



unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie

Approches intégrées de l'alphabétisation et du développement des compétences

Programmes d'apprentissage des adultes : exemples de bonnes pratiques





unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie

Approches intégrées de l'alphabétisation et du développement des compétences

Programmes d'apprentissage des adultes : exemples de bonnes pratiques

Publié en 2021 par

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

© UNESCO

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

Alors que les programmes de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité.

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

Nous tenons à remercier les personnes suivantes de leur soutien lors de la préparation des études de cas pour la Base de données des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie de l'UNESCO, mais aussi pour avoir contribué à la production de la présente publication : Rouven Adomat, Dijana Avdagic, Clara Bucher, Almudena de la Torre Cubillo, Anne Darmer, Callee Anne Davis, Thomas Day, Anyela Gómez Deantonio, Mahmoud Elsayed, Kristin Erhard, Daniel Faltin, Maria Victoria Ferraz, Laura Fox, Moussa Gadio, Qingzi Gong, Mika Hama, Stephanie Harvey, Andrea Díaz Hernández, Malte Jahnke, Justin Jimenez, Omotunde Kasali, Jennifer Kearns-Willerich, Julian Kosh, Francesca Lasi, Bernard Yungu Loleka, Sarah Marshall, Seara Moon, Shaima Muhammad, Nisrine Mussaileb, Lyu Na, Alena Oberlerchner, Bernhard Oberngruber, Kwaku Gyening Owusu, Ai Tam Le Pham, Medaldo Runhare, Cendrine Sebastiani, Ulrike Schmidt, Mihika Shah-Wundenberg, Lingwei Shao, Maurice Shawndefar, Mariana Simoes, Unai Arteaga Taberna, Ayda Hagh Talab, Lara Tilke, Malgorzata Torchala, Edgar I. Félix Vargas, Michelle Viljoen, Danchen Wang, Ruth Zannis, Bo Zhao.

Rédaction : Rakhat Zholdoshalieva, Chung Dolma, Annapurna Ayyappan et Sofia Chatzigianni

Mise en page et conception : Prestige Colour Solutions Ltd

Photo de la couverture : © Shutterstock

ISBN 978-92-820-2147-7



Cette publication est accessible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès de l'UNESCO (www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-fr).

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE

Page 5

INTRODUCTION

Page 7

AFRIQUE

Afrique du Sud

Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes

Page 25

Botswana

Programme d'éducation de base des adultes

Page 31

Éthiopie

Éducation fonctionnelle intégrée des adultes

Page 39

Kenya

Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes

Page 45

Namibie

Programme national d'alphabétisation

Page 55

République-Unie de Tanzanie

Éducation communautaire intégrée des adultes

Page 61

Sénégal

Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique des producteurs

Page 71

AMÉRIQUE LATINE ET CARAÏBES

Brésil

Projet scolaire Zé Peão

Page 85

Colombie

Obras Escuela : alphabétisation des ouvriers du secteur de la construction

Page 91

Haïti

Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes

Page 105

Jamaïque
Programme d'alphabétisation au travail
Page 113

Uruguay
Programmes d'éducation des jeunes et des adultes en milieu carcéral
Page 117

ASIE ET PACIFIQUE

Australie
Programme australien d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel
Page 125

Cambodge
Développement éducatif et social des ouvriers des usines de confection
Page 129

Cambodge
Téléphone rose
Page 139

Inde
Programme d'équivalence de formation professionnelle et d'alphabétisation
Page 147

Mongolie
Alphabétisation et acquisition des compétences de la vie courante pour les familles d'éleveurs
Page 155

République populaire de Chine
Service de centres d'apprentissage communautaires communaux pour personnes en situation de handicap
Page 161

ÉTATS ARABES

Algérie
Alphabétisation, formation et insertion des femmes
Page 169

Égypte
Apprendre et entreprendre à Garbage City au Caire
Page 175

EUROPE ET AMÉRIQUE DU NORD

Slovaquie
Romano Barardo : Les jardiniers roms
Page 179

Préface

L'approche consistant à intégrer des activités d'alphabétisation, de formation professionnelle et de développement des compétences nécessaires dans la vie courante aux programmes d'apprentissage pour adultes n'est pas nouvelle – elle figurait déjà dans le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) que l'UNESCO, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et divers gouvernements nationaux ont élaboré et mis en place conjointement entre 1966 et 1974. LE PEMA visait à monter des programmes d'alphabétisation des adultes qui non seulement amélioreraient les compétences des participants en alphabétisme et numératie, mais aussi contribueraient au développement socio-économique. Outre des modules d'alphabétisation, le programme a ainsi fourni des sessions de développement des compétences nécessaires dans la vie courante et une formation à des compétences professionnelles. Aujourd'hui, par son objectif de « ne laisser personne pour compte », le programme Éducation 2030 requiert une approche exhaustive de l'apprentissage, tout à la fois équitable, inclusive et durable.

Dans ce cadre, la stratégie de l'UNESCO pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes (2020-2025), que les États membres ont adoptée en 2019, envisage le concept d'alphabétisme comme « une continuité d'apprentissage et de maîtrise des compétences », et une part intégrante d'un « ensemble plus vaste de compétences, notamment des compétences dans le numérique, l'éducation aux médias, l'éducation au service du développement durable et de la citoyenneté mondiale, ainsi que des compétences professionnelles » (UNESCO 2019, Annexe 1, page 3). L'intégration d'activités d'alphabétisation de base, de développement des compétences nécessaires dans la vie courante et de formation professionnelle dans les programmes d'éducation pour la jeunesse et les adultes est un élément clé de cette stratégie.

Récemment, la pandémie de COVID-19 a cependant contraint nombre de pays soit à suspendre les programmes d'éducation pour adultes soit à déplacer leurs priorités vers des domaines plus urgents – sensibiliser à la santé ou offrir des services aux familles défavorisées. Les perturbations que l'apprentissage de nombreux enfants et jeunes a subies durant les confinements nationaux ont aussi accru la probabilité que les taux d'échec scolaire augmentent une fois les mesures de distanciation sociale levées et les écoles rouvertes. En conséquence, le nombre d'adultes ne possédant pas les compétences de base en matière d'alphabétisme, estimé à 773 millions dans le monde avant la pandémie, devrait augmenter dans les années à venir.

Pour les millions de personnes qui ont perdu leurs moyens de subsistance du fait des mesures de confinement et de la contraction économique, il est vital d'accorder la priorité aux programmes d'éducation et de formation continues, s'agissant notamment des compétences de base en alphabétisme, des compétences nécessaires dans la vie courante et de la formation professionnelle. Les jeunes et les adultes hors du système d'éducation formelle doivent aussi recevoir une éducation de base en santé et en citoyenneté pour garantir une société future durable et solidaire.

Une bonne intégration des activités d'alphabétisation, de développement des compétences nécessaires dans la vie courante et de formation professionnelle aux programmes d'apprentissage pour adultes conduit souvent à de meilleurs résultats globaux pour les participants. La recherche établit que ces approches intégrées sont cohérentes avec le principe d'éducation et de formation des adultes, et que ces derniers sont généralement plus motivés pour prendre part à un programme intégré d'éducation dont ils estiment que le contenu répond davantage à leurs besoins immédiats comme à leurs

objectifs et ambitions personnels. La volonté des apprenants adultes d'acquérir de nouvelles compétences, d'améliorer leurs perspectives professionnelles et/ou l'évolution de leur carrière et de leur vie personnelle est une source de motivation pour participer à ces programmes d'apprentissage pour adultes.

L'approche intégrée est aussi cohérente avec le principe de l'apprentissage tout au long de la vie. Face à des technologies en pleine évolution, à des enjeux mondiaux comme la pandémie de COVID-19 et à la plus forte mobilité humaine, les citoyens doivent accroître leurs compétences pour améliorer leur employabilité. Intégrer l'alphabétisation à l'acquisition d'autres compétences permet aux adultes de devenir des apprenants indépendants tout au long de la vie et des citoyens actifs, ce qui leur garantit, ainsi qu'à leurs familles et communautés, une vie meilleure.

À cet égard, la présente compilation rassemble des programmes d'apprentissage pour adultes qui incluent des approches prometteuses pour intégrer les activités d'alphabétisation, de développement des compétences nécessaires dans la vie courante et de formation professionnelle aux contextes de différents pays. Ces exemples illustrent les caractéristiques essentielles des programmes combinés et identifient des stratégies pour promouvoir une meilleure intégration tant dans les

programmes d'étude qu'aux niveaux des formations ou des résultats. Ils appellent en outre l'attention sur les divers partenariats intersectoriels requis pour les développer. Leurs leçons peuvent être adaptées aux contextes de différents pays par les éducateurs pour adultes et les prestataires de formations dans le monde entier.

J'ai l'espoir que cette compilation contribue à une meilleure compréhension de l'importance de lier les activités d'alphabétisation, de développement des compétences nécessaires dans la vie courante et de formation professionnelle aux programmes d'apprentissage pour adultes. J'espère aussi que, grâce aux programmes présentés, les parties prenantes de l'alphabétisation, en particulier les responsables politiques, les prestataires de formations, les chercheurs et les praticiens sauront voir l'intérêt d'intensifier leurs efforts et de consolider leurs ressources pour améliorer l'offre d'éducation aux adultes.

Bien que tous ces programmes aient été créés avant la pandémie, ils montrent comment des programmes intégrés d'éducation peuvent être conçus et mis en œuvre pour la période de reprise post-COVID-19 et au-delà.

David Atchoarena

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

Introduction

Bien que presque tous les pays aient accompli des progrès significatifs au cours des cinquante dernières années, 773 millions de jeunes et d'adultes dans le monde – dont deux tiers de femmes – ne disposent pas encore des compétences de base en lecture, écriture et calcul (ISU, 2020). En outre, malgré une augmentation du nombre d'enseignants, environ 100 millions de jeunes de 15 à 24 ans ne possèdent pas non plus ces compétences de base (*ibid.*). Ces chiffres préoccupants montrent combien il est important que les gouvernements, les organisations de la société civile, les industries et les entreprises, ainsi que les fondations privées conçoivent et proposent des programmes d'éducation et d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes, qui soient efficaces et à fort impact.

Afin d'améliorer l'ensemble des connaissances, la Base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie (LitBase) rassemble des cas et pratiques prometteurs, collectés dans l'ensemble des pays au cours des dix dernières années. Périodiquement, les programmes de la base de données sont analysés selon une approche thématique et des cas sont compilés à partir de cette analyse, puis diffusés pour améliorer les programmes. La présente compilation porte sur l'une des difficultés récurrentes des programmes d'alphabétisation : l'intégration de l'alphabétisation et de l'enseignement des compétences professionnelles et de la vie courante. Les études pertinentes sont également passées en revue pour analyser les programmes existants, identifier les principales caractéristiques des bonnes pratiques ainsi que les difficultés à venir pour mener à bien cette intégration.

Dans le contexte de l'éducation au développement international, l'intégration de l'alphabétisation aux

programmes de formation professionnelle et sur le lieu de travail, ou l'inclusion d'autres objectifs de développement et de compétences essentielles à la vie courante dans les programmes d'alphabétisation, ne sont pas des concepts entièrement nouveaux. L'intégration explicite des compétences en alphabétisme dans les contenus de la formation professionnelle est apparue dans le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA), un projet commun de l'UNESCO et du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), qui a été mené entre 1966 et 1974 (pour plus d'informations sur ce projet, voir UNESCO, 1976). Il convient de se référer à de tels documents pour comprendre les contextes historiques spécifiques des raisons qui président à cette intégration, et son importance. Dans le cadre du PEMA, plusieurs expériences menées par des pays ont permis d'amorcer des discussions sur les méthodes visant à intégrer l'alphabétisation dans la formation industrielle et sur le lieu de travail, et à relier (avec difficulté, souvent) ces dernières avec le développement global, économique et social, du pays.

Revenons à aujourd'hui : de nombreux pays dans lesquels l'alphabétisation des adultes et des jeunes reste difficile se réfèrent toujours au besoin d'une alphabétisation intégrée. Par exemple, dans son rapport sur la formation professionnelle et le développement des compétences en Afghanistan sur les périodes 2005 à 2006 et 2010 à 2012, Rogers (2014) a noté que de nombreux pays en développement combinent des programmes de développement des compétences avec des sessions d'alphabétisation. Plus récemment, des pays dont une grande part de jeunes et d'adultes sont peu ou pas alphabétisés, comme le Bangladesh¹,

1 Ministère de l'Éducation du gouvernement de la République populaire du Bangladesh. 2010. *National Education Policy 2010 (Politique nationale d'éducation 2010)*. Dakha, Ministère de l'Éducation. [pdf] Disponible en anglais sur : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/bangladesh_national_education_policy_2010.pdf [Consulté le 3 novembre 2020].

l'Éthiopie², la Gambie³ et l'Inde⁴, ont inclus un enseignement intégré d'alphabétisation et de développement des compétences professionnelles et des compétences de la vie courante au sein de leurs plans nationaux d'éducation et stratégies de développement des ressources humaines.

Une telle approche intégrée de l'alphabétisation et du développement des compétences est cohérente avec les principes de l'apprentissage des adultes selon lesquels les adultes sont plus enclins à participer à des offres éducatives et d'apprentissage si ces programmes correspondent à leurs besoins immédiats et à leurs objectifs personnels (Knowles, 1980). En réponse, des recherches ciblées ont vu le jour en Australie, au Canada, aux États-Unis d'Amérique, en Nouvelle-Zélande, et au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, qui portaient sur l'intégration de l'alphabétisation dans la formation sur le lieu de travail et la formation professionnelle et technique, en lien avec les besoins immédiats des apprenants adultes (Derrick, 2012 ; Terry et Seeling, 2013 ; Roberts *et al.*, 2005 ; ETS, 1990 ; Comings *et al.*, 2001).

En outre, dans le contexte des pays en développement, certains rapports, comme ceux parus au Sénégal, en Guinée, en Ouganda et au Kenya (Oxenham *et al.*, 2002) ont aussi étudié l'incidence des programmes qui combinent des actions de développement des compétences, nécessaires pour l'autosubsistance et des sessions d'alphabétisation des adultes axées sur le développement social et économique. Ces nouvelles publications continuent de fournir davantage de données probantes pour améliorer la conception des programmes, les modèles d'enseignement ainsi que la formation des animateurs à ces approches intégrées de l'alphabétisation et du développement des compétences. Les sections suivantes détailleront le fondement de cette intégration, les définitions des compétences, ainsi que les degrés et les approches de cette intégration.

L'importance d'intégrer l'alphabétisme et les autres compétences

Selon les théories de l'apprentissage des adultes, l'intégration de l'alphabétisation et du développement des compétences dans les programmes d'éducation pour adultes présente plusieurs avantages (Knowles *et al.*, 2005 ; Knowles, 1980, 1984). En premier lieu, une approche intégrée **augmente la motivation des apprenants adultes** à participer aux programmes d'enseignement pour adultes, et à les poursuivre. Les adultes sont plus enclins à s'inscrire à de tels programmes pour améliorer leurs compétences professionnelles afin de trouver un emploi ou d'autres opportunités qui amélioreront leur situation financière et celle de leurs familles. Les adultes peu alphabétisés sont aussi plus motivés pour améliorer leurs compétences en lecture, écriture et calcul si ces domaines sont enseignés au sein d'un programme de formation professionnelle ou de développement des compétences, et étroitement associés au contenu professionnel ou à la compétence enseignée, qu'elles complètent (Carpentieri, 2014). De tels programmes intégrés atténuent aussi la stigmatisation sociale associée à des compétences en alphabétisme faibles ou manquantes. En résumé, lorsque l'alphabétisation est intégrée aux programmes de formation professionnelle et de développement des compétences, elle semble moins intimidante pour les apprenants adultes et perçue plus positivement par les autres (Casey *et al.*, 2006).

En outre, lorsque l'alphabétisme et les compétences sont intégrés au sein d'un même programme, la qualité des résultats d'apprentissage dans les deux domaines se trouve également améliorée. Ces améliorations vont de pair avec l'adoption de **contenus d'apprentissage et de niveaux de compétences en alphabétisme pertinents**. Dans les programmes d'alphabétisation intégrés, les matières et le contenu d'apprentissage sont étroitement liés à une profession ou à des compétences techniques, qui amélioreront les compétences professionnelles des apprenants adultes et développeront des attitudes positives. De plus, les compétences de base en

2 Ministère de l'Éducation de la République démocratique fédérale d'Éthiopie. 2015. *Education Sector Development Programme V (Cinquième Programme de développement du secteur de l'éducation)*. Addis Abeba, ministère de l'Éducation. [pdf] Disponible en anglais sur : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_esdp_v.pdf [Consulté le 3 novembre 2020].

3 Ministère de l'Éducation de base et secondaire (MoBSE) et ministère de l'Éducation supérieure, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MoHERST). 2016. *Education Sector Policy 2016-2030: Accessible, Equitable and Inclusive Quality Education for Sustainable Development (Politique sectorielle de l'éducation 2016-2030 : une éducation de qualité, accessible, équitable et inclusive pour le développement durable)*. Serrekunda, MoBSE et MoHERST. [pdf] Disponible en anglais sur : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/gambia_education_policy_2016-2030.pdf [Consulté le 3 novembre 2020].

4 Ministère du Développement des ressources humaines du gouvernement de l'Inde. 2019. *Draft National Education Policy 2019 (Projet de politique nationale d'éducation 2019)*. New Delhi, Ministère du Développement des ressources humaines. [pdf] Disponible en anglais sur : https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/Draft_NEP_2019_EN_Revised.pdf [Consulté le 3 novembre 2020].

alphabétisme sont un prérequis pour acquérir des connaissances et des compétences professionnelles pertinentes. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2012) soutient que l'alphabétisme est une composante des « compétences élémentaires » qui sont essentielles pour que les adultes aient un emploi (p. 10). Falk et Millar (2001) soulignent la relation étroite entre le faible niveau d'alphabétisme et le chômage ou le sous-emploi. Même pour les adultes qui ont un emploi, de faibles aptitudes à lire et à écrire se traduisent souvent par une participation moindre à tout type de formation industrielle et d'apprentissage sur le lieu de travail (TEC, 2009). Par conséquent, les participants aux programmes de développement des compétences doivent renforcer leurs compétences en alphabétisme pour conserver leur emploi et faire face aux exigences de leur environnement de travail, qui sont en constante évolution.

Ces dernières années, l'intégration des cours d'alphabétisation, de langues et de développement des compétences a pris une place croissante dans les discussions sur l'intégration sociale et économique des migrants et des réfugiés dans les pays d'accueil. Selon l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) (2018), près de 70,8 millions de personnes avaient été contraintes d'abandonner leur foyer dans le monde à la mi-2019. Il existe une demande accrue de cours intégrés d'alphabétisation et de langues, en lien avec l'emploi (UNESCO, 2019b), car ces formations non seulement amélioreraient les possibilités d'emploi et d'indépendance économique mais aussi favoriseraient une meilleure intégration sociale des migrants et des réfugiés (UNESCO, 2019a). De plus, une étude récente menée en Allemagne, qui a analysé les effets budgétaires et macroéconomiques d'un investissement accru dans les cours de langue, d'alphabétisation et de développement des compétences, ainsi que les niveaux de diplômes des réfugiés, a conclu que cet investissement peut entraîner des retombées économiques supérieures (Bach *et al.*, 2017). En outre, le fait de proposer séparément des programmes d'alphabétisation et de développement des compétences pour les adultes et les jeunes peut avoir une incidence socio-économique et nécessite un certain niveau d'intégration dans la mise en œuvre des politiques, pratiques et recherches pertinentes. Par

conséquent, la distinction couramment établie entre l'alphabétisation et le développement des compétences s'estompe, étant donné que les personnes concernées évoluent plus souvent que par le passé d'un contexte linguistique et économique vers un autre.

Une approche intégrée visant à promouvoir l'alphabétisation et le développement des compétences a également été mise en évidence dans les politiques à l'échelon mondial. En 2018, le thème de la Journée internationale de l'alphabétisation était « l'alphabétisation et le développement des compétences ». Dans le document d'information, l'UNESCO (2018) a fait valoir que « les compétences peuvent et devraient être un point d'entrée dans l'alphabétisation ; l'alphabétisation peut et devrait être une occasion de renforcer et d'étendre les compétences ; et l'emploi peut et devrait fournir des incitations, des conditions et un espace pour développer des compétences et/ou des compétences en alphabétisme » (p. 3, en anglais).

Définir l'alphabétisme et les compétences

Avant de débattre de l'intégration de l'alphabétisme et des autres compétences dans les programmes d'éducation pour adultes, il est nécessaire de définir ces concepts, et la façon dont ils ont évolué au fil des années. Le fait que l'alphabétisme soit traité séparément peut signifier qu'il n'est pas considéré comme une « compétence », mais qu'il faille l'envisager comme un concept différent. Dans les deux sous-sections suivantes, nous tenterons de définir et problématiser les limites des catégories « compétences » et « alphabétisme ».

Alphabétisme

Il n'est pas aisé de définir l'alphabétisme. D'une part, il a été traité comme un ensemble autonome ou distinct de compétences cognitives, qui peuvent être enseignées indépendamment, par une approche pédagogique étape par étape. D'autre part, la notion va au-delà des simples compétences cognitives, pour englober les contextes, les objectifs et les contacts sociaux, dans lesquels l'alphabétisme est utilisé de manière active. L'émergence du concept d'« alphabétisme fonctionnel » à la fin des années 1960 et au début des années 1970 dans les programmes d'alphabétisation pour adultes, impose

d'étendre sa compréhension (UNESCO, 1976, 2017). La notion d'alphabétisme doit de plus être comprise comme un continuum de différents niveaux de maîtrise des compétences de lecture, écriture et calcul, comme le rappelle Hanemann (2015). Elle met l'accent sur le fait que « l'alphabétisme » recouvre une progression entre différents niveaux, depuis des compétences de base jusqu'à des compétences plus avancées. L'approche aide à comprendre la nécessité d'utiliser et de mettre en pratique les compétences d'alphabétisme tout au long de la vie. En outre, les individus doivent améliorer leurs compétences en alphabétisme périodiquement afin de se tenir informés des changements qui interviennent dans la société, en particulier sur le marché du travail et dans la participation sociale.

Idéalement, les programmes éducatifs qui intègrent l'alphabétisme et le développement des compétences doivent employer un concept large d'« alphabétisme », qui inclut tout type de compétences. Nombre d'entre eux restreignent toutefois le concept à la lecture, à l'écriture et au calcul, à un niveau très basique de compétence, quand d'autres compétences sont envisagées de manière distincte. Il semble que seuls les programmes qui intègrent pleinement les compétences en lecture, écriture et calcul à l'apprentissage d'autres compétences, notamment techniques, adoptent ce concept plus large, holistique d'alphabétisme. En reconnaissant pleinement le concept plus large d'« alphabétisme », cette introduction entendra derrière ce terme différents niveaux de maîtrise ainsi que des compétences en lecture, écriture et calcul.

Compétences

Si la définition de l'alphabétisme n'est pas simple, il en va de même de celle des compétences. Il n'existe pas de manière unique de définir et de classer les compétences. Elles peuvent être analysées et catégorisées selon différents points de vue, comme les niveaux de maîtrise ou la nature d'une compétence en particulier. S'agissant des niveaux de maîtrise, chaque compétence peut être élevée, intermédiaire, élémentaire ; de base ou avancée ; pour ce qui concerne la nature et le contenu, on peut distinguer les compétences techniques, professionnelles ou de la vie courante. Une autre méthode de catégorisation s'attache au contexte dans lequel les compétences sont acquises et appliquées

– formel, non formel ou informel ; dans des zones rurales, urbaines ou semi-urbaines ; ou dans l'économie formelle ou informelle. Les compétences ont également été catégorisées selon la réalisation des programmes – en milieu scolaire ou en milieu de travail, ou sur le lieu de travail (Commission européenne, 2013). Compte tenu de la complexité à définir le terme de « compétences », il est presque impossible d'en fournir une définition simple et universelle.

Pour mieux guider ses lecteurs dans l'analyse des programmes présentés dans la publication, cette introduction a néanmoins adopté les trois principaux types de compétences que l'UNESCO définit dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT) (2012) – compétences fondamentales, compétences transférables, et compétences techniques et professionnelles.

Les compétences « **fondamentales** » englobent les compétences en lecture, écriture et calcul, qui sont essentielles pour garantir aux individus des moyens de subsistance et leur permettre d'être des citoyens actifs. Elles sont aussi « la condition préalable à la poursuite de l'éducation et de la formation, et à l'acquisition des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles qui améliorent les perspectives de trouver un emploi décent. » (UNESCO, 2012, p. 28). Les apprenants peuvent acquérir et améliorer les compétences fondamentales en suivant la scolarité formelle (enseignement primaire et secondaire), en participant à des programmes d'alphabétisation non formels pour adultes ou à travers l'apprentissage informel.

Les compétences « **transférables** » comprennent la capacité à résoudre des problèmes, ainsi qu'à transformer et adapter des connaissances et des compétences dans un monde en perpétuelle évolution, au travail comme dans la vie courante. Ces compétences englobent souvent un éventail de caractéristiques, de qualités, d'habitudes et d'attitudes personnelles intangibles. Elles incluent en particulier la capacité à analyser et à résoudre des problèmes, à communiquer efficacement des idées et des informations, à faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi

que d'esprit d'entreprise. Une personne qui les acquiert peut facilement les transférer et les appliquer dans de nombreux types de professions et de contextes. Les compétences transférables correspondent aux « *soft skills* » (BIE, 2013) ou « compétences génériques » (NCVER, 2012).

Les compétences « **techniques et professionnelles** » sont un ensemble de savoir-faire techniques et de connaissances en lien avec un emploi, requis pour des postes spécifiques. Ces compétences peuvent être acquises grâce à une éducation formelle, qui lie l'enseignement secondaire et l'enseignement formel technique et professionnel, à travers une formation en milieu de travail ou dans un cadre non formel comme un apprentissage traditionnel. Cet ensemble de compétences est également appelé « *hard skills* » (BIE, 2013 ; Sligo *et al.*, 2007). Le contenu des programmes de développement des compétences techniques et professionnelles est adapté aux connaissances techniques de la profession ou du métier cible.

Situés dans des contextes de pays différents et visant des buts particuliers, les programmes présentés dans cette publication reflètent la complexité à comprendre ces « compétences » et à les rendre opérationnelles. Chaque programme du recueil a sa propre définition des compétences, issue soit de la compréhension précise d'une compétence soit d'une combinaison de catégories de compétences.

Les approches de l'intégration de l'alphabétisme et d'autres compétences

Avant d'aborder les approches de l'intégration, il importe de reconnaître que les concepts d'intégration (*integration*) et d'encastrement (*embeddedness*) sont légèrement différents. Ce dernier a été utilisé par Casey *et al.* (2006) pour décrire la façon selon laquelle les apprenants expérimentent les prestations d'enseignement en lecture, écriture, langues et calcul. Distinct du point de vue des politiques et de la conception, le concept d'intégration met l'accent sur les moyens par lesquels l'alphabétisation est intégrée aux programmes d'éducation, qui comprennent la coopération de multiples parties prenantes en un programme qui est un « tout »

(NALA, 2013). Malgré ces distinctions conceptuelles, les termes « intégration » et « encastrement » seront utilisés de manière interchangeable dans la présente compilation.

Il est important de noter qu'encastrement l'alphabétisation et le développement des compétences ne garantit pas automatiquement que les programmes d'éducation des adultes seront de meilleure qualité ou qu'ils auront un impact plus fort, ou de meilleurs résultats d'apprentissage. Au contraire, de nombreux facteurs décisifs, tels que le modèle, le degré d'encastrement, la conception et le contenu des programmes d'études (*curriculum*), la qualité de l'alphabétisme et des compétences techniques des formateurs, et la collaboration entre de multiples parties prenantes, semblent affecter la qualité des programmes intégrés d'alphabétisation. La présente compilation offre un aperçu des programmes d'alphabétisation et de développement des compétences, notamment de l'intégration de ces deux composantes dans les programmes d'éducation des adultes.

Degrés d'encastrement

Il existe différents niveaux d'encastrement de l'alphabétisation et du développement des compétences dans ces programmes. En application des critères de Latham (2010), ces niveaux peuvent être catégorisés en (1) éléments séparés (2) partiellement encadrés (3) principalement encadrés (4) pleinement encadrés.

Éléments séparés

Le premier degré d'encastrement est qualifié d'**éléments séparés**. À ce niveau, la composante d'alphabétisation et celle de développement des compétences professionnelles, sont proposées comme des programmes entièrement ou presque entièrement séparés. L'alphabétisation est souvent fournie en un programme additionnel, plutôt que traitée à partir du contenu de la formation professionnelle (*ibid.*). Ce niveau est représenté par le **diagramme 1**.

Dans ce contexte, un programme d'alphabétisation qui sert de prérequis pour une formation professionnelle ou un enseignement suivi d'un programme séparé de développement des compétences peuvent être considérés comme des « éléments séparés ». Dans la

Niveau 1 : éléments séparés

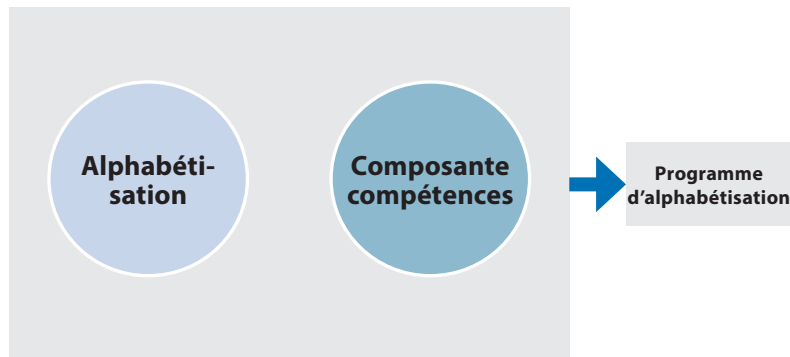


Diagramme 1 : Degrés d'encastrement, Niveau 1, « éléments séparés ».
Source : Latham, 2010

présente compilation, par exemple, le **programme Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes en Haïti** comporte deux phases distinctes de mise en œuvre. La première, qui dispense des cours d'alphabétisation en créole haïtien, est suivie d'une seconde phase, de formation professionnelle (compétences techniques telles que la construction, la menuiserie et la cuisine) pour les personnes nouvellement alphabétisées.

Partiellement encadrés

Les programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle peuvent également être partiellement encadrés. Ce degré indique que les deux composantes sont intégrées mais seulement à certains égards, comme le montre le **diagramme 2**.

L'alphabétisation et le développement des compétences peuvent être des composantes séparées dans un programme, mais certaines parties de chaque domaine peuvent être étroitement liées. Ce type d'intégration est bien illustré dans les programmes en Namibie. Dans le cas du Programme national d'alphabétisation namibien, les apprenants doivent valider le niveau 4 du programme d'alphabétisation de base pour adultes, avant de passer

au programme d'alphabétisation post-élémentaire, qui inclut deux étapes de formation professionnelle : post-alphabétisme/culture générale et développement des compétences des adultes en vue d'un travail indépendant.

Le programme **colombien Obras Escuela : zéro illettrisme dans la construction** fournit aussi un exemple de ce degré d'encastrement : alors que le programme se concentre sur l'alphabétisation, il couvre les domaines essentiels pour les apprenants dans les principaux chapitres de son contenu. Par exemple, les apprenants lisent les signes et symboles de

sécurité et d'instruction qui figurent dans les chantiers de construction. Cela contribue à améliorer leur performance quotidienne et leur sécurité au travail car, selon la Chambre colombienne de la construction, 70 % des accidents du travail peuvent être attribués à de faibles compétences en alphabétisme, les travailleurs ne parvenant pas à lire les instructions (cité s.d. dans *El Colombiano*, 2012).

Principalement encadrés

Au niveau **principalement encadrés**, les apprenants voient l'alphabétisation comme une part intégrale de leur formation professionnelle mais certains aspects des deux domaines ne sont pas coordonnés. Le **diagramme 3** fournit l'illustration de ce concept.

Niveau 2 : Partiellement encadrés

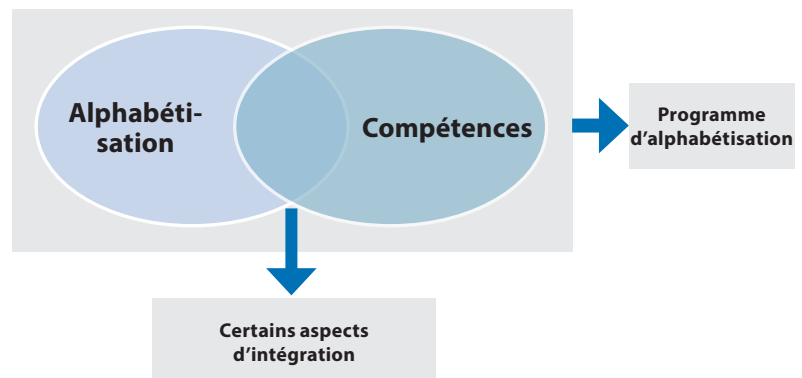


Diagramme 2 : Degrés d'encastrement, Niveau 2, « partiellement encadrés ».
Source : Latham, 2010

Niveau 3 : principalement encadrés

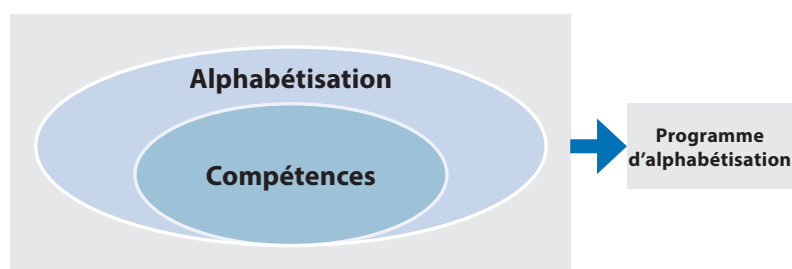


Diagramme 3 : Degrés d'encastrement, Niveau 3 : « principalement encadrés ». Source : Latham, 2010

De nombreux programmes de la présente compilation présentent ce niveau d'intégration. Dans le cas du Programme d'éducation communautaire intégrée des adultes **de la République-Unie de Tanzanie**, les apprenants adultes suivent six mois de cours d'alphabétisation et, dans le même temps, planifient des activités génératrices de revenus dans des cercles d'alphabétisation. Alors que la planification et la mise en œuvre d'activités dans ces cercles s'appuient sur les compétences de base en lecture et écriture que les apprenants ont acquises durant les cours d'alphabétisation, les deux champs demeurent « non coordonnés » au sens où le contenu et la nature des cours d'alphabétisation ne dépend pas des activités génératrices de revenus. Dans la dernière étape du programme, les facilitateurs en alphabétisation ne sont pas impliqués, et les apprenants essaient de mettre en pratique eux-mêmes leurs idées génératrices de revenus.

Ce degré d'encastrement peut également être observé dans le type de formation que reçoivent les facilitateurs. Par exemple, dans le **Programme d'alphabétisation et de développement des compétences des adultes en Afrique du Sud**, les facilitateurs reçoivent un enseignement distinct concernant l'alphabétisation des adultes et les compétences pour le développement communautaire – l'hygiène personnelle, la prévention des maladies, la gestion d'activités génératrices de revenus et les compétences utiles à l'artisanat

du cuir sont abordées. Cependant, les facilitateurs présentent un enseignement par thème, qui intègre des aspects de l'alphabétisation et du développement des compétences. Dans cet exemple, alors que la formation des facilitateurs n'est pas entièrement coordonnée ou intégrée, l'application dans les classes est intégrée, par des leçons coordonnées selon le thème.

Pleinement encadrés

Le niveau **pleinement encadré** ou **intégré**

caractérise la situation dans laquelle les apprenants utilisent leurs compétences en alphabétisation comme une partie intégrante du développement de leurs compétences. Une formation explicite d'alphabétisation est organisée de telle sorte qu'elle constitue une part vitale du programme de développement des compétences lui-même et qu'elle améliore les compétences en alphabétisation de tous les apprenants, et pas seulement de ceux qui rencontrent des difficultés en lecture et en écriture. Ce niveau est représenté dans le **diagramme 4**.

Le cas du **Programme d'alphabétisation et de développement des compétences de la vie courante pour les familles d'élèves** en Mongolie est un exemple de ce niveau d'encastrement. L'alphabétisation et le développement des compétences utiles dans la vie courante y sont imbriqués, pour contribuer à améliorer les compétences techniques comme la fabrication

Niveau 4 : Pleinement encadrés



Diagramme 4 : Degrés d'encastrement, Niveau 4 : « pleinement encadrés ». Source : Latham, 2010

d'ornements de corail et le traitement de la laine. De même, l'alphabétisation et les compétences sont pleinement encadrées dans le **programme Éducation fonctionnelle intégrée des adultes en Éthiopie**. Les composantes d'alphabétisation et de développement des compétences sont combinées en un programme, où les apprenants sont alphabétisés à l'aide de thèmes en lien étroit avec leurs vies. Une telle approche aide les apprenants à améliorer dans le même temps leur alphabétisme, leurs autres compétences, et leurs connaissances en matière de résolution des problèmes, de planification familiale, de prévention des maladies, de protection de l'environnement, d'amélioration de la productivité agricole, entre autres.

Un autre exemple intéressant est le programme **Téléphone rose au Cambodge**, où les apprenants développent leurs aptitudes à lire, écrire et compter parallèlement à leurs compétences numériques. Dans un autre exemple du Cambodge, le **programme Développement éducatif et social des salariés de l'industrie textile**, les cours d'alphabétisation introduisent des questions sociales ou touchant les affaires courantes, qui sont importantes pour la productivité des ouvriers d'usine et pour améliorer la qualité de leurs vies.

Bien que les modèles décrits ci-dessus représentent quatre niveaux différents d'encastrement, les études suggèrent qu'il n'existe pas de modèle unique et global. Au lieu de cela, il y a des éléments de preuve que des « approches multiples, non unitaires, des prestations d'enseignement fonctionnent mieux, que des modèles plus souples de participation sont nécessaires et que l'approche selon une « taille unique » n'est pas la meilleure » (Leach, 2010, p. 4). Il est donc important que les programmes d'alphabétisation des adultes et de développement des compétences adoptent et adaptent un modèle qui corresponde au mieux à leur mission ainsi qu'aux besoins des apprenants, comme le montrent les études de cas de ce recueil.

Principales caractéristiques des programmes intégrés d'apprentissage des adultes

Un examen attentif des programmes sélectionnés pour être inclus dans cette publication met en évidence trois

caractéristiques clés : une intégration aux niveaux du programme d'études et de l'apprentissage ; une forte orientation vers les résultats ; et un processus novateur de communication, pour améliorer l'accès et la participation aux programmes d'alphabétisation intégrés.

L'intégration aux niveaux du programme d'études, de l'instruction et de l'apprentissage

Glaser (1984) suggère que plus la pertinence des tâches encadrées est élevée, meilleur est le résultat de l'apprentissage. En effet, les apprenants utilisent les concepts et les connaissances comme des outils pour s'épanouir dans les situations du monde réel (Glaser, 1984, cité dans Dawson, 2008). Par conséquent, il est essentiel que la conception et la mise en œuvre du programme d'études veillent à la pertinence entre le contenu d'apprentissage de l'alphabétisation et celui du développement des compétences.

Les programmes de cette compilation présentent différentes façons de concevoir le programme d'études, pour relier l'alphabétisation et le développement des compétences. Dans le programme d'**Égypte Apprendre et entreprendre à Garbage City**, le curriculum a été conçu et réajusté afin de mettre en œuvre un projet professionnel de recyclage des déchets, qui requiert l'application d'un éventail de compétences telles que la lecture de base, l'écriture, la mesure et les compétences numériques (par exemple l'utilisation de Google Maps). Dans le cadre du programme d'études, les apprenants ont monté une pièce de théâtre sur la vie des éboueurs du Caire, destinée à sensibiliser à la dure réalité à laquelle ils sont confrontés en Égypte. Le curriculum d'alphabétisation du programme **Développement éducatif et social des salariés de l'industrie textile au Cambodge** couvre des sujets étroitement liés à la vie personnelle et professionnelle des ouvriers, comme l'hygiène, la planification familiale, la gestion de l'argent et la sécurité au travail. Bien que certains programmes utilisent deux programmes d'études différents où l'alphabétisme et les compétences sont enseignés séparément au sein du même programme, des efforts concertés sont déployés pour lier l'alphabétisation et le développement des compétences. Par exemple, dans les **Centres d'apprentissage communautaires communaux pour les personnes handicapées en RP de Chine**, la culture et les ressources traditionnelles locales,

comme l'apprentissage de la pisciculture, ont été utilisées pour créer un contenu plus localisé dans le curriculum standard d'alphabétisation. Dans le programme d'alphabétisation en **Haïti**, l'intégration est réalisée en formant un facilitateur en alphabétisation sélectionné à un contenu professionnel, afin qu'il fournisse un soutien supplémentaire aux adultes nouvellement alphabétisés. En **Slovaquie**, le contenu de l'alphabétisation, en particulier la lecture, est approfondi progressivement, à mesure que les apprenants progressent du niveau débutant au niveau avancé de leur formation professionnelle. Dans le programme de la **République-Unie de Tanzanie**, la flexibilité du programme d'études permet aux apprenants de choisir les sujets qui les intéressent et de réfléchir à leur apprentissage avec d'autres apprenants dans les cercles d'alphabétisation.

Le processus d'enseignement et d'apprentissage est une autre façon de créer des liens pertinents entre l'alphabétisation et le développement des compétences. Les programmes décrits dans la présente compilation y parviennent de diverses manières – apprentissage par projet, apprentissage réflexif, apprentissage autodirigé, apprentissage coopératif et étayage. Ces approches créent des contenus d'apprentissage authentiques et un environnement d'apprentissage propice pour les apprenants adultes désireux d'améliorer leurs compétences en donnant davantage de sens à leur apprentissage. Par exemple, le programme en **Égypte** poursuit une approche d'apprentissage par projet, où les apprenants se fixent de gérer leur propre activité de recyclage de déchets en collectant, triant et traitant des bouteilles en plastique vides et en les vendant à des compagnies locales de recyclage. C'est en réalisant leur projet que les apprenants acquièrent de nouvelles compétences et mettent en pratique les compétences nouvellement acquises. De même, en **Slovaquie**, en associant l'alphabétisation aux activités agricoles physiques et pratiques, les apprenants améliorent leur alphabétisme et leurs compétences techniques en jardinage et production de fruits et légumes frais. En **Mongolie**, en raison de la disponibilité limitée des cours en présentiel, des livres d'autoformation et d'exercices ont été élaborés et fournis aux apprenants afin qu'ils puissent apprendre de manière autonome, à la maison, ou bien n'importe où ailleurs. Les **Programmes**

d'éducation en prison pour jeunes et adultes en Uruguay intègrent intentionnellement les compétences et l'alphabétisme, tout en encourageant une approche d'apprentissage auto-dirigé (voir Manning, 2007). Le **programme Développement éducatif et social des salariés de l'industrie textile au Cambodge** encourage les ouvriers à recourir à l'apprentissage auto-dirigé en leur donnant accès gratuitement à une application spéciale d'alphabétisation ainsi qu'à des services d'emprunt de livres auprès du centre de ressources de la bibliothèque de chaque usine. Dans le programme du **Botswana**, les progrès d'apprentissage sont testés en permanence par des évaluations diagnostiques cohérentes ; des cours de rattrapage et un enseignement personnalisé sont fournis aux apprenants qui ont besoin d'une aide supplémentaire. De cette manière, les apprenants adultes maintiennent leur motivation, car les tâches sont encadrées, avec des conseils et un soutien opportuns, en vue d'atteindre un objectif à long terme, celui d'aider les apprenants à s'approprier leur apprentissage (Holton et Clarke, 2006).

Une intégration harmonieuse des deux programmes éducatifs distincts que sont la formation professionnelle ou technique et l'alphabétisation, nécessite des relations et des partenariats solides entre divers intervenants. Souvent négligé, ce facteur essentiel permet également aux apprenants d'acquérir puis de mettre en pratique leurs compétences grâce à un contenu d'apprentissage plus pertinent et dans un contexte sans barrières. Par exemple, créer des liens avec la communauté joue un rôle central dans la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation et de développement des compétences des adultes en Mongolie et en Afrique du Sud. En **Mongolie**, les relations communautaires s'établissent lorsque les facilitateurs du programme rendent visite aux apprenants chez eux, pour leur fournir un retour individuel et des instructions pour les devoirs, et répondre à leurs questions ou fournir une clarification sur les matériels d'apprentissage. En **Afrique du Sud**, les relations communautaires sont encouragées par la création de petites entreprises qui impliquent activement les apprenants afin qu'ils génèrent des revenus tout en améliorant leurs compétences en alphabétisme. Les programmes du **Cambodge** sont de bons exemples de la façon dont les différents secteurs éducatifs gouvernementaux, les employeurs, les organisations internationales et les agences de la société

civile travaillent collectivement et efficacement pour assurer le succès, l'impact et la durabilité d'un programme.

Orientation vers les résultats

Les programmes présentés dans cette compilation illustrent l'importance d'identifier clairement les résultats attendus d'un projet, dès le début. Le principal objectif de ces programmes va au-delà de l'acquisition de compétences de base en lecture, écriture et calcul. Les résultats, presque visionnaires parfois, améliorent l'encastrement de l'alphabétisme et des compétences, de telle sorte que les apprenants, après avoir été diplômés ou pendant le programme peuvent participer à des activités génératrices de revenus, de développement communautaire, de citoyenneté active et autres. Les principales questions à résoudre pour que ces programmes encadrés, qui cherchent à alphabétiser et à développer les compétences de base des adultes de manière non formelle, obtiennent des résultats bien définis, visent l'ambiguïté de l'encastrement, la nature fluide du programme d'études non formel et centré sur l'apprenant, la difficulté à définir des indicateurs de performance concrets ou étroits, ainsi que le manque de consensus sur la définition de la réussite de ces programmes.

En gardant ces questions à l'esprit, nous pouvons fonder l'analyse sur les buts et objectifs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, que décrit la *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes de 2015 (RALE)* de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Les objectifs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, tels qu'ils ont été décrits précédemment, soulignent quatre résultats importants pour les apprenants adultes : ils favorisent le développement personnel ; ils accélèrent le développement professionnel ; ils permettent l'autosubsistance et ils renforcent la capacité à contribuer à la société d'une manière significative et durable (UIL, 2016).

Le premier résultat, **un développement personnel amélioré**, fait référence à l'objectif « de développer l'aptitude des individus à penser de façon critique et à agir de manière autonome et responsable » (*ibid.*, point 9). Les expériences documentées dans cette publication

l'illustrent à bien des égards. Par exemple, au **Cambodge** et au **Kenya**, les programmes inclus dans la compilation sont guidés par l'objectif d'autonomiser des femmes dans leurs communautés. Grâce au programme **Pink Phone**, au Cambodge, des participantes aspirent à devenir des leaders communautaires ; dans le **Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes au Kenya**, les femmes ont fait preuve de capacités accrues de prise de décisions dans leur foyer.

Le deuxième résultat de la majorité de ces programmes est une **augmentation de l'emploi et des possibilités d'apprentissage**. Ces programmes l'atteignent notamment en délivrant des certificats d'acquis d'apprentissage ou de participation et en créant un bon système de validation et de reconnaissance. Par exemple, après avoir achevé le programme en **Égypte**, les participants reçoivent un certificat national qui améliore leurs possibilités d'emploi. Au **Botswana**, grâce au programme, les apprenants adultes sont capables d'évoluer entre une formation professionnelle et l'enseignement formel, parce que ceux-ci ont les mêmes normes d'apprentissage et qu'une équivalence est officiellement reconnue entre l'alphabétisation de base et la formation professionnelle. En outre, la participation à de tels programmes de développement des compétences et d'alphabétisation renforce les niveaux de compétences des travailleurs et l'ensemble de leurs qualifications. Cela est démontré dans l'étude de cas en **Australie**, où 78 % des employés participants ont constaté une amélioration de leurs niveaux de compétences et ont pu apporter une plus grande contribution à l'entreprise.

Les programmes encadrés d'alphabétisation et de développement des compétences sur le lieu de travail ont aussi contribué à améliorer la confiance des travailleurs, et, partant, leur **autosubsistance**, le troisième résultat, comme dans le cas de la **Jamaïque**, où les participants au programme sont devenus plus qualifiés dans la négociation de salaires. Dans un certain nombre de programmes, des résultats concrets comme ceux-là sont plus motivants que des avantages tels qu'une confiance en soi et un développement personnel renforcés. Cela est manifeste dans le Programme **d'alphabétisation**,

de formation et d'insertion des femmes en Algérie, où les femmes de la communauté ont été capables de monter plusieurs commerces générateurs de revenus, et rentables, comme la vente de tissus brodés et de peintures sur soie. En RP de Chine, grâce au programme, les apprenants en situation de handicap améliorent leur esprit d'entreprise et leurs compétences techniques, qui répondent à leurs besoins spécifiques et aux exigences du développement économique local.

Le dernier indicateur significatif de l'approche axée sur les résultats qu'adoptent ces programmes est l'éventuel constat d'un **impact durable sur la communauté**. Ces programmes n'ont de sens et de durabilité que s'ils ont une incidence positive de plus grande portée. Par exemple, dans le cas du **Kenya**, par le biais des bibliothèques et des centres de ressources locaux, toutes les communautés participantes ont bénéficié du programme, et non uniquement les apprenants inscrits. À la suite du programme **Pink Phone** au Cambodge, un changement a été documenté dans les points de vue sur le rôle des femmes dans la société et les perceptions de la communauté sur la technologie.

L'intégration de l'alphabétisation et du développement des compétences améliore l'accès et la participation

Recruter et maintenir les apprenants adultes dans des programmes d'alphabétisation de base et de développement des compétences peut être difficile. En raison de la nature non formelle et volontaire de ces programmes, les adultes doivent prendre une décision éclairée et active pour les suivre. Cela implique que les apprenants adultes doivent être convaincus de leur faisabilité et des avantages qu'ils procurent. Par conséquent, pour être efficaces, les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes devraient identifier les intentions et les aspirations des apprenants adultes et répondre à ces besoins (Rogers, 2003). Une étape clé à cette fin consiste à identifier et à atténuer les trois obstacles à l'inscription - dispositionnels, situationnels et institutionnels - qu'a présentés Carpentieri (2014).

Les obstacles liés à la disposition découlent des craintes psychologiques de l'apprenant adulte, qui l'empêchent

de participer à des programmes éducatifs. Souvent, les apprenants adultes prennent des décisions fondées sur le « besoin ressenti » plutôt que sur le besoin réel découlant d'un important déficit de compétences (Rogers, 2003). De nombreux adultes, en particulier ceux qui ont déjà un emploi, admettent difficilement qu'ils ne disposent pas des compétences de base en alphabétisme, parce qu'ils ont honte ou peur de perdre leur emploi. De nouveaux éléments probants confirment que les adultes ayant des compétences faibles sont moins susceptibles de participer à des programmes d'apprentissage pour adultes en lien avec l'emploi que les adultes dont les compétences sont moyennes à élevées (OCDE, 2019). Cela est principalement dû au fait que les adultes peu alphabétisés ont tendance à ne pas être conscients des difficultés majeures liées à leur manque de compétences (Sligo *et al.*, 2007), ce qui les empêche de chercher des opportunités d'apprentissage.

Résultant des situations des apprenants, les **barrières situationnelles** comprennent les difficultés à trouver le temps d'apprendre, en raison des enfants à garder, du transport et du manque de ressources pour participer à des programmes éducatifs. Cela pourrait expliquer pourquoi les apprenants issus de ménages à faibles revenus et qui ont été privés d'une éducation de qualité sont les moins susceptibles de participer aux programmes d'alphabétisation et de développement des compétences pour adultes. La réticence des employeurs à investir dans la formation des salariés en constitue un autre facteur. (Ananiadou *et al.*, 2004).

Le troisième obstacle est de nature **institutionnelle**, quand la résistance à participer découle de problèmes d'infrastructure. Ceux-ci comprennent des problèmes logistiques comme l'emplacement du programme, les horaires de classe, l'accessibilité en termes de langue, et la méthodologie utilisée dans les programmes (OCDE, 2019).

Ces obstacles appellent des approches novatrices, qui répondent aux causes profondes et encouragent les apprenants adultes à améliorer leurs compétences en alphabétisme. Les programmes de cette compilation ont tenté de surmonter les obstacles par des actions de sensibilisation sur le lieu de travail, des partenariats incluant diverses parties prenantes, et la mise en avant

des principaux avantages du programme auprès de ceux qui y participent.

La sensibilisation sur le lieu de travail peut être observée dans les études de cas du **Cambodge** et de la **Jamaïque**. Dans les Programmes de **développement éducatif et social des salariés de l'industrie textile** au Cambodge, et le Programme d'**alphabétisation sur le lieu de travail** en Jamaïque, les apprenants ciblés sont les ouvriers. Ces programmes établissent des partenariats avec d'autres organisations pour assurer la formation à l'alphabétisation et au développement des compétences de base. De même, le programme colombien **Obras Escuela : zéro illettrisme dans la construction** porte l'éducation sur les chantiers de construction, ce qui réduit les cas d'abandon découlant des difficultés lors des déplacements. En outre, en proposant le programme aux salariés du secteur de la construction sur les chantiers, *Obras Escuela* leur évite de dépenser de l'argent et du temps en déplacements.

Un autre moyen de toucher davantage d'apprenants consiste à nouer des partenariats avec plusieurs parties prenantes dans les endroits les plus fréquentés par les adultes du groupe cible. Par exemple, les participants potentiels du **Programme de formation professionnelle et d'alphabétisation du JSS de Malappuram** en Inde sont recrutés dans l'unité la plus petite (un village) grâce à un partenariat avec des institutions de base comme les Anganwadis.⁵ Le **Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique pour les agriculteurs au Sénégal** est un autre programme qui démontre le succès d'une telle stratégie. Dans ce cas, le site d'apprentissage typique est le centre d'un village, qui abrite la classe d'alphabétisation et est utilisé comme un espace pour recruter d'autres participants des villages voisins. Cela a conduit un nombre accru d'apprenants ainsi que la communauté locale à s'investir dans des domaines thématiques clés de l'apprentissage, tels que l'alphabétisation et le développement rural, l'alphabétisation pour l'indépendance économique, l'alphabétisation dans un contexte multilingue et l'alphabétisation pour l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que l'alphabétisation et le développement durable.

Une autre stratégie clé de sensibilisation consiste à collaborer avec des leaders ou des acteurs communautaires, qui ont des liens avec des apprenants adultes (OCDE, 2019). Quelques exemples dans la présente compilation montrent que ces méthodes fondées sur la communauté peuvent aider à construire un pont entre les adultes peu qualifiés et les programmes d'éducation disponibles. Par exemple, dans le programme phare d'**Afrique du Sud**, l'activité de recrutement d'apprenants s'appuie sur la communauté : les membres de l'église et de la communauté participent activement à l'identification des apprenants potentiels. De même, dans le projet **École Zé Peão au Brésil**, les prestataires du programme concentrent leurs efforts sur les communautés des salariés de la construction, afin d'atteindre les apprenants de ce groupe cible.

Il existe d'autres façons par lesquelles les programmes décrits dans la présente publication attirent des apprenants adultes potentiels. Grâce à leur nature intégrée, ces programmes ont réussi à atteindre des participants qui ne souhaitent pas s'engager dans des initiatives isolées d'alphabétisation ou de développement des compétences (Carpentieri, 2014). Cela est évident pour les programmes dans lesquels le recrutement de formateurs reflète celui des apprenants. Par exemple, dans les programmes au **Cambodge**, en **Haïti**, en **Égypte** et au **Brésil**, les formateurs ne sont pas recrutés en externe : ils sont membres de la même communauté ou du même lieu de travail. Dans nombre de ces programmes, les formateurs sont recrutés dans les précédentes promotions de diplômés adultes. De cette façon, les formateurs d'adultes ou les facilitateurs partagent une meilleure compréhension du contexte et de l'expérience vécue par les apprenants (Freire, 2005).

Principales difficultés et conclusion

Les programmes sélectionnés dans la présente compilation illustrent la complexité et la diversité de l'intégration de l'alphabétisation et du développement des compétences. Ces programmes intégrés peuvent être mis en œuvre dans divers contextes et à des fins différentes ; ils peuvent impliquer un éventail de parties prenantes et d'acteurs. En outre, les programmes

⁵ Les Anganwadis sont des centres de soins de santé primaire pour les enfants, chargés de fournir des services de santé, de nutrition et des services éducatifs aux mères et aux enfants jusqu'à l'âge de 6 ans dans la communauté. Ils ont été créés par le programme de services de développement intégrés de l'enfant, du gouvernement d'Inde en 1975 (Kapil, 2002).

encadrés peuvent être dispensés par le système éducatif formel (principalement l'enseignement professionnel et secondaire), par l'éducation non formelle des adultes (en particulier des programmes d'alphabétisation des adultes), par des programmes de formation liés à l'emploi ou d'autres formes d'apprentissage informel. Un objectif commun de ces programmes est de préparer les apprenants adultes au travail, en améliorant leur employabilité et leurs compétences à acquérir des moyens de subsistance. De plus, trois principaux formats de programmes peuvent être identifiés : alphabétisation fonctionnelle, alphabétisation en milieu de travail et enseignement technique et professionnel (Bhola, 1995). Les programmes sélectionnés soulignent l'importance et les avantages d'intégrer l'enseignement des compétences de base dans les programmes d'alphabétisation pour adultes, ou *vice versa*. L'amélioration des capacités en alphabétisme et différentes formes de gains financiers ressortent comme un bénéfice commun immédiat des programmes encadrés ; il existe également des avantages considérables au-delà de l'acquisition de compétences et d'un meilleur niveau d'employabilité. Ainsi, on peut conclure que lorsque l'intégration est bien conçue et qu'elle est mise en œuvre efficacement, les deux volets se complètent et se renforcent mutuellement.

Malgré les résultats positifs, ces programmes mettent également en lumière les problèmes et les difficultés à aborder et surmonter pour qu'ils puissent tenir leurs promesses, en particulier celle d'assurer la transférabilité des compétences dans différents contextes et la durabilité des programmes. L'une des principales difficultés de ces programmes encadrés d'alphabétisation est qu'ils doivent être constamment améliorés et révisés, conformément à l'évolution des besoins des apprenants. Intégrer l'alphabétisation et le développement des compétences exige des efforts concertés et des ressources. Sans une planification méticuleuse et des fonds dédiés alloués au processus de conception et de mise en œuvre, des conséquences négatives peuvent survenir. Casey *et al.* (2006), notamment, soulignent ce danger en montrant que les avantages de ces programmes encadrés ne peuvent être augmentés simplement en ajoutant certaines compétences au plan d'études du formateur. Les programmes encadrés

appellent l'attention sur l'une des difficultés communes, que tous les programmes de cette publication soulignent – le besoin d'éducateurs/de facilitateurs d'adultes bien formés. L'alphabétisation et le développement des compétences (en particulier professionnelles) requièrent différents types de compétences, et par conséquent un engagement soutenu des alphabétiseurs et des spécialistes des programmes de formation professionnelle ou de commerce, pour enseigner de manière intégrée l'alphabétisme et les compétences (Latham, 2010). Ainsi, une formation professionnelle préalable et continue bien conçue, et un soutien technique cohérent, devraient être fournis aux formateurs. Dans le cas où des enseignants séparés sont mobilisés pour les composantes d'alphabétisation et de développement des compétences, un système de travail devra être établi, qui encourage une communication et une collaboration efficaces entre les facilitateurs.

Une autre difficulté des programmes encadrés est de savoir comment aller au-delà de l'objectif socio-économique commun de l'éducation des adultes, en particulier, de l'enseignement professionnel et technique. Sligo et ses collègues (2007) soulignent que l'alphabétisation des adultes devrait être un processus d'apprentissage tout au long de la vie, plus qu'un dispositif « correctif, à court terme, et axé sur les exigences les plus pressantes de l'emploi actuel » (p. 8). Par conséquent, les programmes encadrés devraient adopter une approche humaniste dans laquelle le bien-être des apprenants et de leurs familles est pris en considération. De nombreux programmes de cette publication adoptent cette approche, en responsabilisant et en fournissant un soutien supplémentaire. Tous les programmes présentés ici tendent toutefois à être de court terme et fondés sur des projets : assurer la durabilité de l'impact reste un défi permanent.

Différents programmes de cette publication montrent que la pratique d'intégrer le développement des compétences professionnelles et de la vie courante avec l'alphabétisation n'est pas un processus simple ou direct. Elle exige une analyse délibérée des réalités contextuelles, de l'écart des compétences des apprenants, la possibilité d'intégrer deux ou plusieurs attentes du programme

d'études, ainsi qu'une infrastructure, des capacités et des ressources disponibles. Les programmes d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul pour les adultes documentés ici montrent les différents moyens par lesquels les objectifs et la conception des programmes sont adaptés aux besoins des apprenants, de la communauté locale, des objectifs de développement nationaux, des politiques nationales d'éducation et des tendances économiques mondiales. Proposer effectivement ces programmes requiert un investissement pour construire la capacité des parties prenantes concernées (différents niveaux, avec plusieurs rôles et responsabilités), pour concevoir des programmes d'études vraiment intégrés, pour créer un système de reconnaissance et de validation de l'apprentissage intégré, et pour établir un système efficace et fonctionnel de suivi et d'évaluation.

Toutes les questions mentionnées nécessitent un engagement politique fort et un financement dédié. Une faiblesse commune à tous les programmes sélectionnés est le manque de données quantitatives adéquates ainsi que de données qualitatives bien articulées pour corroborer l'impact de l'approche intégrée. Par conséquent, pour plaider fermement en faveur de tels programmes intégrés, les prestataires d'alphabétisation doivent procéder à une collecte et une analyse systématique des données. En outre, une collaboration efficace entre les institutions devrait être instaurée, pour relier les prestataires de services sociaux et éducatifs, afin qu'ils puissent consolider leurs efforts et leurs ressources.

En présentant des exemples de programmes intégrés mis en œuvre dans divers contextes sociaux, culturels et économiques à travers le monde, la publication espère fournir aux formateurs, aux praticiens et aux responsables politiques de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes un aperçu de la conception et de la mise en œuvre de ces programmes. Il vise en outre à susciter un dialogue et un débat sur l'application de l'approche intégrée de l'alphabétisation et du développement des compétences. Cela montre également que des recherches plus approfondies et systématiques sont nécessaires pour étudier des questions importantes – comment concevoir des programmes pleinement encadrés ; comment

renforcer la capacité des éducateurs à enseigner des compétences intégrées d'alphabétisation, de formation professionnelle et de vie ; comment insérer des programmes intégrés d'alphabétisation et de développement des compétences dans des services d'éducation pour adultes, et comment évaluer et certifier un tel apprentissage.

Enfin, il convient de noter que certaines des études de cas de la présente compilation ont été élaborées il y a plusieurs années. Au fil du temps, quelques-unes ont évolué vers des programmes différents, tandis que d'autres ont simplement cessé d'opérer. Les expériences et les connaissances présentées par ces programmes restent néanmoins précieuses pour les prestataires d'alphabétisation et les praticiens. D'autres exemples inspirants de programmes d'alphabétisation et d'apprentissage pour adultes peuvent être trouvés dans la Base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie (LitBase), un recueil en développement permanent de programmes à haut potentiel d'alphabétisation des adultes. www.unesco.org/uil/litbase

BIBLIOGRAPHIE

- Ananiadou, K., Jenkins, A. et Wolf, A. 2004. Basic skills et workplace learning: What do we actually know about their benefits? *Studies in Continuing Education*, [e-journal] 26(2), pp. 289–308. Disponible en anglais sur : <https://doi.org/10.1080/158037042000225263> [Consulté le 2 novembre 2020].
- Bach, S., Brücker, H., Haan, P., Romiti, A., van Deuverden, K. et Weber, E. 2017. *Refugee integration: A worthwhile investment*. DIW Economic Bulletin 3+4, 2017. Berlin, DIW. [pdf] Disponible en anglais sur : https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.551747.de/diw_econ_bull_2017-03-1.pdf [Consulté le 2 novembre 2020].
- Bhola, H. S. 1995. *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: Interfaces and policy perspectives*. Paris, UNESCO. [pdf] Disponible en anglais sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101856e.pdf> [Consulté le 2 novembre 2020].
- BIE (Bureau international d'éducation de l'UNESCO). n.d. Glossaire de la terminologie des programmes.

- [en ligne] Disponible en anglais sur : <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology> [Consulté le 3 novembre 2020].
- Carpentieri, J. D. 2014. Improving basic skills in adulthood: Participation and motivation. *Revue de littérature préparée pour le groupe de travail de la Commission européenne sur l'apprentissage des adultes.* [pdf] Disponible en anglais sur : https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/adult/adult-basic-skills_en.pdf [Consulté le 2 novembre 2020].
 - Casey, H., Cara, O., Eldred, J., Grief, S., Hodge, R., Ivanič, R., Jupp, T., Lopez, D. et McNeil, B. 2006. 'You wouldn't expect a maths teacher to teach plastering...' *Embedding literacy, language and numeracy in post-16 vocational programmes – The impact on learning and achievement.* Londres, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. [pdf] Disponible en anglais sur : https://dera.ioe.ac.uk/22311/1/doc_3188.pdf [Consulté le 2 novembre 2020].
 - Comings, J. P., Reder, S. M. et Sum, A. 2001. *Building a level playing field: The need to expand and improve the national and state adult education and literacy systems.* Cambridge, MA, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Harvard Graduate School of Education. Disponible en anglais sur : http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_comings2.pdf [Consulté le 9 novembre 2020].
 - Commission européenne. 2013. EFTP et développement des compétences dans la coopération au développement de l'UE. Rapport final à la DG DEVCO-EuropeAid. [pdf] Luxembourg, Union européenne. [pdf] Disponible sur : <https://europa.eu/capacity4dev/public-employment-social-protection/documents/eftp-et-developpement-des-competences-dans-le-domaine-de-la-cooperation-au-developpement> [Consulté 3 novembre 2020].
 - Dawson, T. L. 2008. *Metacognition and learning in adulthood. Prepared in response to tasking from ODNI/CHCO/IC Leadership Development Office.* Northampton, MA, Developmental Testing Service, LLC. [pdf] Disponible en anglais sur : <https://dts.lectica.org/PDF/Metacognition.pdf> [Consulté le 9 novembre 2020].
 - Derrick, J. 2012. *Embedding literacy and essential skills in workplace learning: Breaking the solitudes.* Montreal, The Centre for Literacy. [pdf] Disponible sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547396.pdf> [Consulté le 3 July 2019].
 - *El Colombiano*. 2012. Obras que construyen escuela y alfabetizan. [en ligne] Disponible en espagnol sur https://www.elcolombiano.com/historico/obras_que_construyen_escuela_y_alfabetizan-BVec_188494 [Consulté le 9 novembre 2020].
 - ETS (Educational Testing Service). 1990. *Workplace literacy: A project conducted by ETS for the Department of Labor.* Princeton, NJ, Educational Testing Service.
 - Falk, I. et Millar, P. 2001. *Literacy and numeracy in vocational education and training. Review of research* Adelaide, National Centre for Vocational Education Research. [pdf] Disponible sur : <https://www.e.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/literacy-and-numeracy-in-vocational-education-and-training-review-of-research> [Consulté le 17 June 2020].
 - Freire, P. 2005. *Education for critical consciousness.* [pdf] Londres, Continuum Impacts. [pdf] Disponible en anglais sur : <http://abahlali.org/wp-content/uploads/2012/08/Paulo-Freire-Education-for-Critical-Consciousness-Continuum-Impacts-2005.pdf> [Consulté le 9 novembre 2020].
 - Glaser, R. 1984. Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, [e-journal] 39, pp. 93–104. Disponible en anglais sur : <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.39.2.93> [Consulté le 9 novembre 2020].
 - Hanemann, U. 2015. Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *Revue internationale de l'éducation*, [e-journal] 61(3), pp. 295–326. Disponible en anglais sur : <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9490-0> [Consulté le 9 novembre 2020].
 - HCR (Agence des Nations Unies pour les réfugiés). 2018. Aperçu statistique : Personnes déracinées à travers le monde. [en ligne] Disponible sur : <https://www.unhcr.org/fr/aperçu-statistique.html> [Consulté le 3 novembre 2020].
 - Holton, D. et Clarke, D. 2006. Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, [e-journal] 37(2), pp. 127–143. Disponible en anglais sur : <https://doi.org/10.1080/00207390500285818> [Consulté le 9 novembre 2020].

- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2020. Éducation : taux d'alphabétisme. [en ligne] Disponible sur : <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=167> [Consulté le 17 June 2020].
- Kapil, U. 2002. Integrated Child Development Services (ICDS) scheme: A program for holistic development of children in India. *The Indian Journal of Paediatrics*, [e-journal] 69(7), pp. 597–601. Disponible en anglais sur : <https://doi.org/10.1007/BF02722688> [Consulté le 3 novembre 2020].
- Knowles, M. 1980. *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Éd. revue et mise à jour. Englewood Cliffs, Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. 1984. *Andragogy in action*. San Francisco, Jossey-Bass
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. et Holton, E. 2005. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam, Elsevier.
- Latham, T. 2010. Embedding literacy (Encaster l'alphabétisation). In: N. Hughes et I. Schwab. éd. 2010. *Teaching Adult Literacy: Principles and Practice*. Berkshire, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. Maidenhead, Open University Press. pp. 344–365.
- Leach, L., Zepke, N., Haworth, P., et Isaacs, P. 2010. 'One size does not fit all': How five tertiary education organizations embed literacy, language and numeracy. Nouvelle-Zélande, Ministère de l'Éducation. [pdf] Disponible en anglais sur : http://thehub.superu.govt.nz/sites/default/files/41967_oneSize-doesNot-Case-76974-15062010_0.pdf [Consulté le 20 juin 2020].
- Manning, G. 2007. Self-directed learning: A key component of adult learning theory. *Journal of the Washington Institute of China Studies*. [en ligne] Disponible en anglais sur : <https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Directed-Learning%3A-A-Key-Component-of-Adult-Manning/8407360dce3726084c026e5ccc4c6c918c4270c4#citing-papers> [Consulté le 9 novembre 2020].
- NALA (National Adult Literacy Agency). 2013. *Integrating literacy: Guidelines for further education and training centres*. Dublin, NALA. [pdf] Disponible en anglais sur : <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2019/08/Integrating-literacy-guidelines-for-further-education-and-training-centres.pdf> [Consulté le 20 May 2020].
- NCVET (National Centre for Vocational Education Research). 2012. *Defining generic skills: At a glance*. [pdf] Adelaide, NCVET. Disponible en anglais sur : https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0020/4457/nr2102b.pdf [Consulté le 3 novembre 2020].
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2012. *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*. Paris, OCDE. [pdf] Disponible sur : <https://doi.org/10.1787/9789264178717-fr> [Consulté le 3 novembre 2020]
- OCDE. 2019. *Getting skills right: Engaging low-skilled adults in learning*. Paris, OCDE. [pdf] Disponible en anglais sur : <http://www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf> [Consulté le 3 novembre 2020].
- Oxenham, J., Diallo, A. H., Katahoire, A. R., Petkova-Mwangi A. et Sall, O. 2002. Skills and literacy training for better livelihoods: A review of approaches and experiences. Africa Region Human Development Working Paper Series (Documents de travail sur le développement humain à la division Afrique de la Banque mondiale). Washington, D.C., Division Afrique, Banque mondiale. [pdf] Disponible en anglais sur : <http://documents.worldbank.org/curated/en/934871468759569615/Skills-and-literacy-training-for-better-livelihoods-a-review-of-approaches-and-experiences> [Consulté le 3 novembre 2020].
- Roberts, C., Baynham, M., Shrubshall, P., Brittan, J., Cooper, B. R., Gidley, N., Windson, V., Eldred, J., Grief, S., Castellino, C. et Walsh, M. 2005. *Embedded teaching and learning of adult literacy, numeracy and ESOL: Seven case studies*. Londres, National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. [pdf] Disponible en anglais sur : <https://dera.ioe.ac.uk/29832/> [Consulté le 3 novembre 2020].
- Rogers, A. 2003. Adult literacy – adult motivation. *Adult Education and Development*, Vol. 61. Berlin, DVV International. Disponible en anglais sur : www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-612003/basic-education-and-literacy/adult-literacy-ndash-adult-motivation [Consulté le 3 novembre 2020]

- Rogers, A. 2014. *Skills development and literacy: Some ethnographic challenges to policy and practice*. CARE Report 2. Norwich, Centre for Applied Research in Education.
- Sligo, F., Watson, B., Murray, N., Comrie, M., Vaccarino, F. et Tilley, E. 2007. *Lifelong literacy: Issues of strategy*. Palmerston, Massey University. [pdf] Disponible en anglais sur : https://www.massey.ac.nz/massey/fms/Colleges/College%20of%20Business/Communication%20and%20Journalism/Literacy/Publications/Lifelong_Literacy_Issues_of_Strategy.pdf?9ED852ECD1872C0B6F19DE6C24F45F1A [Consulté le 3 novembre 2020].
- TEC (Tertiary Education Commission, Commission de l'enseignement supérieur). 2009. *Strengthening literacy and numeracy: Theoretical framework*. Wellington, Tertiary Education Commission. [pdf] Disponible en anglais sur : <https://hagleyace.files.wordpress.com/2010/03/theoretical-framework-2009.pdf> [Consulté le 3 novembre 2020].
- Terry, N. et Seeling, C. 2013. *Developing vocational skills with embedded literacy and numeracy in second-chance adult learners*. British Columbia, Commonwealth of Learning.
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2016. *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, 2016*. [en ligne] Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_fre [Consulté le 3 novembre 2020].
- UNESCO. 1976. *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique*. Paris, UNESCO. [en ligne] Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188665> [Consulté le 3 novembre 2020].
- UNESCO. 2012. *Jeunes et compétences : l'éducation au travail, rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2012 : Résumé*. [en ligne] Disponible sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217509_fre [Consulté le 3 novembre 2020].
- UNESCO. 2017. *Lire le passé, écrire l'avenir : la promotion de l'alphabétisation ces cinquante dernières années*. Paris, UNESCO. [pdf] Disponible sur : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/unesco-promoting-literacy-over-five-decades-fr.pdf> [Consulté le 3 novembre 2020].
- UNESCO. 2018. *International Literacy Day 2018: Improving outcomes of integrated literacy and skills development programmes*. [online] Disponible en anglais sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265586?posInSet=1&queryId=ae5d44a6-ee6f-4850-9faf-ea9d95c6141e> [Consulté le 3 novembre 2020].
- UNESCO. 2019a. *Rapport mondial de suivi de l'éducation 2019 : rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*. Paris, UNESCO, 2019. [pdf] Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369007?posInSet=1&queryId=f22a947e-2574-449a-8848-6e2aa04f53c4> [Consulté le 3 novembre 2020].
- UNESCO. 2019b. *Stratégie de l'UNESCO pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes (2020–2025)*. Paris, UNESCO. [en ligne] Disponible sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_fre [Consulté le 3 novembre 2020].

AFRIQUE DU SUD

Programme d’alphabétisation et de formation professionnelle des adultes

Informations clés

TITRE	Programme d’alphabétisation et de formation professionnelle des adultes (ALSTP)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Operation Upgrade
LANGUES D’ENSEIGNEMENT	Langue(s) maternelle(s) et anglais en deuxième langue
PARTENAIRES	La Loterie nationale, ProLiteracy, Oxfam Australie, Rotary Club d’Umhlanga (RCU) et Comité du district de Rotary chargé de l’alphabétisation

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Même si l’Afrique du Sud a accompli des avancées significatives en termes d’accès universel à l’éducation, le pays comptait en 2017 plus de cinq millions d’adultes qui ne savaient ni lire ni écrire (ISU, 2020). L’écrasante majorité de ces adultes est constituée de femmes vivant dans les zones rurales pauvres reculées. Par exemple, deux districts de la province du KwaZulu-Natal, à savoir Umzinyathi et Umkhanyakude, affichent les taux d’analphabétisme des adultes les plus élevés, avec respectivement 49 et 45 %. Qui plus est, le taux d’alphabétisme est plus faible chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des districts du KwaZulu-Natal (Stats SA, 2017). Les taux élevés d’analphabétisme chez la plupart des adultes sud-africains sont le résultat des politiques ségrégationnistes de l’époque de l’apartheid et ont été exacerbés par le manque de développement en milieu rural.

L’analphabétisme a un profond impact socio-économique sur les familles rurales en ce sens qu’il perpétue les cycles de pauvreté : les populations analphabètes et néo-analphabètes n’ont pas les compétences requises pour obtenir un emploi formel, ne peuvent pas encadrer l’apprentissage de leurs enfants et ont moins de chances d’accéder aux services sociaux de base et d’appliquer les mesures sanitaires. Pour les femmes, les défis sont encore exacerbés par la migration vers les villes des hommes à la

recherche d’emplois. Seules, elles ont du mal à soutenir leur famille et sont contraintes de travailler les terres familiales pour en tirer une maigre subsistance.

Consciente que l’analphabétisme est à la fois la cause et la conséquence de nombreux défis sociaux, Operation Upgrade – une ONG nationale fondée en 1966 pour assister les communautés rurales marginalisées et socialement défavorisées grâce à des projets de

développement – a initié en 2003 le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes (ALSTP) à KwaNobela (une péninsule située en zone rurale reculée de la province du KwaZulu-Natal).

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Depuis 1966, Operation Upgrade œuvre au profit des communautés sud-africaines défavorisées avec l'appui financier et technique d'Oxfam Australie, de ProLiteracy et des antennes locales de Rotary International, entre autres. En 2003, Operation Upgrade a lancé le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes (ALSTP), dont une des initiatives, le projet de KwaNobela, a remporté le Prix UNESCO Confucius d'alphabétisation 2008, qui récompense chaque année des individus, des gouvernements ou agences gouvernementales et des organisations non gouvernementales (ONG) travaillant dans le secteur de l'alphabétisation des adultes ruraux et des jeunes déscolarisés, en particulier des femmes et des filles.

Le Programme ALSTP s'est illustré dans la mesure où il apporte une réponse proactive aux besoins concrets et défis des ménages ruraux pauvres. C'est un projet d'alphabétisation familiale et de développement qui cible principalement les femmes de 25 à 50 ans. Adoptant une approche intégrée de l'alphabétisation et du développement communautaire, le programme propose l'alphabétisation en langue maternelle, l'anglais en deuxième langue, la numératie et une formation thématique dans les domaines suivants :

- développement des moyens de subsistance : génération de revenus, production/sécurité alimentaire et préservation des vivres ;
- éducation sanitaire : sensibilisation et prévention du VIH/sida, puériculture, soins à domicile, santé de la reproduction, nutrition et assainissement ;
- éducation civique/éducation aux compétences de la vie courante : droits humains, relations genre et gestion et résolution des conflits ;
- conservation durable de l'environnement.

Pour Operation Upgrade, l'alphabétisme n'est pas seulement l'aptitude à lire et écrire, c'est aussi un vecteur majeur de changement social et de développement

communautaire holistiques. C'est sur cette base que l'ONG a mis en œuvre le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes (ALSTP) pour promouvoir l'alphabétisme à travers des activités de développement qui répondent concrètement aux besoins essentiels des apprenants et les aident à s'extraire du cycle de pauvreté.

BUTS ET OBJECTIFS

Le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes (ALSTP) se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- Promouvoir le changement social et le développement par le biais de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes ;
- améliorer les taux d'alphabétisme des femmes rurales pour accroître leurs chances d'accéder au marché du travail et de percevoir un salaire décent ;
- rendre les femmes aptes à devenir des agents actifs de développement communautaire ;
- mieux sensibiliser le public à ses droits humains fondamentaux et constitutionnels, notamment à l'accès aux services de santé et d'éducation de base ;
- renforcer la vulgarisation sanitaire, notamment en matière de nutrition et de prévention du VIH/sida.

Pour atteindre ces objectifs, le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes :

- Développe et met en œuvre un curriculum d'alphabétisation structurée, pertinent pour les besoins des apprenants ;
- forme des alphabétiseurs et s'appuie sur leurs contacts sociaux et aptitudes en communication pour diffuser l'information sur le développement communautaire, l'éducation et la prévention, et la prise en charge du VIH/sida ;
- produit des supports d'alphabétisation qui promeuvent la prévention et la prise en charge du VIH/sida, les droits humains, la santé familiale et le développement des moyens de subsistance ;
- renforce la sécurité alimentaire locale en construisant des polytunnels pour prolonger la campagne agricole et étendre les systèmes hydriques de la

région, y compris avec des bassins de rétention des eaux pluviales.

APPROCHES ET MÉTHODES

Le Programme d’alphabétisation et de formation professionnelle des adultes (ALSTP) s’efforce d’alphabétiser les apprenants et de leur enseigner les techniques de subsistance fondamentales sur une période minimale de 10 mois. Si leur objectif ultime est de transformer les apprenants en alphabètes fonctionnels, les cours d’alphabétisation ont pour objectif premier de développer l’alphabétisme en langue maternelle qui, à son tour, servira de base pour l’apprentissage de l’anglais et du calcul. Diverses méthodes d’enseignement-apprentissage interactives et participatives, telles que la résolution de problèmes, le jeu de rôles, le théâtre, la musique et la danse, le conte et les discussions thématiques, sont employées.

Le programme encourage les animateurs à utiliser des exemples concrets et pertinents pour illustrer l’enseignement-apprentissage. Par exemple, pendant les cours, les apprenants sont souvent répartis en groupes et conviés à discuter de sujets qui intéressent leurs communautés respectives. Ces discussions sont ensuite utilisées pour renforcer les compétences en expression orale, écriture, lecture, compréhension et reconnaissance de mots. Souvent, un sujet est présenté et discuté en langue maternelle, puis il est demandé aux groupes d’apprenants de faire des exercices conçus pour développer leur vocabulaire en anglais, avec des activités de lecture et d’écriture sur le sujet. Ces tâches font largement appel au dialogue, au jeu de rôles et aux jeux pédagogiques. De même, une approche similaire est employée pour enseigner le calcul, avec des exemples souvent tirés des activités de subsistance ou de génération de revenus.

Les activités du projet ci-dessous illustrent la façon dont le Programme d’alphabétisation et de formation professionnelle des adultes allie alphabétisation et développement communautaire.

Projet de polytunnels maraîchers

Ce projet s’appuie sur la production maraîchère commerciale comme base de l’alphabétisation et

d’enseignement du calcul. Operation Upgrade attribue à chaque groupe de 20 apprenants un polytunnel à gérer sous forme de coopérative. Les groupes apprennent à gérer la dynamique de groupe, à s’organiser en équipes de travail, à tenir des registres de vente, à déposer l’argent à la banque, mais aussi à emballer et commercialiser leurs produits. En plus d’être des sources d’aliments sûrs et nutritifs pour les familles, les polytunnels sont aussi des PME qui génèrent des revenus pour les apprenants grâce à la vente des excédents de production. Leur capacité à générer du capital supplémentaire a permis aux femmes d’améliorer leur niveau de vie et de prendre en charge l’éducation de leurs enfants. Mais aussi et surtout, l’engagement au sein des coopératives a amélioré les relations communautaires/sociales.

Maroquinerie

Les apprenants confectionnent des produits en cuir – ceintures, boucles d’oreilles et sacs – et les vendent aux touristes, tandis que les vêtements traditionnels en cuir reflétant la culture locale sont destinés à la population locale. Il existe aussi une forte demande locale en couvre-Bible en cuir.

Alphabétisation pour la santé

Ces dernières années, le plus grand défi en Afrique du Sud et pour Operation Upgrade a été d’utiliser les cours d’alphabétisation pour promouvoir la sensibilisation publique et la lutte contre la crise du VIH/sida. Le retour des travailleurs migrants a accéléré la propagation de la pandémie du VIH/sida dans la plupart des zones rurales, et les femmes sont souvent obligées de servir de soutien de famille principal. Elles risquent aussi de s’infecter et il est, de ce fait, impératif de leur fournir l’information sur la prévention du VIH/sida et l’accès aux services médicaux. Aussi les cours d’alphabétisation constituent-ils des opportunités éducatives concrètes pour le changement de comportements, la prévention et la prise en charge.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Operation Upgrade promeut ses programmes communautaires par l’intermédiaire d’un réseau d’alphabétiseurs, qui encadrent chacun un groupe de 15 à 20 apprenants. Depuis le démarrage du Programme d’alphabétisation et de formation professionnelle

des adultes, l'organisation a formé environ 350 alphabétiseurs locaux à la sensibilisation au VIH/sida et à sa prise en charge à domicile. Pour devenir alphabétiseur et animateur de développement communautaire, le candidat doit remplir un certain nombre de critères :

- Être désigné par sa communauté (être membre de la communauté et recruté par ses structures) ;
- avoir un diplôme de fin d'études, appelé le National Senior Certificate, obtenu avec la moyenne en zulu, en anglais et en mathématiques. (En réalité, la majorité des animateurs n'ont pas ce diplôme ; c'est pourquoi OpUp leur dispense une formation de base équivalente, notamment en anglais et en mathématiques) ;
- présenter un justificatif de travail communautaire bénévole antérieur ;
- faire preuve de maturité sociale et comportementale.

Les animateurs reçoivent, pendant 61 jours, une formation continue en éducation et alphabétisation des adultes et en développement communautaire, notamment sur la façon d'enseigner :

- l'éducation de base des adultes et l'alphabétisation en première langue (20 jours) ;
- l'anglais en deuxième langue (10 jours) ;
- le calcul (10 jours) ;
- la prévention du VIH/sida, le conseil psychosocial et la prise en charge à domicile (12 jours) ;
- la gestion des polytunnels (3 jours) ;
- la maroquinerie (6 jours).

Les animateurs sont également formés pour utiliser différentes méthodes d'enseignement-apprentissage, y compris des pratiques culturelles et des supports d'enseignement divers. De plus, ils reçoivent une instruction thématique sur les violences domestiques, sur le VIH/sida et la santé de la reproduction, qui leur permet de promouvoir l'acquisition de l'alphabétisme, la sensibilisation aux questions liées à la santé et aux droits humains, et les pratiques de développement des moyens de subsistance et de la communauté. De même, l'on utilise les activités génératrices de revenus pour enseigner le calcul et apprendre aux participants à reconnaître les chiffres et effectuer des opérations de

calcul. Grâce à des thèmes socialement pertinents et des méthodes d'enseignement-apprentissage participatives, les apprenants acquièrent l'alphabétisme fonctionnel et des connaissances sur divers sujets, au lieu d'apprendre à lire et à écrire de façon abstraite, et peuvent utiliser leurs acquis pour résoudre des problèmes d'ordre personnel ou communautaire.

En plus des méthodes d'enseignement ci-dessus, on forme les animateurs à identifier les préoccupations des apprenants et à les prendre en charge au moyen de stratégies et de projets appropriés. On leur apprend à préparer les cours et à concevoir des supports adaptés sur la base de leur évaluation des besoins.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

La mobilisation et le recrutement des apprenants est un travail collectif qui nécessite la participation active des centres d'apprentissage communautaires (CLC), d'animateurs qualifiés, de leaders locaux (de l'Église, de la communauté, etc.) et d'Operation Upgrade. Une fois les apprenants potentiels identifiés, les animateurs évaluent leurs besoins d'apprentissage avant de les placer dans les classes appropriées. Ils se concertent également avec eux pour élaborer un emploi du temps. L'implication active des apprenants dès le début est nécessaire non seulement pour garantir l'appropriation du programme par la communauté, mais aussi pour concevoir un programme d'alphabétisation qui réponde le mieux aux besoins spécifiques des apprenants. De plus, elle nourrit et entretient la motivation des apprenants à participer au programme.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Les animateurs et les responsables d'Operation Upgrade évaluent les résultats et défis du programme de façon continue. Les résultats d'apprentissage sont en partie mesurés au moyen d'examen des compétences d'alphabétisme administrés par l'organisation (les participants peuvent aussi passer les examens publics). Dans le même temps, l'efficacité des programmes de subsistance est souvent évaluée en termes d'amélioration du niveau de vie des participants par des projets de développement communautaire tels que les polytunnels.

Le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes a un impact considérable sur la vie des communautés rurales en ce sens qu'il relève les niveaux d'alphabétisme, stimule la productivité, améliore les niveaux de vie et promeut la prise de conscience des droits humains et du VIH/sida. Chaque année, 430 apprenants suivent les cours d'alphabétisation et bénéficient des autres projets intégrés.

Le niveau d'alphabétisme des apprenants, et des femmes en particulier, s'est considérablement amélioré et, de ce fait, ils sont désormais à même de mener leurs activités quotidiennes en toute autonomie. Le récit ci-dessous témoigne du succès du programme :

J'ai cinq enfants. Chaque enfant a un carnet de santé à son nom. Mais, quand l'un d'eux tombait malade, je ne savais pas quel carnet prendre. Je devais partir avec l'enfant et les cinq carnets chez l'infirmière pour trouver le bon carnet. Les infirmières se moquaient de moi. J'hésitais à emmener mes enfants au dispensaire parce que j'éprouvais de la gêne et de la honte. Tout cela est terminé grâce aux cours d'alphabétisation que j'ai suivis. *(Participant/e au Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes, ALSTP)*

Autre réalisation majeure du programme : la création par les apprenants de projets générateurs de revenus tels que les polytunnels. Ces tunnels constituent désormais une source essentielle de sécurité alimentaire, qui apporte aux familles participantes légumes nutritifs et revenus. Cela a relevé le niveau de vie des ménages ruraux et leur a permis d'accéder à des services sociaux de base tels que la santé et l'éducation des enfants. En effet, le projet des polytunnels a connu un tel succès qu'un des groupes (à KwaNibela) a signé un contrat de fourniture d'épinards avec une grande chaîne de supermarchés sud-africaine.

De même, la prise de conscience, par le grand public, des questions de santé (VIH/sida, nutrition et assainissement, en particulier) et de conservation durable de l'environnement s'est améliorée, comme en atteste l'usage courant des systèmes de collecte des eaux de pluie. En outre, le programme VIH/sida a permis le traitement efficace, dans les structures de santé ou à domicile, de nombreux proches des apprenants. Globalement, le programme a

permis aux apprenants de percevoir autrement le rapport qu'ils entretiennent avec leur environnement.

La contribution d'Operation Upgrade en matière de lutte contre l'analphabétisme et de promotion du changement social et du développement communautaire par la formation a été largement acclamée, au niveau local comme international. C'est pourquoi le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes a reçu plusieurs prix :

- prix d'excellence pour service à l'humanité de Rotary (septembre 2005) ;
- prix ProLiteracy Ann C. Michel pour les femmes dans l'alphabétisation (octobre 2005) ;
- accréditation du cours de formation des alphabétiseurs en langue première d'Operation Upgrade par University of South Africa (1996).

Défis

En dépit de l'impact positif du programme, son succès continue d'être freiné par des défis d'ordre pratique, découlant principalement du manque de financement. Parmi les principaux défis figurent les suivants :

- le manque de personnel et de ressources, qui limite la formation complémentaire offerte aux sortants du programme ;
- le manque de supports de lecture pour l'étude à domicile (même si des projets générateurs de revenus ont été initiés pour aider à maintenir les niveaux d'alphabétisme et de numératie, la plupart des apprenants retombent dans le semi-alphabétisme s'ils n'ont pas accès à des supports de lecture adéquats) ;
- l'absence de rémunération pour les mobilisateurs et les animateurs communautaires qui s'est soldée par un manque de personnel ;
- la difficulté d'identifier des projets générateurs de revenus nécessitant peu d'investissement financier initial mais susceptibles de générer des revenus suffisants pour les besoins des apprenants.

LEÇONS APPRISES

La mise en œuvre du programme a permis d'en tirer des leçons importantes valables pour tout programme d'alphabétisation et de développement communautaire.

- **Participation communautaire** : le projet est tributaire d'un large soutien des leaders communautaires, religieux et politiques. Les leaders traditionnels sud-africains offrent souvent des terres pour les projets générateurs de revenus, tandis que plusieurs églises ont parrainé des cours d'alphabétisation.
- **Investissement dans la formation des animateurs** : la plupart des animateurs sont des jeunes, dont l'engagement pour réaliser le changement social par le biais des projets d'Operation Upgrade, malgré leur rémunération modeste, a fait la force de l'organisation.
- **Pertinence** : la formation en activités de subsistance et en santé doit être intégrée aux programmes d'alphabétisation, étant donné que l'alphabétisation ne répond pas à elle seule aux défis et besoins sociaux d'une communauté. En outre, des programmes pertinents entretiennent la motivation des apprenants à poursuivre l'apprentissage tout en encourageant leurs proches à obtenir une éducation après avoir été témoins directs de ses bienfaits.
- **Suivi** : la formation et la fourniture de supports de lecture pour l'étude à domicile constituent un moyen essentiel de consolider et de renforcer les acquis des apprenants. De même, elles encouragent l'apprentissage familial intergénérationnel.

PÉRENNITÉ

L'intégration de projets de subsistance et de lutte contre le VIH/sida au programme d'alphabétisation est une approche innovante qui attire les apprenants et les motive à continuer à participer. De même, le programme continuera d'attirer des bénéficiaires potentiels en raison des niveaux d'analphabétisme et de pauvreté élevés en zone rurale. Pour mieux promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, Operation Upgrade publie et diffuse des supports d'apprentissage actualisés dans les principales langues sud-africaines. De même, elle appuie les autres groupes d'alphabétisation communautaires du KwaZulu-Natal et de toute l'Afrique du Sud en formant les animateurs et en fournissant des supports d'enseignement-apprentissage peu coûteux. Toutefois, sans financement suffisant, il sera difficile de continuer à étendre le programme.

BIBLIOGRAPHIE

- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2020. *National monitoring: Illiterate population*. [En ligne] Disponible sur : <http://data.uis.unesco.org/> [consulté le 28 septembre 2020].
- Stats SA (Statistics South Africa). 2017. *Education series volume III: Educational enrolment and achievement, 2016*. Pretoria, ISU Statistics SA. [pdf]. Disponible sur : <http://www.statssa.gov.za/publications/Report%2092-01-03/Report%2092-01-032016.pdf> [consulté le 10 octobre 2020].

BOTSWANA

Programme d'éducation de base des adultes

Informations clés

TITRE	Programme d'éducation de base des adultes (ABEP)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Ministère de l'Éducation et du Développement des Compétences, par l'intermédiaire de la Division de l'éducation et de la formation non formelles (Department of Out of School Education and Training, DOSET)
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Bilingue : anglais et setswana. Les débutants peuvent suivre les cours dans une langue minoritaire jusqu'à ce que le groupe d'apprenants maîtrise l'anglais et/ou le setswana.
FINANCEMENT	Gouvernement du Botswana (GoB)
DATE DE CRÉATION	2009

HISTORIQUE ET CONTEXTE

L'accès universel à l'éducation de base, dont l'alphabétisation des adultes, constitue un élément essentiel et une priorité du programme de développement national, d'autonomisation sociale et des droits humains du Botswana depuis son accession à l'indépendance en 1966. Aussi le pays a-t-il initié plusieurs politiques et programmes éducatifs au fil des années, dont les plus importants sont la Politique nationale de l'éducation (National Policy on Education [NPE] de 1977, révisée en 1994) et le Programme national d'alphabétisation (National Literacy Programme [NLP] de 1981). La Politique nationale de l'éducation, qui trace le cadre politique du développement de l'éducation au Botswana a servi, de ce fait, de base pour la mise en œuvre de divers programmes éducatifs, y compris le Programme national d'alphabétisation.

Lancé officiellement en 1981, le Programme national d'alphabétisation est le plus vaste programme gouvernemental d'éducation non formelle. Essentiellement conçu pour compléter le système éducatif formel, il devait promouvoir l'accès des groupes déscolarisés à l'éducation et, en particulier, permettre à 250 000 hommes, femmes et jeunes analphabètes de

savoir lire, écrire et compter en setswana au bout de six ans, 1980-85 (MEN, 1979, cité par Hanemann, 2005). Implicitement, donc, le Programme national d'alphabétisation s'efforçait d'éradiquer les inégalités socio-économiques historiques et les taux élevés d'analphabétisme des adultes, conséquences d'un système éducatif colonial uniquement accessible à quelques rares privilégiés.

En outre, le Programme national d'alphabétisation visait à créer un groupe de citoyens instruits dont les compétences répondraient aux exigences d'une société et d'une économie en développement et en mutation rapide, mais aussi à autonomiser les communautés jusque-là défavorisées et marginalisées afin de leur permettre de compter sur elles-mêmes et d'améliorer leur niveau de vie. Pour réaliser ces objectifs fondamentaux, le Département de l'éducation non formelle (DNFE) – l'institution gouvernementale chargée d'élaborer et d'exécuter les projets d'éducation non formelle dans le pays – a adopté une approche intégrée et globale pour la mise en œuvre du Programme national d'alphabétisation (NLP). Ainsi, le NLP englobait plusieurs composantes ou sous-programmes, notamment l'alphabétisation de base, le projet Alphabétisation au travail, le projet Salles de lecture villageoises, mais aussi l'anglais en deuxième langue.

Plusieurs rapports d'évaluation ont révélé les impacts positifs du Programme national d'alphabétisation sur le développement de l'éducation au Botswana. Fait notable, le programme a renforcé l'accès des groupes déscolarisés à l'éducation de base et, en conséquence, les taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes sont passés respectivement de 83,3 et 68 % en 1990 à 94 et 83 % en 2003-2008. Ce repli des taux d'analphabétisme a eu pour corollaire une amélioration remarquable des compétences de la vie courante, notamment en termes d'alphabétisation fonctionnelle et de compétences professionnelles (Phirinyane, M. *et al.*, 2004).

Toutefois, en dépit de ces acquis, le Programme national d'alphabétisation a aussi connu des défis et échecs dont, parmi les plus marquants, le fait de ne pas avoir répondu aux besoins de base des participants, ni d'avoir tenu compte de leurs centres d'intérêt et de ne pas avoir éradiqué l'analphabétisme des jeunes et des adultes. Ce dernier échec s'explique par plusieurs facteurs, dont le manque de ressources et des taux d'abandon élevés (les effectifs ont chuté de 38 660 participants en 1985 à 11 771 en 2001). La cause de ces chiffres élevés résidait en partie dans l'enseignement exclusif en langues setswana et anglaise. Comme le notent Lekoko et Maruatona (2006), « l'usage exclusif du setswana a créé, chez les communautés minoritaires, une dissonance entre

leur vécu, leur culture et leurs attentes vis-à-vis de l'alphabétisation », obligeant ceux qui ne parlent pas setswana à abandonner le programme. De plus, les animateurs du Programme national d'alphabétisation, bénévoles pour la plupart, étaient mal formés et enduraient de mauvaises conditions de travail. Fait tout aussi important, le programme n'arrivait pas à atteindre les communautés les plus pauvres et enclavées.

L'incapacité du Programme national d'alphabétisation à améliorer les niveaux d'alphabétisme des jeunes et des adultes, et ses effets négatifs connexes sur le développement national et l'autonomisation sociale amèneront le gouvernement du Botswana à institutionnaliser le Programme d'éducation de base des adultes (ABEP), une initiative non formelle, en 2009 dans le cadre de son plan global Vision 2016 et conformément aux recommandations de la Politique nationale de l'éducation (NPE) révisée.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

De son nom local *Thuto Ga E Golelwe* (« Il n'est jamais trop tard pour apprendre »), le Programme d'éducation de base des adultes est un programme d'éducation et de formation professionnelle tout au long de la vie complet, intégré, axé sur les résultats, décliné en modules et entièrement accrédité, officiellement lancé par la DOSET (Division de l'éducation et de la formation non formelles) au début de l'année 2010. Il cible principalement les jeunes et adultes jamais scolarisés ou bien déscolarisés avant d'avoir achevé le cycle primaire et qui, de ce fait, ont un faible niveau d'alphabétisme et de numératie, ainsi que ceux qui n'ont pas pu accéder à l'offre d'éducation de base du Programme national d'alphabétisation. Il porte également une attention particulière aux minorités ethniques et aux personnes à besoins d'apprentissage spéciaux, mais aussi aux communautés rurales défavorisées et souvent marginalisées. Il cible ces communautés en particulier parce que la moitié de la population du Botswana vit en milieu rural, une zone marquée par une offre éducative faible et donc par les taux de pauvreté, de chômage et d'analphabétisme les plus élevés du pays. Par exemple, en 2014, les taux d'alphabétisme y étaient de 75 %, contre 9,6 % en milieu urbain. En outre, 69 % de la population rurale n'ont jamais été scolarisés, contre des taux de 6

et 27 % respectivement pour les villages urbains et les villes (ministère de l'Éducation et du Développement des Compétences, MoESD, 2016).

Curriculum du Programme d'éducation de base des adultes (ABEP)

Le curriculum complet et intégré de l'ABEP a été conçu avec l'appui technique de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et vise à offrir

- langues (setswana pour les non-Setswanas et anglais pour tous) ;
- enseignement général, réparti en quatre grandes filières (affaires sociales, santé, économie et travail, sciences et technologie) qui traitent des sujets suivants : éducation civique, construction de la nation, droits humains, santé de la reproduction, sensibilisation au VIH/SIDA, nutrition et assainissement, agriculture, gestion et protection de l'environnement) ;
- formation en compétences pratiques et préprofessionnelles suivant la demande, la pertinence et la disponibilité.

En gros, le curriculum est conçu pour offrir aux participants des opportunités d'apprentissage intégré et holistique qui répondent aux besoins élémentaires de développement humain liés, mais sans s'y limiter, au savoir, à l'alimentation, à la santé, à l'assainissement, à l'habitat, à l'habillement, au travail, à la liberté, à l'identité, au raisonnement, à l'expression de soi, à la communication et à la participation.

Cependant, en dehors du tronc commun (langues et mathématiques), qui est obligatoire et amélioré tout au long du curriculum sur les trois niveaux d'apprentissage (voir ci-dessous), et de l'usage obligatoire des supports d'enseignement-

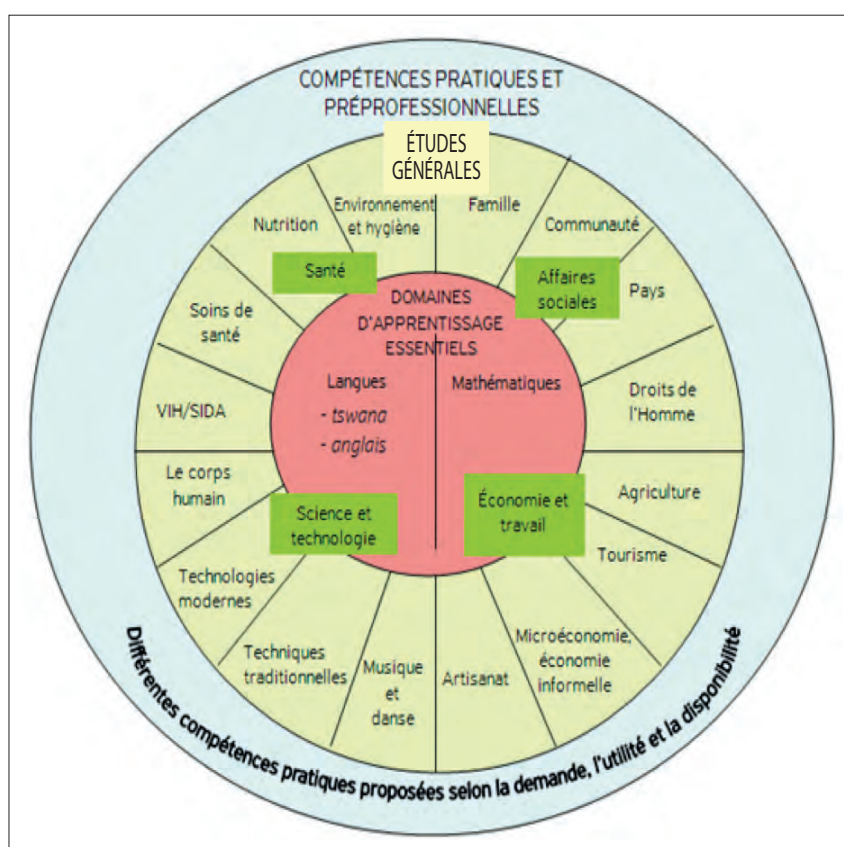


Figure 1 : Le curriculum de l'ABEP. Source : DOSET (Dans le diagramme : ÉTUDES GÉNÉRALES)

aux participants une éducation de base équivalente à sept années d'apprentissage du système d'enseignement primaire formel du Botswana (années 1 à 7), ainsi que des opportunités de formation dans un large éventail de compétences de la vie courante. À cette fin, le curriculum du Programme d'éducation de base des adultes intègre diverses composantes d'alphabétisation de base et de formation professionnelle pratique (voir **figure 1**), notamment les suivantes :

- alphabétisation et numératie (alphabétisation et mathématiques de base et fonctionnelles) ;

apprentissage officiel, le Programme d'éducation de base des adultes se veut être un programme à curriculum ouvert qui ne prescrit ni ne détaille les contenus et activités destinés aux participants, mais donne plutôt des règles et orientations générales d'enseignement-apprentissage pratiques pour chaque niveau et domaine d'apprentissage. Par exemple, les compétences pratiques sont facultatives, et les apprenants peuvent les choisir en fonction de leurs préférences et de leur pertinence par rapport à leur situation particulière. En conséquence, animateurs et apprenants ont la latitude d'interpréter et d'adapter le curriculum selon

les besoins et aspirations de développement spécifiques de leur milieu. Cette ouverture et cette flexibilité donnent aux communautés la possibilité de participer activement à l'élaboration du curriculum, un aspect qui constitue un gage de pertinence des contenus du programme pour leur quotidien et d'adéquation à leur culture, mais aussi une source de motivation supplémentaire à apprendre et un facteur d'autonomie sociale.

Niveaux d'apprentissage

Le curriculum du Programme d'éducation de base des adultes (ABEP) comporte trois niveaux d'apprentissage de base, qui équivalent à sept années d'études primaires. Alors que l'enseignement primaire formel est divisé en deux niveaux au Botswana – cycle primaire inférieur (années 1 à 4) et cycle primaire supérieur (années 5 à 7) – l'ABEP s'étend sur trois niveaux : niveau I (années 1 et 2), niveau II (années 3 et 4) et niveau III (années 5 à 7).

Le curriculum de chaque niveau est décrit ci-dessous :

Niveau I (années 1 et 2)

Pour ce niveau, l'instruction met l'accent sur l'alphabétisation et la numératie de base, enseignées à travers deux matières en tronc commun (langues et mathématique), auxquelles s'ajoute le contenu des quatre filières – affaires sociales, santé, économie et travail, sciences et technologie (voir « Curriculum de l'ABEP ») – proposées dans le cadre de l'enseignement général et des curriculums facultatifs de compétences pratiques et préprofessionnelles.

Le programme introduit progressivement des cours d'anglais selon la motivation et les capacités des apprenants, l'écriture en anglais ne commençant toutefois que lorsque les apprenants ont acquis le niveau d'alphabétisme de base. Pour le niveau I, les thématiques enseignées au titre du cours d'anglais ont un lien avec les autres disciplines et, de ce fait, renforcent leur enseignement au niveau III. L'usage de calculatrices et de téléphones portables pour consolider l'apprentissage est encouragé.

Niveau II (années 3 et 4)

Ce niveau cherche à renforcer les compétences du tronc commun tout en étoffant le contenu de l'enseignement général et en ajoutant deux ou trois cours de formation pratique et préprofessionnelle. L'enseignement de la lecture et de l'écriture de l'anglais commence également à ce niveau et se fait de façon plus systématique. L'usage de supports de lecture existant dans la vie courante, tels que journaux, revues, bandes dessinées, panneaux de signalisation, calendriers et affiches est encouragé.

Niveau III (années 5 et 7)

Ce niveau vise à consolider les aptitudes et compétences acquises dans les trois filières du niveau I ; en plus, les apprenants peuvent choisir des compétences à renforcer en vue d'initier des activités génératrices de revenus. À ce stade, l'anglais est enseigné de façon intensive pour faciliter la transition de l'enseignement en langues setswana et/ou minoritaires à l'instruction en langue anglaise. En vue de faciliter ce passage, certains concepts sont présentés à la fois en langue première de l'apprenant et en anglais.

Fréquentation des cours

En plus d'adapter le programme à leurs contexte local, besoins et aspirations, les animateurs sont également chargés de concevoir un emploi du temps adéquat, qui permette aux apprenants de participer au programme tout en continuant de s'acquitter de leurs responsabilités courantes. Toutefois, la Division de l'éducation et de la formation non formelles recommande, en règle générale, un temps de contact enseignant-apprenant de huit à dix heures par semaine pour les trois niveaux (en clair, les participants doivent suivre quatre à cinq jours de cours par semaine, avec deux heures en moyenne par séance). Un tel emploi du temps est jugé nécessaire pour l'acquisition d'un niveau d'alphabétisme optimal.

BUTS ET OBJECTIFS

L'ABEP est guidé par le cadre politique global à long terme du Botswana, à savoir *Vision 2016: Towards Prosperity for All* (Paris21, s.d.), dans lequel le pays s'engage à œuvrer pour l'avènement d'une nation instruite et informée

¹ Les objectifs de l'EPT couvraient la période 1990–2015. Pour en savoir plus sur l'EPT, veuillez consulter le site <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/education-all-efa> [consulté le 21 juillet 2020].

et à promouvoir les objectifs d'Éducation pour tous (EPT)¹ et l'accès équitable à une éducation de base et continue pour tous les adultes en particulier. Ainsi, conformément à cette vision, mais aussi aux autres engagements internationaux, tels que le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000), la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* (UIE, 1997) et le Cadre d'action de Belém (UIL, 2010), le Programme d'éducation de base des adultes entend :

- Établir une société de l'apprentissage dans laquelle l'éducation est perçue comme un processus à vie ;
- créer des opportunités permettant aux jeunes et aux adultes non scolarisés d'apprendre tout en poursuivant les autres activités de leur vie ;
- garantir l'accès à l'éducation de base à tous les jeunes en âge d'aller à l'école et aux adultes afin de promouvoir l'équité et la justice sociale ;
- permettre aux individus de gagner dignement leur vie et d'améliorer ainsi leur niveau/qualité de vie ;
- offrir aux jeunes et aux adultes des passerelles vers les niveaux supérieurs après leur éducation initiale afin de relever le niveau général d'éducation de la population ;
- offrir aux adultes la possibilité d'acquérir des compétences liées à leur travail en vue d'améliorer leur productivité et leur niveau de vie et de stimuler ainsi la croissance économique nationale ;
- promouvoir l'autonomisation et la transformation sociales ;
- doter la population de compétences et de connaissances favorisant leur participation active et pertinente au développement familial, communautaire et national.

APPROCHES ET MÉTHODES

Le Programme d'éducation de base des adultes forme et encourage ses animateurs à utiliser diverses méthodes d'enseignement-apprentissage participatives, centrées sur l'apprenant. Les débats/discussions de groupe, simulations et questions-réponses constituent les stratégies au cœur du processus d'enseignement, mais elles sont complétées par d'autres approches, telles que l'autoapprentissage. Ce choix privilégiant les méthodes d'enseignement-apprentissage participatives vise à encourager l'apprenant à participer activement au

processus d'apprentissage et, ce faisant, à améliorer ses aptitudes de communication et de réflexion critique. Pour aider l'apprenant à acquérir des compétences durables en lecture et en écriture, le programme complète les manuels d'enseignement par un large éventail de supports « d'alphabétisation réelle » tels que les journaux, les revues et les contenus audiovisuels. De même, il encourage l'apprenant à présenter son expérience et ses écrits créatifs afin de faciliter la reconnaissance des mots et phonèmes ainsi que l'acquisition de l'écrit.

En outre, et contrairement à l'approche adoptée pour la mise en œuvre du Programme national d'alphabétisation, les animateurs sont conviés à enseigner dans la langue locale la plus parlée lors des premières phases du processus d'apprentissage afin de permettre aux apprenants d'acquérir efficacement les concepts et le niveau d'alphabétisme de base. Par la suite, le setswana et l'anglais (respectivement langue nationale et langue officielle très répandues) prennent progressivement le pas comme langues d'enseignement et sont enseignées en tant que matières pour créer les liens nécessaires entre le programme et le système éducatif (formel) général.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les animateurs du programme de la Division de l'éducation et de la formation non formelles (DOSET) se composent d'enseignants professionnels, dont des titulaires de diplômes d'enseignement, d'enseignants retraités, d'étudiants du premier cycle et, en majorité, de diplômés de l'enseignement secondaire. En plus de recruter ses animateurs sur la base des qualifications académiques dont ils sont dotés, la DOSET fait aussi souvent appel à des animateurs justifiant d'un engagement social avéré et qui, de ce fait, sont prêts pour devenir des apprenants autonomes, tout au long de la vie. Toutefois, indépendamment de leurs qualifications, tous les animateurs reçoivent une formation initiale et bénéficient d'une formation continue et d'un mentorat relatif à divers aspects de l'éducation des adultes :

- méthode d'enseignement-apprentissage participatives pour l'éducation des adultes ;
- théorie et pratique de l'éducation des adultes ;
- tenue d'une classe ;

- utilisation des modules pédagogiques pour dispenser des cours et modérer le processus d'apprentissage ;
- analyse et évaluation des résultats d'apprentissage.

Chaque animateur est engagé à temps partiel et encadre en moyenne huit apprenants, contre une rémunération mensuelle de 3 840 BWP (environ 335 USD). En plus d'offrir des services d'enseignement, les animateurs aident également la Division de l'éducation et de la formation non formelles et les comités du programme d'éducation des adultes à mobiliser les communautés et les apprenants potentiels.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Afin de faciliter la mise en œuvre efficace et durable du Programme d'éducation de base des adultes, la Division de l'éducation et de la formation non formelles (DOSET) emploie diverses stratégies de mobilisation sociale pour encourager les communautés à soutenir le programme, et les apprenants potentiels à s'inscrire. Il s'agit des stratégies suivantes :

- annonces et avis publics dans les journaux et radios communautaires ;
- production et distribution d'affiches et de brochures ;
- programmes de plaidoyer, y compris des rencontres publiques avec les organisations communautaires de base ;

En outre, la DOSET a aidé les communautés à mettre sur pied les comités chargés du programme d'éducation des adultes et les comités chargés des jeunes et des adultes non scolarisés. Avec l'appui de spécialistes et de responsables de l'éducation des adultes, ces comités ont pour mission d'adapter le curriculum du Programme d'éducation de base des adultes aux contextes locaux. De même, ils collaborent avec la Division de l'éducation et de la formation non formelles pour coordonner les activités du programme au niveau local, mobiliser les apprenants et mettre à disposition des espaces d'enseignement.

Les apprenants désireux de s'inscrire au Programme d'éducation de base des adultes font l'objet d'une évaluation en vue de leur placement adéquat. Cette évaluation comprend un entretien personnel destiné à identifier les besoins d'apprentissage et aspirations de

chacun d'eux. En identifiant leurs acquis pédagogiques antérieurs et expériences générales, cette stratégie garantit leur placement au bon niveau.

SUIVI ET ÉVALUATION

Conformément à l'approche axée sur les résultats et au paradigme d'apprentissage tout au long de la vie qui oriente le Programme d'éducation de base des adultes, le suivi-évaluation permanent du programme par les agents de terrain de la DOSET constitue un aspect fondamental de la stratégie de mise en œuvre. En effet, ce suivi permanent permet aux organisations chargées de la mise en œuvre d'anticiper les résultats négatifs et d'apporter des correctifs aux prévisions du programme, et de rectifier les défaillances. De même, il aide les éducateurs à adapter leurs méthodes d'enseignement et à améliorer le contenu du curriculum.

En outre, l'ABEP évalue constamment les apprenants à tous les niveaux d'apprentissage au moyen de diverses stratégies formatives, dont des devoirs surveillés, des présentations orales, des auto-évaluations et des évaluations par les pairs. De même, les évaluations diagnostiques continues permettent aux animateurs de s'assurer du niveau d'alphabétisme et de compétence des apprenants, mais aussi d'identifier leurs difficultés d'apprentissage afin d'y apporter les réponses adéquates, telles que des cours de renforcement et des stratégies d'enseignement-apprentissage personnalisées. Par ailleurs, la Division de l'éducation et de la formation non formelles encourage les organisations de mise en œuvre du programme à activement associer l'ensemble des participants et parties prenantes à l'exécution du processus de suivi-évaluation. Par exemple, du fait qu'ils jouent un rôle crucial dans la mise en œuvre du programme, il convient d'associer les comités éducatifs villageois ou communautaires à son évaluation. Cette stratégie permet aux parties prenantes, et aux bénéficiaires/apprenants en particulier, de faire l'analyse critique de leurs expériences, des forces et faiblesses du programme et de son importance sur le plan personnel, mais aussi communautaire.

IMPACT ET DÉFIS

L'ABEP a obtenu de nombreux résultats positifs. Par exemple, il figure désormais parmi les cadres éducatifs les

plus progressistes de la région en matière d'éducation des adultes et d'éducation de base. De même, le programme a permis au personnel de la Division de l'éducation et de la formation non formelles d'acquiescer et de renforcer ses capacités. Grâce à lui, des partenariats institutionnels ont été noués entre des acteurs clés, tels que l'université du Botswana, le BOCODOL (Botswana College of Open and Distance Learning), le BEC (Botswana Examinations Council), le BOTTA (Botswana Training Authority) et la Bibliothèque nationale du Botswana (National Library Service of Botswana).

L'évaluation du Programme national d'alphabétisation (2004) par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (UIE) met en lumière des défis multiples en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes (AEA) en général, également valables pour la mise en œuvre du Programme d'éducation de base des adultes. Ce sont les taux de fréquentation faibles et irréguliers, le manque d'infrastructures en dehors des locaux nationaux et régionaux du Département de l'éducation non formelle (DNFE), les environnements familiaux peu alphabétisés qui entraînent un manque d'engagement, la non-application des recommandations politiques, la non-exécution des plans, le manque de collaboration entre ministères et institutions, l'absence de cadre éducatif global pour l'apprentissage non formel, la mise en œuvre insuffisante des cadres et orientations dans le sous-secteur non formel, le financement insuffisant, les mauvaises conditions de travail des alphabétiseurs et la politique d'enseignement unilingue du programme dans une société multiethnique et multiculturelle qui compte plus de 20 langues.

Le renforcement des capacités des parties prenantes constitue l'un des principaux défis du Programme d'éducation de base des adultes. Malgré ses efforts pour promouvoir un changement de paradigme en matière d'apprentissage, le Département de l'éducation non formelle a été lent à transformer ses pratiques. De même, il s'est révélé difficile d'encourager les animateurs à changer de méthode d'enseignement pour passer de la méthode passive classique à une approche plus active.

L'insuffisance des allocations budgétaires et l'élaboration de procédures d'évaluation appropriées ont aussi

posé problème, mais le DNFE vient de créer une unité d'évaluation exclusivement dédiée à l'évaluation, au suivi et au développement.

PÉRENNITÉ

La structure du Programme d'éducation de base des adultes (ABEP) est faite pour offrir des opportunités d'apprentissage à tous, même à ceux qui ne peuvent pas accéder à l'enseignement formel, jusqu'à la 7^e année. La création d'un organe d'évaluation transversal unifié sous forme de cadre national de qualifications (NQF, National Qualifications Framework) sera un pas important vers la réalisation du paradigme d'apprentissage tout au long de la vie. Une fois adopté par le gouvernement, ce cadre facilitera la mobilité des apprenants au sein des différents secteurs de l'éducation et de la formation, et permettra la mise en œuvre efficace de l'ABEP.

Selon les prévisions du plan stratégique de la Division de l'éducation et de la formation non formelles, le programme attirera des apprenants supplémentaires grâce à l'offre de nouvelles filières, telles que le commerce et la gestion, la protection de l'environnement, la santé de la reproduction, l'artisanat, le design autochtone et l'éducation civique, entre autres. L'articulation entre le Programme d'éducation de base des adultes et les projets générateurs de revenus confortera davantage la pérennité du programme. Grâce à la mise en place de six centres de documentation dans le pays, les apprenants pourront accéder à des ressources et informations sur les programmes d'alphabétisation des adultes, mais aussi s'inscrire au programme.

Enfin, le gouvernement du Botswana a mis au point de nouveaux systèmes permettant de mutualiser les ressources limitées du Département de l'éducation non formelle. Par exemple, une fois la journée scolaire normale terminée, les classes sont reconverties en salles de cours pour le Programme d'éducation de base des adultes (ABEP). Toutefois, un système de suivi-évaluation reste indispensable, en particulier en termes de participation et de résultats d'apprentissage de l'ABEP. Un tel système générera des données concernant l'efficacité de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes dans le pays.

LEÇONS APPRISSES

Les leçons apprises permettent non seulement de retenir les succès et les échecs, mais aussi d'identifier les correctifs à apporter.

La conception du curriculum et des supports d'apprentissage du Programme d'éducation de base des adultes a reposé en grande partie sur les résultats de l'évaluation du Programme national d'alphabétisation du Botswana par l'IUE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, ancien nom de l'UIL) en 2004, laquelle confirme l'impact que les travaux de recherche et d'évaluation peuvent avoir sur les politiques et programmes nationaux. D'où, l'importance de lier, de façon systématique, les résultats de la recherche et des évaluations à la pratique de mise en œuvre. En outre, concernant le processus d'élaboration du curriculum, il est essentiel d'y associer un large éventail d'acteurs dès le début afin de promouvoir une approche participative et créative. Cela en renforce l'appropriation et l'efficacité, et multiplie les possibilités de partenariats de mise en œuvre. Toutefois, un tel processus prend du temps. Par ailleurs, l'identification des besoins d'apprentissage changeants est une tâche perpétuelle, et l'adaptation des supports du curriculum et des approches pédagogiques doit être envisagée dans le cadre de l'assurance-qualité de tout programme d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Hanemann, U. 2015. *Literacy in Botswana: Document de travail préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital*. [pdf] Hambourg, UIE. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146005/PDF/146005eng.pdf.multi> [consulté le 28 septembre 2020].
- IUE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation). 1997. *Éducation des adultes : La Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir*. [pdf] Hambourg, IUE. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114/PDF/116114engo.pdf.multi> [consulté le 21 juillet 2020].
- IUE (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2010. *CONFINTEA VI, Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, UIL.
- Lekoko, R. N. et Maruatona, T.L. 2006. Opportunities and challenges of widening access to education: Adult education in Botswana. Dans : A. Oduaran et H. S. Bola. éd. 2006. *Widening Access to Education as Social Justice*. Dordrecht, Springer. pp. 305–328.
- MoESD (ministère de l'Éducation et du Développement des Compétences). 2016. *National Literacy Survey 2014*. [pdf] Gaborone, Statistics Botswana. Disponible sur : <http://www.statsbots.org.bw/sites/default/files/Literacy%20Survey%202014%20%202.pdf> [consulté le 21 août 2020].
- Paris21 (Partenariat statistique au service du développement au XXIe siècle). n.d. *Vision 2016 : Towards prosperity for all*. [pdf] Paris, PARIS21. Disponible sur : <https://paris21.org/sites/default/files/3144.pdf> [consulté le 21 août 2020].
- Phirinyane, M., Kaunda, J. M., Salkin, J., Kaboyakgosi, G., Thupeng, W., Batsetswe, L., Good, K. et Taylor, I. *The State of Governance in Botswana 2004*. [pdf] Gaborone, Botswana Institute for Development Policy. Disponible sur : <file:///Users/jennifer/Downloads/StateofGovernance2004.pdf> [consulté le 28 septembre 2020].
- UIL. 2004. *Sharpening the focus: Evaluation of the Botswana National Literacy Programme*. Hambourg, UIE.
- UNESCO. 2000. *Cadre d'action de Dakar : l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. [pdf] Paris, UNESCO. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre [consulté le 21 juillet 2020].

ÉTHIOPIE

Éducation fonctionnelle intégrée des adultes

Informations clés

TITRE	Éducation fonctionnelle intégrée des adultes (IFAE)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Division de l'éducation de la zone de Silt'e
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Amharic et siltegna (langue locale parlée principalement dans la SNNPR)
FINANCEMENT	Gouvernement, secteur privé, une ONG nationale et communautés cibles (qui couvrent actuellement le tiers des coûts)
PARTENAIRES	Addis Development Vision (ADV, une ONG locale), ActionAid Éthiopie, programme Azernet-Berbera et les agences publiques de la zone de Silt'e suivantes : agriculture, santé, commerce et industrie, femme et jeunesse, et la division de l'échange des produits agricoles et des coopératives
COÛT ANNUEL	Environ 3 661 000 ETB (environ 100 000 USD)
COÛT ANNUEL PAR APPRENANT	Environ 40 ETB (environ 1 USD)
DATE DE CRÉATION	2010

HISTORIQUE ET CONTEXTE

L'Éthiopie est le deuxième pays d'Afrique sur le plan démographique, derrière le Nigeria, et le premier de la région en termes de croissance économique. Selon la Banque mondiale (2019), le maintien de la croissance économique et l'accélération de la réduction de la pauvreté font partie des grands défis du pays, deux questions inscrites à son programme de développement depuis le début de la décennie. Pour les relever, le gouvernement a adopté un plan quinquennal de développement en 2010 et, plus récemment, le Deuxième plan pour la croissance et la transformation (GTP II 2015/16–2019/20) (FAO, 2016).

Ce plan a pour but principal de transformer l'Éthiopie en un pays à revenu intermédiaire d'ici à 2025. Pour ce faire, le gouvernement éthiopien alloue une part significative

de son budget à la réduction de la pauvreté. Ces efforts ont permis d'améliorer le niveau de vie de la plupart des Éthiopiens. Par exemple, le nombre de personnes

vivant sous le seuil national de pauvreté (0,60 USD par jour) est passé de 38,7 % en 2005 à 23,4 % en 2010. Malgré ces avancées, l'Éthiopie reste confrontée à des défis importants, tels que l'accès universel à l'enseignement primaire et l'insécurité alimentaire. Par exemple, le taux net d'admission dans l'enseignement primaire avoisinait 85 % en 2015 mais, en 2017, le pays comptait encore 17,5 millions d'adultes (âgés de 15 ans révolus) analphabètes. Ce plan a pour but principal de transformer l'Éthiopie en un pays à revenu intermédiaire d'ici à 2025. Pour ce faire, le gouvernement éthiopien alloue une part significative de son budget à la réduction de la pauvreté. Ces efforts ont permis d'améliorer le niveau de vie de la plupart des Éthiopiens. Par exemple, le nombre de personnes vivant sous le seuil national de pauvreté (0,60 USD par jour) est passé de 38,7 % en 2005 à 23,4 % en 2010. Malgré ces avancées, l'Éthiopie reste confrontée à des défis importants, tels que l'accès universel à l'enseignement primaire et l'insécurité alimentaire. Par exemple, le taux net d'admission dans l'enseignement primaire avoisinait 85 % en 2015 mais, en 2017, le pays comptait encore 17,5 millions d'adultes (âgés de 15 ans révolus) analphabètes (ISU, 2020). Le programme Éducation fonctionnelle intégrée des adultes (IFAE) en cours dans la zone de Silt'e, dans la Région des nations, nationalités et peuples du Sud (RNNPS) de l'Éthiopie, tente de répondre à ces défis dans la droite ligne des efforts de développement globaux du pays (Banque mondiale, 2012).

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Éducation fonctionnelle intégrée des adultes (IFAE) est un programme d'alphabétisation fonctionnelle destiné aux adultes et aux jeunes de 15 ans et plus, mais aussi ouvert aux femmes, aux personnes en situation de handicap et aux minorités. Il a pour principaux buts de relever les taux d'alphabétisme, de promouvoir l'autonomisation des femmes, d'améliorer la santé des participants et de relever le niveau de vie général des communautés. Il se compose de deux cours de huit mois que les participants achèvent en deux ans. Les matières enseignées sont l'alphabétisation, les questions de genre, la protection de l'environnement, l'éducation civique et morale, la santé, la prévention des maladies, le planning familial et l'agriculture.

À ce jour, le programme IFAE n'a été mis en œuvre que dans la zone de Silt'e. Il a atteint environ 165 000 adultes et jeunes, dont 76 500 femmes depuis son lancement en 2010.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme se fixe pour objectif principal de relever le taux d'alphabétisme des adultes de la zone de Silt'e. En outre, il ambitionne d'enseigner aux participants les compétences et connaissances fondamentales susceptibles de relever le niveau de vie des communautés, notamment :

- Comprendre leurs droits et obligations (nationaux et internationaux) ;
- promouvoir la productivité et la créativité ;
- enseigner des compétences de la vie courante, telles que le planning familial, l'agriculture et la prévention des maladies ;
- enseigner aux participants à obtenir et exploiter l'information ;
- instaurer une culture de l'apprentissage familial ;
- enseigner aux participants les techniques de résolution des problèmes qui leur permettront d'affronter et de résoudre les défis quotidiens et les problèmes sociaux, économiques et politiques locaux.

Le programme espérait toucher environ 317 000 individus dans ses cinq premières années, dont 65 % de femmes et de jeunes.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le programme Éducation fonctionnelle intégrée des adultes (IFAE) est en cours dans huit woredas (subdivisions administratives de troisième niveau en Éthiopie) et une municipalité de la zone de Silt'e (Silt'e, Lanfuro, Dalocha, Hulbarege, Sankura, Merab-Azernete Berbera, Mesrak-Azernete Berbera, Alcho-Wuriro et la ville de Werabe), et il est plus particulièrement organisé dans 181 kebeles ruraux (la plus petite unité administrative en Éthiopie, comparable à un quartier) et 71 kebeles urbains.

D'une durée de deux ans, le programme est dispensé en deux sessions de huit mois. Les cours ont lieu deux heures par jour et trois jours par semaine ou trois heures par jour

et deux jours par semaine. Ils se tiennent d'habitude dans les écoles, les centres d'éducation de base alternative et d'autres locaux des kebeles. Les partenaires, Addis Development Vision et ActionAid Azerenet-Berebera, aident les animateurs à promouvoir le programme.

APPROCHES ET MÉTHODES

L'approche pédagogique est active et participative. Les animateurs rattachent souvent les cours d'alphabétisation à des thèmes de la vie courante. Par exemple, quand ils font des cours sur le paludisme, ils abordent les symptômes, la transmission, le traitement et la prévention tout en expliquant aux apprenants comment épeler les mots et expressions relatifs à la maladie.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Les besoins des apprenants sont évalués au moyen d'entretiens directs avec les animateurs régionaux. Le curriculum est ensuite élaboré de façon à refléter les centres d'intérêt des apprenants et les besoins de leur communauté. L'évaluation des besoins des apprenants s'effectue au niveau des kebeles. Toutefois, le ministère de l'Éducation exige que le contenu pédagogique de chaque kebele intègre le curriculum de base national.

En général, les animateurs articulent le contenu autour des centres d'intérêt des participants, ce qui revient souvent à allier formation en numératie et alphabétisation aux thèmes liés aux activités génératrices de revenus. Les principales matières enseignées sont l'alphabétisation, le genre, la protection de l'environnement, l'éducation civique et morale, la santé, la prévention des maladies, le planning familial et l'agriculture. Au total, les animateurs utilisent environ 20 000 livres et manuels. Il revient aux fonctionnaires locaux de traduire et d'adapter les supports au contexte local. En outre, les animateurs se servent d'autres objets, tels que les outils agricoles et les ustensiles de nettoyage, pour enseigner.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les cours sont dispensés par des enseignants salariés, des bénévoles et des étudiants du supérieur. Chaque

enseignant encadre environ 50 participants. La plupart des animateurs sont issus des communautés locales. Ils doivent parler la langue locale et maîtriser les traditions et la culture de la localité. Ils reçoivent une formation dans le cadre d'ateliers et de séminaires aux niveaux des régions, des woredas et des kebeles. La formation inclut des sessions sur l'andragogie, la psychologie de l'adulte, l'évaluation de l'apprentissage et la tenue de la classe. Addis Development Vision et ActionAid Azerenet-Berebera aident aussi à recruter et à former les animateurs. Les enseignants gagnent en moyenne 600 ETB (environ 16 USD) par mois.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi et l'évaluation du programme sont assurés par les responsables de l'éducation des woredas, qui collectent régulièrement des données à cette fin. Chaque responsable couvre six centres d'éducation et procède à un examen trimestriel du programme. En outre, les organisations chargées de la mise en œuvre distribuent à chaque woreda un questionnaire de sondage annuel sur le développement du programme de formation professionnelle.

L'autorité locale délivre des certificats aux participants qui ont achevé la première année et aux sortants de la deuxième année.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Le programme Éducation fonctionnelle intégrée des adultes (IFAE) a eu un effet positif sur le niveau de vie, l'éducation, les revenus, la santé et le statut social des participants, en particulier des femmes qui déclarent que leur participation leur a apporté un sentiment d'autonomie. Par exemple, des participantes ont créé des groupements pour soutenir les adhérentes malades ou confrontées à d'autres types de difficultés. De même, les femmes connaissent mieux leurs droits et peuvent, de ce fait, améliorer leur accès à la terre, à l'électricité et à l'eau. Le statut de la femme s'est également amélioré grâce au pouvoir de décision accru des femmes au sein de la famille. En 2013, elles constituaient près de 50 % des sortants du programme (10 083 sur 24 382).

Les enfants profitent aussi indirectement du programme, leurs parents mieux instruits étant plus aptes à les encadrer, en les encourageant à étudier et en leur donnant des supports éducatifs. Dans les communautés participantes, les taux d'abandon scolaire ont chuté, passant de 7,9 % en 2012 à 1,5 % en 2014.

Le programme Éducation fonctionnelle intégrée des adultes (IFAE) a également des retombées sanitaires positives : les parents vaccinent leurs enfants plus souvent et les mères ont plus de chances de comprendre les dangers de la grossesse, de recevoir des soins prénatals et postnatals, et de pratiquer le planning familial ; l'hygiène corporelle des participants s'est aussi améliorée. Par exemple, après avoir participé au programme, certains d'entre eux et leur famille se sont mis à construire et à utiliser des latrines.

Par ailleurs, le programme a influé positivement sur les revenus et la nutrition des ménages. Les participants ont commencé à utiliser des engrais et à appliquer de nouvelles pratiques agricoles pour améliorer leur rendement, tandis que les ménages se sont mis à diversifier leurs activités agricoles pour réduire la malnutrition. La formation technique et en création d'entreprises a contribué à relever les revenus, et les apprenants commencent à épargner davantage au fur et à mesure qu'ils découvrent le concept.

Défis

Le programme est confronté aux défis suivants :

- forte rotation du personnel liée à la faiblesse des salaires ;
- manque de personnel qualifié ;
- manque de collaboration entre les animateurs et les partenaires ;
- coûts additionnels pour les rédacteurs externes de livres et manuels ;
- soutien modéré à l'autonomisation des femmes dans certaines régions à cause de préjugés culturels ;
- taux d'abandon liés aux responsabilités parentales, en particulier lorsque les enfants vont à l'école et que les parents qui participent au programme doivent effectuer l'ensemble des activités ménagères ;

- manque de livres pour les apprenants et obligation pour les animateurs de partager les manuels.

LEÇONS APPRISES

Début 2010, le programme disposait d'un centre d'apprentissage par kebele. Au fil du temps, ce chiffre est passé à six. En même temps, la formation des animateurs a été renforcée, et un personnel supplémentaire recruté, y compris du personnel d'encadrement et des superviseurs. L'État a ajusté ses contributions financières, et les animateurs ont restructuré le programme en groupes de trois à cinq kebeles. La constitution de ces groupes vise à mutualiser les ressources financières, humaines et matérielles entre les centres d'apprentissage et les animateurs. Mieux, les organisations chargées de la mise en œuvre ont tenté d'étendre les pratiques des meilleurs centres (en termes d'accès, de qualité et de participation) aux autres centres. Les animateurs estiment que le programme aurait dû être élargi afin d'atteindre plus de personnes pauvres et vulnérables. En conséquence, les agences gouvernementales s'attelleront à cette tâche à l'avenir.

PÉRENNITÉ

La pérennité du programme se réalise à travers un dispositif qui organise les participants en plusieurs groupes et comités communautaires. Par exemple, les femmes s'organisent en groupements féminins. De plus, les participants forment des comités chargés des aspects techniques, de l'éducation, de la formation et de la supervision. Ces groupements reçoivent un appui financier et technique du gouvernement. En y adhérant, les participants assument des responsabilités et s'approprient le programme. Les groupements communautaires promeuvent l'éducation des adultes et fournissent des ressources matérielles, financières et humaines pour la construction de nouveaux centres d'apprentissage et l'amélioration des anciens.

De même, les groupements communautaires permettent aux participants d'obtenir des prêts individuels et améliorent la cohésion sociale. Ainsi, ils jouent un rôle important en matière de réduction de la pauvreté qui, à son tour, favorise la pérennité des retombées positives du programme. Par ailleurs, l'amélioration du statut social de la femme, favorisée par les

KENYA

Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes

Informations clés

TITRE	Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Kenya Adult Learners' Association (KALA)
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Langues officielles (anglais et kiswahili), autres langues (kikuyu, maa, dholuo)
PARTENAIRES	CWS, ProLiteracy Worldwide, Bureau de l'UNESCO à Nairobi, Kenya National Commission for UNESCO (KNATCOM), Kenyan Directorate of Adult and Continuing Education, Toronto Adult Student Association (TASA), National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE), Girl Child Network (GCN), Conseil international d'éducation des adultes (ICAE), Bible Translation & Literacy, Associations d'apprenants du Ghana, du Malawi, de Sierra Leone, d'Ouganda, de Tanzanie (République unie), du Zimbabwe, d'Afrique du Sud et de Zambie, et partenaires au sein des ministères chargés de l'alphabétisation
FINANCEMENT	Church World Service (CWS), ProLiteracy, autofinancement
COÛT ANNUEL	4 millions de KES (environ 37 000 USD)
DATE DE CRÉATION	1990

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Malgré une croissance économique remarquable au cours des dernières années, la pauvreté et l'inégalité des revenus demeurent des problèmes majeurs au Kenya. En effet, l'indice de développement humain (IDH, 2012), qui mesure les indicateurs de santé, d'éducation et de revenu, classe le pays 147^e sur 189 (RDH PNUD, 2019). Néanmoins, selon la Banque mondiale (2019), ces questions sont progressivement prises en charge : le taux global de pauvreté absolue est passé de 46,8 % à 36,1 % de la population et, en zone rurale, la proportion de la population vivant dans la pauvreté absolue est passée de 50 % en 2005/6 à 18,8 % en 2015/16.

Dans le même temps, la croissance démographique annuelle est restée stable, à environ 2,3 % (ISU, 2018), mais la population active (15-34 ans) a fortement augmenté, passant de 9,7 millions en 1998/99 à 13,1 millions en 2005/2006. L'emploi dans le secteur informel a lui progressé de 112,3% entre 2006 et 2008 (OIT, 2018), d'où, l'importance accrue de ce secteur en termes de création d'emplois et de réduction de la pauvreté.

À cet égard, l'Association des apprenants adultes du Kenya (Kenya Adult Learners' Association/KALA) joue un rôle important pour la promotion des microentreprises et le développement du secteur informel comme leviers permettant de réduire le chômage des jeunes et le taux élevé de pauvreté rurale. Selon la Banque mondiale (2013), une forte croissance de l'emploi n'est possible qu'avec la formalisation du secteur informel. C'est pourquoi le Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes, mis en œuvre par la KALA, s'attaque à la vulnérabilité des paysans aux conditions climatiques – un sérieux défi pour le développement du Kenya rural – en dotant les participants de compétences qui leur permettent d'exercer d'autres activités génératrices de revenus que l'agriculture (*ibid.*).

Le Kenya a rendu l'éducation primaire gratuite et obligatoire en 2003, enregistrant un taux brut de scolarisation de 104 %. En 2008, le gouvernement a étendu le concept d'éducation de base gratuite à l'enseignement secondaire public, mais en ne couvrant que les frais de scolarité. Cependant, en dépit de ces politiques, quelque 1,2 million d'enfants ne sont toujours pas scolarisés (UNICEF, s.d.). S'y ajoutent les fortes disparités liées au genre : le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2012 indique qu'au Kenya, 84 % des femmes sont analphabètes, contre 91 % pour les hommes (UNESCO, 2013). C'est pour toutes ces raisons que le programme d'alphabétisation de l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) cible les femmes et les jeunes ruraux, apportant ainsi une réponse à certains problèmes majeurs du pays : défaillances du système éducatif, pauvreté, chômage et exclusion sociale.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes a été mis en œuvre par l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) dans plusieurs localités rurales du Kenya. Il vise à promouvoir l'autonomie économique des adultes et des jeunes au moyen d'une formation pratique



Autonomiser les femmes leur permet de participer pleinement à la vie de la communauté. © KALA

en alphabétisation fonctionnelle. L'autonomisation économique consiste à offrir au groupe cible une formation en entrepreneuriat et en gestion lui permettant d'exercer des activités génératrices de revenus (AGR). Ces AGR génèrent d'importants revenus supplémentaires et, de ce fait, réduisent la dépendance des ménages à des activités tributaires du climat, telles que l'agriculture. Entre autres objectifs, l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) souhaite mieux outiller les apprenants afin qu'ils prennent des décisions importantes touchant à leurs moyens de subsistance. Les apprenants adultes peuvent aussi acquérir des compétences dans les domaines de la prévention, du contrôle et de la réduction des problèmes sanitaires susceptibles d'affecter leur capacité de travail, mais aussi suivre des programmes de jardinage qui enseignent de nouvelles méthodes de production.



Grâce à la KALA, les femmes peuvent gagner de l'argent par d'autres moyens que l'agriculture. © KALA

BUTS ET OBJECTIFS

Plus spécifiquement, le programme se fixe les objectifs suivants :

- Améliorer l'existence des femmes et des jeunes par l'alphabétisation fonctionnelle en augmentant le nombre de participants ;
- faciliter la formation des apprenants adultes et des animateurs en entrepreneuriat et en gestion ;
- améliorer la mise en réseau et le partage d'expériences entre groupes/membres par le biais de programmes d'échange de connaissances entre pairs ;
- initier un fonds d'épargne au profit des groupes, des apprenantes et des jeunes ;
- doter les classes d'alphabétisation de matériel didactique et d'apprentissage ;
- suivre et superviser les PME et les cours d'alphabétisation.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes comprend quatre volets : (1) acquisition de l'alphabétisme de base ; (2) autonomisation des femmes à travers l'alphabétisme ; (3) projet maraîcher ; et (4) éducation sanitaire.

Pour le premier volet, acquisition de l'alphabétisme de base, l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) applique le curriculum national d'alphabétisation des adultes produit par le KICD (Kenya Institute of Curriculum Development), un organisme public créé par le gouvernement du Kenya en 2013 pour contrôler, valider et développer les supports d'apprentissage pour l'éducation et la formation de base et de niveau supérieur. Avec ce curriculum, les apprenants adultes acquièrent des compétences en lecture, écriture et arithmétique, la KALA intégrant en même temps dans ce contexte traditionnel une formation complémentaire en entrepreneuriat et en gestion. Le curriculum général tient aussi compte des besoins globaux des femmes et s'attaque aux questions dynamiques qui concernent les femmes, tels que les droits humains, l'autonomisation économique, la protection de l'environnement, l'engagement citoyen et l'éducation sanitaire.

Le deuxième volet, autonomisation des femmes à travers l'alphabétisme, cherche à améliorer le niveau d'alphabétisme fonctionnel des femmes afin de les rendre aptes à exercer activement des activités génératrices de revenus, en particulier des activités non agricoles. Les régimes fonciers traditionnels, dans lesquels seuls les hommes et leurs fils ont droit à la terre, ont été en grande partie remplacés par des lois garantissant les mêmes droits à la femme qu'à l'homme après mariage ; toutefois, dans le Kenya rural, ces lois sont souvent bafouées (Nnoko-Mewanu et Abdi, 2020). Dès lors, il importe que les femmes puissent acquérir les compétences leur permettant de pratiquer l'auto-emploi, en créant par exemple de petites entreprises, pour vivre et avoir un revenu durable. D'une manière générale, l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) perçoit l'autonomisation des femmes comme un processus continu, qui relève leur statut social et leur permet de participer pleinement aux processus décisionnels communautaires.

Le troisième volet du Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes est le projet maraîcher. En raison du climat imprévisible, l'agriculture de subsistance ne garantit pas toujours une production suffisante pour l'auto-consommation ou un revenu excédentaire. L'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) espère résoudre ces problèmes en enseignant aux femmes à cultiver et à stocker leurs produits.

Le quatrième volet du programme porte sur la santé. Le programme d'alphabétisation de l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) comporte un volet d'éducation aux soins de santé primaire et d'information sur la lutte, la prévention et la prise en charge du VIH/sida, destiné à améliorer les conditions de santé en milieu rural. Les femmes inscrites au programme sont également formées à la puériculture, ce qui leur permet de s'occuper de leurs enfants et des orphelins de la communauté. En milieu rural, les orphelins vivent souvent en famille d'accueil, où ils contribuent aux revenus du ménage.



La KALA estime les besoins des apprenantes à travers des évaluations collectives. © KALA



Des manuels conçus par le KICD sont distribués aux nouveaux apprenants. © KALA

La conception du programme d'alphabétisation de l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) repose essentiellement sur les besoins des apprenantes, qui sont identifiés au moyen d'évaluations individuelles ou collectives. Chaque apprenant doit passer un examen d'entrée de base, fait de tests simples de lecture-écriture et d'arithmétique, destinés à évaluer son niveau d'alphabétisme. Ces tests se déroulent en anglais, en kiswahili et en d'autres langues en fonction du lieu. Les participants ont, de ce fait, la possibilité d'exprimer leurs centres d'intérêt et leurs points de vue concernant l'alphabétisation, et de participer activement à l'organisation de leur éducation. Une fois qu'ils ont achevé le programme avec succès, les participants reçoivent une accréditation du bureau national des examens et peuvent intégrer l'enseignement secondaire. À ce stade, l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) aide les meilleurs élèves à trouver un parrain. Ce soutien vise à faire du bénéficiaire un acteur majeur du programme dans le futur, par exemple en y participant en tant qu'animateur.

Le Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes est enseigné en deux modes : formel et non formel. Les cours formels sont dispensés à plein temps, avec récréation le matin et pause-déjeuner, tandis que pour le système non formel, les cours ne suivent pas un emploi du temps et un curriculum stricts, et se déroulent selon la disponibilité des participants, sous la conduite d'un animateur. Les apprenants préfèrent cette approche non formelle. Elle comprend des échanges entre pairs, qui permettent aux participants de tisser des réseaux et de partager des expériences et des connaissances, mais aussi des manuels réalisés par le KICD et d'autres organisations spécialisées dans l'éducation des adultes. Par exemple, l'organisation internationale à but non lucratif ProLiteracy Worldwide a fourni un manuel d'alphabétisation de base en kiswahili et en anglais, conçu pour servir d'outil d'auto-orientation aux nouveaux participants sans être une composante obligatoire du cours.

Les cours non formels sont conçus en tenant compte du calendrier chargé des apprenants. Normalement, les cours d'alphabétisation de base se déroulent les après-midis en séances de deux heures, deux jours au minimum à cinq au maximum par semaine. L'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) organise également des cours au profit des jeunes qui ont abandonné les études primaires ou n'ont pas achevé le cycle secondaire. Ces cours ont lieu cinq jours par semaine et peuvent s'étendre sur une période de trois ans.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les animateurs sont recrutés à temps partiel et reçoivent un salaire mensuel de 3 000 KES (environ 28 USD). Ils sont formés par le Kenyan Directorate of Adult and Continuing Education (Directorat kenyan de l'éducation des adultes et permanente) en partenariat avec la KALA. Pour en bénéficier, ils doivent avoir achevé les études secondaires. Les candidats retenus reçoivent trois mois de formation structurée en éducation des adultes, qui inclut la méthodologie et la présentation. Le ratio animateur/apprenant actuel est de 1 pour 40.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le processus de suivi et d'évaluation instauré par l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) constitue aussi une occasion pour les apprenants de jouer un rôle actif dans la conception et la mise en œuvre du programme. La KALA évalue les résultats intermédiaires et finaux du programme, et effectue en



Le programme d'alphabétisation de la KALA apprend aux femmes à travailler leur champ avec plus d'efficacité. © KALA



Les apprenants qui achèvent le programme de la KALA arrivent souvent à trouver du travail dans le secteur informel. © KALA

plus un contrôle mensuel du niveau des apprenants dans le cadre d'une séance de restitution avec les apprenants et les animateurs.

L'impact du Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes sur la vie de l'apprenant et de la communauté en général est évalué à l'aide d'une approche ascendante. Cette approche donne aux participants la chance d'exprimer leurs critiques du projet ou de souligner les failles de sa mise en œuvre. Ce faisant, ils acquièrent un sentiment d'appropriation du programme.

Parmi les indicateurs utilisés pour jauger l'efficacité du programme figurent le nombre d'apprenants adultes inscrits, le nombre d'inscrits qui ont trouvé du travail par la suite et l'avis des apprenants concernant l'effectivité de leur autonomisation et de leur participation aux processus décisionnels. En fin de programme, chaque apprenant du primaire et du secondaire a droit à une attestation. L'Association des apprenants adultes du Kenya organise également des visites de suivi mensuelles pour contrôler le niveau des apprenants.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Depuis son lancement, le programme d'alphabétisation de l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) a profité à plus de 75 000 participants et atteint environ 2 500 apprenants par an. Il profite tout particulièrement aux femmes et aux jeunes à revenus faibles. La KALA a su atteindre les populations à la base et créer des groupes qui apprennent ensemble et mobilisent leurs efforts pour pratiquer des activités génératrices de revenus. Elle a également su amener les décideurs à mettre l'accent sur l'éducation communautaire et promouvoir le genre, une prouesse qu'elle doit à son partenariat durable avec l'État, le secteur privé et les partenaires au développement clés.

L'autonomisation des femmes par l'alphabétisation leur a permis de participer plus activement aux prises de décisions au sein de leur ménage et, de ce fait, de promouvoir leurs propres intérêts. Entre autres impacts, le programme a contribué à réduire l'exclusion sociale des femmes en améliorant leur statut social, économique et politique par le biais de l'alphabétisation.

En vue d'améliorer les perspectives économiques des femmes rurales, le Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes leur apprend à travailler la terre avec plus d'efficacité pour accroître leur productivité agricole et leurs revenus. Les femmes qui achèvent le programme ont de bonnes chances de se lancer dans l'auto-emploi pour générer des revenus domestiques additionnels. Le programme met généralement l'accent sur l'alphabétisation du fait de son effet positif sur les perspectives d'emploi des apprenants. La création et la promotion de micro-entreprises ont un effet durable sur l'indépendance des personnes et renforcent leurs chances de surmonter les pénuries alimentaires et les problèmes sanitaires connexes. L'alphabétisation fait donc partie intégrante de la pérennité du programme d'autonomisation économique de l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA).

Outre l'autonomisation économique et l'alphabétisation fonctionnelle, la KALA a su disséminer l'information

concernant le programme par le biais de bulletins d'information, du renforcement de la collaboration et du réseautage avec les parties prenantes et les partenaires clés.

Le programme a également transformé les systèmes de gestion des classes, un fruit de l'action concertée entre la KALA et les apprenants adultes. Mesure innovante, chaque classe a désormais un comité de gestion bénévole, constitué d'apprenants et de l'animateur. Ce dernier est chargé de transmettre les préoccupations de la classe au comité, qui en discute pour apporter des solutions. Ainsi, les apprenants adultes assurent la gestion de leur classe et prennent les décisions importantes. Comme l'exige chaque classe, le comité réagit aux besoins des apprenants et donne aux adultes la possibilité de mesurer leurs acquis.

Les communautés participant aux initiatives de la KALA ont aussi profité des bibliothèques et centres de documentation communautaires créés avec l'appui du projet, promouvant ainsi une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

Défis

En raison des taux élevés d'inscription, l'Association des apprenants adultes du Kenya n'est pas en mesure de fournir assez d'animateurs aux 22 centres d'apprentissage des adultes du pays. Par ailleurs, un déficit de financement



Un centre d'apprentissage de la KALA. © KALA

a provoqué un manque de matériel et de ressources humaines. De même, avec la cherté de l'essence, il est difficile pour les prestataires d'effectuer une visite mensuelle de suivi et d'évaluation dans chaque centre, à quoi s'ajoute le mauvais état des routes en zone rurale – surtout pendant la saison des pluies. Par ailleurs, il va sans dire que les effets du changement climatique sur le secteur agricole kenyan affectent aussi les apprenants pratiquant des activités agricoles.

Autre défi important pour les apprenants, les longues distances à parcourir pour rallier un centre d'apprentissage. Cela a naturellement suscité une demande de centres de proximité. Le sentiment ambiant d'insécurité dans certaines localités peut aussi dissuader certains de participer au programme : les apprenants adultes contraints de sortir la nuit s'exposent aux attaques d'agresseurs ou d'animaux sauvages.

La faible rémunération des animateurs a parfois été source de démotivation. De plus, il leur est difficile de promouvoir les objectifs de l'Association des apprenants adultes du Kenya en raison du manque de supports pertinents et de personnel capable d'assurer leur formation continue en éducation des adultes.

PÉRENNITÉ

Il existe un besoin urgent en éducation des adultes au Kenya, mais le Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes manque de moyens pour réussir dans toutes les régions du pays. Cette situation met en péril sa pérennité. Le principal défi, souligné plus haut, est le manque de fonds pour couvrir l'ensemble des centres d'apprentissage.

En novembre 2013, l'Association des apprenants adultes du Kenya (KALA) a obtenu un financement pour six de ses 22 centres d'apprentissage, qui réalisent des progrès constants grâce à leur implication dans de petites entreprises. Ce processus a favorisé de solides partenariats de travail entre membres de la communauté qui partagent leurs problèmes, rencontres et expériences. En raison de son succès, le programme a de fortes chances de s'étendre à d'autres régions, moyennant un financement suffisant.

À l'heure actuelle, le financement des 16 centres restants doit être renégocié annuellement. D'où, un sentiment d'incertitude chez les apprenants et animateurs. Officiellement, les apprenants ne sont tenus d'apporter aucune contribution financière pour leur apprentissage mais, lorsqu'ils le font, l'argent est versé sur un compte d'épargne. La KALA estime le coût annuel de fonctionnement des centres à 10 080 USD pour le matériel, 15 172 USD pour la rémunération des animateurs et 11 592 USD pour le suivi et l'évaluation.

Un dernier obstacle à surmonter, le manque de personnel qualifié en éducation des adultes. Les animateurs des centres ont besoin d'une formation constante, sur le terrain comme en classe. La plupart des animateurs étant des hommes, on encourage les femmes à s'impliquer davantage.

LEÇONS APPRISSES

L'ajout d'une dimension économique au Programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes renforce non seulement le taux d'inscription, mais aussi le taux d'alphabétisme global des participants, puisqu'il leur donne la chance d'« apprendre pour entreprendre ». À son tour, cette approche a eu des effets positifs sur les relations domestiques en zone rurale. De plus, la formation entrepreneuriale a suscité un sentiment d'appropriation du programme chez les apprenants adultes et leur a permis de mieux gérer leurs revenus domestiques. Du fait que la plupart des apprenants adultes ont des connaissances et des compétences dans divers domaines, mais aucune instruction formelle, l'Association des apprenants adultes du Kenya leur a donné la chance de participer aux décisions qui déterminent le type d'éducation qui leur est fourni.

Il est possible de motiver les apprenants adultes et les animateurs en leur permettant de partager librement leurs expériences et idées. Si on favorise l'appropriation du programme à travers des mesures telles que les comités de classe mixtes, les apprenants adultes s'investissent pour faire des progrès et réaliser leurs objectifs. Associer les apprenants adultes à la conception du programme, du démarrage jusqu'aux phases de développement, en garantissant la réussite.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale. 2013. *Time for Kenya to shift gears to accelerate growth and reduce poverty*. [En ligne] Disponible sur : <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2013/06/17/time-for-kenya-to-shift-gears-to-accelerate-growth-and-reduce-poverty> [consulté le 12 août 2020].
- Banque mondiale. 2019. *More than just growth: Accelerating poverty reduction in Kenya*. [En ligne] Disponible sur <https://blogs.worldbank.org/africacan/more-than-just-growth-accelerating-poverty-reduction-in-kenya> [consulté le 12 août 2020].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2018. *Demographic and socio-economic: Kenya*. [En ligne] Disponible sur : <http://data.uis.unesco.org/> [consulté le 25 août 2020].
- Nnoko-Mewanu, J. et Abdi, N. 2020. *Securing Women's Property Rights in Kenya*. *Daily Nation*. Paru le 7 mars 2020. [En ligne] Disponible sur : <https://www.hrw.org/news/2020/03/07/securing-womens-property-rights-kenya> [consulté le 13 août 2020].
- OIT (Organisation internationale du travail). 2018. *Kenya decent work country programme 2013–2016*. [pdf] Disponible sur : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/---sro-harare/documents/publication/wcms_248018.pdf [consulté le 2 septembre 2020].
- RDH PNUD (Rapport sur le développement humain du Programme des Nations Unies pour le développement). 2019. *Classement IDH 2019*. [En ligne] Disponible sur : <http://hdr.undp.org/en/content/2019-human-development-index-ranking> [consulté le 12 août 2020].
- UNESCO. 2013. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail. Synthèse relative aux questions de genre*. Paris, UNESCO. [pdf] Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/search/0fc84e69-b60e-49e5-b3b1-42b1a3dba3b5> [consulté le 12 août 2020].
- UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance). s.d. *Quality education: Providing inclusive and equitable quality education for every child in Kenya*. [En ligne] Disponible sur : <https://www.unicef.org/kenya/quality-education> [consulté le 12 août 2020].

NAMIBIE

Programme national d'alphabétisation

Informations clés

TITRE	Programme national d'alphabétisation
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Ministère de l'Éducation, gouvernement namibien
DATE DE CRÉATION	1992
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Langues maternelles et anglais
PARTENAIRES	ONG et secteur privé
	Gouvernement namibien

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Les quelque 2,5 millions de Namubiens (Banque mondiale, 2020) dépendent en majorité de l'agriculture et du secteur informel pour leur subsistance. Les disparités en termes de répartition des revenus, de chômage et de pauvreté constituent à la fois la principale cause et le reflet des problèmes sociaux. En 2009/10, la proportion de Namubiens vivant sous le seuil national de pauvreté était de 28,7 % ; en 2015/16, elle avait chuté à 17,4% (*ibid.*).

Les dernières estimations de l'Agence namibienne de la statistique (2019) indiquent des taux de chômage respectifs de 43,7 et 48,5 % chez les jeunes hommes et les jeunes femmes. En outre, les taux de chômage en milieu rural et urbain étaient pratiquement identiques en 2018 : ils se situaient à 33 %. La **figure 2** présente les variations du taux total de chômage et du taux de chômage des jeunes en Namibie de 2012 à 2018.

C'est pourquoi il est essentiel d'allier alphabétisation et acquisition de compétences professionnelles, plus particulièrement dans les communautés rurales et

périurbaines pauvres, pour promouvoir l'économie de subsistance communautaire et son intégration à l'économie monétaire de la Namibie, mais aussi pour améliorer le niveau de vie de la population.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le Programme national d'alphabétisation (NLPN) a été officiellement lancé en septembre 1992, deux ans après que la Namibie a recouvré son indépendance de l'Afrique du Sud. Il s'appuie sur une longue tradition de promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, qui remonte aux activités des premiers missionnaires mais

¹ La SWAPO, de son nom officiel SWAPO Party of Namibia, est un parti politique qui a vu le jour en Namibie (ancien Sud-Ouest africain) sous forme de mouvement de libération avant de devenir le principal parti après l'accession du pays à l'indépendance en 1990. Voir <https://www.britannica.com/topic/SWAPO-Party-of-Namibia> [consulté le 19 août 2020].

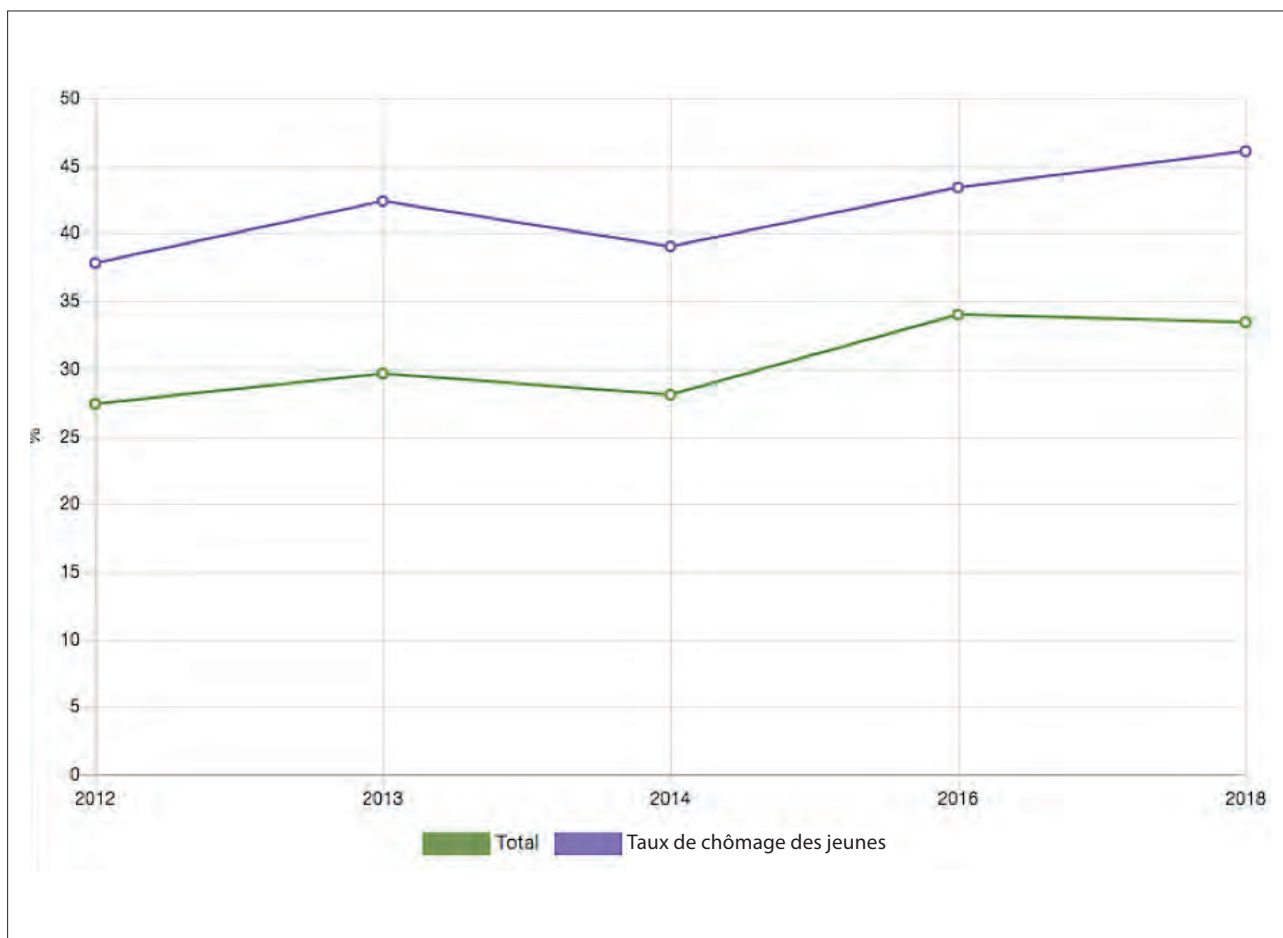


Figure 2 : Variation du taux total de chômage et du taux de chômage des jeunes de 2012 à 2018. Source : NSA, 2019

aussi, plus récemment, aux campagnes d'alphabétisation initiées par la SWAPO (*South West African People's Organisation*)¹ et des ONG comme le Conseil des églises de Namibie (CCN). Tous ces programmes ont été initiés pendant la lutte de libération du pays.

Le Programme national d'alphabétisation (NLPN) cible les jeunes déscolarisés ainsi que les adultes analphabètes défavorisés. Il se donne pour mission de les rendre aptes à participer efficacement au développement national. Initialement financé par les gouvernements néerlandais, suédois et namibien, le NLPN est aujourd'hui entièrement financé et animé par le gouvernement namibien par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation nationale (MEN). Toutefois, l'appropriation du programme revient à la communauté, qui doit participer activement aux phases de planification, de gestion, de suivi, de

recrutement d'apprenants et d'évaluation de l'ensemble des activités par le biais de ses comités d'alphabétisation régionaux et locaux.

BUTS ET OBJECTIFS

Le Programme national d'alphabétisation est mû par une vision nationale plus large, consistant à promouvoir le développement national et la transformation sociale. La vision à long terme du gouvernement en matière de développement éducatif est de faire de la Namibie une nation entièrement alphabétisée, dotée d'une main-d'œuvre capable d'impulser et de soutenir le développement national. Mais, à court terme, le programme vise un taux total d'alphabétisme des jeunes et des adultes de 90 % en 2015². L'objectif qualitatif global consiste à s'appuyer sur le Programme national d'alphabétisation (NLPN) pour promouvoir le

2 Les détails des taux de passage par région du programme national d'alphabétisation (NLPN) pour l'année 2017 sont disponibles dans le rapport sur les statistiques de l'éducation de l'EMIS (EMIS Education Statistics), sur : https://www.moe.gov.na/files/downloads/d15_EMIS%20Education%20Statistics%202017%20-%20web%20quality.pdf [consulté le 3 septembre 2020].



Les cours d'alphabétisation, se déroulent à temps partiel, généralement en séances de deux heures, trois fois par semaine. © MEN

développement social, culturel, politique et économique national en vue d'améliorer la qualité de la vie de l'ensemble des citoyens. À cet effet, le NLPN veut :

- Promouvoir l'alphabétisation et la numératie en langue (maternelle) locale et en anglais afin d'encourager la tolérance et la compréhension interculturelles et interconfessionnelles ;
- promouvoir la poursuite de l'apprentissage chez les jeunes déscolarisés et les adultes en vue de réduire les inégalités en matière d'éducation ;
- améliorer les aptitudes communicationnelles et l'assurance des participants afin de créer une citoyenneté bien informée ;
- renforcer la participation de l'ensemble des citoyens au processus démocratique, y compris en ce qui concerne l'exercice de leurs droits et responsabilités ;
- favoriser la transformation des jeunes et des adultes en acteurs productifs et autonomes ;
- rendre les parents aptes à participer à l'amélioration de la vie de leurs enfants, notamment en les initiant aux pratiques sanitaires essentielles et en leur permettant de partager avec leurs enfants les connaissances,

compétences et pratiques éducatives acquises dans le cadre du Programme national d'alphabétisation (NLPN).

APPROCHES ET MÉTHODES

La Direction de l'éducation des adultes (DAE), un service du Département de l'apprentissage tout au long de la vie du ministère namibien de l'Éducation de base, du Sport et de la Culture, est chargé de coordonner l'élaboration du curriculum du Programme national d'alphabétisation (NLPN), de mettre au point et distribuer les ressources/supports d'apprentissage et d'alphabétiser (lecture/écriture et numératie) les apprenants. À cette fin, elle travaille en étroite collaboration avec l'Institut national pour le développement de l'éducation (NIED), les responsables régionaux de l'alphabétisation (RLO) et les promoteurs locaux de l'alphabétisation (DLO). Grâce à cette structure décentralisée de la conception et de la mise en œuvre du NLPN a su concilier les intérêts et besoins nationaux, régionaux et/ou locaux, mais aussi élaborer des supports d'apprentissage dans les 11 langues locales et en anglais. En outre, les promoteurs locaux de l'alphabétisation (DLO) et les responsables régionaux de

l'alphabétisation (RLO) sont chargés de mettre en œuvre le programme dans leurs régions et districts en recrutant et en formant les alphabétiseurs.

Les cours d'alphabétisation, organisés par groupes de 15 à 30 apprenants, se déroulent à temps partiel, généralement en séances de deux heures, trois fois par semaine. Chaque année, le programme recrute environ 2 400 alphabétiseurs qui travaillent à temps partiel. Les nouveaux suivent trois semaines de formation initiale en alphabétisation des adultes. Par la suite, ils participent à des séances mensuelles de formation continue ou de mise à niveau. L'approche d'enseignement-apprentissage est centrée sur l'apprenant. Discussions thématiques, simulations, théâtre, chant, danse et contes font partie des méthodes couramment utilisées.

Le Programme national d'alphabétisation comporte deux grands volets : 1) le programme d'alphabétisation de base des adultes et 2) le programme post-alphabétisation de base.

Programme d'alphabétisation de base des adultes

Le volet d'alphabétisation du Programme national d'alphabétisation comprend trois étapes de formation préparatoire, respectivement étalées sur une année de 240 heures de cours en moyenne.

- **Étape 1** : alphabétisation de base en langue maternelle

Pour cette étape, l'accent est mis sur l'alphabétisation en langue maternelle. Ainsi, l'apprentissage est essentiellement dispensé en langue locale.

- **Étape 2** : alphabétisation intermédiaire

Pour la deuxième année (étape 2), la langue maternelle reste la langue d'instruction, et l'objectif clé consiste à aider les apprenants à améliorer, consolider et pérenniser les compétences et expériences acquises lors de l'étape 1. En outre, ils sont initiés à l'alphabétisation fonctionnelle et aux compétences de la vie courante à travers des thèmes liés à l'agriculture, la santé, la microentreprise, l'éducation environnementale et l'éducation civique.

Ce type d'activités fonctionnelles vise à améliorer leur qualité de vie et celle de leur communauté.

- **Étape 3** : anglais pour la communication

L'étape 3 correspond à la 4e année du système d'enseignement primaire formel et à la dernière étape du programme d'alphabétisation de base des adultes. Elle vise à développer les compétences fondamentales et fonctionnelles en anglais pour la communication générale, et la tâche des alphabétiseurs consiste à créer un environnement propice à l'acquisition de ces compétences. En outre, l'accent est mis sur le renforcement des activités de développement et de subsistance.

Programme post-alphabétisation de base

Après l'étape 3, il s'avère indispensable de combler l'écart entre le niveau acquis lors de cette étape et le niveau attendu d'un élève du secondaire. Ainsi, une quatrième étape a été introduite. Sans être nécessairement liée aux trois années d'alphabétisation de base des adultes, cette étape, ouverte à tout apprenant ayant le niveau d'alphabétisme requis, sert principalement à doter les apprenants de connaissances générales et de compétences utiles pour la vie courante et la subsistance. Les anciens participants aux cours d'alphabétisation de base peuvent, de ce fait, poursuivre leur éducation en choisissant une des options de la composante post-alphabétisation de base du Programme national d'alphabétisation (NLPN) ci-dessous.

- **Programme d'enseignement élémentaire moyen des adultes (AUPE)**

Ce cours triennal de post-alphabétisation/culture générale est destiné aux apprenants qui ont achevé l'étape 3 ou la 4e année d'éducation formelle. Contrairement au programme d'alphabétisation de base, l'AUPE a son propre curriculum, qui comprend la culture générale en plus de la langue et de la numératie. Le « langage professionnel » constitue une autre composante importante de ce curriculum. Les apprenants étudient deux matières par an. Il y a quatre cours obligatoires et deux facultatifs. Le programme s'efforce de doter les adultes de connaissances et de compétences équivalant à la 7e année du système éducatif formel.

- **Développement des compétences des adultes pour l'auto-emploi (ASDSE)**

Ce projet a été expérimenté dans les régions de Karas et d'Oshana dans le but d'offrir une formation non formelle aux adultes aux niveaux national, régional et local. Son objectif principal est de proposer un meilleur service à la communauté en s'appuyant sur l'éducation des adultes pour créer des opportunités d'emploi et de génération de revenus. Il contribue aussi aux efforts nationaux de réduction de la pauvreté en dotant les apprenants déjà alphabétisés des compétences entrepreneuriales nécessaires pour l'autoemploi et l'emploi en zones urbaine et rurale. À cette fin, les anciens participants au programme d'alphabétisation sont formés à diverses compétences entrepreneuriales qui leur permettront, à terme, d'obtenir des financements pour créer des PME. Certains apprenants poursuivent leurs études dans les centres de perfectionnement communautaires (COSDEC) pour apprendre des métiers comme la plomberie ou la maçonnerie. Ces centres sont ouverts en grande partie en zone rurale où il n'existe pas de bibliothèques pour les personnes alphabétisées. Ils ont pour but de rendre accessibles des ouvrages pour la lecture et de promouvoir une culture nationale de la lecture et de l'apprentissage.

IMPACT ET DÉFIS

Le Programme national d'alphabétisation (NLPN) utilise des contrôles continus et des évaluations externes pour mesurer l'impact et les défis du programme, mais aussi le niveau des apprenants. À ce jour, trois évaluations externes, en 1995, 1998 et 2008, ont été effectuées. En outre, les apprenants passent un examen officiel en fin d'année d'alphabétisation.

Impact

Le programme a connu une rapide expansion depuis son démarrage en 1992. Fait notable, la plupart des apprenants sont alphabétisés à la fin du programme d'alphabétisation de base des adultes. Entre 1992 et 1995, par exemple, le nombre d'apprenants est passé de près de 15 000 à 36 000, et celui des alphabétiseurs de 700 à 2 000. En 1999, environ 46 000 apprenants avaient déjà bénéficié du programme. Les dernières statistiques de la période 2011-2017 indiquent des progrès prometteurs pour chaque étape du programme (voir **tableau 1**).

Les résultats du programme d'alphabétisation sont tout aussi remarquables : le taux national d'alphabétisme a progressé, passant de 65 % en 1991 à 81,3 % en 2001, alors que le taux total d'alphabétisme des jeunes est passé à 92 % entre 1995 et 2004, et le taux d'alphabétisme des adultes à 85 % pendant la même période (voir

Étape		Total	Année d'inscription						
			2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Étape 1	Inscrits	42 315	5 153	6 352	6 087	5 342	8 064	6 369	4 948
	Testés	27 257	3 393	3 804	4 200	3 659	4 834	3 889	3 478
	Admis	22 548	2 847	3 171	3 417	2 859	3 960	3 147	3 147
	% passage	82,7 %	84 %	83 %	81 %	78 %	82 %	81 %	90 %
Étape 2	Inscrits	46 942	6 231	6 561	6 854	7 046	6 078	7 296	6 876
	Testés	28 842	3 990	4 436	4 435	4 211	3 252	4 344	4 274
	Admis	24 212	3 334	3 682	3 639	3 479	2 793	3 672	3 613
	% passage	83,9 %	84 %	83 %	82 %	83 %	86 %	85 %	87 %
Étape 3	Inscrits	52 011	7 633	8 350	8 410	8 362	7 008	5 760	6 488
	Testés	30 169	4 824	4 877	4 625	4 242	4 101	3 267	4 233
	Admis	25 683	4 130	4 224	4 037	3 529	3 504	2 634	3 625
	% passage	85,1 %	85 %	87 %	87 %	83 %	85 %	81 %	86 %

Tableau 1 : Taux d'inscription et de passage du programme pour la période 2011-2017. Source : EMIS, 2017

historique et contexte, plus haut). En outre, beaucoup de participants ont été formés pour participer activement aux activités de développement national, notamment à l'entrepreneuriat et au processus démocratique.

Défis

Un des principaux défis pour le Programme national d'alphabétisation réside dans son aptitude à se développer et s'améliorer – une tâche difficile en raison de son financement limité. La pérennisation du Programme national d'alphabétisation (NLPN) nécessite un appui sectoriel et intersectoriel, notamment de la part des dirigeants politiques à tous les niveaux, du patronat privé et public, des services centraux et régionaux des ministères, des syndicats, des églises, des organisations de jeunes et de femmes, des bailleurs et de la presse. Le programme doit aussi nouer des partenariats de travail avec les organisations internationales afin de s'assurer un flux constant d'assistance technique et financière.

Par ailleurs, l'absence d'opportunités d'emploi formel a démotivé certains apprenants, dont la plupart préfèrent l'emploi salarié à l'auto-emploi et aux activités génératrices de revenus. Il convient aussi d'améliorer les conditions de travail des formateurs afin de les motiver davantage.

LEÇONS APPRISES

Globalement, les femmes participent massivement au programme d'alphabétisation en qualité d'apprenantes et d'animatrices, contrairement aux hommes. Cela s'explique en partie par les exigences du travail traditionnel (pêche, mines et migration économique vers les villes voisines). Les normes conventionnelles relatives au genre influent sur les taux de participation, et cela constitue un domaine sur lequel le programme devra travailler.

Il convient de porter progressivement les programmes de post-alphabétisation à un niveau équivalent à la 7^e année du système d'enseignement primaire formel afin de permettre aux apprenants d'intégrer le cycle secondaire. Il convient aussi de mettre en place un mécanisme d'information et de soutien au développement des compétences des adultes. L'autonomisation communautaire grâce à l'acquisition de compétences

et à la promotion des activités génératrices de revenus constitue une stratégie susceptible d'aider le pays à relever ses défis sociaux et économiques.

La création de centres d'apprentissage et de perfectionnement communautaires a contribué à consolider le niveau d'alphabétisme des apprenants. C'est pourquoi, l'approche communautaire restera une stratégie privilégiée du programme en matière d'alphabétisation et de développement des compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale. 2020. The World Bank in Namibia: Overview. Washington, Le Groupe de la Banque mondiale. [En ligne] Disponible sur : <https://www.worldbank.org/en/country/namibia/overview> [consulté le 19 août 2020].
- EMIS (Système d'information sur la gestion des établissements d'enseignement). 2017. Statistiques de l'éducation de la Namibie en 2017. Windhoek, EMIS. [pdf] Disponible sur : https://www.moe.gov.na/files/downloads/d15_EMIS%20Education%20Statistics%202017%20-%20web%20quality.pdf [consulté le 3 septembre 2020].
- NSA (Namibia Statistics Agency). 2019. Namibia Labour Force Survey 2018 report. Windhoek, NSA. [pdf] Disponible sur : https://d3rp5jatom3eyn.cloudfront.net/cms/assets/documents/Labour_Force_Survey_final_-_2018.pdf [consulté le 2 octobre 2020].

RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE

Éducation communautaire intégrée des adultes

Informations clés

TITRE	Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (MEFP) ¹
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Kiswahili
FINANCEMENT	Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie
COÛT ANNUEL	2 milliards de TZS (about USD 860,000)
DATE DE CRÉATION	1993

HISTORIQUE ET CONTEXTE

La République-Unie de Tanzanie a été fondée en 1964, date de l'indépendance et de la fusion de l'État est-africain du Tanganyika et de l'île de Zanzibar, respectivement colonie britannique et sultanat. Depuis, le pays s'est attaché à améliorer sa croissance économique et à réduire la pauvreté grâce à diverses politiques et stratégies. En 1999, le gouvernement a adopté une stratégie à long terme, la Vision nationale pour le développement 2025, qui vise à transformer la Tanzanie en un pays à revenu intermédiaire, caractérisé par des niveaux de vie élevés, l'équité et une société instruite.

Au cours de la dernière décennie, indique la Banque mondiale, l'économie tanzanienne a régulièrement enregistré une croissance annuelle de près de 7 % (Banque mondiale, 2019). Toutefois, cette croissance n'a pas eu d'impact significatif sur la réduction de la pauvreté, car près de la moitié (49,1 %) des Tanzaniens vivent encore avec 1,90 USD par jour (ISU, 2020). En outre, les inégalités entre les sexes demeurent un défi majeur pour le développement socio-économique du pays.

De nombreuses études montrent qu'elles font partie des causes sous-jacentes de la pauvreté, la majorité des femmes ne jouissant pas des mêmes droits que les hommes en matière d'accès aux ressources, à l'emploi et à l'éducation (MEFP, 2014).

En dépit des efforts accomplis entre 2007 et 2016, qui ont fait passer le taux de pauvreté du pays de 34,4 à 26,8 %, le nombre absolu de pauvres s'est maintenu autour de 13

¹ Le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (MEFP) est devenu le ministère de l'Éducation, des Sciences, des Technologies et de la Formation professionnelle en 2015. Toutefois, pour les besoins de la présente étude, l'ancienne appellation (MEFP) sera maintenue.

millions à cause de la forte croissance démographique. Les derniers chiffres de la pauvreté issus de l'Enquête sur le budget des ménages 2017/18 sont encore en cours de traitement, mais la tendance à la baisse du taux de pauvreté devrait se confirmer, même si elle ralentit. Les efforts du gouvernement pour élargir l'accès à des services tels que l'éducation, la santé et l'eau ont été hypothéqués par la baisse de la qualité de ces services, dont l'offre croît moins vite que la population.

Un des principaux objectifs de la Vision nationale pour le développement 2025 consiste à créer une société instruite, qui aspire au développement. La Tanzanie a mis en œuvre divers plans et stratégies d'éducation, également conçus pour favoriser la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT).² La prise en charge et éducation de la petite enfance (PEPE), l'accès équitable à tous les niveaux d'éducation, l'enseignement professionnel, la formation des enseignants et l'éducation non formelle et continue des adultes en forment les principaux piliers.

En 2002, le gouvernement a rendu les études primaires obligatoires et gratuites, ce qui augmenté l'accès et la participation : la scolarisation est passée de 4,9 millions en 2001 à 8,2 millions en 2013 (ISU, 2020). Malheureusement, le pays n'a pas atteint l'Objectif 4 de l'EPT : « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ». En 1992, une enquête nationale sur l'alphabétisme a révélé une baisse des taux d'alphabétisme des adultes. En guise de réponse, le gouvernement a lancé en 1993 le programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) pour corriger, en partie, les lacunes des programmes d'éducation des adultes antérieurs, souvent marqués par une approche dirigiste en matière de planification, des méthodes centrées sur l'enseignant et des curriculums fixes et non adaptés aux besoins des apprenants.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) a démarré par un projet pilote de

quatre ans, destiné à mettre au point des approches d'apprentissage communautaire centrées sur l'apprenant pour les cours d'alphabétisation et de post-alphabétisation des adultes et des jeunes déscolarisés de la République-Unie de Tanzanie. L'évaluation effectuée en 1997 révèle une amélioration de 13 % des taux d'alphabétisme dans les quatre zones pilotes (Mushi, 2009). D'où, l'expansion progressive du programme. Aujourd'hui, l'ICBAE couvre l'ensemble du pays et s'efforce d'assurer à tous les jeunes et adultes un accès équitable à des cours d'alphabétisation et de post-alphabétisation de qualité.

Quatre ans après son démarrage, le programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) a adopté l'approche REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques), qui allie l'alphabétisation et l'éducation de base à l'aptitude à résoudre des problèmes et au développement socio-économique. Cette approche donne aux apprenants les moyens de discuter et d'analyser les enjeux clés de leur communauté et les aide à initier des activités génératrices de revenus (AGR) pour favoriser la transformation sociale et économique. Les apprenants ne reçoivent aucun diplôme en fin de programme, mais grâce à l'alphabétisation et aux compétences professionnelles et pratiques acquises, ils sont en mesure de se prendre en charge et de subvenir aux besoins de leur famille.



Un cours d'alphabétisation de l'ICBAE. © MEFP

² Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) couvraient la période 1990-2015 et visaient à assurer à tous le droit à l'éducation de base ; depuis 2015, il revient aux Objectifs de développement durable – notamment à l'ODD 4 – de réaliser cet agenda éducatif.

BUTS ET OBJECTIFS

L'ICBAE a pour objectif principal de promouvoir l'accès équitable à une éducation de base de qualité tout en renforçant la participation et en permettant aux jeunes et aux adultes de s'alphabétiser et d'acquérir un niveau de compétences viable. De même, il dote les participants de compétences professionnelles et pratiques, les aidant ainsi à améliorer leurs moyens de subsistance. Plus particulièrement, il se donne pour objectifs de :

- Placer les apprenants au cœur du processus d'enseignement-apprentissage ;
- dispenser des cours pertinents pour la vie des apprenants, portant sur des thèmes tels que la santé, l'hygiène, les maladies infectieuses et l'eau potable ;
- développer l'esprit critique des apprenants et leur aptitude à résoudre des problèmes pour leur permettre d'identifier et de prendre en charge les enjeux sociaux, politiques et économiques et d'y apporter des solutions ;
- promouvoir les activités génératrices de revenus qui permettent aux apprenants d'utiliser leurs acquis et de se prendre en charge ;
- stimuler un esprit d'engagement, de responsabilité et de pérennité en donnant les moyens aux apprenants de donner leur avis sur le curriculum, les réunions, les objectifs et les activités ;
- s'attacher à réaliser l'égalité des sexes ;
- renforcer l'employabilité équitable et de réduire la pauvreté.



Les apprenants exercent des activités génératrices de revenus, par exemple agricoles. © MEFP

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le programme est mis œuvre dans les 25 régions de la Tanzanie continentale. Les centres d'apprentissage se trouvent dans les écoles primaires. Une fois inscrits, les apprenants sont répartis en groupes, appelés « cercles d'alphabétisation », qui peuvent compter jusqu'à 30 participants et sont dirigés par un animateur. Chaque centre en compte plusieurs et la langue d'enseignement est le kiswahili.

Les cours ont lieu trois fois par semaine pendant 18 mois, généralement le soir, après l'école. Les animateurs ont des manuels qui traitent des thèmes les plus actuels en matière d'agriculture et de microéconomie, d'hygiène et santé, et de sociopolitique. Toutefois, le curriculum est très flexible et donne aux apprenants la latitude de privilégier leurs matières de prédilection.

Les apprenants ne reçoivent pas de manuels. En revanche, s'appuyant sur l'approche REFLECT, chaque cercle d'alphabétisation s'intéresse aux principaux enjeux de sa communauté, conçoit des activités d'apprentissage, participe à la résolution des problèmes et planifie des activités génératrices de revenus. Les cercles sont composés d'apprenants aux niveaux d'alphabétisme divers, qui travaillent ensemble et apprennent les uns des autres. Ceux qui ont besoin de renforcer leurs connaissances passent plus de temps avec l'animateur qui, puisqu'ils n'ont pas de livres, les alphabétise à l'aide de son manuel et de journaux.

Le contenu du programme couvre les connaissances et compétences requises pour acquérir le niveau d'alphabétisme et les aptitudes pratiques et professionnelles nécessaires pour mener à bien l'activité génératrice de revenus choisie par l'apprenant. Les principales matières et thématiques enseignées sont :

- l'agriculture et la microéconomie :
 - production agricole ;
 - élevage ;
 - protection de l'environnement ;
 - agroéconomie, c'est-à-dire les aspects économiques de l'agriculture ;
 - ressources naturelles ;

- la santé et l'hygiène :
 - alimentation et nutrition ;
 - eau potable ;
 - maladies infectieuses ;
 - VIH/sida ;
 - santé de la reproduction ;
 - éducation sexuelle ;
- l'éducation socio-politique :
 - gestion des finances domestiques ;
 - droit et droits humains ;
 - Tanzanie : traditions et coutumes ;
 - services sociaux (les apprenants découvrent les services sociaux disponibles localement et comment y accéder).

Les apprenants très peu alphabétisés bénéficient de cours de renforcement, supervisés par les animateurs, pour apprendre à lire et à écrire, mais aussi s'y exercer. Pour enseigner la lecture, l'écriture et le calcul, les animateurs utilisent divers supports tels que les abécédaires, les journaux et les manuels du programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) qui traitent des thématiques ci-dessus : agriculture et agroéconomie, santé et hygiène et éducation sociopolitique. Ces supports sont également distribués aux apprenants.

Le curriculum du programme est très souple et repose sur une évaluation des besoins des apprenants, effectuée dans le cadre d'entretiens semi-structurés au début et/ou en cours de formation. Par exemple, si les membres d'un cercle d'alphabétisation s'intéressent en majorité à l'élevage et veulent en faire leur activité génératrice de revenus, l'animateur consacra plus de temps à cette thématique, tout en enseignant aussi celles qui sont importantes pour la vie des apprenants.

Activités génératrices de revenus

Grâce à l'approche REFLECT, les apprenants apportent des réponses aux préoccupations de leur communauté. En fonction de leurs centres d'intérêt, mais aussi des ressources financières et naturelles disponibles, ils pratiquent des activités génératrices de revenus (AGR) pour améliorer leurs moyens de subsistance. Après leur formation, ils consacrent le reste du cycle d'apprentissage à des activités pratiques correspondant aux AGR de leur



Les animateurs des cercles d'alphabétisation sont des bénévoles rémunérés. © MEFP

choix. Le programme n'emploie pas d'animateurs des cercles d'alphabétisation pendant cette phase. En lieu et place, les apprenants sont encadrés par des formateurs agricoles du ministère de l'Agriculture, appelés agents de vulgarisation, qui leur fournissent des informations et leur montrent comment mettre en pratique le savoir local et leurs nouvelles connaissances.

Depuis le lancement du programme, les apprenants ont initié différentes activités génératrices de revenus : menuiserie, élevage, couture, cordonnerie, boulangerie, crochet, arboriculture et pêche, mais aussi gestion d'un centre social, d'une clinique gynécologique, de salons de coiffure, etc. Ils forment des groupes, choisissent l'activité qui les intéresse et travaillent ensemble pour générer des revenus. De même, chaque groupe décide comment répartir ses bénéfices. Le programme ICBAE met en œuvre ces activités par le biais d'un système de fonds de crédit renouvelable,³ qui prête jusqu'à 300 USD par cercle d'alphabétisation. Lorsque leur activité commence à générer des revenus, les apprenants remboursent leur prêt au taux de 1 %. L'alphabétisme est très important pour planifier et mener à bien une activité

génératrice de revenus, car il permet aux apprenants de tenir une comptabilité simple.

APPROCHES ET MÉTHODES

Conformément à la méthode REFLECT, les activités d'enseignement et d'apprentissage font appel aux outils d'évaluation rurale participative (ERP), qui encouragent les apprenants à concevoir leurs propres supports et activités d'apprentissage. Lors des sessions, les apprenants choisissent ce qu'ils veulent apprendre et les actions à mener pour favoriser l'apprentissage. Sous la supervision de l'animatrice, ils dessinent des cartes, des tableaux et des diagrammes de Venn tout en se livrant à d'autres activités comme le théâtre, le conte et le chant pour compléter leur formation. L'utilisation des outils d'évaluation rurale participative dans le cadre des cercles d'alphabétisation permet de :

- générer un débat ;
- renforcer le niveau de participation des apprenants ;
- motiver les apprenants ;
- s'assurer que les apprenants comprennent les concepts et les mémorisent ;

³ Un fonds de crédit renouvelable est un système de financement destiné principalement au développement et à l'expansion des petites entreprises. C'est un montant qui se reconstitue en utilisant les paiements des intérêts et du principal des anciens prêts pour en consentir de nouveaux.

- susciter un esprit d'appropriation :
- faciliter la réflexion ;
- assurer une analyse permanente des enjeux ;
- fournir une base pour l'apprentissage, la lecture, l'écriture et le calcul.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les animateurs des cercles d'alphabétisation sont des bénévoles payés par le gouvernement tanzanien par l'intermédiaire des collectivités locales. Ils perçoivent 50 000 TZS (environ 22 USD) par mois. Ils encouragent les apprenants à participer en classe, à partager leurs connaissances et expériences, et à contribuer à l'élaboration du curriculum. Ils travaillent sous la supervision du directeur de l'école primaire qui accueille le cercle d'alphabétisation. Celui-ci est également chargé de les encadrer. Dans certains cas, le programme choisit des instituteurs pour animer les cercles en raison de leur expérience en techniques d'alphabétisation.

Des manuels sur la méthode REFLECT sont distribués aux animateurs. Au départ, ceux-ci devaient suivre quatre semaines de formation à l'usage de cette méthode. Mais, il n'y a plus eu de formation depuis 2005, faute de financement, l'éducation et l'alphabétisation des adultes ne figurant pas parmi les priorités stratégiques des collectivités locales.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Le programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) cible les jeunes et les adultes qui découvrent le programme par l'intermédiaire d'autres membres de la communauté. Les activités génératrices de revenus et le fonds de crédit renouvelable encouragent les apprenants à participer au programme. Lorsque les personnes dans l'entourage voient des participants créer leurs propres activités, vendre leurs produits et gagner de l'argent, ils ont également envie de participer. Après les inscriptions et le démarrage des cours, l'animateur identifie ceux qui ne savent pas lire, écrire et calculer.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Le suivi de la mise en œuvre du programme s'effectue sous forme de visites de terrain auxquelles participent

les responsables nationaux de l'éducation des adultes, les coordinateurs régionaux de l'éducation des adultes et les coordinateurs locaux de l'éducation. De plus, on utilise le feedback des apprenants pour évaluer la qualité du programme.

Des visites complémentaires à domicile sont effectuées auprès des anciens participants. Lors de ces visites, il leur est demandé en quoi, le cas échéant, les connaissances et compétences acquises pendant le cours ont amélioré leur quotidien. Cet aspect est également évalué par le biais de l'observation. Par exemple, si un apprenant s'adonne à l'arboriculture, entretient-il son propre jardin ? A-t-il pu développer une petite entreprise ou trouver du travail à l'issue du programme ? C'est une façon d'évaluer les résultats explicitement adoptés par le programme puisque le parcours des apprenants après la fin du programme est un indicateur de succès de celui-ci.

En termes d'alphabétisme, leur progression se mesure aux tâches et activités que leur donne l'animateur. Pour l'instant, il n'existe aucun test standardisé.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Depuis son lancement, le programme a renforcé l'accès à l'éducation de base des adultes en donnant à environ 14 millions de jeunes et d'adultes la chance de s'éduquer (voir **tableau 2**). Il enregistre également un pourcentage élevé de participation féminine, situé autour de 55 %.

En termes de niveau d'alphabétisme, entre 2005 et 2014, environ trois millions d'apprenants très peu alphabétisés ont pu atteindre un niveau leur permettant d'exercer une activité génératrice de revenus. Comme déjà indiqué, ce savoir est indispensable puisque les participants doivent être en mesure de tenir une comptabilité de base qui indique les recettes, les dépenses et les bénéfices.

Au cours de la même période, environ six millions d'apprenants ont acquis des connaissances et des compétences dans diverses activités génératrices de revenus. Grâce aux recettes tirées de ces activités, ils ont pu améliorer leur vie : ils ont un régime alimentaire plus

équilibré, peuvent payer la scolarité de leurs enfants et ont des ménages financièrement plus stables.

Tableau 2 : Inscription au programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE), tous programmes confondus.

Année	Hommes	Femmes	Total
2000	440 228	622 850	1 063 078
2001	443 193	630 123	1 073 316
2005	848 777	1 051 478	1 900 255
2006	778 408	890 095	1 668 503
2007	593 980	694 684	1 288 664
2008	507 793	551 331	1 059 124
2009	449 103	508 186	957 289
2010	451 108	473 785	924 893
2011	499 898	550 619	1 050 517
2012	434 466	473 305	907 771
2013	388 062	346 888	734 950
2014	369 143	417 459	786 602
Total	6 204 159	7 210 803	13 414 962

Défis

Malgré ces chiffres impressionnants, l'ICBAE a dû faire face à de nombreux défis, dont le plus grand a été le manque de ressources, aussi bien humaines que financières. Une conséquence de cette situation a été le manque de formation des animateurs. Même s'ils ont reçu des manuels sur la méthode REFLECT, il n'y a pas eu de formation depuis 2005, date à laquelle la responsabilité de planifier et de dispenser la formation a été dévolue aux districts en lieu et place du gouvernement central. Le suivi révèle que les districts allouent très peu de financements, voire aucun, à la formation des animateurs puisque l'alphabétisation n'est pas considérée comme une priorité.

Outre l'absence de formation et la rémunération faible et irrégulière des animateurs, l'augmentation du ratio d'encadrement risque d'hypothéquer la qualité du programme. Les données disponibles montrent qu'entre 2006 et 2013, à l'exception de 2009, le ratio était supérieur au niveau standard fixé. Il a atteint un record en 2013, à 1 : 48 (MEFP, 2014, p. 120). De plus, il a été difficile de suivre l'assiduité des apprenants, la présence n'étant ni obligatoire ni enregistrée.

Les avances fournies par le fonds de crédit renouvelable – un des principaux facteurs de motivation du programme – font aussi l'objet de contrôles puisqu'elles ne suffisent pas toujours pour avoir un impact notable sur la situation financière des apprenants.

Témoignages d'apprenants

Mis à part les défis, beaucoup d'anciens participants au programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) rapportent des changements positifs que le programme a eus sur leur vie (Bwatwa et Kamwela, 2010, p. 57). Par exemple, un apprenant adulte d'Iramba, dans la région de Singida, au centre de la Tanzanie, déclare : « Les centres ICBAE ont nettement amélioré notre mode de vie grâce aux activités génératrices de revenus et au système de crédit, et ils ont encouragé d'autres personnes à participer ».

« Je ne savais ni lire ni écrire. Ce n'est plus le cas maintenant. Je sais enregistrer mes recettes et mes dépenses », confie une apprenante de 45 ans d'Illala à Dar Es Salaam.

« Comme vous le voyez, nous participons pleinement à la réparation de chaussures, une activité autrefois jugée exclusivement masculine, parce que le programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) nous a autonomisées. Je sais lire les livres et les journaux et écrire des lettres à mes amies. De plus, nous avons créé une activité génératrice de revenus : nous réparons les chaussures des membres de notre communauté et en tirons de quoi entretenir nos familles », témoigne une autre apprenante adulte, du centre ICBAE de Qudan'gonyi dans le district de Hanang.

Un animateur de cercle d'alphabétisation a évoqué les efforts du programme pour attirer plus d'apprenants, notamment en organisant des événements et fêtes qui promeuvent une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage : « La Semaine de l'éducation des adultes organisée chaque année est très importante, car elle encourage la communauté à découvrir ce qui se passe dans les centres ICBAE et motive d'autres adultes analphabètes à suivre les cours pour développer leurs compétences et exercer une activité génératrice de revenus ».

LEÇONS APPRISES

Les leçons tirées de la mise en œuvre du programme Éducation communautaire intégrée des adultes (ICBAE) retiennent non seulement les succès obtenus, mais aussi les échecs et les correctifs à apporter.

Par exemple, les activités génératrices de revenus se sont révélées être un moyen efficace d'intéresser le public cible. Outre l'alphabétisation et les compétences de la vie courante, les participants apprennent aussi un métier, ce qui non seulement les encourage à s'inscrire au programme, mais aussi leur permet de subvenir à leurs besoins personnels et familiaux. Ainsi, ils comprennent l'importance de l'apprentissage et sa capacité à améliorer leur niveau de vie.

De plus, le fait d'allier l'alphabétisation au développement des compétences professionnelles et pratiques a créé des opportunités pour acquérir, utiliser, améliorer et retenir les compétences, qu'il est indispensable de préserver pour exercer une activité génératrice de revenus avec succès. Cette approche a permis aux apprenants de comprendre que savoir lire, écrire et calculer n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'améliorer leurs moyens de subsistance.

Enfin, en plaçant l'apprenant au cœur du processus d'enseignement, le programme promeut le développement de l'esprit critique et de la résolution des problèmes, et améliore les aptitudes de communication de l'apprenant grâce aux discussions en classe et au travail collaboratif. De plus, sa participation à la conception du curriculum conforte son estime personnelle et son assurance, et montre que ses avis et voix comptent.

Une critique à faire au programme est qu'il souffre d'un manque de ressources d'enseignement-apprentissage. Les animateurs pourraient mieux évaluer les progrès des apprenants en utilisant les tâches et activités que l'on trouve dans les supports pédagogiques de haute qualité.

PÉRENNITÉ

Dans sa Vision nationale pour le développement 2025, la République-Unie de Tanzanie aspire au développement social et économique, et fait de l'éducation un des outils pour le réaliser. Grâce à la loi relative à l'éducation nationale de 1978, qui stipule que les programmes

d'éducation des adultes peuvent se dérouler gratuitement dans n'importe quel établissement éducatif (Tanzanie, 1978), le programme ne paie aucun loyer pour l'usage des locaux des écoles primaires, ce qui réduit ses charges. Par ailleurs, le recours au fonds de crédit renouvelable favorise sa pérennité puisque les apprenants remboursent le crédit avec un intérêt.

Au fil des années, le programme a noué des partenariats avec des organisations gouvernementales, non gouvernementales et confessionnelles, telles que Tanzania Education Network/Mtandao wa Elimu Tanzania (TEN/MET), une ONG faïtière qui coordonne les autres ONG intervenant dans le secteur de l'éducation. Cela donne à l'ICBAE la possibilité de collaborer avec plusieurs partenaires. Les partenariats avec les départements ministériels, tels que la Santé et l'Agriculture, sont également bénéfiques. Par exemple, comme les soins de santé font partie du programme, lorsqu'il organise une activité portant sur ce thème, le ministère de la Santé choisit des agents compétents pour donner des conférences. De la même façon, les fonctionnaires du ministère de l'Agriculture encadrent les apprenants pour les activités à caractère agricole.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale. 2019. Tanzania Overview. Washington, Banque mondiale. [En ligne] Disponible sur : <https://www.worldbank.org/en/country/tanzania/overview> [consulté le 16 septembre 2020].
- Bwatwa, Y.M. et Kamwela, A.S. 2010. *Review and revision of adult and non-formal education 2003/04–2007/08*. [pdf] Disponible sur : http://www.tzdp.org.tz/fileadmin/documents/dpg_internal/dpg_working_groups_clusters/cluster_2/education/3-Core_Documents/2.05-MOEV_TWG/Adult_and_Non_Formal_Education-2003-2008_Evaluation_Report_2010_Draft.pdf [consulté le 16 septembre 2020].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2020. République-Unie de Tanzanie. Montréal, UIS. [En ligne] Disponible sur : <http://uis.unesco.org/fr/country/tz> [consulté le 19 septembre 2020].
- MEFP (Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle). 2014. *Education for All (EFA) report*

for Tanzania Mainland. [pdf] Dar es Salaam, MEFP. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231484/PDF/231484eng.pdf.multi> [consulté le 16 septembre 2020].

■ Mushi, P.A.K. 2009. *History and development of education in Tanzania.* Dar es Salaam, Dar es Salaam University Press.

■ République-Unie de Tanzanie (Tanzanie). 1978. National Education Act of 1978. [pdf]. Disponible sur : http://www.africanchildforum.org/clr/Legislation%20Per%20Country/Tanzania/tanzania_education_1978_en.pdf [consulté le 2 octobre 2020].

SÉNÉGAL

Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique des producteurs

Informations clés

TITRE	Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique des producteurs
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Société de Développement et des Fibres Textiles (SODEFITEX)
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Pulaar, mandingue et wolof
PARTENAIRES	Bamtaare Services, filiale de la SODEFITEX chargée de l'alphabétisation en langues nationales ; Fédération nationale des producteurs de coton (FNPC), membre du Conseil national de concertation et de coopération des ruraux (CNCR) ; ministère de l'Éducation de base et des Langues nationales, Direction de la formation professionnelle et technique, inspections de l'enseignement
FINANCEMENT	SODEFITEX (autofinancement)
COÛT ANNUEL	72 000 000 FCFA (127 069 dollars)
COÛT ANNUEL PAR APPRENANT	250 000 FCFA (441 dollars) (de 2016 à 2019)
DATE DE CRÉATION	2003

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Au Sénégal, le développement du secteur éducatif s'appuie sur un plan stratégique de l'éducation, le Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'éducation et de la formation (PAQUET-EF, 2018-2030). Pour réaliser les objectifs de ce plan, le gouvernement a consenti des efforts énormes visant à étendre et à améliorer son système éducatif. Le PAQUET-EF comporte huit domaines prioritaires¹, dont l'éducation de base, la formation professionnelle et technique et l'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages.

¹ Pour en savoir plus sur ces domaines prioritaires, veuillez consulter le site <https://www.borgenmagazine.com/progress-senegalese-education/> [consulté le 19 juin 2020].

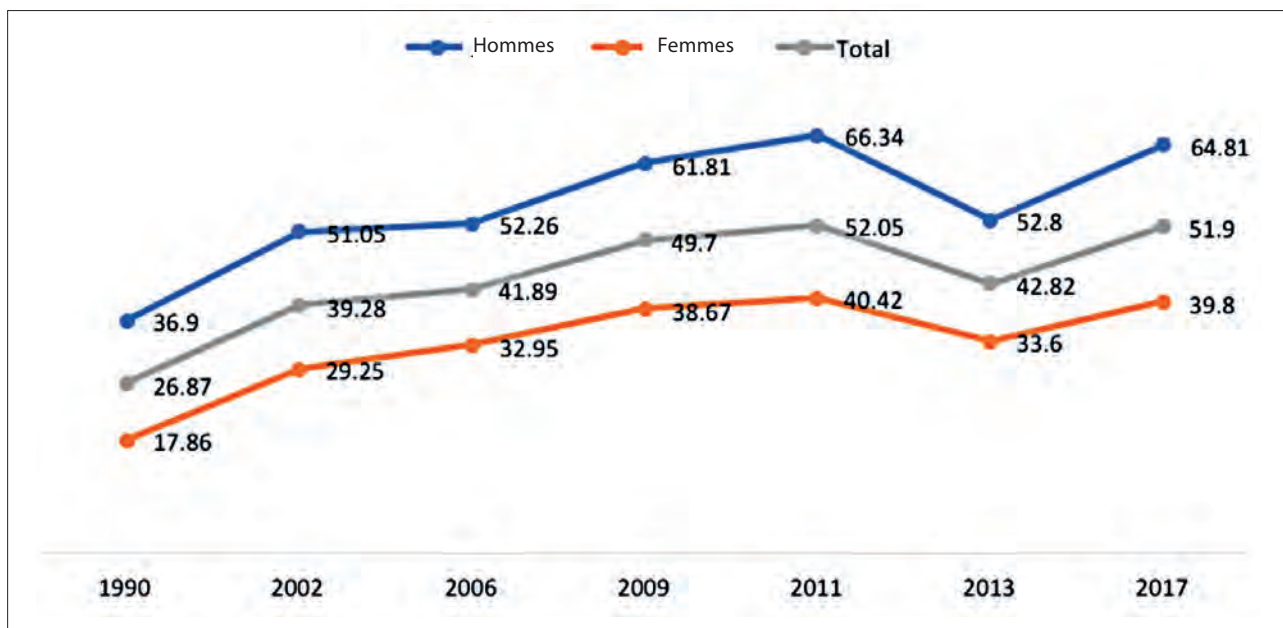


Figure 3 : Taux d'alphabétisme chez les Sénégalais âgés de 15 ans et plus. Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

Avec un taux annuel moyen de 13,28 %, la **figure 3** présente une tendance à la hausse des taux d'alphabétisme chez les Sénégalais de 15 ans révolus. Toutefois, pour comprendre les priorités actuelles de ce sous-secteur en matière d'éducation, il importe de comprendre les raisons de la baisse vertigineuse du taux d'alphabétisme de 2011 à 2013, qui a conduit à l'élaboration du *Plan sectoriel de l'éducation 2013-2025*. Les objectifs annuels d'inscriptions n'avaient jamais été atteints pour plusieurs raisons (République du Sénégal, 2013). Il s'agit, premièrement, du retrait progressif des partenaires clés et la réduction conséquente des financements. Deuxièmement, l'insuffisance des financements n'a jamais permis de mobiliser des ressources pour le sous-secteur non formel ni pour les besoins du sous-secteur de l'alphabétisation. En effet, seuls 91 apprenants adultes ont été admis en 2011, contre une cible initiale de 7 144 inscriptions. Troisièmement, il n'existait aucun indicateur explicite pour mesurer la qualité des programmes d'éducation de base des jeunes et des adultes. L'absence de système de reconnaissance et de validation, la faible mise en œuvre de la politique éducative et la mauvaise qualité des mécanismes de coordination de la gouvernance semblent avoir aggravé la situation. Cette analyse a débouché sur la formulation

de stratégies clés pour ce sous-secteur dans le cadre du Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence de l'éducation et de la formation (2013) : diversifier et optimiser les offres éducatives de haute qualité, former et renforcer les capacités des éducateurs et, enfin, intégrer les compétences de base et les compétences de la vie courante dans l'éducation citoyenne et l'apprentissage tout au long de la vie. De même, l'accent a été mis sur l'amélioration des stratégies de financement et de la gouvernance (République du Sénégal, 2013).

Des progrès constants sont enregistrés depuis 2013, comme le montre la **figure 3**, grâce notamment à une augmentation du taux d'achèvement du cycle primaire, qui passe de 34,7 % en 2012 à 39,5 % en 2015. Concernant l'enseignement secondaire général, le taux global de fréquentation se situait à 43,06 % en 2015. Fait tout aussi notable, le pourcentage d'élèves diplômés qui passent à l'enseignement supérieur est passé de 98 % en 2013 à 100 % en 2015. Ces chiffres semblent indiquer une baisse du stock² d'enfants ayant dépassé l'âge scolaire non encore alphabétisés et, par conséquent, celle du nombre de bénéficiaires potentiels des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes.

2 Le terme « stock » renvoie aux enfants ayant dépassé l'âge scolaire qui n'ont pas pu achever les études ou ont dû abandonner. Ces enfants ne sont pas scolarisés à cause de leur âge et sont souvent trop âgés pour suivre le cursus scolaire formel classique. Il est essentiel, pour la planification et le service, d'offrir une éducation non formelle à ce groupe d'âge (UNESCO IIEP-Pôle de Dakar, UNICEF, Banque mondiale et GPE, 2014).

Néanmoins, le système comporte encore des manquements qui continuent de préoccuper. Par exemple, la réussite scolaire reste insatisfaisante à tous les niveaux (PAQUET-EF, 2018), en particulier en termes d’efficacité interne – c’est-à-dire de réalisation des objectifs d’apprentissage et des taux d’admission aux examens du moyen secondaire. De plus, en 2017, le nombre de jeunes et d’adultes âgés de 15 ans révolus et n’ayant pas le niveau de base en lecture et en écriture était beaucoup plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir **figure 3**). Mingat *et al.* (2013) soutiennent que même si la proportion de jeunes et d’adultes n’ayant pas le niveau d’alphabétisme de base semble avoir baissé ces dernières années, la croissance démographique du Sénégal fait que leur nombre augmente.

Pour surmonter les défis susmentionnés, 17 organisations partenaires ont adopté le Programme d’amélioration de la qualité, de l’équité et de la transparence de l’éducation et de la formation (PAQUET-EF) mis à jour, qui ambitionne d’offrir des opportunités d’éducation de qualité et d’apprentissage tout au long de la vie à tous. Dans ce plan, le gouvernement du Sénégal fait de l’éducation et de la formation un secteur prioritaire pour le développement du capital humain, qui constitue le deuxième axe du programme national de développement du Sénégal, le *plan Sénégal émergent* (PSE). Ce choix a une conséquence positive directe sur l’augmentation des opportunités d’emplois pour les jeunes et les adultes. Le taux de chômage a connu une forte hausse au Sénégal, et se situait à 19 % au premier trimestre 2019.³

Le secteur agricole est le plus grand pourvoyeur d’emplois pour la population active sénégalaise. Malgré cela, le problème du déficit vivrier et de l’insécurité nutritionnelle continue de prévaloir dans beaucoup de parties du pays (PAM, 2018). Pour le résoudre, il est important d’aider les producteurs à accroître leur productivité en les dotant de connaissances et de compétences avancées en matière d’agriculture durable et de commercialisation. Dans ce contexte, l’alphabétisme constitue une compétence de base essentielle qui facilitera grandement le processus

de formation des producteurs. Il y a un besoin pressant de proposer des programmes éducatifs intégrés qui répondent aux besoins des apprenants adultes en matière d’alphabétisation, mais aussi les dotent de compétences entrepreneuriales, agricoles, techniques et autres.

C’est dans ce contexte que la SODEFITEX a initié son *Programme intégré d’alphabétisation fonctionnelle et de formation technique* (PIAFFT), qui apporte alphabétisme de base et compétences techniques pour améliorer la productivité agricole et la qualité de la vie des producteurs.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

En 1982, la SODEFITEX⁴ a créé un programme d’alphabétisation fonctionnelle face aux taux de scolarisation particulièrement faibles dans les zones rurales du Sénégal oriental et de la Casamance, au sud, à travers BAMTAARE Services SA, une filiale de la société. Adoptant une approche innovante et participative, ce programme fait intervenir divers acteurs, dont l’État, les organisations de producteurs, les projets et/ou programmes de développement, les particuliers et autres institutions. L’action de BAMTAARE Services SA s’inscrit dans le cadre des plans de renforcement des services de développement rural d’appui à la nouvelle économie rurale. En 2003, l’organisation lance le *Programme intégré d’alphabétisation fonctionnelle et de formation technique* (PIAFFT) et ses premiers cours d’alphabétisation en langues nationales destinés à promouvoir la professionnalisation des groupements de producteurs.

Entre autres, l’offre de services du PIAFFT inclut l’alphabétisation, la formation technique, l’encadrement pour les nouveaux métiers ruraux, le développement rural, le développement des cultures céréalières et oléagineuses, le conseil rural et la production de semences certifiées. BAMTAARE Services intervient dans trois domaines principaux : renforcement des capacités, encadrement agro-industriel par le conseil et recherche-développement.

³ Voir <https://tradingeconomics.com/senegal/unemployment-rate> [consulté le 24 juin 2020].

⁴ Créée en 1974 sous forme de société anonyme, l’entreprise a été privatisée en 2003.

Renforcement des capacités : la mise en œuvre de nouveaux modèles de production exige des producteurs mieux formés pour assurer une production de haute qualité et une meilleure productivité de leurs exploitations, mais aussi une bonne rentabilité de leurs emprunts et autres investissements agricoles. Ce domaine d'intervention vise l'amélioration des compétences au moyen de l'alphabétisation fonctionnelle, la communication rurale, la structuration et la professionnalisation des différents acteurs ruraux, et du renforcement des capacités de leadership. BAMTAARE Services SA se compose d'un coordinateur, de superviseurs et d'alphabétiseurs qui s'appuient sur 40 ans d'expérience dans ce domaine pour produire divers supports d'enseignement et d'apprentissage de bonne qualité.

Encadrement agro-industriel par le conseil : ce domaine d'intervention a pour objectif principal d'apporter conseil et appui techniques en matière de structuration et de gestion des exploitations familiales, mais aussi d'enseigner les techniques de production. L'entreprise fournit des services de conseil agricole, des intrants et du matériel à des milliers d'exploitations familiales afin de garantir une productivité optimale.

Recherche-développement : les activités principales de ce domaine d'intervention consistent à piloter l'ensemble des études de projet et à rédiger les offres de services de BAMTAARE. Il inclut, en outre, d'autres activités comme l'exécution d'études thématiques telles que les études sectorielles, les enquêtes socio-économiques et les plans d'action.

En 2019, le Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique (PIAFFT) de BAMTAARE Services intervenait dans les régions de Kolda, Tambacounda, Kédougou, Sédhiou, Kaffrine, Kaolack et Fatik, situées dans la moitié sud du Sénégal. Chaque année, plus de 100 apprenants s'inscrivent au programme d'alphabétisation.

BUTS ET OBJECTIFS

Le Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique (PIAFFT) se donne pour objectif de promouvoir le développement social et économique durable des communautés agricoles rurales du Sénégal. En particulier, il vise à :

- Relever le niveau de base des producteurs en écriture, lecture et calcul dans leur langue maternelle et dans des langues nationales telles que le pulaar, le wolof et le mandingue par le biais de cours d'alphabétisation fonctionnelle ;
- doter les producteurs de compétences techniques, de connaissances et d'outils modernes leur permettant d'optimiser leur productivité agricole grâce à des cours de formation professionnelle ;
- créer un environnement alphabétisé leur permettant de mettre en application les connaissances nouvellement acquises ;
- accroître la contribution des exploitations agricoles familiales à la réalisation de la souveraineté alimentaire du Sénégal ;
- accompagner la professionnalisation des différents acteurs et de leurs groupements par le biais de formations reconnues et de diplômes officiels.

GROUPE CIBLE

Le programme est destiné aux personnes âgées de 15 ans révolus, en particulier aux jeunes qui ont abandonné les études ou qui n'ont jamais accédé au système éducatif formel. Il cible les membres des exploitations agricoles familiales (pratiquant généralement la polyculture ou l'élevage), les organisations professionnelles paysannes et d'autres entités agricoles travaillant dans la zone d'intervention de la SODEFITEX. Le programme apporte également une assistance technique aux habitants des zones ou villages reculés qui en ont besoin.

Concrètement, la SODEFITEX et les exploitations familiales signent des accords contractuels mutuellement avantageux. Par le biais du Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique (PIAFFT), la SODEFITEX alphabétise les producteurs en

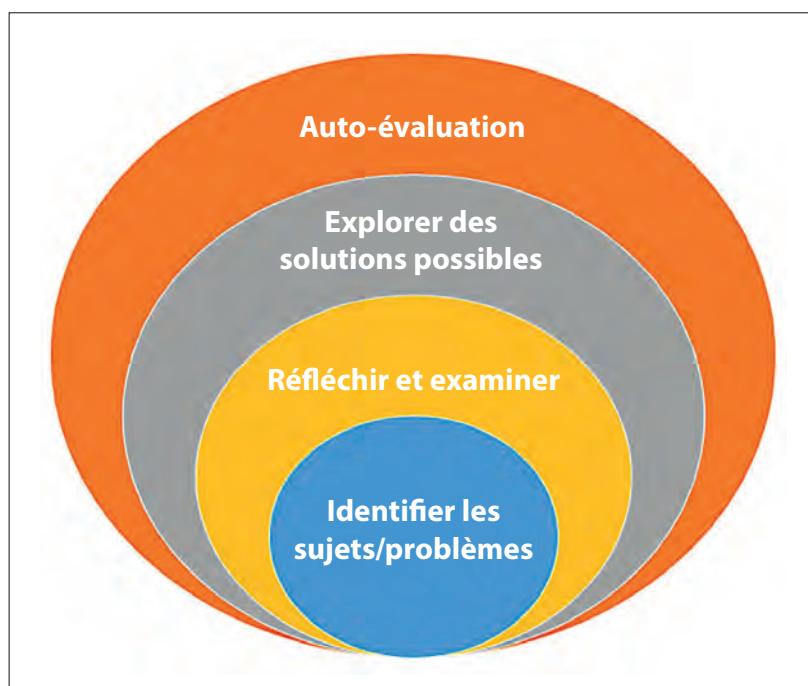


Figure 4 : Représentation visuelle du processus d'enseignement basé sur l'approche d'apprentissage expérientiel. *Source :* compilé par les auteurs à partir d'informations obtenues auprès de la SODEFITEX.

y intégrant formation technique et conseils en matière de gestion et d'accroissement de la productivité de leur exploitation. En retour, les exploitations familiales lui fournissent du coton et des graines de haute qualité à des prix négociés avant le semis, contre engagement d'achat de sa part, avec quelques exceptions concernant la production céréalière.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le programme comporte deux phases de formation : des cours d'alphabétisation fonctionnelle et des cours de formation technique.

Phase 1 : les cours d'alphabétisation fonctionnelle

Les cours d'alphabétisation fonctionnelle initient les apprenants à la lecture, à l'écriture et au calcul en langue maternelle (pulaar, mandingue ou wolof). Ils se déroulent en 10 semaines (environ 400 heures) d'alphabétisation, à raison de cinq jours par semaine et de huit heures par jour (généralement de janvier à mars). Cette phase permet à l'apprenant de bien maîtriser la

lecture et l'écriture et de s'initier à la prise de notes, à l'arithmétique (les quatre opérations mathématiques de base, les pourcentages, la règle de trois⁵, la résolution de problèmes simples) et à la comptabilité simplifiée. Les thèmes abordés en sessions d'apprentissage s'articulent autour des principaux domaines d'activités des apprenants, tels que les activités agricoles, mais aussi des types de connaissances pratiques qui leur seront utiles pour la vie courante, telles que la conscience citoyenne, les mesures préventives en matière d'utilisation des pesticides et l'hygiène. En outre, l'offre de formation aborde d'autres thèmes importants, parmi lesquels l'alphabétisation et le développement rural, l'alphabétisation comme moyen

d'assurer l'indépendance financière, l'alphabétisation dans un contexte multilingue, l'alphabétisation pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'alphabétisation pour le développement durable.

Les cours d'alphabétisation se tiennent généralement dans le village-centre qui polarise les villages environnants de même langue nationale (10 à 20 villages). Depuis 2014, les apprenants sont hébergés sur site pendant la formation. Parallèlement aux cours d'alphabétisation, d'autres activités d'apprentissage identifiées par chacune des organisations communautaires de base et des exploitations agricoles familiales sont menées en utilisant des supports conçus par les formateurs et les apprenants. Ces activités d'apprentissage tournent autour de thèmes tels que la gestion de trésorerie, l'enregistrement de données, la tenue d'un bilan de campagne, la gestion des flux financiers, la planification économique, ainsi que la déclaration, la réunion, l'organisation et la structuration des OP⁶, la rédaction de procès-verbaux de réunions, la gestion de crédits, etc.

⁵ La « règle de trois » est une règle mathématique permettant de résoudre un problème sur la base des proportions. Pour plus d'informations, veuillez consulter le site http://www.mathspadilla.com/2ESO/Unit4-ProportionalityAndPercentages/rules_of_three.html [consulté le 24 juin 2020].

⁶ Les organisations de producteurs (OP) ou les groupements d'organisations de producteurs (GOP) aident les producteurs à réduire les coûts de transaction et à collaborer lors de la transformation et de la commercialisation de leurs produits. Pour plus d'informations, veuillez consulter le site https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/key-policies/common-agricultural-policy/market-measures/agri-food-supply-chain/producer-and-interbranch-organisations_en [consulté le 23 juillet 2020].

Phase 2 : les cours de formation technique

Les résultats d'apprentissage sont évalués à l'achèvement de la phase d'alphabétisation, qui est immédiatement suivie de la seconde phase : les cours de formation technique en internat. Cette phase dure quatre semaines (120 à 150 heures) et prend en charge les néoalphabètes qui ont achevé avec succès la première phase du programme. Elle est encadrée par les experts de la SODEFITEX et des structures telles que l'Institut national de pédologie et la Caisse nationale de crédit agricole.

L'offre de formation technique et professionnelle inclut des composantes axées sur la connaissance des aspects organisationnel et fonctionnel de la production agricole, la polyculture et la gestion des cultures, ainsi que la collecte et l'analyse de données pluviométriques. Le savoir-faire et le savoir techniques acquis au cours de cette phase permettent aux apprenants d'analyser la rentabilité économique et financière de leurs activités et d'adopter des pratiques de production durables axées sur la protection de l'environnement et la mise en œuvre des mesures de toxicovigilance.

APPROCHES ET MÉTHODES

Le processus d'alphabétisation insiste fortement sur l'acquisition de compétences. Entre autres méthodes d'enseignement, une pédagogie de l'intégration est appliquée tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. L'approche intégratrice encourage enseignants et apprenants à faire le lien entre les curriculums et les contenus d'apprentissage en vue de parvenir à une compréhension et à une résolution interdisciplinaires des problèmes de l'heure (Huber *et al.*, 2005). Elle crée intentionnellement des liens entre l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul et le métier et la vie des apprenants pour rendre l'apprentissage plus sensé et intéressant à leurs yeux.

La **figure 4** fournit l'exemple d'un processus d'enseignement fondé sur l'approche expérientielle de l'apprentissage. Les cinq séquences couvertes lors d'une session illustrent cette approche : pour la première étape, les apprenants identifient les thèmes/problèmes à résoudre à partir d'une analyse de leur situation ; lors de la deuxième, ils analysent et examinent ce qui a été fait et vécu en lisant des supports pertinents et en partageant

leurs connaissances et idées ; pour la troisième, les apprenants étudient les solutions éventuelles à leurs problèmes ; lors de la quatrième, ils planifient des actions concrètes en mettant en application les compétences et connaissances (prise de notes, résolution de problèmes mathématiques, schématisation, utilisation des ressources disponibles sur le marché, etc.) acquises lors de la session actuelle ou de sessions antérieures ; pour la cinquième, les apprenants procèdent à une autoévaluation ou à l'évaluation des compétences acquises lors de la formation. Le processus reflète les principes de la *théorie d'apprentissage expérientiel*, qui reconnaît le grand apport bénéfique potentiel des expériences des apprenants dans leur apprentissage. En matière d'alphabétisation, le processus de planification et d'enseignement des compétences est fortement influencé par le cycle d'apprentissage expérientiel, qui inclut l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active (UOL, 2020).

La phase de formation technique emploie une approche par les compétences, qui place l'acquisition et la mise en application de compétences et de connaissances avérées au cœur du processus éducatif (Johnstone et Soares, 2014). Concrètement, grâce au Programme intégré d'alphabétisation fonctionnelle et de formation technique (PIAFFT), cette phase permet d'identifier les compétences ou connaissances attendues des apprenants en procédant à une évaluation des capacités institutionnelles et organisationnelles dans le contexte des groupements de producteurs et des exploitations agricoles familiales. Ensuite, l'on développe et réécrit le curriculum de formation professionnelle pour combler les lacunes des apprenants afin de les rendre aptes à améliorer la qualité de leurs produits agricoles ainsi que les pratiques de leurs communautés paysannes.

Ici, l'approche éducative par les compétences (APC) offre un avantage manifeste : elle réoriente le processus éducatif vers la maîtrise avérée et l'application de connaissances et de compétences de la vie réelle, créant ainsi une passerelle entre le système académique et les employeurs et entraînant une meilleure compréhension des connaissances et compétences dont l'élève a besoin pour réussir au travail et dans la vie.

Tableau 3 : grille de compétences pour les relais techniques en production végétale

Numéro	Description
01	Effectuer les tâches et les rôles des relais techniques en production végétale.
02	Clarifier l'organisation et le fonctionnement des chaînes de production au niveau national.
03	Gérer les crédits agricoles accordés aux paysans.
04	Appliquer les concepts relatifs à la fertilisation et au compost organique.
05	Appliquer les pratiques de gestion de la culture cotonnière.
06	Appliquer les pratiques de gestion des cultures de maïs, de riz et d'arachide.
07	Identifier les statistiques agricoles.
08	Entretien et réparation le matériel phytosanitaire et agricole.
09	Communiquer dans un contexte professionnel.

Source : compilé par les auteurs à partir d'informations obtenues auprès de la SODEFITEX.

Tableau 4 : grille de compétences pour les chefs de culture.

Numéro	Description
01	Effectuer les tâches et les rôles des chefs de culture.
02	Appliquer les concepts relatifs à la fertilisation et au compost organique.
03	Appliquer les pratiques de gestion de la culture cotonnière.
04	Appliquer les pratiques de gestion des cultures de maïs, de riz et d'arachide.
05	Planifier les activités agricoles.
06	Créer des comptes d'exploitation agricole pour les paysans.
07	Entretien et réparation le matériel phytosanitaire et agricole.
08	Communiquer dans un contexte professionnel.

Source : compilé par les auteurs à partir d'informations obtenues auprès de la SODEFITEX.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Les cours d'alphabétisation de la phase 1 reposent sur le *Curriculum de l'éducation de base* (CEB) élaboré par le ministère de l'Éducation de Base pour les besoins généraux de l'alphabétisation des adultes. Ce curriculum inclut l'alphabétisation en langues nationales et a été au cœur des programmes d'alphabétisation des adultes depuis l'adoption du *Plan décennal de développement de l'éducation de base* défini par le ministère de l'Éducation.

Des supports supplémentaires de formation ont été élaborés par l'équipe d'alphabétisation et de communication rurale de BAMTAARE Services. Pour les besoins de la formation, l'équipe produit les supports suivants : manuels d'alphabétisation (lecture, arithmétique) ; guides de l'instructeur et du superviseur ; normes de formation ; et modules de formation. Elle produit également d'autres supports de formation, ainsi que des outils et ressources pour

collecter des données, tenir une classe, créer des pictogrammes, préparer des fiches techniques, etc. Les supports et outils d'apprentissage sont adaptés au contexte et aux besoins des groupes cibles et rédigés en



Exercice de dictée lors d'un cours d'alphabétisation en pulaar.
© SODEFITEX

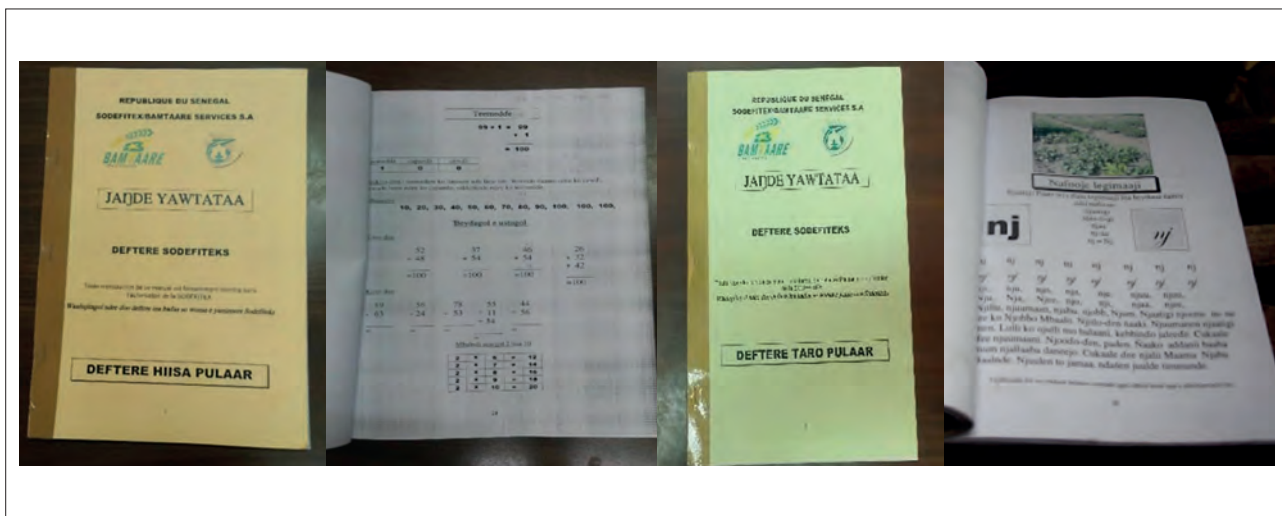


Image 1 : Exemples de supports de formation. © SODEFITEX

pulaar, mandingue et wolof comme l'indique l'image 1, qui en présente un échantillon.

Les cours de formation technique de la phase 2 reposent sur les curriculums développés par la SODEFITEX avec le soutien technique de la Direction nationale de la formation professionnelle. Pour ce faire, le curriculum d'enseignement professionnel existant a été réadapté en appliquant l'approche par les compétences présentée dans la section précédente, et ce conformément à la nouvelle réforme relative à l'orientation stratégique du sous-secteur de la formation professionnelle et technique. L'adaptation du curriculum standard d'enseignement professionnel sera guidée par les compétences attendues au terme des différents types de formation technique. Les tableaux 3 et 4 présentent



Un groupe de participants à un cours d'alphabétisation du PIAFFT. © SODEFITEX

des exemples de compétences attendues à l'issue des cours de formation technique des relais en production végétale et des chefs de culture.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Au lieu de deux sessions distinctes d'alphabétisation et de formation professionnelle beaucoup plus coûteuses, une nouvelle approche a été adoptée, avec un cours principal d'alphabétisation fonctionnelle suivi immédiatement d'un cours résidentiel qui propose une formation professionnelle et technique spécialisée.

Les animateurs du programme sont recrutés parmi un pool d'anciens apprenants, qui compte à ce jour autour de 350 alphabétiseurs et superviseurs. Chaque année, le programme puise dans ce réservoir en fonction du nombre de cours proposés. Le plus souvent, les futurs animateurs sont des sortants des cohortes antérieures du programme d'alphabétisation ou d'autres néo-alphabète titulaires d'un diplôme attestant leur niveau d'alphabétisme dans une des langues nationales. Ils sont sélectionnés sur la base de leur profil et admis après une série de tests d'aptitude. Ensuite, ils suivent trois semaines de formation animée par une équipe pédagogique composée d'animateurs expérimentés et de gestionnaires de programme d'alphabétisme justifiant de compétences avérées dans les domaines suivants : éducation des adultes, techniques de présentation, connaissance des thèmes liés au quotidien des apprenants, expertise linguistique, règles grammaticales



Une jeune fille alphabétisée présentant son attestation. © SODEFITEX

des langues locales, phonétique, documents relatifs à la tenue d'une classe, etc. Par la suite, ils deviennent des prestataires indépendants, payés pour encadrer à temps partiel des classes de 25 à 30 apprenants.

Chaque année, un stage de mise à niveau d'une semaine est organisé pour renforcer les acquis des différents animateurs et superviseurs tout en les initiant à des pratiques d'éducation des adultes innovantes leur permettant de travailler plus efficacement sur le terrain. Cette période de formation leur permet également de consolider leur connaissance des nouvelles méthodes et approches, en particulier en matière de compétences d'alphabétisation intégratrice et de méthodes d'enseignement ; de l'intégration des résultats d'apprentissage ; des évaluations pédagogiques et mesures correctives ; des fiches d'éducation des adultes ; et de certains points de grammaire de leur langue d'enseignement.

Le programme décerne des certificats de formation continue aux animateurs qui achèvent la formation, mais aussi à la fin de chaque stage de mise à niveau. Par la

suite, et par-dessus tout, le programme veille à ce que le nombre d'animateurs employés corresponde à celui des classes d'alphabétisation disponibles, qui varie d'année en année en fonction des allocations budgétaires. Enfin, les animateurs sont affectés dans des localités susceptibles d'abriter plusieurs classes et placés sous la responsabilité d'un superviseur.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Le choix des apprenants repose sur des critères spécifiques, dont les principaux sont l'âge, leur bonne réputation au sein de leur communauté, l'accord du groupement de producteurs, du village ou du chef d'exploitation, leur statut de producteur et la superficie de leur exploitation en fonction des corps de métier sélectionnés au départ. En plus de ces critères, les candidats justifiant d'une formation antérieure (quels que soient le niveau et la langue) sont avantagés. Les effectifs moyens, pour les deux phases, sont de 30 apprenants par animateur.

Par ailleurs, les producteurs agricoles, les chefs de village et les chefs d'exploitation aussi recommandent

des apprenants potentiels, en respectant les critères d'éligibilité et les profils de candidat des métiers sélectionnés. L'inscription est gratuite.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

À l'issue de la phase d'alphabétisation, les apprenants font l'objet d'une évaluation notée sur 40 en lecture et en écriture et sur 20 en arithmétique. Il faut obtenir une moyenne de 12/20 pour réussir. Une évaluation formative à mi-parcours est organisée pour aider les apprenants qui en auraient besoin. Une fois qu'ils ont achevé avec succès la phase d'alphabétisation, les apprenants reçoivent une attestation reconnue par l'État.

La principale innovation qu'apporte le programme réside dans la collaboration active de la SODEFITEX avec la Direction de l'alphabétisation et des langues nationales du Sénégal pour la certification de ses cours d'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales sur la base des acquis en lecture, écriture et calcul. Des dispositions pour la certification de la

formation technique en langues nationales sont en cours de finalisation par les services du ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat en vue de rendre les apprenants éligibles au financement public.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le programme effectue des analyses opérationnelles périodiques pour suivre la pertinence et l'efficacité technique de son offre de formation. Ce faisant, il répond aux besoins changeants des apprenants et s'adapte aux changements de stratégies de production et de plans d'innovation. Le plus souvent, ces analyses débouchent sur des propositions de nouvelles directives du programme et des améliorations du système de formation en cours.

Une autre évaluation pratique intervient après une certaine période pour suivre l'efficacité technique et la pertinence sociale de la formation professionnelle à la base dirigée par la SODEFITEX. Elle s'appuie sur les expériences et pratiques d'individus ayant reçu



Alphabétiseur de la SODEFITEX Ousmane Kambassé Kandé. © SODEFITEX

cette formation et vise à proposer des solutions qui permettront d'améliorer le programme.

Des attestations sanctionnent les compétences acquises au terme des phases d'alphabétisation et de formation technique. Ces attestations revêtent une grande importance dans le sud du Sénégal et garantissent au titulaire un emploi d'agent qualifié en cas de recrutement par un groupement de producteurs, une exploitation agricole, une ONG ou un programme de développement local.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Une fois leur formation achevée, environ 90 % des apprenants sont recrutés par les groupements de producteurs de leurs villages. Depuis le démarrage du programme, plus de 63 735 participants ruraux, dont 15 032 femmes, ont bénéficié des cours d'alphabétisation de la SODEFITEX. Ce chiffre inclut 40 alphabétiseurs et superviseurs, 1 647 relais techniques en production végétale, 600 relais techniques en production animale, 72 chefs de culture, 58 chefs d'exploitation et 18 conseillers agricoles choisis parmi les meilleurs relais techniques.

Concernant l'alphabétisme, le programme a eu un impact mesurable, et les statistiques de formation indiquent que les acquis des apprenants sont restés stables dans le temps. En 2016, par exemple, les apprenants avaient une note moyenne par compétence de 89,6 % en lecture et de 82 % en écriture. Deux ans plus tard, en 2018, la note moyenne était de 83,55 % pour la lecture et de 83,5 % pour l'écriture. Enfin, en 2019, elle était de 89,6 % pour la lecture et de 90 % pour l'écriture.

Le programme a renforcé la confiance des apprenants en leurs aptitudes et talents, et les a dotés de compétences en communication, analyse et résolution de problèmes. En outre, il a permis aux producteurs sous contrat avec la SODEFITEX d'améliorer leur productivité agricole et d'accroître leurs revenus. Par exemple, des compétences et des connaissances telles que les méthodes pour récolter à temps, les bonnes pratiques de séchage et de stockage, la productivité

des champs de coton et la diversification des cultures (riz, maïs, arachide), aident les apprenants à mieux maîtriser la qualité de leur production agricole. Ainsi, ils savent identifier les contraintes techniques et économiques à la productivité de leur exploitation et utiliser les outils de planification agricole, adopter les techniques de lutte contre l'érosion des sols, appliquer les procédures de fertilisation organique, gérer les prêts et les outils de collecte de données, pratiquer la toxicovigilance, lutter contre les ravageurs par des moyens écologiques (valeurs seuil) et tirer parti des techniques modernes pour mesurer la superficie de leur champ de maïs à l'aide d'un GPS (géoréférencement).

Témoignages d'apprenants

« Je m'appelle Ousmane Kambassé Kandé. Je suis alphabétiseur, et j'habite à un kilomètre du centre agricole de Pakour. J'ai suivi les cours d'alphabétisation durant la campagne 1982-1983. De 1991 à 1995, j'étais alphabétiseur en langue pulaar. Depuis 1996, je suis superviseur du programme d'alphabétisation de la SODEFITEX dans la zone de Pakour, où je forme les relais et les gestionnaires du programme de formation de la SODEFITEX. L'alphabétisation est très importante parce que les apprenants sont prêts à utiliser immédiatement leurs acquis, en particulier parce qu'il s'agit d'adultes qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont très tôt quitté l'école ». *Ousmane Kandé, alphabétiseur et superviseur en langue pulaar.*

« Il est important pour nous de nous alphabétiser, car, en plus de savoir lire des documents en pulaar, l'alphabétisation nous permet d'acquérir les compétences nécessaires pour faire de l'arithmétique. Donc, le but de l'alphabétisation n'est pas juste de devenir un relais. Avant, quand j'avais un livre, je ne faisais que regarder les images. Mais, aujourd'hui, je sais lire et comprendre ce que je lis. Tout cela, grâce aux cours d'alphabétisation de la SODEFITEX. Maintenant, je sais mesurer la quantité exacte des produits à utiliser pour chaque parcelle de culture. Quand j'ai un sac de riz, je sais mesurer un kilo de riz, ce qui me permet de calculer la quantité qu'il me faut, combien il me reste, etc. » *Ibrahima Diao, participant, cours d'alphabétisation en pulaar, 2019.*

Prix et récompenses

- Lauréat du Prix d'alphabétisation UNESCO-Roi Sejong (2019).
- Validation des nouveaux curriculums du programme de formation par la Direction de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat (2019).
- Bénéficiaire de l'appui financier de l'IIEP-UNESCO Dakar, l'antenne africaine de l'Institut international de planification de l'éducation, alloué dans le cadre du fonds d'appui à l'innovation en matière de formation professionnelle (2017).
- Reconnaissance officielle du programme par la Commission de la Jeunesse, de l'éducation, de la formation, de l'emploi et du travail du Conseil économique, social et environnementale de la République du Sénégal (2017).

Défis

Plusieurs facteurs continuent d'entraver les efforts en cours et de limiter de façon significative la portée et les performances du programme. Il s'agit, entre autres, de l'absence de financement stable et adéquat du programme, qui ne reçoit aucun appui financier de l'État, mais aussi de l'absence de partenaires techniques et financiers depuis 2009.

Il s'y ajoute que le ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et de l'Apprentissage n'a toujours pas validé les curriculums de formation technique en langues nationales du programme, bien qu'il soit de son ressort de certifier ce modèle innovant d'intégration alphabétisation-formation technique et de rendre, de ce fait, le programme éligible au financement public.

PÉRENNITÉ

Ce programme, mis en place au travers de divers projets publics, existe depuis 37 ans. Depuis le retrait du financement extérieur en 2009, il dépend essentiellement de la production et des ressources annuelles de l'entreprise. Son succès peut être exclusivement attribué aux facteurs suivants :

- La SODEFITEX parvient chaque année à mettre de côté les ressources nécessaires pour poursuivre le programme sur fonds propres ;

- les producteurs qui sélectionnent eux-mêmes les apprenants les plus motivés et les plus aptes à recevoir une formation et à garantir ainsi l'avenir du programme.

Les apprenants et les communautés bénéficiaires contribuent à la pérennité du programme. Par exemple, certains villages accueillent des cours d'alphabétisation et contribuent en nature en construisant des abris et des logements pour les apprenants venus d'ailleurs.

La mise en œuvre de ce modèle à l'échelle nationale dans un avenir proche donnerait un grand coup de fouet à l'économie et à la productivité des métiers traditionnels du secteur informel. Une telle généralisation permettrait au gouvernement de passer d'une vision fragmentaire du capital humain à une vision holistique de l'éducation et de la formation, en particulier pour les populations rurales.

BIBLIOGRAPHIE

- Huber, M. T., Hutchings, P. et Gale, R. 2005. Integrative learning for liberal education. *peerReview*, été/automne, 7(3/4). Disponible sur : <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/integrative-learning-liberal-education> [consulté le 24 juin 2020].
- Johnstone, S M. et Soares, L. 2014. Principles for developing competency-based education programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46 (2), pp.12-19. Disponible sur : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00091383.2014.896705> [consulté le 16 juin 2020].
- Mingat, A., Ndem, F. et Seurat, A. 2013. La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. No 12, pp. 25-47. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/cres/2288> [consulté le 3 octobre 2019].
- PAM (Programme alimentaire mondial). 2018. *Plan stratégique de pays – Sénégal (2019–2023)*. Disponible sur : https://executiveboard.wfp.org/document_download/WFP-0000099529 [consulté le 16 juin 2020]
- PAQUET-EF. 2013. Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence 2013–2025. Disponible sur : <https://adl.sn/programme/paquet> [consulté le 22 septembre 2019].

- PAQUET-EF. 2018. Programme d’amélioration de la qualité, de l’équité et de la transparence 2018–2030. Sénégal. Disponible sur : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/programme-damelioration-de-la-qualite-de-lequite-et-de-la-transparence-2018-2030-senegal> [consulté le 24 juin 2020]
- République du Sénégal. 2013. Programme d’amélioration de la qualité, de l’équité et de la transparence (PAQUET). Plan sectoriel de l’éducation 2013–2025. Disponible sur : <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2013-02-Senegal-Programme-dAmelioration-de-la-Qualite-de-IEquite-et-de-la-Transparence.pdf>. [Consulté le 15 juin 2020].
- UNESCO IIEP–Pôle de Dakar, UNICEF, Banque mondiale et GPE. 2014. *Guide méthodologique pour l’analyse sectorielle en éducation*. Volume 1. Dakar, Sénégal. Disponible sur : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230532_fre [consulté le 15 juin 2020].
- UOL (University of Leicester). 2020. *David Kolb*. Disponible sur : <https://www2.le.ac.uk/departments/doctoralcollege/training/eresources/teaching/theories/kolb> [consulté le 16 juin 2020].

BRÉSIL

Projet scolaire Zé Peão

Informations clés

TITRE	Projet scolaire Zé Peão (Projeto Escola Zé Peão, PEZP)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Syndicat des travailleurs des secteurs de la construction et du mobilier (Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário, SINTRICOM), École normale supérieure de l'université fédérale de Paraíba
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Portugais
FINANCEMENT	Programme Brésil alphabétisé (Programa Brasil Alfabetizado, PBA), SINTRICOM
DATE DE CRÉATION	1991

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Le Brésil a accompli le progrès économique et social le plus impressionnant des 20 dernières années. À mesure que l'économie du pays se développe, les investissements fédéraux dans l'éducation publique ont augmenté. Cela s'est traduit par une hausse des taux de scolarisation formelle et d'éducation non formelle, mais aussi par une baisse des taux d'analphabétisme. Les données nationales indiquent que le pourcentage d'adultes analphabètes a baissé de 13,6 à 10,4 % entre 2000 et 2006. Néanmoins, le pays continue de faire face à des défis importants. Le taux d'analphabétisme des adultes reste parmi les 10 plus élevés de la région Amérique latine et Caraïbes et, à plus de 11 millions (ISU, 2019), le nombre d'adultes analphabètes du pays est plus élevé que celui de ses voisins.

Bien que les disparités sociales aient été réduites, le pourcentage de Brésiliens pauvres ayant régressé de 36 % au début des années 1990 à environ 30 % en 2008, 53 % de la population rurale vit encore dans la pauvreté. De plus, le pays tarde à se remettre de sa crise économique de 2015 et 2016 (Banque mondiale, 2019). Les disparités sociales et économiques sont encore plus profondes dans la région du Nord-est, qui abrite environ 52 % des pauvres du Brésil. Dans l'État de Paraíba, notamment, 55 % de la population vivent dans la pauvreté et 29 % résident en milieu rural. Au début des années 1990, le

taux d'analphabétisme de l'État dépassait largement la moyenne nationale : 41,7 % de sa population adulte étaient analphabètes, dont 60,3 % de ruraux.

Conçu en 1990, le projet scolaire Zé Peão (Projeto Escola Zé Peão, PEZP) a été lancé en 1991 par l'université fédérale de Paraíba sous forme de programme communautaire de proximité pour répondre aux besoins éducatifs et défis de l'État, en particulier ceux de sa capitale João Pessoa. Le programme cible les travailleurs du secteur de la construction et du mobilier, historiquement marqué par

le recours à une main-d'œuvre composée de jeunes et d'adultes ruraux peu alphabétisés et n'ayant reçu aucune ou très peu d'éducation formelle. Du fait d'une longue absence d'initiatives fédérales et étatiques destinées à résoudre ce problème, le programme cherche à relever les niveaux d'alphabétisme de base des ouvriers du secteur de la construction afin de rendre ce groupe apte à devenir des citoyens actifs et à aspirer à la mobilité sociale et économique.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le projet scolaire Zé Peão (PEZP) est un programme communautaire de proximité pour l'alphabétisation des adultes, mis en œuvre par l'École normale supérieure de l'université fédérale de Paraíba en partenariat avec le Syndicat des travailleurs des secteurs de la construction et du mobilier de João Pessoa. Depuis son démarrage, il a touché des milliers d'ouvriers analphabètes, grâce à son approche innovante, faite d'une méthode interdisciplinaire et d'un processus rigoureux de recrutement des animateurs. Parmi ses autres actions innovantes, citons la formation continue des enseignants, les partenariats avec le syndicat ouvrier pour accroître la portée et le financement du programme, les activités d'apprentissage qui vont au-delà du contenu officiel du curriculum, les événements sociaux pour promouvoir l'esprit de communauté chez les apprenants et le personnel, la mise en place de classes et d'emplois du temps répondant aux besoins des élèves et l'alignement de l'apprentissage sur les besoins du marché du travail.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme se donne pour objectif principal d'améliorer les niveaux d'alphabétisme et de numératie des ouvriers du secteur de la construction, mais aussi leur culture générale afin d'élargir leur compréhension de la société, de l'économie et de la politique, et de renforcer leur esprit critique et leur indépendance intellectuelle au sein du contexte dans lequel ils vivent. Il entend également :

- Améliorer la qualité de vie des apprenants ;
- réduire les niveaux élevés d'analphabétisme dans les secteurs de la construction et du mobilier ;
- rendre les participants aptes à s'impliquer activement dans la mobilisation sociale, pour réclamer une

meilleure qualité de vie et devenir de meilleurs citoyens ;

- promouvoir les compétences et connaissances de base requises pour intégrer le système éducatif formel, mais aussi accroître les chances de perfectionnement professionnel ;
- développer des études sur le processus d'enseignement et d'apprentissage des jeunes et des adultes ;
- accroître le nombre de spécialistes de l'éducation des jeunes et des adultes, et contribuer à améliorer la théorie et la pratique de la formation des enseignants.

APPROCHES ET MÉTHODES

Les cours s'étalent sur une période de 10 mois, de mars à décembre. Ils se déroulent sur les chantiers de construction, où les participants étudient huit heures par semaine (de 19h00 à 21h00), du lundi au jeudi. Ce choix du lieu et de l'horaire se justifie par la nécessité de tenir compte des besoins pratiques des participants, qui travaillent souvent neuf heures par jour en moyenne et résident sur le chantier.

La méthode d'enseignement repose sur une approche multidisciplinaire. Les matières – alphabétisation, mathématiques, histoire, géographie et sciences – sont combinées et intégrées non seulement pour inculquer aux apprenants des connaissances théoriques, mais aussi pour développer leurs aptitudes à être socialement, économiquement et politiquement proactifs au sein de leur communauté. C'est pourquoi le contenu des cours s'inspire du contexte et des besoins des participants. Par exemple, les cours de sciences traitent de thèmes tels que l'environnement, les maladies sexuellement transmissibles et les accidents du travail.

Toutefois, l'alphabétisation reste la matière principale du programme et la base pour apprendre et explorer les autres domaines de connaissances. Son enseignement met surtout l'accent sur la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'écoute afin de pousser les apprenants à lire, à comprendre et analyser leurs expériences sociales, et à élargir leurs connaissances. Les cours visent à étoffer le vocabulaire des apprenants, à développer leurs aptitudes en communication et à leur permettre d'acquérir peu à peu le portugais, langue officielle du Brésil.

Le programme comprend deux initiatives, *Alfabetização na Primeira Laje* (alphabétisation de base) et *Tijolo sobre tijolo* (brique sur brique), conçues pour répondre aux différents besoins des participants. La première est un cours d'initiation destiné aux analphabètes, tandis que la seconde, un niveau avancé, cible les ouvriers possédant déjà un certain niveau d'alphabétisme et de numératie de base. En plus des cours formels, le programme organise des activités destinées à enrichir l'expérience des apprenants :

- le cinéma, où des films et documentaires aident à enseigner la géographie, l'histoire et la culture générale ;
- un atelier artistique, avec des activités comme la mosaïque, la peinture et la sculpture en argile destinées à promouvoir et à renforcer la sensibilité, la compétence linguistique et la conscience de soi des apprenants ;
- une bibliothèque mobile, qui fait le tour des chantiers et propose des ouvrages de littérature, d'histoire, de géographie, de politique et d'économie ;
- un programme d'activités culturelles, qui inclut des événements sociaux tels que le Festival de juin (un festival catholique traditionnel brésilien), un arbre de Noël, des matches de football et des sorties au théâtre, aux expositions d'art, aux bibliothèques locales et au planétarium. Ces activités visent à réunir les apprenants, leurs familles et le personnel du programme, et à promouvoir un esprit de communauté chez tous les participants impliqués dans le projet, mais aussi à offrir à la majorité des apprenants l'occasion unique d'enrichir leur culture générale et leur expérience.

Les manuels et supports utilisés pour ces activités sont conçus par les coordinateurs et les éducateurs du programme, qui ont effectué une étude rigoureuse des supports employés par d'autres programmes et institutions dans le but de développer des ressources de haute qualité pour leurs apprenants. Le programme a même produit deux manuels d'alphabétisation, *Benedito: Um Homem da Construção* (Benedito : un ouvrier de la construction) et *Aprendendo com o Trabalho* (Apprendre au travail). De même, il utilise journaux, revues, paroles de chansons, cartes, vidéos et jeux (échecs, dominos,

etc.) pour améliorer les aptitudes linguistiques et numériques primaires.

En plus de distribuer les supports de cours aux apprenants, le programme projet scolaire Zé Peão est gratuit et offre d'autres avantages tels que des tickets de repas, le transport pour ceux qui vivent en zone rurale, des consultations ophtalmologiques et l'accès à la bibliothèque universitaire. En outre, il encourage les participants possédant un niveau élevé d'alphabétisme et de numératie à suivre des cours du soir formels pour adultes dans une école partenaire.

Avant le démarrage des cours, les apprenants doivent se soumettre à un test d'évaluation destiné à vérifier leur niveau d'alphabétisme et de numératie de base en identifiant des lettres, syllabes, mots, phrases et chiffres, en effectuant des opérations d'arithmétique et en écrivant des informations relatives à leur personne. Ensuite, les coordinateurs du programme exploitent ces données pour affecter les apprenants au niveau – d'initiation ou avancé – qui correspond à leurs besoins. L'évaluation des acquis est formative puisque les animateurs procèdent, dans le cadre des activités mensuelles, à des évaluations continues qui sont ajoutées à des dossiers individuels que le coordinateur pédagogique du programme consulte à la fin de chaque semestre. Aucun examen sommatif n'est prévu mais, après avoir achevé le programme, les apprenants ont la possibilité de faire certifier leurs acquis afin de pouvoir intégrer le système éducatif formel à partir de la sixième année du primaire.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les animateurs sont des étudiants inscrits à l'université fédérale de Paraíba. Le groupe est constitué en majorité de femmes (90 %), avec une moyenne d'âge de 25 ans. Pour devenir animateur, il faut au moins être inscrit en deuxième ou troisième année, étudier une des cinq disciplines retenues (pédagogie, langue et alphabétisation, histoire, géographie ou mathématiques) et avoir une moyenne supérieure ou égale à 7 (sur un barème de 0 à 10). En outre, les candidats sont soumis à un processus de sélection rigoureux comprenant un examen écrit portant sur des questions spécifiques relatives à l'éducation des adultes, suivent 60 heures

de formation initiale réparties en quatre groupes thématiques (identité et culture, histoire et méthodes d'éducation des adultes, préparation et évaluation, et simulation de cours) et ont un entretien final. Les candidats sont retenus sur la base de leurs résultats, de leur participation et de leur assiduité à la formation, mais aussi de l'intérêt et de l'engagement qu'ils manifestent à fournir des services éducatifs à des travailleurs adultes.

Les étudiants retenus à l'issue de ce processus doivent aussi suivre une formation pédagogique continue portant sur diverses matières et thématiques relatives à l'éducation des adultes, qui a lieu à l'université sous la supervision et la conduite du coordinateur du programme. Il y a en moyenne 12 animateurs par an, et 15 étudiants par instructeur. Les animateurs travaillent environ 20 heures par semaine, dont huit d'enseignement, 10 de préparation et deux de réunions du personnel. Ils sont également tenus de participer aux réunions syndicales pour renforcer leur compréhension et leur conscience du contexte politique et social dont font partie leurs apprenants, ainsi qu'aux ateliers périodiques et discussions individuelles et collectives avec les coordinateurs du programme. Ils travaillent à titre bénévole et perçoivent un salaire mensuel de 224 USD.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Le programme a été conçu pour les ouvriers du secteur de la construction parce que, au Brésil, ce groupe a un long passé de marginalisation sociale et économique. Il s'agit essentiellement de migrants ruraux jeunes et adultes de sexe masculin, âgés de 18 à 64 ans, pas ou peu scolarisés et qualifiés. Ils sont recrutés au sein de leur communauté professionnelle : le personnel et les animateurs du programme Brésil alphabétisé (Syndicat des travailleurs des secteurs de la construction et du mobilier [SINTRICOM]) se rendent régulièrement sur les chantiers de construction pour faire connaître le projet et en expliquer les objectifs et le processus d'inscription et d'apprentissage. Depuis son lancement, le programme a inscrit environ 15 000 ouvriers et permis à 10 000 participants d'acquérir le niveau d'alphabétisme et de numératie de base. Actuellement, il enrôle en moyenne 216 apprenants par an.

APPUI FINANCIER

Le coût annuel du programme se chiffre à environ 64 000 USD (397 USD par apprenant). Le financement provient de deux sources. Le programme Brésil alphabétisé, initiative du gouvernement fédéral, apporte un appui financier et technique destiné à renforcer la capacité des projets d'alphabétisation des jeunes et des adultes à l'échelle nationale. Il alloue au projet scolaire Zé Peão un salaire de 224 USD par animateur et de 317 USD environ par coordinateur pédagogique. Le reste du financement vient du Syndicat des travailleurs des secteurs de la construction et du mobilier (SINTRICOM) et couvre la formation initiale et continue des enseignants, l'achat de supports d'apprentissage, les événements sociaux, les excursions, les fournitures de bureau, les dépenses courantes et les tickets de repas et de transport des apprenants.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi du programme inclut la collecte de données sur les apprenants : fréquentation, taux d'abandon et de passage et résultats des évaluations. S'y ajoute l'évaluation de l'efficacité pédagogique par le biais d'observations en classe et d'un journal hebdomadaire dans lequel les enseignants rendent compte de leurs activités et analysent leurs résultats. Les coordinateurs du projet utilisent toutes ces informations pour apporter aux animateurs un feedback individuel et collectif destiné non seulement à renforcer leurs pratiques et activités pédagogiques, mais aussi à améliorer l'apprentissage des participants.

À ce jour, aucune évaluation d'impact n'a été faite pour vérifier l'efficacité du projet et ses bienfaits pour les apprenants et la communauté. Cependant, coordinateurs et animateurs du programme ont observé, de façon informelle, plusieurs résultats positifs. Les participants ont démontré les acquis suivants :

- amélioration des niveaux d'alphabétisme et de numératie ;
- amélioration de la culture générale (histoire, géographie et sciences naturelles) ;
- amélioration en termes d'employabilité ;
- estime personnelle et image de soi renforcées ;
- sentiment accru d'autonomie, d'intérêt et

d'implication dans la mobilisation sociale et pour une meilleure qualité de vie ;

- amélioration des rapports familiaux et communautaires ;
- changements d'habitudes et de modes de vie, tels que la recherche du plaisir dans de nouvelles activités (lire, aller au théâtre, etc.).

En outre, le programme comporte des bienfaits indirects pour les animateurs :

- amélioration de leurs propres résultats académiques à l'université ;
- augmentation des inscriptions aux programmes post-universitaires ;
- amélioration de l'employabilité et de la participation des autres jeunes et adultes aux projets éducatifs.

Enfin, le programme a profité au domaine de l'éducation des jeunes et des adultes en général. Par exemple, le projet scolaire Zé Peão a offert à la Division municipale de l'éducation de João Pessoa plusieurs opportunités de former ses enseignants en éducation des adultes et a participé activement à la création et à la mise en œuvre du programme de formation des enseignants et coordinateurs en éducation des jeunes et des adultes de l'État. En outre, le personnel du programme aide à former les animateurs du programme Brésil alphabétisé de l'État de Paraíba.

DÉFIS

Le taux élevé d'abandon constitue le principal défi pour le projet scolaire Zé Peão. En moyenne, près de 50 % des participants abandonnent chaque année. Ce phénomène s'explique par des facteurs externes et internes tels que les licenciements ou transferts sur d'autres chantiers ou l'augmentation des heures de travail qui laisse moins de temps pour apprendre. Parmi les facteurs externes : la fatigue et d'autres centres d'intérêt parallèles comme les sorties entre amis et le jeu de cartes. Pour réduire les abandons, le coordinateur du programme a mis au point des stratégies visant principalement à juguler les facteurs internes : améliorer la qualité de l'enseignement, des évaluations et des supports utilisés, mais aussi s'efforcer de mieux comprendre le contexte dans lequel vit et travaille la

population cible afin d'adapter davantage le programme à ses réalités et besoins.

Les autres défis qui se posent sont les suivants :

- Garantir la disponibilité d'un espace physique pour les classes dans les chantiers : certains employeurs et chefs de chantier ne sont pas sensibles aux besoins éducatifs de leurs employés ;
- promouvoir l'habitude de lire et d'étudier chez les participants ;
- assurer la continuité de l'éducation formelle pour les apprenants ayant achevé le programme, car ils ont de longues journées de travail qui incluent des heures supplémentaires, vivent loin des écoles et manquent de ressources financières pour le transport.

LEÇONS APPRISSES

De nombreuses leçons ont été apprises au cours des 20 années d'existence du projet scolaire Zé Peão, dont les certitudes suivantes :

- L'aptitude à lire et écrire est essentielle pour le développement humain, puisqu'elle rend l'individu apte à mieux comprendre le monde, ses rapports sociaux et sa personne ;
- la responsabilité et le défi de taille inhérents à une offre éducative destinée à un groupe d'apprenants qui a de longues journées de travail et suit des cours sur un chantier aux infrastructures et ressources limitées ;
- le programme offre aux étudiants du supérieur une excellente occasion de développer leur connaissance de l'alphabétisation des adultes et de leurs aptitudes pédagogiques, et constitue un point de départ efficace pour élargir et renforcer la présence de spécialistes de l'éducation des jeunes et des adultes dans l'État de Paraíba ;
- la pérennité du financement et des ressources destinés à appuyer un projet de développement communautaire et d'éducation des défavorisés reste un défi énorme ;
- le système éducatif brésilien manque encore de ressources et d'infrastructures pour répondre aux besoins éducatifs de la population.

PÉRENNITÉ

Les 20 ans d'histoire du projet scolaire Zé Peão sont un bon indicateur de la pérennité du programme. En dépit des défis qu'il a rencontrés depuis son démarrage, le projet a su étendre sa couverture et améliorer la qualité de ses services. Les principaux facteurs dont dépend sa pérennité sont le soutien durable de l'université fédérale de Paraíba et du Syndicat des travailleurs des secteurs de la construction et du mobilier (SINTRICOM), un personnel et des coordinateurs hautement dévoués, une demande continue de programmes d'alphabétisation non formelle souples pour la population cible et l'identification innovante de classes correspondant aux besoins des apprenants. En outre, le personnel participe très activement à de nombreuses initiatives de promotion de l'éducation des jeunes et des adultes au niveau de l'État et au niveau national, ce qui contribue à faire connaître le programme à davantage d'apprenants et permet d'obtenir des ressources et d'attirer plus d'animateurs et d'élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale. 2019. Brazil: Overview. Washington, Banque mondiale. [En ligne] Disponible sur : <https://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview> [consulté le 30 septembre 2020].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2019. *Education and literacy: Brazil*. [En ligne]. Disponible sur : <http://uis.unesco.org/en/country/br> [consulté le 25 août 2020].

COLOMBIE

Obras Escuela : alphabétisation des ouvriers du secteur de la construction

Informations clés

TITRE	Obras Escuela ¹
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Cámara Colombiana de la Construcción (Chambre colombienne de la construction, Camacol Antioquia)
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Espagnol et anglais (pour le cours de langue étrangère)
PARTENAIRES	Secrétariat à l'Éducation de la ville de Medellín, Colombie
FINANCEMENT	Camacol Antioquia
COÛT ANNUEL	181 418 dollars
COÛT ANNUEL PAR APPRENANT	23 à 90 dollars, selon les effectifs
DATE DE CRÉATION	2007

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Comparée aux autres pays de la région, la Colombie affiche des taux d'alphabétisme des adultes relativement élevés. En 2018, indique un rapport de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2019), plus de 95 % des Colombiens âgés de 15 à 65 ans étaient alphabétisés (92 % pour les femmes) ; près de 99 % chez les jeunes et les jeunes adultes (de 15 et 24 ans), avec un taux légèrement plus élevé chez les femmes (99,7 %). Autre particularité, la Colombie est un pays d'Amérique latine et des Caraïbes à taux d'inscription élevé dans les programmes d'éducation des adultes et à fort pourcentage de femmes dans les programmes d'alphabétisation des adultes (UIL, 2019).

Néanmoins, l'accessibilité et la qualité de l'éducation restent un défi en Colombie. La Direction nationale de la statistique (DANE, *Departamento Administrativo Nacional Estadístico*, 2019) indique qu'en 2018 14,3 % de

la population colombienne n'avaient jamais fait des études et que 22,7 % avaient seulement achevé le cycle primaire. Ainsi, cette situation interpelle les décideurs, qui doivent trouver les moyens d'offrir des opportunités

¹ La traduction du titre du programme officiel, *Obras Escuela*, est *Zéro analphabétisme dans le secteur de la construction*. La version espagnole officielle de ce titre sera employée dans la présente étude de cas.

d'apprentissage et une éducation de qualité aux jeunes et aux adultes déscolarisés ou non scolarisés. Pour résoudre ce problème, le gouvernement colombien a édicté en 2017 de nouvelles Directives générales et orientations pour l'éducation des jeunes et des adultes (*Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*).² Ces directives visent à densifier la couverture et à relever la qualité des offres d'apprentissage et d'éducation des adultes, en particulier pour les adultes issus de communautés vulnérables et marginalisées (UIL, 2019).

Une grande partie de ces adultes marginalisés travaille dans le secteur de la construction. La quasi-totalité des ouvriers de ce secteur sont sans diplôme académique, et seuls 31,1 % d'entre eux ont achevé le cycle primaire (DANE, 2019). Leur faible niveau d'éducation fait partie des facteurs qui expliquent leur faible statut social et économique. Comparés aux ouvriers des autres secteurs en Colombie, note Raquel (2009), ceux des secteurs de la construction et de l'agriculture sont plus susceptibles de travailler dans l'économie informelle, souvent sans protection et vulnérables, avec un accès limité au système de protection sociale de l'État. Par ailleurs, leur niveau d'éducation généralement faible affecte leur sécurité personnelle au travail. Une étude sur les causes d'accidents dans les projets de construction en Colombie relève que « 74 % des accidents étaient dus à l'erreur humaine, généralement à cause du non-respect des règles de sécurité au travail et de l'incapacité à lire et prendre connaissance de ces règles (González *et al.*, 2016). Dans ce domaine, l'alphabétisation joue un rôle vital, en ce sens qu'elle rend les apprenants aptes à lire les panneaux, symboles et instructions de sécurité sur les chantiers (*El Colombiano*, 2012) et à comprendre les lois et règlements protégeant leur sécurité et leurs droits fondamentaux.

Dans ce contexte, *Obras Escuela* a vu le jour en tant que programme éducatif qui développe et améliore les connaissances et les compétences professionnelles des ouvriers du secteur de la construction et les aide à sauvegarder leur sécurité et leur bien-être.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Obras Escuela est un programme de responsabilité sociale d'entreprise piloté par la Chambre colombienne de la construction (Camacol Antioquia). Il a démarré en 2007, avec la décision d'Eduardo Loaiza Posada, PDG de Camacol Antioquia, de reproduire une stratégie mise en œuvre par Muros y Techos, une société affiliée à Camacol. En partenariat avec cette société, le secteur bancaire et les sociétés de la construction et de l'industrie, Camacol Antioquia a lancé la marque *Obras Escuela* et commencé à proposer le programme à l'ensemble des sociétés de construction d'Antioquia, un des 32 départements de la Colombie, situé dans centre nord-ouest du pays. Le programme est en cours à Antioquia. Plus présent à Medellín, la capitale départementale, il existe aussi dans d'autres municipalités de la vallée d'Aburrá. De plus, il est repris par d'autres villes telles que Bogotá, dans le département de Cundinamarca, et Barranquilla, dans celui d'Atlántico.

Obras Escuela est un programme innovant du fait qu'il porte l'éducation dans les chantiers afin de réduire les cas d'abandon dus à la migration pendulaire. Les ouvriers du secteur de la construction viennent en majorité de milieux socio-économiques défavorisés et vivent en zone rurale reculée. Autrement dit, ils doivent faire la navette pour rallier les écoles qui dispensent des programmes d'alphabétisation et payer les frais de transport pour assister aux cours. Par ailleurs, pense-t-on, le fait d'étudier avec des collègues issus du même milieu et partageant une expérience professionnelle similaire renforce la motivation des apprenants. Avec ces facteurs en tête, proposer un cours sur le lieu de travail peut être une solution efficace, qui permet aux ouvriers d'économiser du temps et de l'argent. Pour sa mise en œuvre, le programme adopte une pédagogie souple et inclusive, adaptée aux besoins d'apprentissage spécifiques de la population cible. Il dote les ouvriers du secteur de la construction d'un niveau d'alphabétisme de base, qui leur ouvre de nouvelles opportunités d'apprentissage et perspectives d'emploi, et leur permet de remplir les papiers nécessaires pour bénéficier des avantages sociaux, publics et professionnels.

2 Disponible sur : https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-371724_recurso.pdf [consulté le 27 juin 2020].

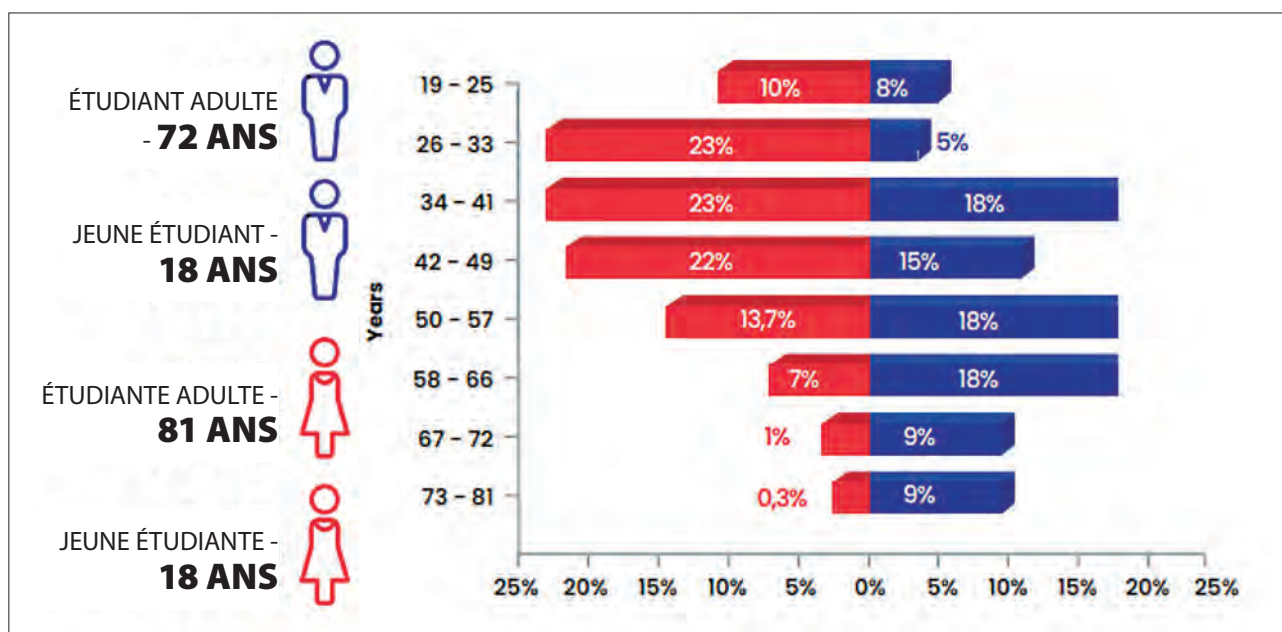


Figure 5 : Âge et sexe des apprenants inscrits en 2019. (Source : Camacol Antioquia, 2019)

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme vise à améliorer la qualité de vie de la population travaillant dans le secteur de la construction.

Il se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- Relever le niveau de base des bénéficiaires en lecture, écriture et calcul pour leur permettre de mieux lire et reconnaître les instructions de sécurité et, ce faisant, améliorer la sécurité et réduire les accidents ;
- encourager les ouvriers du secteur de la construction à poursuivre leur éducation formelle ;
- réduire les obstacles à l'exercice efficace de leurs droits et devoirs civiques ;
- renforcer l'estime et l'efficacité personnelles des ouvriers.

GROUPE CIBLE

En Colombie, la majorité des ouvriers du secteur de la construction n'ont pas achevé leurs études primaires. Une fois qu'ils commencent à travailler, le programme leur donne la chance d'améliorer leur niveau d'alphabétisme. Des travailleurs de 18 à 81 ans s'inscrivent au programme (Camacol Antioquia, s.d.b.). En 2019, 5 % des inscrits étaient vénézuéliens, 3 % indigènes, 25 % déplacés et 4 % afro-colombiens, tandis que le reste était identifié comme métis (Camacol Antioquia, s.d.a.). On dénombrait,

par ailleurs, 87 % d'hommes et 13 % de femmes (Camacol Antioquia, s.d.c.), comme le montre la **figure 5**.

En outre, comme le montre la **figure 6**, les revenus de la plupart des apprenants tournaient autour, voire en-deçà, du salaire mensuel minimum colombien, 877 803 COP (environ 236 dollars).³ Des salaires aussi bas n'encouragent pas nécessairement les ouvriers du secteur de la construction à saisir les nouvelles opportunités d'apprentissage à améliorer leurs compétences.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le programme *Obras Escuela* est reconnu par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) de la Colombie qui, à travers le secrétariat à l'Éducation de Medellín, a chargé l'institution Jesús Rey de décerner des diplômes aux apprenants qui ont achevé les cours avec succès. Même s'il doit en principe durer un semestre (210 heures de contact), il faut parfois trois ans à certains apprenants pour l'achever, en fonction de leurs besoins d'apprentissage. Le plus souvent, les apprenants se rendent compte qu'ils n'ont pas atteint les objectifs d'apprentissage du programme et demandent à le reprendre. Parfois, les éducateurs leur recommandent de reprendre la formation lorsque leur niveau de

3 Disponible sur <https://colombiareports.com/colombias-minimum-wage-up-6-to-268-month/> [consulté le 27 juin 2020].

Répartition des revenus mensuels par groupes d'apprenants

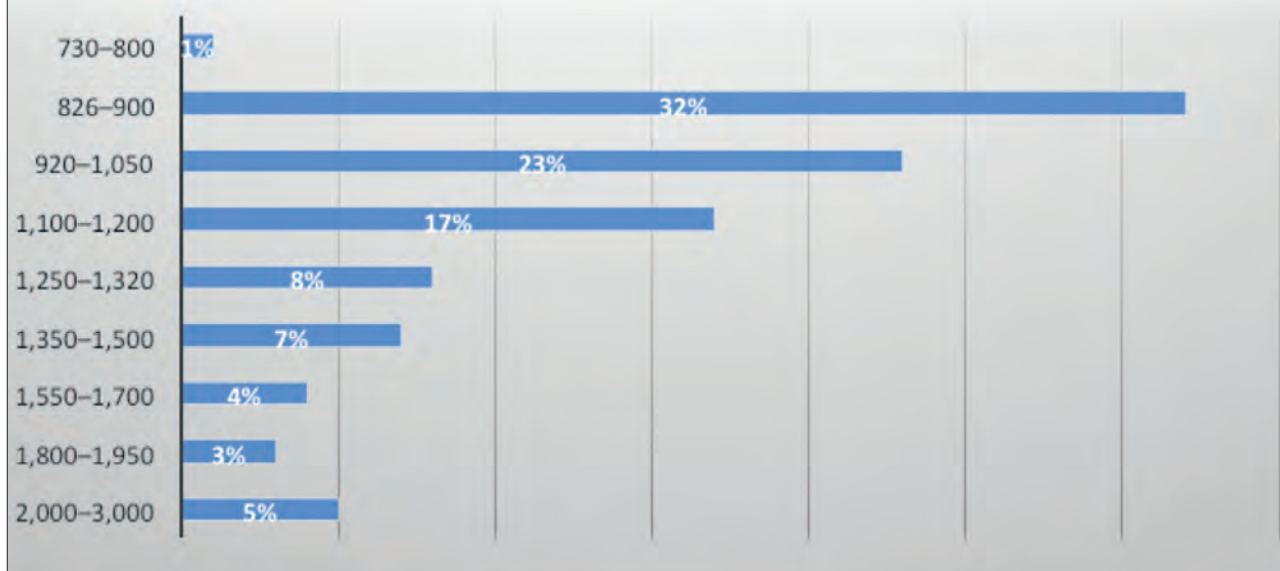


Figure 6 : Répartition des revenus mensuels des apprenants en pesos colombiens. *Source :* Camacol Antioquia

compétences est insuffisant. Toutefois, sachant que les projets de construction durent trois ans en général et que tous les ouvriers ne commencent pas dès le démarrage du chantier, il peut arriver que certains n'achèvent pas la dernière phase de la formation. En pareilles circonstances, le secrétariat à l'Éducation de Medellín les transfère vers d'autres programmes éducatifs proposés par d'autres institutions éducatives.

Sur chaque chantier, une ou deux écoles provisoires sont construites par les ouvriers à l'aide des ressources



Une école construite par des ouvriers du secteur de la construction.
© Obras Escuela

fournies par leur entreprise (voir photo). Chaque école démarre ses cours d'alphabétisation avec 20 apprenants, même si le nombre de participants peut aller de deux à 25. L'inscription étant ouverte toute l'année, les nouveaux employés (apprenants potentiels) peuvent occuper les places vacantes à tout moment une fois que les éducateurs ont évalué leur niveau en lecture, écriture et calcul.

Les animateurs et les apprenants organisent leur emploi du temps à la convenance du groupe, avec au minimum cinq heures de contact par semaine, dispensées avant ou après leurs heures de travail en semaine ou le weekend, et les éducateurs se chargent des différents groupes en fonction de leur disponibilité. De plus, suivant l'employeur, le temps passé en classe peut être comptabilisé comme heures de travail.

Obras Escuela propose deux cycles de cours intégrés d'alphabétisation des adultes, qui équivalent au niveau d'études primaires. Ces deux cycles s'alignent sur les normes fixées par le ministère de l'Éducation nationale en matière de programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Le premier Cycle académique



Apprenants de l'école *La Vida es Bella* [La vie est belle], située sur un chantier à Bello, Antioquia, en Colombie. © Obras Escuela

spécial intégré (CLEY 1 en espagnol), intègre des compétences de base en langues, mathématiques, sciences sociales et naturelles, et compétences citoyennes, mais aussi des objectifs d'apprentissage équivalant à ceux des années 2 et 3 du système éducatif formel colombien. Le second, CLEY 2, s'aligne sur les exigences des années 4 et 5.

Chaque semestre, une cérémonie de remise de diplômes est organisée pour les apprenants. À la fin du programme, Camacol les encourage à suivre des études secondaires en les présentant à des établissements partenaires qui offrent de tels services. Toutefois, cela n'a pas empêché Camacol d'initier, en 2019, le projet pilote *Bachillerato a la obra* (Baccalauréat au travail), qui dispense des cours d'enseignement secondaire en partenariat avec le fonds d'allocations familiales Comfama (*Caja de Compensación Familiar*) et l'université catholique d'Oriente de Rionegro (Antioquia). Ce projet donne la possibilité aux ouvriers et aux membres de leur famille de s'inscrire.

APPROCHES ET MÉTHODES

Obras Escuela s'inspire des théories constructives de l'apprentissage, qui soutiennent que l'apprenant est un

agent actif du processus d'apprentissage et rejettent l'idée qui veut que l'apprentissage soit un processus consistant à mémoriser l'information (Bada, 2015). Concrètement, le programme aide les apprenants à développer de nouveaux concepts et connaissances au travers d'un processus d'analyse et de réflexion sur leurs expériences. Il cherche à rattacher son contenu pédagogique aux connaissances et à la vie des apprenants, et les encourage à mettre en pratique les nouveaux concepts en les mettant en pratique dans leur quotidien. Par exemple, ils s'exercent à résoudre des problèmes de maths réels lorsqu'ils gèrent leurs finances personnelles ou à faire de l'orthographe en utilisant leur liste de courses (Buitrago, s.d.). En outre, en prévision du chômage éventuel de certains ouvriers après la fin du chantier, les animateurs intègrent également le développement de futurs projets d'entrepreneuriat aux cours d'alphabétisation et de calcul. Dans ce domaine, ils enseignent aux participants des compétences professionnelles utiles, telles que la construction de niches ou de clapiers et la fabrication de carreaux décoratifs et de portes.

S'inspirant du concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygostky⁴ (Vygotsky *et al.*,

1999), *Obras Escuela* offre aux apprenants l'occasion de se faire encadrer par des personnes plus expérimentées, qui leur donnent un feedback et des orientations constructifs en temps utile. Le programme s'appuie sur ces « parrains » pour améliorer l'apprentissage des participants. Par exemple, dans le cadre du programme *Plan Padrino* (le programme de parrainage), le personnel administratif ou d'autres employés, tels que les chefs de chantier, les superviseurs ou les ingénieurs se portent volontaires pour « parrainer » les apprenants et les guider dans leur processus d'apprentissage. Certains « parrains » offrent des kits d'apprentissage et des séances de tutorat aux apprenants en difficulté. Un autre moyen de réaliser la construction collective du savoir consiste à promouvoir le travail de groupe entre apprenants et la participation aux activités d'apprentissage à domicile autour de thèmes liés à la famille, tels que l'inclusion des femmes, les droits de l'enfant et la discipline positive.

Bastable et Dart (2014) soutiennent que « le stade de développement de l'individu influence de façon significative son aptitude à apprendre » (p. 1). En conséquence, les éducateurs doivent comprendre les différences de développement comportemental, cognitif et psychologique des apprenants adultes. Partant de cette compréhension, le programme fait preuve de souplesse en identifiant et en adoptant des méthodes pédagogiques variées, adaptées aux besoins d'apprentissage des participants. Forts de cette approche définie comme une « stratégie d'enseignement différencié » (Chapman et Gregory, 2007), les animateurs préparent les tâches d'apprentissage sur la base des niveaux d'alphabétisme et besoins d'apprentissage respectifs des apprenants révélés par les résultats des tests diagnostiques. Par ailleurs, ils utilisent les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour offrir une expérience d'apprentissage différenciée aux apprenants qui affichent de bonnes compétences numériques. Mieux, l'on encourage l'apprentissage interactif et solidaire entre apprenants de niveaux différents : par exemple, ceux qui maîtrisent le calcul de base aident ceux qui viennent de découvrir les concepts de centaine, de dizaine et d'unité. À la

demande des apprenants concernés, les animateurs offrent également un encadrement personnalisé supplémentaire.

À côté des approches pédagogiques, *Obras Escuela* organise aussi des activités d'apprentissage visant à renforcer l'application des acquis à la vie réelle. Parmi ces activités, les deux suivantes.

Activités pédagogiques extérieures

Tous les trois mois, *Obras Escuela* organise une excursion pour visiter des sites d'intérêt pédagogique : musées, théâtres, planétarium, zoos, parcs interactifs ou écoparcs. Des activités d'apprentissage sont organisées pendant ces excursions pour améliorer le niveau d'alphabétisme des apprenants. Par exemple, ils lisent les instructions et autres textes disponibles sur les sites, et discutent et partagent des idées et opinions sur les choses qu'ils ont observées.

Concours de contes : raconte-moi une histoire

Chaque année, *Obras Escuela* invite les apprenants et leurs familles à participer à des concours de conte dans le but de promouvoir les compétences créatives et l'alphabétisme. Lors de ces concours, les apprenants créent et présentent leurs propres écrits ou récits sur des sujets qui les intéressent. En finale, Camacol Antioquia prime trois contes. Le conte vainqueur est publié. On encourage les apprenants plus avancés à rédiger leurs récits tout seuls, alors que ceux qui ont encore besoin de soutien peuvent présenter leurs récits sous forme de dessins ou les écrire avec l'aide de leur famille.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Obras Escuela s'appuie sur les normes et la structure des programmes nationaux de jeunesse et d'alphabétisation connus sous le nom de Cycle académique spécial intégré (CLEY). Ainsi, il emploie des livres et guides méthodologiques liés au CLEY, développés par le ministère de l'Éducation nationale. Mais, du fait que le programme applique le principe de la flexibilité, les éducateurs développent le curriculum, y compris le plan d'enseignement mensuel, en s'appuyant sur des

4 La zone proximale de développement est la différence entre ce qu'un apprenant sait faire sans aide et ce qu'il peut faire avec de l'aide. Voir http://www.innovativelearning.com/educational_psychology/development/zone-of-proximal-development.html [consulté le 1 juillet 2020].

supports alternatifs et des activités d'apprentissage qui tiennent compte des besoins des participants et des contextes d'apprentissage. Ensuite, le directeur du programme et l'institution éducative de certification, l'institution éducative Jesús Rey de Medellín, les révisent et les valident.

Le plan d'enseignement d'*Obras Escuela* se compose de neuf domaines de connaissances, obligatoires selon le ministère de l'Éducation national (1994), et dispense, comme ce dernier le prescrit (1997), au minimum cinq heures de cours par semaine. Il s'agit des domaines de connaissances suivants :

1. sciences naturelles et éducation environnementale ;
2. sciences sociales, histoire, géographie, constitution politique et démocratie ;
3. éducation artistique ;

4. éducation à l'éthique et aux valeurs humaines ;
5. éducation physique, sports et loisirs ;
6. éducation religieuse ;
7. lettres, espagnol et langue étrangère ;
8. mathématiques ;
9. TIC.

Le programme s'appuie sur les instructions édictées par le Secrétariat à l'Éducation de Medellín, mais il envisage de standardiser les critères afin de renforcer son impact à l'échelle nationale en indiquant une démarche claire aux éducateurs de toutes les chambres régionales et locales. Comme le montre le **tableau 5**, le guide pédagogique illustre l'intégration entre compétences et alphabétisme de base au niveau de l'instruction. Chaque leçon évalue les acquis de l'apprenant par rapport aux indicateurs de performances prédéfinis qu'il est censé atteindre.

Tableau 5 : Exemple de guide pédagogique de l'animateur pour une classe de sciences naturelles du CLEY-2.

Objectif	À la fin du cours, l'apprenant devrait savoir distinguer les produits chimiques/artificiels des produits naturels et identifier les défis et risques liés à l'utilisation des premiers.
Question directrice	Comment les produits chimiques peuvent-ils affecter négativement la santé et l'environnement ?
Norme	Aptitude à identifier quelques conséquences sanitaires et environnementales liées à l'usage de produits chimiques et/ou artificiels.
Compétence	<p>Nature et évolution L'apprenant sait identifier les produits chimiques ou artificiels et comment ils sont fabriqués.</p> <p>Appropriation et utilisation L'apprenant sait suivre les instructions d'utilisation des produits chimiques.</p> <p>Résolution de problèmes L'apprenant sait identifier et décrire les caractéristiques, défis, défauts et risques liés à l'usage des produits chimiques/artificiels.</p> <p>Outils de recherche, produits chimiques et société L'apprenant sait utiliser différentes sources d'information et supports pour étayer ses idées. L'apprenant comprend l'importance de se conformer aux règles de prévention des accidents d'origine chimique.</p>

Indicateur de performances	<p>Apprendre pour savoir L'apprenant sait expliquer certains facteurs liés à l'usage de produits chimiques susceptibles d'affecter la santé humaine et l'environnement.</p> <p>Apprendre pour savoir faire L'apprenant sait faire le lien entre l'usage de produits chimiques et les impacts négatifs sur la santé et l'environnement.</p> <p>Apprendre pour savoir être L'apprenant sait identifier les conséquences sociales et environnementales de l'usage des produits chimiques ou artificiels.</p>
Axe thématique	<p>Technologie, société et environnement À l'issue du cours, l'apprenant devrait être en mesure de comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● l'importance d'utiliser correctement les produits chimiques à la maison ; ● l'impact environnemental causé par les produits chimiques/artificiels.
Stratégies méthodologiques /activités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussion thématique sur les effets potentiels des produits chimiques/artificiels sur l'environnement. ● Analyser l'énergie, l'agriculture et les antibiotiques et leurs effets négatifs et positifs sur la santé humaine et l'environnement. ● Encourager les apprenants à discuter de ce qui constitue, à leur avis, les pires effets des produits chimiques/artificiels sur les personnes et l'environnement. ● Réaliser un tableau des usages corrects et incorrects des produits chimiques et le partager avec le groupe.

Source : compilé par les auteurs à partir d'informations obtenues auprès d'Obras Escuela.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

L'équipe actuelle d'éducateurs d'Obras Escuela compte 21 animateurs, dont certains travaillent pour Camacol Antioquia depuis le début du programme. Parmi eux, quinze se sont spécialisés dans des disciplines du secteur éducatif (voir **tableau 6**).

Le directeur du programme est chargé de recruter les animateurs, sur recommandation des animateurs actuels ou anciens, ou sur avis de recrutement publié dans les universités ayant des programmes de licence en éducation. Dans le cadre du processus de recrutement, les animateurs potentiels doivent subir un entretien en plus d'avoir une licence dans une discipline liée à l'éducation et au moins deux ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement. Le salaire par projet de construction équivaut au SMIC colombien (environ 236 dollars), et, suivant sa disponibilité, chaque éducateur peut exercer dans un à cinq chantiers ou écoles.

Niveau d'éducation	Nombre d'animateurs
Enseignement préscolaire	4
Enseignement élémentaire	5
Éducation spécialisée	5
Philosophie. Sciences sociales. TIC, Lettres	5
Développement familial et travail social	1
Autres (éducation)	1

Tableau 6 : Domaines de spécialisation des animateurs d'Obras Escuela. Source : compilé par les auteurs à partir d'informations fournies par Obras Escuela.)

Le directeur du programme organise une formation initiale et une formation continue mensuelle au profit des animateurs. Ce processus est coordonné par des



Un récit récemment primé, écrit dans le cadre du concours annuel de conte d'Obras Escuelas. © Camacol Antioquia

animateurs expérimentés. Pendant la formation, ils initient les animateurs aux codes et à l'éthique professionnels, aux procédures, au code vestimentaire, aux normes institutionnelles, aux aspects pédagogiques et à la gestion des chantiers de construction.

- hygiène et sécurité au travail ;
- outils technologiques ;
- discipline positive ;
- modèles pédagogiques ;
- prévention des abus sexuels.

Le directeur du programme organise aussi des réunions mensuelles qui permettent aux animateurs de partager leurs expériences, discuter de leurs problèmes et recevoir des pistes de solution. En plus, Camacol Antioquia leur dispense 56 heures de formation individuelle par mois, dans le cadre d'une alliance avec le Cabinet du maire de Medellín, le Secrétariat à l'Éducation de Medellín, le Secrétariat aux Affaires féminines, le Cabinet de la

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Au démarrage d'un projet de construction, la direction du programme et les animateurs se rendent sur le chantier et diffusent l'information sur l'offre de cours du programme. Les nouveaux projets comptent généralement plus d'ouvriers. D'habitude, lors de ces rencontres d'information sur site (souvent en présence de 200 à 300 ouvriers), les animateurs d'Obras Escuela expliquent le but et l'offre d'apprentissage du programme, sensibilisent sur son importance et encouragent les ouvriers à s'inscrire. Les personnes intéressées doivent présenter leur photo (y compris au format numérique), leur contact et une pièce d'identité. L'inscription reste ouverte toute l'année. Les animateurs peuvent organiser des inscriptions sur site deux ou trois fois par an suivant le nombre d'apprenants intéressés par le cours.



Appel à l'inscription sur un chantier (© Arenas, 2017).

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Première Dame de Medellín et d'autres institutions éducatives de la ville. La formation mensuelle porte sur les thèmes suivants :

La première semaine du programme, un test diagnostique est organisé pour évaluer le niveau d'alphabétisme des apprenants. Cette évaluation initiale permet aux éducateurs de jauger les aspects suivants :

- niveau présyllabique : l'apprenant ne connaît pas l'alphabet et ignore la relation phonème-graphème ;⁵
- niveau syllabique : l'apprenant reconnaît au moins le son d'une syllabe ;
- niveau syllabique alphabétique : l'apprenant décode une syllabe complète.

Certains apprenants refusent de faire le test diagnostique : souvent, ils affirment ne « rien » savoir ; d'autres affirment que les tests leur rappellent de mauvais souvenirs scolaires. Pour ces cas, les animateurs organisent une évaluation informelle par le biais de l'observation et de la conversation. Ceux qui montrent une compétence suffisante lors de cette évaluation informelle font un test initial de résolution de problèmes arithmétiques et d'alphabétisme.

Les animateurs évaluent les apprenants en continu lors de chaque activité d'apprentissage. De plus, ils encouragent les apprenants à s'autoévaluer et à se faire évaluer par leurs pairs. L'auto-évaluation stimule l'autonomie et la réflexion critique tandis que l'évaluation par les pairs favorise l'apprentissage auprès des pairs. Les deux ont un caractère formateur. Pour l'autoévaluation, les apprenants doivent décrire tout changement qu'ils ont constaté chez eux en termes de réflexion, de comportement et de



Un apprenant recevant un tableau d'honneur en public.
© Obras Escuela

progrès dans l'apprentissage. Lors de l'évaluation par les pairs, les participants font des suggestions permettant à leurs camarades de s'améliorer, ce que l'on encourage généralement lors des présentations.

Après avoir achevé le programme, l'apprenant est censé savoir :

- Écrire des mots/phrases simples ;
- lire des textes courts ;
- effectuer les quatre opérations de base (addition, soustraction, multiplication et division) ;
- payer ses achats ou dépenses ;
- utiliser un téléphone portable ;
- démontrer une connaissance de base des droits humains et d'autres questions d'ordre professionnel.

En particulier, les apprenants doivent passer l'examen *d'Obras Escuela*, qui est reconnu par l'Institution éducative Jesús Rey à travers le ministère de l'Éducation nationale. En outre, ceux qui achèvent les deux cycles d'alphabétisation des adultes reçoivent un certificat reconnu par le Secrétariat à l'Éducation de Medellín. De son côté, le programme récompense les apprenants méritants pour leurs efforts, leur progrès et leur collaboration. Par exemple, à l'occasion des cérémonies de remise de diplômes organisées chaque semestre, ils sont cités au tableau d'honneur en public pour leur engagement exceptionnel à apprendre, mais aussi pour leur soutien à leurs pairs, leurs excellents résultats et la contribution apportée à leur communauté. Normalement, cette récompense est remise aux apprenants âgés de 75 ans révolus ou porteurs de handicap, qui achèvent le programme.

SUIVI ET ÉVALUATION

Obras Escuela étudie en permanence l'état d'avancement et l'impact de ses services éducatifs à l'aide d'indicateurs standardisés pour l'ensemble de ses écoles. Il s'agit notamment du nombre d'apprenants inscrits, du nombre d'apprenants qui travaillent sur les chantiers, du nombre d'apprenants possédant une qualification, du nombre d'enseignants et du nombre de sociétés partenaires (voir les indicateurs Camacol pour 2019, **figure 7**).

⁵ La relation phonème-graphème consiste à comprendre les lettres et les sons correspondants, reconnaître les mots connus et savoir décoder les mots inconnus.

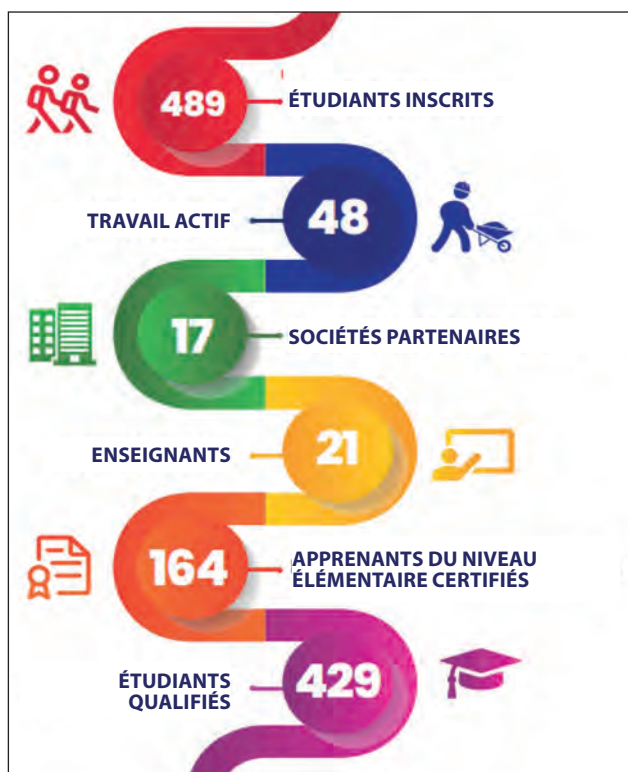


Figure 7 : Indicateurs pour 2019. Source : Camacol Antioquia

Par ailleurs, *Obras Escuela* organise des réunions de supervision mensuelles au niveau de chaque chantier. Lors de ces rencontres, l'équipe dirigeante et les animateurs du programme discutent des avancées, des défis, des leçons apprises et des actions à entreprendre. Ces réunions permettent aux animateurs d'identifier les besoins des apprenants et d'y répondre avec efficacité.

Par ailleurs, le suivi se fait par le biais d'entretiens pendant lesquels les animateurs interrogent les apprenants brillants sur leur expérience du programme, leurs défis et leurs projets après la formation. En outre, pour la première fois en 2019, un consultant indépendant a été invité à effectuer une évaluation externe du programme. Cet exercice avait pour but d'étudier la possibilité d'adapter le curriculum afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Le consultant prépare actuellement un rapport en analysant les données collectées.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

À ce jour, plus de 4 000 ouvriers ont acquis le niveau d'alphabétisme de base grâce à *Obras Escuela*, et 2

800 d'entre eux ont obtenu leur certificat d'études primaires (*Noticias TeleMedellín*, 2019). Le risque d'être victimes de fraude ou de subir des accidents du travail a été fortement réduit, car beaucoup d'apprenants savent désormais lire leur contrat et comprennent les règles et panneaux de sécurité des chantiers de construction. De plus, ils ont tendance à faire preuve de plus de motivation à apprendre, mais aussi à afficher plus d'assurance personnelle et de faire preuve d'une plus grande efficacité pour améliorer leur vie. Beaucoup se sont rendu compte que la mobilité sociale, l'avancement professionnel et le progrès académique sont possibles. Par exemple, entre autres cas de réussite, *Las2Orillas* (2017) et *El Colombiano* (2012) rapportent respectivement les cas d'apprenants qui ont poursuivi des études secondaires et d'un apprenant qui a obtenu un diplôme technique en génie électrique.

Témoignages d'apprenants

Le témoignage ci-dessous, rapporté par Valle (s.d.), est celui de Jorge Eliecer Castillo Urán, un apprenant qui a commencé les cours en février 2018 alors qu'il travaillait au chantier de Constructora Capital :

« J'ai décidé de m'inscrire pour bien apprendre l'alphabet et mieux lire parce que parfois c'est vraiment difficile de déposer une demande de services de santé sur les chantiers de construction. Lorsque je dois me rendre à un examen médical, remplir les informations demandées, lire toutes les informations, je souffre beaucoup, je sue, je m'angoisse, je me mets à trembler parce que je ne sais pas comment faire tout cela. J'ai honte qu'on découvre que je sais très peu de choses. »

Après quelques mois, l'apprenant a déclaré qu'il devait à nouveau remplir des demandes, mais cette fois avec des sentiments différents :

« J'avais compris tout ce que je devais faire. J'ai lu et compris ce qu'on me demandait de remplir. J'ai fini rapidement parce que je sais lire vite. Tout a été si facile que je ne m'en suis même pas rendu compte ; et quand j'ai eu fini, je ne me sentais pas nerveux. Là, je me suis dit : j'ai beaucoup appris. Je suis reparti tout heureux de ne pas avoir eu à demander de l'aide pour remplir les papiers parce

que j'avais tout compris, mais surtout parce que j'avais tout fait tout seul. »

Prix et récompenses

Obras Escuela a reçu plusieurs récompenses. En 2019, il a remporté le prix UNESCO-Confucius d'alphabétisation et reçu une récompense du Secrétariat à l'Inclusion sociale, à la Famille et aux Droits humains de la mairie de Medellín primant son engagement pour la transformation sociale des vies en offrant des opportunités, mais aussi pour avoir contribué aux bons résultats et à l'inclusion à Medellín. En outre, le programme a été récompensé par le Secrétariat à l'Éducation de Medellín et cité dans de nombreux supports de publication électronique, journaux locaux et sites Web liés au secteur de l'éducation.

Défis

Obras Escuela a été confronté à quatre défis principaux. Premièrement, si l'on veut accroître la portée du programme et mieux répondre aux besoins individuels des apprenants, il faudra intensifier et diversifier la formation des animateurs. Deuxièmement, les enseignants sont constamment confrontés aux perceptions négatives des apprenants vis-à-vis de l'alphabétisation des adultes : sentiment de honte de ne savoir ni lire ni écrire ou d'être trop vieux pour apprendre. Troisièmement, il convient d'identifier de nouvelles opportunités de promotion de l'alphabétisme dans le secteur de la construction, mais aussi d'obtenir plus de financements pour accroître l'impact du programme. Quatrièmement enfin, l'incertitude quant à la durée du programme est une forte préoccupation, puisque l'apprentissage de certains apprenants peut prendre plus d'un semestre, entraînant des charges supplémentaires ou l'impossibilité d'achever le processus d'apprentissage en raison de la clôture du projet de construction.

LEÇONS APPRISES

Le caractère harmonieux des partenariats et de la coordination avec les secteurs privé et public a été un facteur décisif de la réussite du programme. Par exemple, l'appui du Secrétariat à l'Éducation de Medellín a permis à Camacol Colombie de poursuivre ses activités, notamment en certifiant ses apprenants et en validant leur processus éducatif. Par ailleurs, l'appui financier du secteur privé a permis à *Obras Escuela* de continuer de

fonctionner. Pour s'assurer le soutien du secteur privé, le directeur du programme se rapproche de chaque PDG de société pour lui présenter le programme, le sensibiliser à l'importance de relever le niveau de base des ouvriers en lecture, écriture et calcul, et l'encourager à devenir partenaire de ce processus. Ainsi, chaque société partenaire parraine le programme dispensé dans son chantier de construction, notamment en prenant en charge le salaire mensuel des éducateurs et les coûts de construction des salles de classe. Par ailleurs, Camacol Antioquia collecte des fonds pour divers projets, y compris *Obras Escuela*, en coorganisant des événements, des conférences et des foires locales et internationales avec ses sociétés partenaires. Le budget alloué à *Obras Escuela* couvre des coûts tels que ceux des activités extrascolaires, des fêtes et des sessions de formation.

Les résultats préliminaires de l'évaluation externe évoquée plus haut (section Suivi et évaluation) révèlent la nécessité d'adopter une approche andragogique, une méthode d'enseignement qui encourage les apprenants à prendre l'initiative de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage et de formuler leurs objectifs d'apprentissage. Les animateurs du programme ont commencé à collaborer avec un conseiller, qui fait partie des évaluateurs externes, pour élaborer un document standard permettant d'enregistrer le cursus et les besoins d'apprentissage des apprenants.

PÉRENNITÉ

Obras Escuela entend réaliser la pérennité de deux façons : la première consiste à dispenser une éducation de qualité, qui renforce les compétences et attitudes requises pour améliorer le bien-être des apprenants, notamment en les dotant de connaissances et de compétences leur permettant d'exercer leurs droits et devoirs civiques. La seconde consiste à nouer et à entretenir un partenariat avec les établissements publics et privés, par lequel le programme et ses alliés réalisent leurs objectifs.

Le ministère de l'Éducation nationale reconnaît *Obras Escuela* comme une institution éducative et soutient le programme en certifiant les apprenants et en reconnaissant que Camacol Antioquia contribue à accroître les taux d'alphabétisme de la population cible. Concernant le secteur privé, les entreprises partenaires

font des dons qui, en complément du budget annuel, permettent à *Obras Escuela* de continuer à travailler comme il le fait depuis 12 ans.

En 2020, Camacol Antioquia prévoit de développer son curriculum afin de faciliter la réplique du programme dans les 17 régions où il compte des entreprises affiliées. Le fait d'avoir son propre modèle pédagogique permettra à Camacol Antioquia d'accélérer la formation des animateurs, d'étendre son action pour l'amélioration des niveaux d'alphabétisme et de promouvoir l'achèvement des études primaires par les ouvriers du secteur de la construction.

En outre, face à la propagation de la pandémie de COVID-19 en 2020, *Obras Escuela* a initié un programme en ligne. Il s'adapte à la pandémie en utilisant des messages écrits et vidéo, et travaille à présent à relever les nouveaux défis liés à ce mode d'enseignement, s'efforçant notamment d'atteindre les apprenants dépourvus d'appareils électroniques ou d'accès à internet, ou ne disposant que de faibles compétences numériques. Certaines de ces vidéos sont disponibles sur le canal YouTube du programme (Camacol Antioquia, 2020). À la demande des apprenants, le programme fournit également des supports d'apprentissage aux enfants des ouvriers, mais aussi des conseils pour la gestion du temps en période de quarantaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Arenas, C. 2017. *Diario de Campo Obra Andalucía* [Notes de terrain sur le projet de construction d'Andalous]. [pdf] Colombie. CAMACOL Antioquia.
- Bada, S. 2015. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research and Method in Education*. Disponible sur : https://www.academia.edu/34174228/Constructivism_Learning_Theory_A_Paradigm_for_Teaching_and_Learning [consulté le 7 janvier 2020].
- Bastable, S. et Dart, M. 2014. Developmental stages of the learner. Dans : S. Bastable. ed. *Nurse as Educator: Principles of Teaching and Learning for Nursing Practice. 4th edition*. Burlington, Jones & Bartlett Learning.
- Camacol Antioquia. s.d.a. Groupe d'âge des apprenants. [Inédit]. Medellín, Antioquia.
- Camacol Antioquia. s.d.b. *Población Especial* [Population spéciale]. [Inédit]. Medellín, Antioquia.
- Camacol Antioquia. s.d.c. *Trabajadores por Género* [Travailleurs par sexes]. [Inédit]. Medellín, Antioquia.
- Camacol Antioquia. 2020. Programa Obras Escuela-Camacol Antioquia. [Programme Obras Escuela-Camacol Antioquia]. [En ligne] Disponible sur : <https://www.youtube.com/channel/UCjN8SNveR3epohZSbFXdK9w/featured> [consulté le 18 mai 2020].
- Chapman, G. et Gregory, C. 2007. *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Departamento Administrativo Nacional Estadístico (DANE) [Direction nationale de la statistique]. 2019. *Boletín técnico. Fuerza Laboral y Educación* [Bulletin technique. Main-d'œuvre et éducation]. [pdf] Disponible sur : https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/especiales/educacion/Bol_edu_2018.pdf [consulté le 6 janvier 2020].
- *El Colombiano*. 2012. Obras que construyen escuelas y alfabetizan [Des projets de construction qui bâtissent des écoles et alphabétisent]. [En ligne] Disponible sur : https://www.elcolombiano.com/historico/obras_que_construyen_escuela_y_alfabetizan-BVec_188494 [consulté le 9 novembre 2020].
- González, A., Bonilla, J., Quintero, M. C., Reyes, C. et Chavarro, A. 2016. Analysis of the causes and consequences of accidents occurring in two constructions projects. *Revista Ingeniería de Construcción*. 31(1). [pdf] Disponible sur : https://scielo.conicyt.cl/pdf/ric/v31n1/en_art01.pdf [consulté le 20 juin 2020].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2019. *Éducation et alphabétisation. Colombie*. [En ligne]. Disponible sur : <http://uis.unesco.org/fr/country/co> [consulté le 9 novembre 2019].
- Las2Orillas. 2017. *Obreros estudian en la misma obra para convertirse en bachilleres*. [Des ouvriers étudient sur le même chantier pour devenir bacheliers]. [En ligne] Disponible sur : <https://www.las2orillas.co/obrer-estudian-en-la-misma-obra-para-bachilleres/> [consulté le 9 novembre 2020].
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). 1994. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* [Loi 115 du 8 février 1994]. [pdf] Disponible sur : <https://www.mineducacion.gov>

co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [consulté le 12 janvier 2020].

■ MEN. 1997. *Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997* [Décret 3011 du 19 décembre 1997]. [pdf] Disponible sur : https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf [consulté le 12 janvier 2020].

■ Raquel, B. S. 2009. 'The informal labor market in Colombia: Identification and characterization'. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 2009, No 1, pp. 145–208. Disponible sur <http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n63/n63a05.pdf> 9 [consulté le 2 juillet 2020].

■ UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2019. *Quatrième rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ne laisser personne pour compte : participation, équité et inclusion*. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274> [consulté le 16 juin 2020].

■ Vygotsky, L. S., Lloyd, P, et Fernyhough, C. 1999. *Lev Vygotsky. 3. The zone of proximal development*. Londres, Routledge.

HAÏTI

Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes

Informations clés

TITRE	Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation (BSEA)
PARTENAIRES	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ; partenaires argentins

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Le Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation (BSEA) est l'institution nationale chargée de promouvoir l'alphabétisme au sein de la population haïtienne. Créé en 1994, il initie des campagnes d'alphabétisation, promeut l'alphabétisme par le biais de la sensibilisation et organise des enquêtes en vue de compiler des statistiques sur l'alphabétisme. La dernière de ces enquêtes a eu lieu en 2002/03. Depuis 2006, le BSEA organise chaque année des campagnes nationales d'alphabétisation. Pour mettre en œuvre ce projet, qui entre dans le cadre de l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE), le BSEA a bénéficié de l'assistance technique de l'UNESCO et de l'Agence espagnole pour la coopération internationale au développement (AECID) (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo- AECID). L'AECID et des bienfaiteurs argentins sont les partenaires financiers du projet.

Avec près de 4/5 de sa population vivant sous le seuil de pauvreté et plus de la moitié sous le seuil de l'extrême pauvreté (UNESCO, 2009), Haïti figure incontestablement parmi les pays les plus pauvres de l'hémisphère ouest. Cette situation est à imputer à une succession de crises politiques depuis les années 1980, une situation économique chaotique et des catastrophes naturelles en série. S'y ajoute le fait que, ces dernières années, le pays a enregistré un ralentissement de sa croissance économique, doublé d'une dépréciation monétaire et d'une inflation rapides (Banque mondiale, 2020). Il connaît

un des taux de chômage les plus élevés de la sous-région caribéenne, qui s'élevait à plus de 14 % en 2012 (OIT, 2012). Ancien producteur et exportateur de fruits (mangue et banane), de café, de cacao, de canne à sucre et de produits manufacturés (ce secteur employait jadis plus de 100 000 personnes), le pays dépend actuellement des importations pour plus de 50 % de sa consommation.

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que le système éducatif ait fortement souffert ces dernières années. Dominé par le secteur privé (près de 90 % des écoles sont



Le BSEA, ses partenaires argentins et UNESCO Port-au-Prince ont développé l'alphabétisation de base et la formation professionnelle des jeunes adultes pour améliorer les niveaux d'alphabétisme dans l'arrondissement de Bainet en Haïti. © BSEA

privées), il ne donne pas accès à l'éducation à tous et fait partie des moins performants du continent. La mauvaise gouvernance est fréquemment citée parmi les causes principales de ce problème éducatif, mais le secteur souffre également d'un important déficit de financement.

Ces dernières années, le pays semblait avoir renoué avec la croissance et la stabilité après le départ du président Jean-Bertrand Aristide en 2004. Toutefois, après les ouragans et les phénomènes climatiques tropicaux néfastes qui ont frappé de plein fouet les Caraïbes en 2008, Haïti se retrouve de nouveau face à de graves problèmes humanitaires. Outre leurs effets tragiques sur la population, avec plus de 800 morts et un million d'enfants touchés, les ouragans ont profondément impacté les infrastructures éducatives en détruisant des centaines d'écoles et contraint le pays à revoir ses priorités.

Déjà accablé par ces problèmes, Haïti a subi, entre 2010 et 2018, de puissants séismes et des ouragans dévastateurs

qui ont causé d'importantes pertes matérielles et humaines. Leur profond impact économique et le fait que l'éducation figure parmi les secteurs les plus touchés se traduisent par d'importants besoins en matière d'alphabétisation et de formation des adultes. En 2016, par exemple, plus de 2,7 millions d'adultes haïtiens n'avaient pas le niveau d'alphabétisme de base (ISU, 2020).

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le faible niveau d'alphabétisme du pays a suscité diverses interventions au niveau national au début des années 2000. Malheureusement, ces efforts n'ont pas donné les résultats escomptés. Dans le Sud-Est, l'un des 10 départements du pays,¹ 62 % de la population âgée de plus de 14 ans sont analphabètes et, pour le groupe d'âge de 14 à 30 ans, ils sont plus de 30 % à ne savoir ni lire ni écrire. L'arrondissement de Bainet (de ce département qui est la zone d'intervention du programme Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes) et ses deux communes comptent plus de 29 000

¹ Dans les divisions administratives de Haïti, le département est le premier de quatre niveaux de gouvernement.

analphabètes sur 100 000 habitants. Ces facteurs sont à la base de la création du projet, qui est conçu et mis en œuvre par le Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation (BSEA) en collaboration avec des partenaires argentins et le Bureau de l'UNESCO à Port-au-Prince.

BUTS ET OBJECTIFS

Un des domaines d'action stratégique choisi par le gouvernement consiste à développer les ressources humaines en renforçant les efforts en matière d'éducation et de formation professionnelle formelle et/ou non formelle au profit des jeunes scolarisés, non scolarisés et/ou déscolarisés. Avec cette finalité à l'esprit, le projet a pour objectif général d'aider à mettre en œuvre une politique de développement des ressources humaines en vue de relever le niveau d'éducation de la population, en particulier celui des couches à faibles revenus. À cette fin, il s'est fixé des priorités stratégiques consistant à (1) offrir une alphabétisation de base aux populations analphabètes et (2) une formation professionnelle dans certains petits métiers afin de donner les moyens aux bénéficiaires d'exercer des activités génératrices de revenus. Aussi le programme Alphabétisation de base et formation

professionnelle des jeunes adultes a-t-il pour objectifs spécifiques de :

- Relever le taux d'alphabétisme dans le département du Sud-Est ;
- aider davantage de jeunes à trouver du travail ;
- renforcer les capacités opérationnelles de l'organe de coordination de l'alphabétisation du département du Sud-Est.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Le Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation (BSEA) recrute des animateurs issus de la communauté. L'éligibilité des candidats repose sur leur formation antérieure et leur motivation à servir leur communauté. Les 320 formateurs et 23 superviseurs recrutés par le BSEA ont été chargés jusque-là d'animer et de superviser les séances d'alphabétisation dans les centres du programme. Ils bénéficient d'une formation initiale.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Même s'il s'occupe essentiellement d'alphabétisation, le programme Alphabétisation de base et formation



Le projet cible les jeunes adultes de 14-30 ans. © BSEA

professionnelle des jeunes adultes cible en particulier les jeunes adultes de 14 à 30 ans de l'arrondissement de Baint qui a une population totale de 6 500 habitants. La décision de cibler ce groupe se justifie par le fait que la moitié de la population d'Haïti est âgée de 31 ans ou moins. Travailler à alphabétiser ce groupe revient à améliorer les perspectives de réinsertion sociale et professionnelle d'un très large segment de la population. La formation est dispensée en deux phases.

1. Cours d'alphabétisation

La première étape du projet consiste à organiser des séances d'alphabétisation. La population cible étant déjà identifiée, les participants sont choisis avec l'accord des différents acteurs (BSEA, UNESCO, AECID et représentants de la communauté). La première campagne d'alphabétisation a été mise en œuvre fin 2007, avec 5 000 apprenants inscrits et 134 nouveaux centres ouverts et équipés. La deuxième, qui a pris fin en décembre 2008, a profité à 1 500 jeunes adultes (voir **tableau 7**).

Durée	5 mois par session
Nombre de sessions	2
Nombre total de participants	6 500
Participants à la session 1	5 000
Participants à la session 2	1 500
Nombre de centres ouverts	134
Nombre d'animateurs	320
Nombre d'apprenants par animateur	20
Nombre de participants admis à l'examen final	2 647
Session 1	1 570
Session 2	1 077
Nombre total de personnes alphabétisées après la formation (phase 1)	947 (taux de réussite 36 %)
Coût total de la phase d'alphabétisation (budget au 10 mars 2009)	USD 488 451,40

Tableau 7 : Les deux premières campagnes d'alphabétisation, 2007 et 2008. *Source* : les auteurs, sur la base des informations fournies par le BSEA.

L'approche d'apprentissage repose sur des modules de formation spécialement conçus par le Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation (BSEA) avec le contexte local à l'esprit. Le créole haïtien, parlé par la majorité de la population, est la langue d'enseignement.

2. Formation professionnelle

La seconde phase du projet consiste à renforcer les capacités des participants néo-alphabètes à travers la formation professionnelle. Elle résulte d'une étude menée en partenariat avec l'Institut national de formation professionnelle (INFP), la seule institution du pays officiellement autorisée à coordonner et réglementer le système d'enseignement professionnel et à veiller sur la qualité des centres de formation professionnelle et des prestataires privés.

Durée	4 mois par session
Sessions effectuées	En cours
Nombre total de participants	500
Répartition des participants par filière (session d'août-novembre 2009)	Cuisine 66 Bâtiment 50 Menuiserie 56
Nombre de centres de formation ouverts	2
Nombre d'animateurs	6
Nombre d'apprenants par animateur	Non confirmé
Nombre de moniteurs pour la composante Pro-Huerta (promoteurs horticoles)	97 Côtes-de-Fer 51 Baint 46
Nombre d'apprenants par promoteur	15
Coût de l'étape 2	586 436,10
Manuels de formation	3 séries de manuels de formation professionnelle et 1 manuel pour l'autonomie alimentaire
Guides de l'enseignant	16

Tableau 8 : Formation professionnelle, 2009 à 2012. *Source* : les auteurs, sur la base des informations fournies par le BSEA.

Cette étude, qui s'intéressait aux besoins en formation, a identifié trois secteurs clés : bâtiment, menuiserie et cuisine. Ainsi, trois programmes et 16 guides pédagogiques ont été élaborés, spécialement pour former les participants à l'un de ces trois métiers. Des manuels d'horticulture ont également été mis au point dans le cadre du projet Pro-Huerta, une initiative complémentaire financée par les partenaires argentins, qui vise à renforcer la sécurité alimentaire des populations pauvres et vulnérables en formant les familles haïtiennes à l'agriculture et en les dotant d'outils et de semences.

La phase de formation professionnelle du projet a permis de former plus de 1 000 participants déjà bénéficiaires des cours d'alphabétisation (voir **tableau 8**).

SUIVI ET ÉVALUATION

Un système de suivi et d'évaluation participatif a été mis en place pour assigner un rôle clairement défini à chaque partie prenante du projet. Pour la phase d'alphabétisation, le coordonnateur du département est le principal responsable du suivi. Il reçoit les rapports de terrain rédigés par les superviseurs et les comités d'appui des communes de Baintet et de Côtes-de-Fer. En cours de session d'apprentissage, le coordonnateur local et un membre du comité d'appui (un organe local représentant la communauté) se rendent dans chaque centre deux fois par mois et rédigent un rapport par visite. Des synthèses mensuelles de ces rapports sont envoyées au Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation (BSEA), à l'UNESCO et à l'Agence espagnole pour la coopération internationale au développement (AECID) par l'intermédiaire des différents groupes focaux. Chaque superviseur local ou communautaire couvre 10 centres d'apprentissage, qu'il visite au moins une fois par semaine pour les besoins du suivi systématique et permanent des activités du centre et des animateurs.

Les animateurs ont la charge d'alphabétiser les participants qui leur sont assignés par le comité d'appui et l'organe de coordination du département. Ils tiennent des registres de présence et notent les absences et retards des participants. Ils sont formés pour leur dispenser une animation et une instruction de haute qualité tout en les motivant. Ils sont tenus, entre autres, de communiquer leurs observations aux coordonnateurs locaux via les



Des centres de formation ont été ouverts dans les deux communes cibles du projet. © : BSEA

superviseurs communautaires et d'appliquer les conseils reçus en retour pour améliorer leur travail.

Des visites de suivi et de supervision sont également effectuées par les groupes focaux et le bureau central (des comités d'appui). Des rapports périodiques sont rédigés pour évaluer la situation de chaque commune en termes d'assiduité des participants et des animateurs, mais aussi de qualité et d'efficacité du travail de formation.

Un système d'évaluation à deux volets a été créé. Le premier consiste à soumettre aux participants deux tests simples de lecture, d'écriture et d'arithmétique à chaque session. Ces tests sont préparés par le coordonnateur départemental sur la base de modèles fournis par le bureau central. Le second consiste en une évaluation par l'UNESCO, l'AECID et le BSEA axée sur les objectifs, les activités, les acteurs et les participants du projet. Cette évaluation produit un rapport d'évaluation externe final, qui est présenté lors d'une rencontre tripartite.

Les cours de formation professionnelle durent quatre mois et ont lieu jusqu'à trois jours par semaine. Une évaluation finale est administrée par des formateurs, formés à cette tâche par le personnel de l'INFP. Pendant la formation, l'INFP et le Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation se chargent du suivi de la qualité de l'organisation des cours. Ce travail s'intéresse à la qualité

de l'enseignement mais aussi à l'importance que les formateurs accordent au niveau de lecture et d'écriture que le projet exige des participants. Trois sessions de formation professionnelle doivent être organisées dans le cadre de cette phase du projet LIFE au profit de 500 apprenants au total.

La filière autonomie alimentaire emploie 100 promoteurs formés, qui reçoivent chacun un kit d'évaluation permettant de suivre les progrès de chaque bénéficiaire en termes d'alphabétisation. Chaque bénéficiaire reçoit un manuel d'horticulture et d'élevage fourni par Pro-Huerta. Tous les deux mois, en partenariat avec l'IICA, Pro-Huerta effectue des activités de coordination en Haïti.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

En dépit des conditions difficiles dans lesquelles il a été mis en œuvre, le programme Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes a donné des résultats notables dans les communes de Baint et de Côtes-de-Fer. Par exemple, les centres de formation ouverts dans les deux communes accueillent aussi d'autres activités culturelles et récréatives pour répondre aux besoins de la communauté tout entière. De même, ils abritent des cours destinés à améliorer le niveau d'alphabétisme acquis par les participants. À ce jour, 6 500 personnes, dont près de 70 % de femmes, en ont bénéficié. Malgré les tempêtes dévastatrices de 2008 et leurs conséquences, les participants ont obtenu un taux de réussite de 36 % aux examens finaux des sessions d'alphabétisation organisées jusqu'à ce jour. La formation professionnelle dispensée dans les filières identifiées a accueilli 500 jeunes, et près de 750 jeunes ont été formés en horticulture par le projet Pro-Huerta. Afin d'aider les apprenants à traduire leurs acquis en activités génératrices de revenus, le projet s'efforcera de créer des synergies avec d'autres projets et ONG intervenant dans le domaine du microcrédit. Cela encouragera, à son tour, la création de petites entreprises. Dans le même ordre d'idées, le projet prévoit d'introduire dans ses cours les concepts de prévention des risques et catastrophes, compte tenu du niveau d'exposition extrême de la région à ce type de crises.

Défis

Un des plus grands défis pour le projet a été les ouragans mortels de 2009 qui ont arrêté ses activités. Le département du Sud-Est a été l'une des zones les plus touchées, ce qui a contraint de nombreux participants à abandonner leur apprentissage pour des raisons de sécurité. Qui plus est, à peine 50 % des participants inscrits ont pu participer aux évaluations finales de la deuxième session d'alphabétisation en décembre 2008, et seule la moitié du groupe a réussi. Ce résultat, en deçà des attentes, aurait pu être meilleur si la zone n'avait pas subi les rigueurs du climat. Une session spéciale de rattrapage a été organisée au profit de ces bénéficiaires qui, pour des raisons indépendantes de leur volonté, avaient dû interrompre leurs études après avoir consenti de gros efforts. Ceci devait leur permettre d'achever leur formation et d'obtenir ces diplômes.

Parmi les autres défis rencontrés, notons la difficulté de superviser les activités à cause du relief très accidenté des zones d'intervention qui manquent de routes bitumées et dont le système de télécommunication subit les effets de l'absence généralisée d'électricité. Ces facteurs, combinés avec les conditions climatiques néfastes, expliquent en partie la faible participation aux évaluations finales. La seconde phase, axée sur la formation professionnelle, a démarré en 2009 et a été un moyen de combler ces lacunes. En l'occurrence, les mesures incluent le recrutement, au sein de la région, de deux superviseurs de la formation et deux agronomes locaux.

PÉRENNITÉ

Bien qu'étant une initiative pilote relativement récente, le programme Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes comporte plusieurs volets viables. D'abord, le ciblage d'un groupe vulnérable, mais doté par ailleurs d'un énorme potentiel (jeunes de 14 à 30 ans), traduit la volonté d'inscrire le projet dans la durée. L'alphabétisation et la formation professionnelle sont perçues comme des moyens pour les populations cibles d'identifier et de valoriser leur potentiel. De plus, les filières choisies pour la formation professionnelle conviennent parfaitement pour le contexte local et sont susceptibles de générer des revenus conséquents.

Sur le plan institutionnel, le projet a fortifié le Bureau du secrétaire d'État à l'Alphabétisation (BSEA) : les équipements acquis dans le cadre du projet, l'amélioration de ses infrastructures et les supports d'enseignement deviendront la propriété du BSEA. Il sera ainsi mieux outillé pour ses campagnes d'alphabétisation et activités de formation annuelles en direction des groupes vulnérables d'Haïti.

Une deuxième phase du projet est prévue. Elle consolidera les connaissances acquises par les apprenants lors de la première phase et formera 1 800 jeunes de 14 à 40 ans. Compte tenu des difficultés et des expériences du passé, cette deuxième phase démarrera avec plus de chances de réaliser des résultats satisfaisants.

LEÇONS APPRISES

La principale leçon à retenir de ce projet pilote est la nécessité de renforcer le lien entre alphabétisation et marché du travail haïtien, notamment par la création d'emplois dans les zones d'intervention, ou de promouvoir la formation professionnelle comme levier d'alphabétisation. Dans un pays tel que Haïti, qui aspire constamment à la stabilité, l'alphabétisme apparaît comme l'un des piliers sur lesquels doit se bâtir le développement économique et social.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale. 2020. The World Bank in Haiti: Overview. [En ligne] Disponible sur : <https://www.worldbank.org/en/country/haiti/overview#1> [consulté le 21 septembre 2020].
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2020. Suivi national : population analphabète. [En ligne] Disponible sur : <http://data.uis.unesco.org/> [consulté le 28 septembre 2020].
- Organisation internationale du travail (OIT). 2012. Profils de pays : Les dernières statistiques sur le travail décent par pays. [En ligne] Disponible sur : <https://ilostat.ilo.org/fr/data/country-profiles/> [consulté le 25 septembre 2020].
- UNESCO. 2009. *Rapport du Directeur général sur la coopération de l'UNESCO avec Haïti*. Conseil exécutif de l'UNESCO. 182e session. 11 septembre 2009. Paris, UNESCO. [pdf] disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/search/99180fc9-f84f-4c75-b051-4a59904c3f64> [consulté le 21 septembre 2020].

JAMAÏQUE

Programme d'alphabétisation au travail

Informations clés

TITRE	Programme d'alphabétisation au travail (WLP)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Jamaican Foundation for Lifelong Learning (JFLL)
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Anglais et créole jamaïcain
FINANCEMENT	Organisations clientes et ministère jamaïcain des Finances et de la Fonction publique (par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation).
DATE DE CRÉATION	1997

HISTORIQUE ET CONTEXTE

La Jamaïque a accompli des progrès impressionnants en matière d'accès à une éducation de base et à une éducation de qualité et gratuite, de la petite enfance au secondaire. Pour les citoyens qui n'ont pas les moyens de poursuivre des études supérieures, la National Training Agency, la plus grande structure d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP) du pays, propose une formation professionnelle par l'intermédiaire du fonds spécial pour la formation des ressources humaines et l'emploi (Human Employment and Resource Training Trust, HEART).

Aux yeux du gouvernement, le développement national passe nécessairement par l'éducation non formelle des adultes, en particulier parce qu'elle leur inculque des compétences spéciales et cultive des attitudes susceptibles d'optimiser la production individuelle et, par extension, le développement national. Ces politiques éducatives ont donné des taux d'alphabétisme des adultes relativement élevés, qui se situaient à 88 % des adultes jamaïcains ayant 15 ans révolus en 2014 (ISU, 2019).

Toutefois, si l'éducation des adultes est un élément essentiel des stratégies de développement national, le gouvernement n'alloue pas au secteur des ressources suffisantes pour atteindre ses objectifs déclarés. En témoigne le fait que la plupart des programmes d'éducation des adultes en cours sont mis en œuvre

par des ONG. Par ailleurs, le niveau d'alphabétisme fonctionnel de la main-d'œuvre nationale reste faible : environ 70 % des travailleurs ayant suivi un programme d'alphabétisation et de numératie de base ne savent pas utiliser ces compétences pour évoluer de façon efficace et compétitive dans une économie mondialisée.

En un mot, cette situation constitue un obstacle de taille à la productivité des travailleurs jamaïcains et au développement national. C'est dans ce contexte que la Fondation jamaïcaine pour l'apprentissage tout au long de la vie (JFLL, Jamaican Foundation for Lifelong Learning) a initié le Programme d'alphabétisation au travail (WLP), conçu pour améliorer la productivité et le développement nationaux par une alphabétisation des adultes sur le lieu de travail.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le Programme d'alphabétisation au travail (WLP) est un projet d'alphabétisation et d'intervention sociale initié en 1997 en réponse au faible niveau d'alphabétisme fonctionnel et de compétences numériques des ouvriers jamaïcains. Conçu pour relever le niveau d'alphabétisme fonctionnel dans les entreprises, c'est tout naturellement qu'il cible les ouvriers peu qualifiés. Le programme, en cours de mise en œuvre dans le pays, propose des formations sur site (c'est-à-dire, dans les locaux des organisations clientes) ou dans les 29 centres d'éducation des adultes (AEC) de la Fondation jamaïcaine pour l'apprentissage tout au long de la vie (JFLL). Chaque année, environ 2 500 ouvriers s'y inscrivent.

BUTS ET OBJECTIFS

Le principe de base derrière le WLP est que l'alphabétisation fonctionnelle et la numératie de base constituent un catalyseur essentiel pour stimuler la productivité et le développement national. En conséquence, le programme se fixe l'objectif premier d'accroître le niveau de productivité des employés en renforçant leur capacité à travailler avec plus d'autonomie et à réagir et s'adapter aux défis changeants qu'ils rencontrent au travail. En outre, le Programme d'alphabétisation au travail s'efforce de réduire les coûts de production : des employés sachant lire, écrire et calculer sont censés être plus disciplinés et compétents et, de ce fait, aptes à agir en toute indépendance, exécuter les consignes écrites avec plus d'efficacité et afficher de meilleures qualités de leadership (réflexion critique, prise de décisions, etc.). En définitive, cela stimule leur niveau de production individuelle qui, à son tour, augmente leurs revenus, sécurise davantage leur emploi, améliore leur potentiel

entrepreneurial, renforce leur assurance personnelle et relève leur niveau de vie personnel et familial.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le Programme d'alphabétisation au travail (WLP) propose des cours d'alphabétisation et de numératie de base allant du cycle primaire au diplôme régional (caribéen) du secondaire. Toutefois, son curriculum de base est adapté aux besoins d'apprentissage et d'alphabétisation des participants, y compris le vocabulaire et les concepts spécifiques à leurs lieux de travail respectifs. Par ailleurs, le programme met un accent particulier sur la formation professionnelle en vue de doter les participants du savoir et du savoir-faire nécessaires pour réaliser leurs aspirations en matière de formation et contribuer à l'essor de leur communauté. C'est pourquoi sa composante Compétences de la vie courante inclut plusieurs matières en tronc commun : orientation professionnelle, éducation à la citoyenneté, formation du caractère, communication, informatique et langue.

Le WLP comporte quatre niveaux de perfectionnement professionnel. Après un test d'évaluation de préinscription, les employés sont placés à celui qui correspond à leur niveau d'alphabétisme et de numératie. Les niveaux 1 et 2 correspondent aux besoins d'apprentissage des participants peu alphabétisés, tandis que les niveaux 3 et 4 sont destinés aux apprenants dotés d'un niveau d'alphabétisme fonctionnel de base (ou à ce qui ont achevé les niveaux 1 et 2).

- **Niveau 1** : l'apprenant sait à peine ou ne sait pas reconnaître les mots et peut avoir du mal à écrire. Ce niveau enseigne trente-six (36) mots.
- **Niveau 2** : ce niveau introduit des concepts tels que la phonétique, les nombres, les voyelles et l'orthographe. Il étend le vocabulaire des participants pour les préparer à la lecture et familiarise les apprenants avec les signes mathématiques et les opérations simples.
- **Niveau 3** : les participants améliorent leurs aptitudes en compréhension de l'écrit et en mathématiques à l'aide de manuels du cycle secondaire et d'un dictionnaire. Après avoir achevé ce niveau, ils passent un test de fin d'études comprenant deux épreuves

d'anglais, une de mathématiques et une de culture générale. Un certificat est délivré à ceux qui ont obtenu 75 % ou plus à chaque épreuve.

- **Niveau 4 (niveau fonctionnel) :** les compétences de la vie courante sont intégrées au programme pour aider les apprenants à utiliser la langue et les chiffres de façon concrète. Les participants sont censés atteindre un niveau d'alphabétisme leur permettant d'évoluer de façon plus efficace et productive au travail et en communauté. On leur présente des documents officiels (formulaires bancaires, demandes, etc.), et ils commencent l'informatique et la rédaction professionnelle (par exemple, les demandes d'emploi). On multiplie aussi les discussions interactives pour les sensibiliser davantage aux questions sociales et d'actualité et enrichir leur culture générale.

APPROCHES ET MÉTHODES

Le programme encourage les animateurs à adopter des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant, mais aussi à employer des exemples et des termes spécifiques au contexte afin de susciter une participation optimale de l'apprenant et de favoriser une compréhension efficace du sujet. C'est pourquoi discussions et jeux de rôles constituent des activités clés du processus d'apprentissage. Des séances de conseil et d'encadrement sont également proposées aux apprenants en fonction de leurs besoins spécifiques. Pour maintenir le caractère actif du processus d'apprentissage et un niveau élevé de motivation des apprenants, divers supports sont utilisés, tels que cahiers d'exercices, émissions radio et télé, ordinateurs et clés USB. Par ailleurs, le programme organise une enquête à la fin de chaque session d'apprentissage pour évaluer le niveau de compréhension et de compétences des apprenants. Ensuite, il délivre un certificat d'achèvement aux participants ayant obtenu 75 % ou plus à chaque épreuve. Après quoi, ils peuvent poursuivre leur éducation en choisissant différentes options.

En plus des évaluations internes continues et de l'évaluation des élèves par le personnel de la Fondation jamaïcaine pour l'apprentissage tout au long de la vie (JFLL) pour garantir la qualité, la continuité et l'efficacité économique du programme, des spécialistes externes ont été également engagés pour évaluer la qualité du programme.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

En règle générale, le programme recrute ses animateurs auprès des organisations clientes en vue de renforcer le lien entre le processus d'apprentissage et le contexte spécifique des apprenants. Si aucune personne qualifiée n'est disponible, des consultants professionnels agréés par le gouvernement recrutent des animateurs par voie d'annonce publique et d'appel à candidatures. Dans ce cas, la préférence est accordée aux formateurs ayant une qualification et une expérience spécifiques au secteur. Quelle que soit la voie par laquelle ils sont recrutés, tous les animateurs suivent une formation professionnelle intensive en éducation des adultes. Ensuite, chaque animateur est affecté dans une classe de 15 apprenants environ et bénéficie, de la part du personnel de la JFLL, d'un suivi et d'un encadrement constants, destinés à maintenir l'efficacité et la haute qualité du programme. Les animateurs sont payés environ 1 000 JMD (environ 7 USD) de l'heure.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

C'est aux organisations clientes qu'incombe principalement la responsabilité d'encourager leurs employés à s'inscrire au WLP, puisqu'il accroît leurs chances d'avancement ou d'avoir un emploi permanent plutôt que temporaire. Une fois les participants potentiels identifiés, la Fondation jamaïcaine pour l'apprentissage tout au long de la vie (JFLL) organise un test diagnostique pour évaluer leur niveau en langue et en calcul. Cette évaluation permet de déterminer dans quelle classe les placer ainsi que le rythme d'instruction à adopter.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Dans de nombreux cas, les améliorations visibles et progressives en termes d'efficacité et de productivité des employés de nombreuses organisations participantes indiquent que le Programme d'alphabétisation au travail (WLP) a réussi à réaliser son objectif principal : autonomiser les apprenants. Le programme se révèle particulièrement efficace dans les organisations qui offrent des perspectives post-formation. Néanmoins, il convient de renforcer davantage les capacités afin

de faciliter l'expansion du programme, mais aussi de le pérenniser au sein des différentes organisations.

Par ailleurs, le programme a entraîné une baisse des charges administratives. En effet, pour le PDG d'Advanced Farm Technologies (AFT), une société basée à Falmouth qui produit et transforme de la papaye pour l'exportation, l'augmentation significative de l'efficacité du personnel et la baisse des coûts de supervision sont à mettre à l'actif du WLP. Mais, surtout, la supervision du personnel a été réduite au minimum parce que les employés savent maintenant utiliser la technologie moderne et interpréter les consignes écrites relatives aux produits chimiques, aux outils et aux machines.

Les employés qui ont participé au Programme d'alphabétisation au travail ont également amélioré leurs niveaux d'alphabétisme fonctionnel et de compétences et sont, de ce fait, mieux outillés pour négocier des augmentations de salaires et rechercher des employeurs qui offrent les meilleures conditions de service. En somme, le WLP a autonomisé les employés, amélioré leurs conditions de travail et salaires et, en fin de compte, le niveau de vie de leur famille.

Le Programme d'alphabétisation au travail a également mis en relief l'importance de l'éducation. C'est pourquoi, aujourd'hui, beaucoup de parents aident activement leurs enfants à s'éduquer.

Défis

Le plus grand défi pour le programme réside dans le fait que certains participants décident d'arrêter leur formation, souvent par manque de motivation post-formation. En conséquence, l'on encourage fortement les employeurs ou les parrains à offrir aux employés de telles incitations une fois qu'ils ont achevé le programme avec succès, puisque cela les motivera à s'investir dans la formation.

LEÇONS APPRISES

En tant que programme d'alphabétisation au travail, le WLP devra son succès, son efficacité et sa pérennité à un système de récompenses et de motivations post-formation : avancement, primes financières, etc. Invariablement, lorsqu'il existe de telles incitations, les

probabilités augmentent que les ouvriers participent et appliquent leurs acquis aux activités productives.

Par ailleurs, le programme dépend de l'engagement des dirigeants des organisations clientes. Ils jouent un rôle décisif en termes d'encouragement de leurs ouvriers à participer et continuer de suivre les cours. En outre, une leçon importante revient de façon récurrente : si les dirigeants sont enthousiastes vis-à-vis du programme, leurs employés le seront tout autant. Par exemple, à Toyota Jamaïque, tous les responsables ont participé à un test diagnostique préliminaire aux côtés de leur personnel afin de renforcer l'esprit d'équipe dans la quête de l'amélioration de la qualité et d'une productivité accrue. Cette attitude contraste en tous points avec celle d'un programme qui a énormément souffert de la réticence des dirigeants à laisser leurs employés prendre le temps nécessaire pour suivre les cours.

PÉRENNITÉ

La pérennité du Programme d'alphabétisation au travail (WLP) dépend de la disponibilité et de la demande continue d'alphabétisation des ouvriers et de l'engagement soutenu des dirigeants et des employés des organisations clientes ainsi que du gouvernement jamaïcain. La Fondation jamaïcaine pour l'apprentissage tout au long de la vie (JFLL) offre l'avantage de répondre aux besoins des employés peu qualifiés, alors que la plupart des consultants formateurs privés se focalisent sur le segment supérieur du marché. Toutefois, pour maintenir la viabilité et l'accessibilité des programmes d'alphabétisation, la JFLL entend consolider sa position de façon durable en lançant une campagne agressive de recrutement destinée à attirer des bénévoles qui ont été, par le passé, indispensables pour le succès des programmes d'alphabétisation en Jamaïque.

BIBLIOGRAPHIE

- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2019. *Éducation et alphabétisme : Jamaïque*. [En ligne] Disponible sur : <http://uis.unesco.org/fr/country/jm> [consulté le 25 août 2020].

URUGUAY

Programmes d'éducation des jeunes et des adultes en milieu carcéral

Informations clés

TITRE	Programmes d'éducation des jeunes et des adultes en milieu carcéral
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (Conseil central de direction de l'Administration nationale de l'éducation publique [CODICEN-ANEP])
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Espagnol
FINANCEMENT	Gouvernement uruguayen, ONG
DATE DE CRÉATION	2005

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Le nombre de détenus et la durée des peines d'emprisonnement ont fortement augmenté en Uruguay au cours des 20 dernières années, passant de 4 469 en 2000 à 11 755 en 2020. Pour cette raison, la proportion de la population carcérale est en hausse et a évolué, passant de 135 à 337 pour 100 000 habitants depuis 2000 (WPB, 2020). De plus, le surpeuplement et le manque général de ressources et de financements exacerbent les mauvaises conditions de vie de la majorité des détenus du pays.

Une analyse démographique de la population carcérale uruguayenne révèle que plus de 60 % des détenus ont 30 ans ou moins et beaucoup n'ont pas reçu une bonne éducation primaire. Une étude nationale effectuée en 2007 révélait que 40 % des prisonniers n'avaient pas achevé leurs études primaires et que 31 % avaient abandonné après la 6e année.

La situation économique difficile de 2002 a résulté en des taux élevés d'incidence de la pauvreté en Uruguay et a donné lieu à l'élaboration du Plan national d'assistance sociale d'urgence (PANES) en 2005. Le ministère du

Développement social (MIDES) a été créé la même année avec pour mission de mettre en œuvre le PANES et d'élaborer, superviser et évaluer des politiques et stratégies de promotion des jeunes, des femmes et de la famille, des personnes âgées, des personnes en situation de handicap et du développement social (MIDES, 2020).

En réponse aux besoins éducatifs des détenus peu alphabétisés, le ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) et l'Administration nationale de l'éducation publique (ANEP) ont pris l'initiative conjointe d'organiser, dans les établissements carcéraux, des projets éducatifs

portant sur des thèmes et objectifs divers et variés (santé, vie familiale, formation professionnelle, alphabétisation, réinsertion sociale, etc.).

À la suite de l'adoption par le Parlement uruguayen en 2005 de la loi sur l'humanisation et la modernisation du système carcéral, qui met un accent particulier sur les bienfaits de l'éducation en milieu carcéral, celle-ci a commencé à bénéficier d'un soutien plus fort. Depuis sa création en 2007, la Commission d'appui à l'éducation en milieu carcéral (CAEC) s'efforce d'offrir dans les prisons du pays une couverture éducative plus large et de meilleure qualité par le biais d'ateliers, de cours et de programmes d'alphabétisation.

BUTS ET OBJECTIFS

Un des objectifs fondamentaux de tout système pénitentiaire devrait consister à réhabiliter les détenus et à les préparer à leur réinsertion sociale. Perçue sous cet angle, l'éducation en milieu carcéral constitue un moyen d'améliorer les conditions de détention et une approche positive de la réhabilitation. Dans le cadre du programme national d'éducation des jeunes et des



Le programme éducatif du CODICEN-ANEP cible les détenus peu alphabétisés. © CODICEN-ANEP

adultes, des programmes et activités d'apprentissage ont été initiés dans les prisons afin de :

- Consolider les liens et intensifier l'interaction avec les organisations et institutions intervenant auprès de la population carcérale en vue de coordonner les activités ;
- étendre la couverture éducative à toutes les prisons du pays ;
- promouvoir l'offre de formation du personnel pénitentiaire, notamment pour les agents impliqués de façon directe ou indirecte dans l'enseignement au sein des établissements pénitentiaires ;
- s'assurer que l'éducation en milieu carcéral promeut l'indépendance et l'autonomie, avec comme finalité de rendre la population carcérale apte à réintégrer la société ;
- mener une enquête auprès du groupe cible pour savoir comment améliorer et optimiser les activités ;
- mettre en œuvre une série de mesures permettant de réduire la peine des détenus en échange des études, conformément aux recommandations de la loi sur l'humanisation et la modernisation du système carcéral.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le système éducatif carcéral uruguayen étant fait de projets divers, initiés par des organisations privées et des agences publiques, la coordination est essentielle. La Commission d'appui à l'éducation en milieu carcéral (Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles, CAEC) en est l'organisation faîtière responsable et se compose du ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC), de l'Administration nationale de l'éducation publique (ANEP), de la Division de l'éducation et de l'enseignement continu de l'Office national des prisons et des centres de réhabilitation, du Fonds national pour les détenus et les anciens détenus (PNEL), et d'un conseiller justifiant d'une expérience pédagogique en éducation en milieu carcéral, désigné par les membres de la commission.

La Commission d'appui à l'éducation en milieu carcéral (CAEC) est chargée d'analyser les politiques et pratiques éducatives dans les prisons, de coordonner les actions afin d'améliorer les méthodes et conditions d'enseignement,



La CAEC interagit activement avec les enseignants et le personnel pénitentiaire. © CODICEN-ANEP

d'encadrer la formation du personnel pénitentiaire – en particulier, ceux qui assument une fonction pédagogique directe ou indirecte – de coordonner les liens entre institutions publiques et privées pour optimiser la couverture éducative à l'échelle nationale et de maintenir le contact avec des organisations régionales et internationales poursuivant des objectifs similaires. En lieu et place d'un rôle administratif passif, la CAEC interagit activement avec toutes les parties prenantes (enseignants, détenus et personnel pénitentiaire)



Les détenus développent leurs compétences en TIC dans le cadre du projet « El ajedrez de las cárceles ». © CODICEN-ANEP

et a, de ce fait, une expérience directe de la vie derrière les barreaux, ce qui lui permet de créer des espaces pour discuter de la question de l'éducation en milieu carcéral.

APPROCHES ET MÉTHODES

L'éducation non formelle en milieu carcéral applique en même temps les approches d'enseignement formel et non formel, avec la possibilité pour les détenus de suivre des cours d'alphabétisation, de poursuivre leurs études primaires ou secondaires, d'accéder à la formation professionnelle et de participer à des ateliers, des groupes de théâtre, etc. Les activités sont planifiées et exécutées dans l'intention de favoriser l'acquisition de compétences, d'encourager la communication au sein du groupe et de réformer la perception et l'attitude sociale des détenus.

Le projet de jeu d'échecs, « El ajedrez de las cárceles », mis en œuvre en 2007 illustre le caractère interdisciplinaire commun aux programmes carcéraux. La structure intégrée du cours s'articule autour de trois ateliers

thématiques portant sur la menuiserie (construction d'un échiquier), les technologies de l'information et de la communication (installation d'un jeu d'échecs informatique) et le journalisme (reportage sur un tournoi d'échecs), avec pour objectif de mettre en pratique l'alphabétisme et les compétences acquises en effectuant différentes tâches.

La même année, un projet pilote a été conçu par une équipe de professionnels de l'éducation et lancé dans la prison pour hommes de la ville de Canelones. Après consultation avec certains prisonniers au sujet de leurs centres d'intérêt et préférences concernant l'atelier, le carnaval uruguayen a été adopté comme thème central. En préparant les sessions, l'équipe a intégré l'alphabétisation et l'apprentissage autogéré au curriculum. L'atelier traitait de sujets tels que l'individu et l'environnement, le développement linguistique et la communication, l'art et la culture (groupes de musique et carnaval), l'histoire et l'examen d'expressions culturelles similaires en d'autres lieux. Les participants



Une initiative mise en œuvre dans la prison pour hommes de Canelones promeut l'apprentissage autogéré. © CODICEN-ANEP.

à l'atelier ont été conviés à aborder non seulement les aspects ordinaires de la vie, mais aussi leurs expériences personnelles en écrivant sur les réalités de leur situation et les thèmes de la liberté, de l'espoir et du temps, et en discutant là-dessus. Pendant les ateliers,

les participants ont développé leurs compétences en lecture, écriture et communication générale grâce aux composantes d'alphabétisation incorporées dans le programme.

Quoique prévu pour 20 participants seulement, l'atelier en a accueilli 27 dès la troisième séance et a dû en refuser d'autres pour préserver la qualité éducative des sessions. Tous les participants ont achevé les quatre mois de formation sans la moindre absence. Ayant initialement prévu trois séances de trois heures par semaine, les enseignants ont compris qu'il était impossible de faire moins de quatre heures par séance en raison des effectifs et de l'intérêt pour les thèmes.

L'atelier encourage le dialogue et le débat en tenant compte de la diversité des origines de la population carcérale. La flexibilité du curriculum a incité les participants à utiliser leurs compétences pratiques et leur curiosité, et promu les qualités indispensables pour le processus d'apprentissage tout au long de la vie. La conception, les méthodes et fondements des stratégies pour « apprendre à apprendre » ont été employées afin de promouvoir l'autonomie des participants. Ainsi, ils se sont impliqués activement en posant des questions sur des sujets d'ordre professionnel. Les enseignants ont pu assister les participants en leur fournissant des informations et en organisant des séances de lecture sur les droits des travailleurs, ce qui a créé et développé un espace d'interaction significative entre enseignants et apprenants.

Le programme pilote et sa structuration en ateliers ont constitué la base du programme d'éducation non formelle PAS (Programa Aprender Siempre/ Programme « Toujours apprendre »), qui propose aux détenus une éducation citoyenne flexible, mais aussi des cours d'alphabétisation ainsi qu'un enseignement technique et une formation professionnelle (ETFP). En 2018, le Programa Aprender Siempre a reçu le Prix d'alphabétisation UNESCO-Roi Sejong pour son impact sur la participation sociale des participants, l'amélioration de leurs aptitudes à vivre en communauté, le renforcement de leur estime personnelle et de leur autonomie, et leur motivation à continuer d'apprendre.



Des groupes de musique ou de théâtre se sont formés dans beaucoup de prisons, souvent avec l'aide de formateurs salariés et bénévoles.
© CODICEN-ANEP

En 2005, la plus grande prison d'Uruguay, qui accueille la moitié de la population carcérale du pays, n'avait pas de salles de classes et il n'y avait que neuf postes d'enseignant dans cinq des 27 établissements pénitentiaires du pays. Quatre ans plus tard, en 2009, les postes sont passés à 51, répartis entre 25 prisons – une nette amélioration qui découle de la reconnaissance du droit à l'éducation pour tous et de l'effet bénéfique de l'éducation dans la réduction du nombre de récidivistes. Le PNEL (Conseil national des personnes incarcérées et libérées) appuie les initiatives éducatives en dotant chaque prison d'une quantité de supports éducatifs qui correspond au nombre de ses enseignants. L'agence compte 19 centres dans le pays et accompagne les détenus ainsi que les anciens détenus et leurs familles en mettant l'accent sur le rôle important de la réinsertion professionnelle, mais aussi de l'assistance sociale, morale et matérielle.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Le personnel pédagogique des prisons se compose exclusivement d'enseignants qualifiés, et ce pour maintenir la bonne qualité de l'enseignement, mais par-dessus tout pour garantir que chaque enseignant s'affirme en autorité pédagogique plutôt qu'en autorité de supervision pendant le programme. De la même

façon, le programme préfère recruter des formateurs qualifiés pour les ateliers.

Un aspect clé des programmes d'éducation en milieu carcéral réside dans l'échange régulier d'idées et d'expériences entre enseignants lors des rencontres et des journées de formation organisées par la Commission d'appui à l'éducation en milieu carcéral (CAEC). Pendant la formation, l'on examine les aspects politico-éducatifs et discute de la méthode éducative. Dans le passé, autorités ministérielles locales, services de l'éducation et enseignants ont été conviés à prendre part et apporter leur contribution à l'événement. L'importance de créer des espaces de réflexion et d'interaction pédagogiques avec des professionnels de l'éducation fait partie de la conception des projets éducatifs communs.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Deux facteurs de motivation majeurs ont attiré les détenus vers le programme. Premièrement, la loi sur l'humanisation et la modernisation du système carcéral leur a donné la possibilité de réduire leur peine en suivant des programmes éducatifs régulés. Deux jours d'études (une journée équivalant à six heures d'apprentissage) correspondent à un jour de remise de peine. Deuxièmement, la possibilité de recevoir

un diplôme après avoir achevé le cycle primaire ou l'éducation de base donne aux détenus un objectif spécifique à atteindre, qui facilitera leur réinsertion sociale après la prison.

SUIVI ET ÉVALUATION

Les équipes pédagogiques se réunissent toutes les deux semaines pour discuter de sujets tels que motiver les apprenants, traiter avec le personnel pénitentiaire, développer les compétences ou réaménager le curriculum et les espaces éducatifs des prisons. De même, l'on encourage les animateurs à s'évaluer et à réfléchir aux moyens de développer et de soutenir de futures pratiques éducatives. Les autorités pénitentiaires participent aux réunions de temps à autre pour mieux expliquer aux enseignants comment fonctionne la prison et quelles règles administratives internes les concernent.

Dans le cadre de l'évaluation de chaque programme, les enseignants envoient des statistiques mensuelles au Conseil central de direction de l'Administration nationale de l'éducation publique (CODICEN-ANEP). Ces données sont utilisées pour analyser les rapports trimestriels et partagées avec les inspecteurs, qui s'en servent pour planifier et prévoir les besoins spécifiques des apprenants. En 2008, le CODICEN-ANEP a coordonné la première d'une série d'entretiens avec les enseignants, les détenus et les gardiens sur les forces et faiblesses de l'éducation en milieu carcéral d'après leurs expériences respectives.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Ces dernières années, le système éducatif carcéral a connu un développement positif, tant dans la capitale que dans les régions rurales, avec une couverture éducative beaucoup plus large dans les établissements pénitentiaires du pays. Actuellement, la majorité des prisons ont des espaces dédiés à l'enseignement primaire, et le programme d'alphabétisation uruguayen, *En el país de Varela: yo sí puedo* (Au pays de Varela : oui, c'est possible), qui cible directement les couches sociales défavorisées faute d'avoir achevé leurs études primaires, a été mis en œuvre dans plusieurs prisons avec des résultats positifs. Le pourcentage de la population



Le programme d'alphabétisation *En el país de Varela: yo sí puedo* a été introduit dans de nombreuses prisons du pays. © CODICEN-ANEP

carcérale engagée dans les programmes éducatifs a quasiment sextuplé, passant de 5 % en 2005 à 29 % en 2008. En gardant à l'esprit l'augmentation du nombre de détenus, ce résultat n'est pas à prendre à la légère et reflète les efforts consentis pour mettre en œuvre des stratégies éducatives efficaces et attractives pour la population carcérale.

La création d'environnements du savoir dans les prisons uruguayennes a suscité beaucoup d'intérêt pour l'apprentissage chez les prisonniers et stimulé le développement de projets dérivés informels. En adaptant davantage le contenu et le contexte éducatifs, ces projets rendent le processus éducatif plus pertinent, intéressant et efficace, et posent les bases du succès de l'apprentissage tout au long de la vie.

Parti comme une initiative restreinte, le jeu d'échecs fait partie de ces activités bien accueillies et a réussi le pari d'intéresser les détenus et de créer des environnements d'apprentissage importants. Dans une prison où il a été introduit il y a deux ans, il est pratiqué par plus de 25 % des détenus, et des tournois mensuels sont organisés. Introduite et organisée au départ pendant les ateliers de la prison, l'activité a été enseignée aussi souvent aux proches des détenus qu'aux autres prisonniers et fait désormais partie intégrante de la vie quotidienne de la prison. Ayant appris les échecs en prison, un ancien détenu s'est mis à enseigner le jeu aux enfants de son épouse peu après sa libération.

Dans plusieurs prisons, de nombreux programmes éducatifs équivalents ont vu le jour grâce aux idées et contributions des prisonniers. Ces projets participatifs ont donné des résultats prometteurs, en particulier en termes qualitatifs (enrichissement du dialogue, meilleure gestion des relations interpersonnelles, renforcement des identités, reconstruction d'une nouvelle subjectivité, empathie, esprit critique et créatif, etc.).

Par ailleurs, en plus d'être très populaire auprès des détenus, le succès du projet de carnaval a donné d'autres résultats inattendus, tels que la création d'un site Web pour des poèmes et des lettres des prisonniers à leurs familles et la production d'un CD de paroles de chanson et d'illustrations par le groupe. L'expérience d'apprentissage, l'aide pour l'autonomie et le sentiment d'épanouissement nés du projet ont eu un grand impact affectif sur toutes les parties prenantes.

Défis

Après 2005, une partie des plus grands défis en matière d'éducation en milieu carcéral, notamment le surpeuplement carcéral, le manque de ressources budgétaires et extrabudgétaires et l'absence d'une structure pénitentiaire unifiée nationale, est née de la gouvernance du système pénitentiaire lui-même. Il a été constaté dans les prisons qu'un grand nombre d'espaces, précédemment destinés à d'autres fins, parfois éducatives, ont été réaffectés pour accueillir plus de prisonniers. Ces défis subsistent encore aujourd'hui et hypothèquent la qualité et la quantité de l'offre éducative dans les prisons. Les entretiens avec la population carcérale ont révélé des défis comme le manque de matériel didactique, le temps limité pour la formation et l'absence de programmes spécialisés.

Un autre défi consiste à combattre l'idée que se font beaucoup d'agents de l'administration (gouvernement, personnel pénitentiaire, personnel enseignant, etc.) de l'éducation en milieu carcéral, une tâche qu'ils considèrent être marginale et réservée aux bénévoles. Un rapport publié en 2010 sur l'éducation en milieu carcéral en Uruguay signale la réticence du personnel pénitentiaire à escorter les détenus jusqu'en classe. Il est impératif de résoudre ce problème si l'on veut promouvoir le statut

du personnel enseignant et garantir aux prisonniers la pleine jouissance de leur droit à l'éducation de base.

En dépit des succès de la Commission d'appui à l'éducation en milieu carcéral (CAEC), un renforcement de la coordination et de la promotion de l'éducation s'impose au niveau de la planification nationale et de tous les secteurs du gouvernement. Le défi du moment consiste à atteindre toutes les parties prenantes qui traitent avec des prisonniers et à faire reconnaître la valeur de l'éducation en milieu carcéral. Pas plus tard qu'en 2009, une nouvelle prison a été ouverte en Uruguay sans espaces éducatifs dans sa conception, mettant en relief la nécessité d'accorder à l'éducation en milieu carcéral une place parmi les plus hautes priorités.

LEÇONS APPRISES

Il est d'une importance capitale d'établir de bons rapports entre le personnel pénitentiaire et les autorités afin de garantir l'efficacité et le succès des programmes éducatifs. À cet égard, l'expérience et les efforts pour former le personnel pénitentiaire et l'aider à reconnaître l'importance de l'éducation ont joué un rôle significatif. Puisque le système carcéral cherche à atteindre un éventail d'objectifs beaucoup plus large, y compris le fait de maîtriser et de discipliner les détenus, ancrer solidement l'éducation dans la vie carcérale est une tâche difficile mais d'une valeur inestimable, qui exige le soutien constant des autorités.

L'éducation en milieu carcéral va au-delà du simple fait de soutenir l'alphabétisation des personnes privées de liberté. Les programmes ont connu le succès en Uruguay grâce à la planification de curriculums intégrés qui allient compétences pratiques, développement personnel et bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Il est par ailleurs à noter, et c'est tout aussi important, que leurs effets ne se limitent pas aux seules personnes privées de liberté, mais qu'ils sont ressentis par leurs familles et comportent des bienfaits sociaux et communautaires.

PÉRENNITÉ

Les progrès réalisés depuis 2005 en matière d'éducation en milieu carcéral ont été très bénéfiques pour la société uruguayenne en termes de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie et de protection du droit à l'éducation pour tous. Même s'il y a des ONG qui

soutiennent les projets dans le domaine de l'éducation en milieu carcéral, la poursuite du programme dépend fortement de son financement et de sa coordination par le gouvernement. La reconnaissance continue de ses réalisations et l'appui de la part du gouvernement laissent croire que le changement de politique en faveur du renforcement de l'éducation dans les prisons sera pérenne. Toutefois, des résultats et avancées plus visibles ne peuvent être réalisés qu'à travers une réforme radicale, l'approfondissement et l'élargissement du programme et une coordination et une promotion plus vigoureuses des projets existants.

La flexibilité du curriculum et l'hétérogénéité du programme permettent d'en adapter le contenu aux besoins, centres d'intérêt et situations respectives des participants. Grâce à ces éléments flexibles, le programme peut être reconduit à volonté, à condition de changer de thème, pour entretenir l'intérêt des apprenants, et de se focaliser sur de nouveaux domaines d'apprentissage. Étant donné la possibilité pour les détenus de suivre des cours d'éducation formelle tout en purgeant leur peine, les programmes éducatifs peuvent mener à la réinsertion des apprenants dans l'éducation formelle et à l'obtention de diplômes nationaux.

BIBLIOGRAPHIE

- MIDES (ministère du Développement social, Uruguay). 2020. Creación y evolución histórica. (Création et évolution historique). Montevideo, MIDES. [En ligne] Disponible sur : <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/> [consulté le 5 octobre 2020].
- WPB (World Prison Brief). 2020. World Prison Brief data: Uruguay. Londres, WPB. [en ligne] Disponible sur : <https://prisonstudies.org/country/uruguay> [consulté le 5 octobre 2020].

AUSTRALIE

Programme australien d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel

Informations clé

TITRE	Programme australien d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Ministère de l'Industrie, de l'Innovation, du Changement climatique, des Sciences, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (DIICSRTE)
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Anglais
COÛT ANNUEL	35 millions AUD (environ 25 millions USD)
DATE DE CRÉATION	1991

HISTORIQUE ET CONTEXTE

L'Australie fait face à un manque de main-d'œuvre, en particulier pour les métiers qualifiés, la santé et l'ingénierie, auquel s'ajoutent les pressions démographiques nées du vieillissement de sa population. Toutefois, d'après une récente estimation de la Commission australienne de la productivité, l'amélioration des aptitudes de la main-d'œuvre en lecture/écriture et calcul pourrait augmenter sa productivité de 1,2 %, ce qui serait une contribution significative.

L'enquête sur l'alphabétisation et les compétences de la vie courante des adultes (ALLS) du Bureau australien de la statistique (2008) montre clairement un lien entre un bon niveau d'alphabétisme et les bienfaits pour les employés, tels que l'amélioration des perspectives d'emploi, des salaires, du plan de carrière et de la productivité. Selon l'enquête, plus de 40 % des travailleurs australiens n'auraient pas le niveau requis en langue, lecture/écriture et calcul pour participer pleinement à la vie professionnelle ou sociale. Ce déficit

d'aptitudes de base souligne la nécessité de mettre en œuvre des initiatives ciblées telles que le programme d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL).

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Lancé par le gouvernement australien en 1991, le programme d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL) octroie des subventions destinées à soutenir l'intégration

d'une composante langue, alphabétisation et calcul à la formation professionnelle dispensée sur le lieu de travail. Le financement est alloué sous forme de subventions ouvertes à toutes les organisations de tous les secteurs et vise à aider les employeurs à entretenir une culture de la formation au sein de leur entreprise.

Le programme WELL fonctionne en continu, et les demandes de participation sont reçues toute l'année. Il est financé à la fois par des capitaux publics et privés, et le financement est octroyé à titre de fonds de démarrage, l'organisation bénéficiaire étant tenue d'apporter au moins 25 % du coût d'un premier projet et 50 % pour tout projet subséquent.

Les projets sont tenus de recruter des prestataires de services de formation agréés et des formateurs qualifiés (aussi bien en formation professionnelle qu'en alphabétisation des adultes).

La plupart des ISC (Industry Skills Councils), mis en place par le gouvernement d'Australie du Sud pour porter la voix de l'industrie en matière de perfectionnement professionnel et de développement de la main-d'œuvre, et pour s'assurer que le financement destiné à la formation est en parfaite adéquation avec les priorités de l'industrie, font connaître WELL auprès des entreprises de leur secteur pour générer des demandes de projets. Leur rôle consiste à préparer des demandes de projets avec les parties prenantes et à collaborer avec le personnel du programme WELL pour finaliser les demandes de financement.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL) a pour but principal d'aider les organisations à doter leurs employés des aptitudes suivantes requises pour leur métier : anglais, alphabétisation et calcul. C'est un programme intégré à la formation professionnelle, dédié aux besoins du milieu professionnel, tels que perçus par les employeurs et les employés. En renforçant les aptitudes des travailleurs en langue, lecture, écriture et calcul parallèlement à la formation professionnelle, le programme WELL améliore la flexibilité et la responsabilité du personnel, les initiatives pour la productivité et l'efficacité, l'hygiène et la

sécurité du travail, la communication, la concertation et le travail d'équipe, créant ainsi une culture de la formation continue.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le programme repose sur un mode de fonctionnement hautement décentralisé : les bureaux des États et territoires administrent les projets dans leurs zones respectives, et le bureau national les projets relevant de plusieurs territoires. Ce modèle présente plusieurs avantages, tels que l'excellente connaissance de l'industrie locale, les employeurs et les organismes de formation, et la connaissance et la prise en compte des stratégies de l'administration locale pour soutenir l'industrie.

La formation d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL) est conçue pour répondre aux besoins du milieu professionnel en contexte. Des résultats spécifiques ne lui sont pas fixés pour une échéance précise. Une partie de l'expertise professionnelle des enseignants de WELL réside dans la négociation et l'exécution de programmes qui répondent aux besoins du milieu professionnel et des participants. Ainsi, les participants sont actuellement évalués sur la base de leurs niveaux pré et postformation.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Le programme WELL joue un rôle important pour le développement des aptitudes de base en milieu professionnel. Au cours des cinq dernières années, il a financé la formation de plus de 72 000 employés et 530 participants au programme d'emploi des autochtones (IEP) qui travaillent ou ont travaillé auparavant. Sur la même période, il a financé 1 030 projets de formation dans 740 entreprises par le biais de 160 organismes de formation agréés (RTO) à travers toute l'Australie.

Le programme WELL a réussi à améliorer de façon efficace l'employabilité et la productivité des participants à ses projets de formation. Selon les employeurs, la formation a eu un impact positif sur les aptitudes en lecture, écriture et calcul des employés ainsi que sur leurs perspectives de carrière.

La majorité des employés et des employeurs apprécient le programme :

- 78 % le jugent efficace ou très efficace pour répondre à leurs besoins professionnels ;
- 79 % reconnaissent qu'il a amélioré des aspects importants de la performance professionnelle des employés.

L'intégration de l'alphabétisation et de la numératie à la formation professionnelle produit de meilleurs profils d'employabilité essentiels que la formation professionnelle simple. Il est important, pour réussir, de prêter attention aux activités favorisant l'identification des besoins professionnels, la disponibilité de formateurs qualifiés et suffisamment expérimentés et un processus de demande efficace.

Défis

La stigmatisation des personnes dotées de faibles niveaux d'alphabétisme constitue un des grands défis pour le programme d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL). Il arrive que celles-ci ignorent qu'elles ont besoin d'aide pour relever leur niveau d'alphabétisme ou que, par gêne, elles refusent une formation et une assistance. La formation d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL) étant volontaire, les employeurs la présentent souvent comme une formation professionnelle générale au lieu d'un renforcement ciblé de l'alphabétisme afin d'attirer les travailleurs.

De plus, les employeurs doivent être disposés à investir dans la formation de leur personnel, être conscients des problèmes liés au faible niveau d'alphabétisme et comprendre leur impact sur la productivité et les performances avant d'envisager la formation WELL. Du fait de l'engagement financier qu'exige le programme, les grandes sociétés sont souvent mieux outillées à cet égard que les PME.

La promotion du programme sera renforcée avec son inclusion dans Skills Connect, le nouveau service « faitier » australien de développement de la main-d'œuvre. Ce service devrait aider le programme à toucher les PME, un groupe que les contraintes de temps et d'argent ont

empêché de participer à la formation aux compétences de base.

En 2011, une évaluation a relevé des difficultés dans les domaines des TIC, de la gouvernance et de l'administration du programme. Les solutions à ces problèmes ont été mises en œuvre après avoir procédé à un examen visant à simplifier les directives du programme, à réviser ses procédures administratives, à renforcer les mesures de performance et à introduire un nouveau système informatique pour suivre et rendre compte de ces aspects.

LEÇONS APPRISES

La formation d'apprentissage de l'anglais et d'alphabétisation en milieu professionnel (WELL) consiste essentiellement à concevoir et à mettre en œuvre un programme de formation qui réponde aux besoins des employeurs et des employés. Pour ce faire, il est impératif de comprendre les besoins spécifiques de l'organisation et le profil du personnel, mais aussi de nouer un partenariat fort entre l'employeur et le prestataire de services de formation. Globalement, les projets de formation WELL répondent aux besoins des employeurs qui, de même que les employés, estiment qu'ils dotent les participants de compétences professionnelles et d'acquis en matière d'alphabétisme, améliorant ainsi leur employabilité et leurs aptitudes sociales et personnelles.

PÉRENNITÉ

Le programme WELL est en cours depuis 1991. Le gouvernement australien lui a alloué des fonds pour les exercices budgétaires suivants, avec une hausse constante qui était censée dépasser les 35 millions AUD (environ 27 millions USD) en 2015-16.

BIBLIOGRAPHIE

- Australian Bureau of Statistics. 2008. Adult literacy and life skills survey. Summary results. Australie, 2006. Canberra, Australian Bureau of Statistics. [En ligne] Disponible sur : [https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Previousproducts/4228.0Main%20Features22006%20\(Reissue\)](https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Previousproducts/4228.0Main%20Features22006%20(Reissue)) [consulté le 5 octobre 2020].

CAMBODGE

Développement éducatif et social des ouvriers des usines de confection

Informations clés

TITRE DU PROGRAMME	Développement éducatif et social des ouvriers des usines de confection
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Sipar
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Khmer
FINANCEMENT	Agence française de développement (AFD), Fondation Weave Our Future et UNESCO
PARTENAIRES	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, ministère du Travail et de la Formation professionnelle, Association des fabricants de vêtements du Cambodge (GMAC), Femmes cambodgiennes pour la paix et le développement (Cambodian Women for Peace and Development, CWPD) et Bureau de l'UNESCO à Phnom Penh
COÛT ANNUEL	200 000 EUR (environ 234 000 USD, concours financier additionnel de l'UNESCO CapEd et du Fonds Malala de l'UNESCO)
DATE DE CRÉATION	Juillet 2015

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Depuis 1993, le Cambodge opère des réformes économiques pour passer du socialisme au capitalisme de marché. Ces réformes ont pour but d'ouvrir les frontières du pays au commerce international afin de réduire son isolement (Tang, 2016). Dans cette optique, il a adopté une stratégie importante consistant à promouvoir l'investissement direct étranger dans le secteur manufacturier, en particulier dans l'industrie du vêtement et de la chaussure. Cet investissement, couplé à l'avantage concurrentiel qu'offre la main-d'œuvre locale peu qualifiée et peu coûteuse, a favorisé une industrialisation rapide du secteur du vêtement et de la chaussure, devenu un des premiers moteurs de l'économie nationale au cours des deux dernières décades. En effet, un rapport de l'Organisation internationale du travail (2017) indique que ce secteur représente 80 % des exportations du pays et qu'il emploie environ 610 000 travailleurs.

Mais, le caractère concurrentiel du secteur, combiné à sa forte mobilité géographique et à sa préférence de la quantité à la qualité, peut générer une croissance à court terme sans pour autant contribuer au développement à long terme du pays. Par exemple, 87 % des employés du secteur sont des femmes rurales ayant migré en zone urbaine ou venant des quartiers périphériques pauvres et qui, souvent, ont dû interrompre leurs études primaires pour soutenir leur famille. Vivant désormais dans des villes densément peuplées, elles font face à un énorme défi de développement personnel et professionnel à cause de leur manque d'éducation et d'accès à l'information utile, et de leur faible niveau d'alphabétisme. C'est dans ce contexte que le programme Développement éducatif et social des ouvriers des usines de confection cherche à collaborer avec les usines de confection pour renforcer le transfert de connaissances et de compétences aux ouvriers.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme Développement éducatif et social des ouvriers des usines de confection est une initiative multipartite née d'un projet pilote exécuté de 2013 à

2014 par Sipar, une organisation non gouvernementale qui promeut l'alphabétisme. Au départ, le projet visait à améliorer le niveau d'alphabétisme des ouvriers des usines de confection du Cambodge grâce à la construction de bibliothèques dans trois usines. Toutefois, une évaluation du projet a révélé que le simple fait d'ouvrir des bibliothèques ne suffisait pas pour résorber l'analphabétisme généralisé chez les ouvriers du pays. En conséquence, le programme a repensé son modèle au début de l'année 2015 pour adopter une autre approche. Ainsi, la première phase du programme réaménagé (juillet 2015 à juin 2018) comportait trois volets principaux, articulés autour des centres de ressources documentaires (*Library Resource Centres, LRC*) : alphabétisation, sensibilisation sociale et service de prêt. La présente étude de cas porte essentiellement sur le volet alphabétisation.

Le cours d'alphabétisation de Sipar fait partie du Programme d'alphabétisation dans les usines (FLP), un concept pensé par le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MEJS) du Cambodge et le Bureau de l'UNESCO à Phnom Penh fin 2015 à la suite d'une



Une bibliothèque de prêt pour les ouvriers de la confection ; © SIPAR

campagne nationale d'alphabétisation (NLC). Une des leçons apprises de cette campagne nationale enseigne que la croissance rapide du secteur vestimentaire a attiré de nombreux ouvriers, venant surtout des zones rurales reculées. En outre, un rapport du ministère du Plan sur les femmes et la migration au Cambodge, publié en 2013, indique que les femmes représentaient 85 % des 605 000 ouvriers des usines de vêtements et de chaussures, dont 14 % étaient analphabètes et 29 % peu alphabétisés (Kheam et Treleaven, 2013).

Ciblant ces ouvriers, le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports a développé le Programme d'alphabétisation dans les usines (FLP), une initiative d'alphabétisation spéciale au profit des usines, avec le concours de l'UNESCO et en partenariat avec des ONG comme Sipar. Le programme a été développé avec l'appui du Programme de développement des capacités pour l'éducation (CapED, ancien CapEPT), puis financé

via le Fonds Malala pour le droit des filles à l'éducation de l'UNESCO. Le Programme d'alphabétisation dans les usines (FLP) entend aider les filles et les jeunes femmes ouvrières des usines à acquérir l'alphabétisme fonctionnel de base et à les rendre aptes à mieux comprendre leurs droits fondamentaux.

Le Programme d'alphabétisation dans les usines (FLP) a adopté une approche participative pour collaborer activement avec divers partenaires et parties prenantes. Il s'est concerté avec l'Association des fabricants de vêtements du Cambodge (GMAC) en vue d'encourager l'organisation de cours d'alphabétisation dans les usines pendant les heures de travail. Il a recruté des bénévoles dans les usines pour animer ces cours et mobilisé Sipar et l'ONG locale Femmes cambodgiennes pour la paix et le développement (CWPD) pour partager les ressources techniques permettant de développer des manuels d'apprentissage. Le programme s'est rapproché du



Alphabétiseurs aidant les apprenants. © Sipar

gouvernement du Cambodge et a coopéré avec les ministères compétents pour :

- Initier des campagnes de sensibilisation et de plaidoyer en direction des départements techniques, des ONG concernées et des directeurs d'usine ;
- développer une offre d'alphabétisation et des supports d'enseignement-apprentissage ;
- former les alphabétiseurs ;
- expérimenter l'offre d'alphabétisation des filles et des jeunes femmes dans plus de 20 usines (dont 12 dans les centres de ressources documentaires existants).

BUTS ET OBJECTIFS

La première phase du programme avait pour but d'améliorer le niveau d'alphabétisme des ouvriers des usines de confection afin de les aider à s'autonomiser.

Pour ce faire, il fallait réaliser les objectifs suivants :

- Rendre filles et les jeunes femmes des usines de vêtements aptes à acquérir l'alphabétisme de base, mais aussi de jouir de leurs autres droits fondamentaux, et promouvoir le partenariat public-privé (PPP) et la responsabilité sociale d'entreprise (RSE) au Cambodge ;
- créer, approvisionner et maintenir des centres de ressources documentaires dans les usines de confection et en faire des espaces pour les cours d'alphabétisation et les sessions de sensibilisation aux questions sociales, et mettre sur pied de la même façon un service de prêt permettant aux ouvriers d'accéder à des supports de lecture et à l'information. Les centres de ressources documentaires devaient être installés dans les espaces disponibles, par exemple un bureau ou une salle de formation ou de stockage ;
- offrir non seulement un moyen efficace et peu coûteux d'améliorer les conditions de travail et la productivité, mais aussi une opportunité d'apprentissage autonome.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

Le programme est mis en œuvre en deux phases. La première a été exécutée de 2015 à 2018, et la seconde

couvre la période 2018-2021. La première phase d'alphabétisation des ouvriers se déroule en trois sessions de cinq à six mois chacune. La première session a eu lieu de janvier à mai 2017, la deuxième de juin à décembre 2017 et la troisième, qui a démarré en février 2018, est en cours.

L'organisation de cours d'alphabétisation au profit des ouvriers fait partie des composantes clés du programme. Dans le cadre de l'appui de son Programme de développement des capacités pour l'éducation (CapED) au Programme d'alphabétisation dans les usines (FLP), l'UNESCO a négocié avec le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports pour engager des employés des usines comme alphabétiseurs. Ainsi, chaque usine choisit deux employés que le ministère de l'Éducation forme comme alphabétiseurs. Une fois formés, ils alphabétisent leurs collègues ouvriers environ 50 minutes par jour. Pendant la première session de la première phase (janvier à mai 2017), huit cours d'alphabétisation ont été organisés dans six usines ; pendant la deuxième (juin à décembre 2017), sept cours ont été exécutés dans sept usines. En 2018, de nouveaux cours d'alphabétisation ont été organisés dans 19 usines.

APPROCHES ET MÉTHODES

Les cours d'alphabétisation allient pédagogie classique et approches et méthodes didactiques centrées sur l'apprenant. En raison du temps limité (50 minutes), les alphabétiseurs utilisent généralement la méthode passive pendant un quart du cours et une approche centrée sur l'apprenant pendant les trois quarts restants. Cette dernière approche vise à stimuler l'interaction entre apprenants au travers des activités de groupe, du jeu de rôles et de l'utilisation de l'application d'alphabétisation en khmer, qui contient des exercices pratiques de lecture basés sur le contenu des leçons.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Curriculum

Le curriculum se compose de huit thèmes liés au quotidien des ouvriers : (1) famille, (2) hygiène, (3) planning familial, (4) nutrition, (5) gestion de l'argent, (6)

violences domestiques, (7) sécurité routière et (8) état civil (bulletins de naissance, cartes d'identité, certificats de mariage, etc.). Chaque thème s'intègre dans divers exercices qui enseignent aux apprenants à lire et écrire,

et leur permettent aussi d'acquérir d'autres aptitudes liées au savoir-être : savoir gérer son budget personnel, s'occuper de soi et déclarer un nouveau-né à l'état civil. Au départ, il était prévu de mettre en œuvre un curriculum de 60 heures en trois mois ; il fallait, selon ces prévisions, sept à huit sessions d'une heure pour achever chaque thème (60 h au total). Mais, un test effectué dans six usines pendant la première session de la première phase (janvier à mai 2017) a révélé que 60 heures ne suffisaient pas, et ce parce que l'apprentissage de l'alphabet prenait plus de temps que prévu. En conséquence, le curriculum d'alphabetisation a été porté à 80, puis 120 heures (sur une période cinq à six mois).



Image 2 : Couvertures des deux manuels de l'enseignant. © Sipar

Manuels d'alphabetisation et de calcul

Avec le concours du Programme de développement des capacités pour l'éducation (CapED) de l'UNESCO, deux manuels ont été développés – un pour l'alphabetisation et un pour le calcul – et sont utilisés pour les cours. Ils ont été conçus par une équipe mixte de l'UNESCO, de Sipar, du ministère de l'Éducation du Cambodge, de l'ONG Femmes cambodgiennes pour la paix et le développement (CWPD) et du ministère de la Femme (MoWA). Mis en page par l'équipe de publication de Sipar, l'impression des 700 premiers exemplaires a été co-financée par l'UNESCO et Sipar. Le premier enseigne

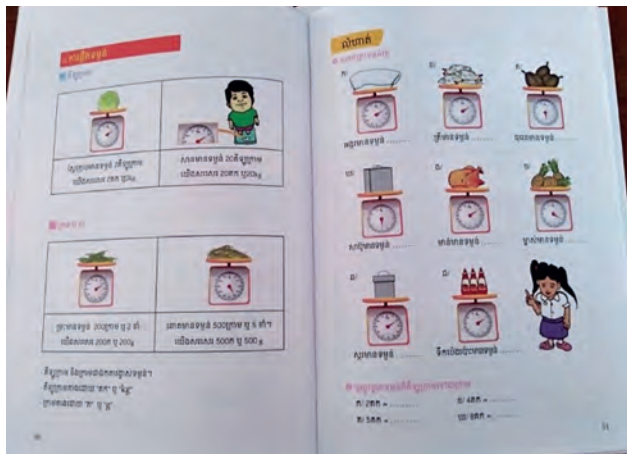


Image 3 : Exemple de leçon du manuel de calcul (les poids). © Sipar

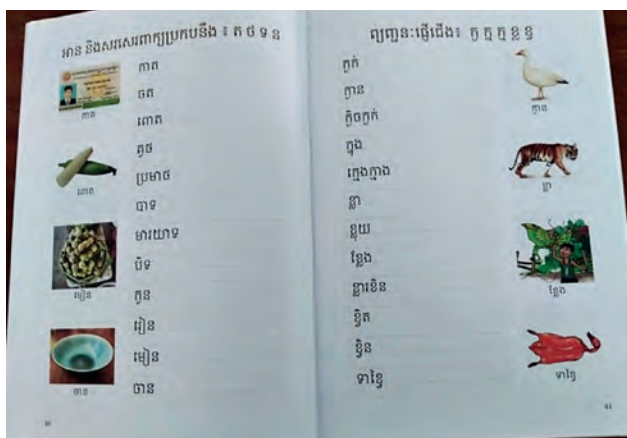


Image 4 : Exemples de leçon du manuel d'alphabetisation. © Sipar



Capture d'écran de l'application d'alphabetisation. © Sipar

l'alphabétisation de base en langue khmère, tandis que le second enseigne les quatre opérations (addition, multiplication, soustraction et division), mais aussi les décimaux, fractions et poids et mesures simples (voir **images 2, 3 et 4**).

L'application d'alphabétisation en khmer

Le programme utilise également une application spéciale d'alphabétisation en khmer. Elle présente des exercices pratiques portant sur le contenu des cours. Son développement a été cofinancé par la Fondation Weave Our Future, qui travaille avec des ONG pour améliorer les conditions de travail dans les usines au Bangladesh, au Cambodge, au Myanmar et au Viêt Nam, et par l'Agence française de développement (AFD), et elle a été produite par Sipar, en collaboration avec Open Institute, une ONG locale. Elle sert de support d'enseignement supplémentaire pendant et après les heures de cours et peut être téléchargée gratuitement sur une tablette ou un smartphone à partir de Google Play. Les apprenants peuvent y accéder sur leur propre tablette ou smartphone ou sur une tablette du centre de ressources documentaires.

L'application compte 300 exercices de lecture interactifs qui rattachent le contenu des cours d'alphabétisation aux huit thèmes. Ces exercices font appel à trois techniques d'apprentissage : jeux simples d'association mot-image, dans lesquels l'apprenant doit choisir le mot correctement associé à une image ou l'image correctement associée à un mot ; jeux d'association mot-son, dans lesquels l'apprenant doit choisir le mot correct à partir d'un enregistrement audio ; jeu d'identification de syllabes, dans lequel l'apprenant doit choisir les syllabes restantes d'un mot à partir de sa première syllabe.

Autres activités

Le service de prêt des centres de ressources documentaires

Les centres de ressources documentaires proposent un service de prêt qui permet aux ouvriers de l'usine de confection d'accéder à des livres et autres supports éducatifs pendant et après les heures de travail. Au moins trois ouvriers sont formés pour gérer le système de prêt et de consultation d'ouvrages et le système informatique de la bibliothèque. Les supports de



Session de formation de pairs éducateurs aux questions sociales. © Sipar

lecture disponibles dans les centres de ressources documentaires incluent ouvrages romanesques et non romanesques, revues, guides du savoir-être, brochures et affiches. Les bibliothèques sont également équipées de tablettes numériques, d'écrans LCD, d'un ordinateur et d'autres outils audiovisuels qui permettent aux ouvriers d'accéder aux supports éducatifs sur Internet.

Sessions d'éducation par les pairs et de sensibilisation sociale

Au-delà des cours d'alphabétisation et du service de prêt, les centres de ressources documentaires servent d'espaces et de sources de documentation pour les sessions de formation à l'éducation par les pairs. Ces ateliers de sensibilisation sociale, organisés au profit de 10 à 20 ouvriers pendant leur temps libre, abordent des thèmes relatifs à la nutrition, la santé et l'alphabétisation financière. Les pairs éducateurs sont choisis parmi le personnel de l'usine et formés par les ONG Femmes cambodgiennes pour la paix et le développement (CWPD) et Sipar.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Recrutement

Le directeur des ressources humaines de chaque usine recrute, parmi le personnel, deux alphabétiseurs à faire former par le ministère de l'Éducation. Il s'agit généralement d'employés de la DRH, du service administratif ou du service de conformité ou de responsabilité sociale de l'usine, même s'il est arrivé qu'une usine choisisse un ouvrier. La sélection repose sur le niveau d'instruction de l'employé (au moins 12 ans d'études), mais aussi sur sa motivation et son attitude. La plupart des alphabétiseurs ont déjà eu à servir de formateurs des nouvelles recrues de leur usine (sécurité, sûreté, règlements, comportement, etc.).

Formation

Après leur sélection, les alphabétiseurs suivent une formation de 12 jours, dispensée par des formateurs du ministère de l'Éducation et qui leur apporte aussi un appui financier. En règle générale, chaque groupe de 25 stagiaires est encadré par cinq formateurs. Les 10 premiers jours de la formation sont dédiés au contenu pédagogique

et technique, spécialement axé sur les mathématiques et la langue khmère. Les futurs alphabétiseurs s'initient aux techniques de base de l'enseignement, de la préparation des leçons et de l'organisation des cours, et acquièrent une expérience didactique pratique à travers les jeux de rôles. Les deux derniers jours, des animateurs de l'OIT tiennent une session d'initiation à la législation et au droit du travail. Les alphabétiseurs sont conviés à partager ces informations avec leurs futurs élèves.

Pendant leur formation, les alphabétiseurs reçoivent des manuels, un guide du maître et d'autres supports. Le guide du maître, réalisé en khmer par l'UNESCO, le ministère de l'Éducation et Sipar, sert d'outil principal pour préparer les cours. Au terme de leur formation, les alphabétiseurs reçoivent également une attestation délivrée par le ministère de l'Éducation. En leur qualité d'enseignants contractuels, le ministère de l'Éducation leur verse, à compter de 2018, environ 130 USD par mois, soit 50 % du salaire d'un enseignant.

De 2015 à 2018, 30 usines ont participé à trois sessions de formation d'alphabétiseurs dans le cadre de la première phase du programme. La première session (janvier à mai 2017) a formé 12 alphabétiseurs venus de six usines. La deuxième (juin à décembre 2017) a accueilli 22 participants venus de 11 usines. À ce jour, la troisième (depuis février 2018) a reçu 26 participants de 13 usines.

En mai 2017, un atelier consultatif a été organisé à l'issue de la première session de formation des alphabétiseurs. Lors de cet atelier, des alphabétiseurs venus de sept usines, l'équipe de l'UNESCO chargée de l'éducation, les formateurs du ministère de l'Éducation, le coordinateur du programme et des assistants techniques des ONG Sipar et Femmes cambodgiennes pour la paix et le développement (CWPD) ont évalué la session de formation et discuté des défis et solutions.

Recrutement des apprenants

Les participants aux cours d'alphabétisation se composent de membres du personnel et d'ouvriers des usines. Les employés désireux de suivre les cours doivent passer un test préliminaire qui permet d'évaluer leur niveau d'alphabétisme initial. Le contenu de ce test, préparé par le ministère de l'Éducation, correspond à

la 3^e année du primaire. Il évalue la lecture, l'écriture et l'expression orale. En particulier, les apprenants doivent lire un texte simple, répondre à quelques questions sur ce texte et résoudre des problèmes de mathématiques simples. Le choix des apprenants repose aussi sur leur motivation et leur disponibilité pour suivre les cours.

Les ouvriers sont informés des cours d'alphabétisation par les cadres intermédiaires de leur usine. Pour promouvoir ces cours, l'UNESCO et Sipar ont réalisé une vidéo publicitaire de trois minutes sur le projet. Cette vidéo, intitulée *L'alphabétisme vous change la vie* (ChenlaMedia, 2016), a été diffusée dans le cadre de la Journée internationale de l'alphabétisation de l'UNESCO, mais aussi dans plusieurs usines dotées de centres de ressources documentaires. En outre, les alphabétiseurs encouragent leurs apprenants actuels et anciens à sensibiliser leurs collègues.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Des devoirs préparés par les alphabétiseurs sont organisés tous les mois pour renforcer les aptitudes des apprenants et évaluer leurs progrès. Il s'agit généralement d'exercices écrits (portant sur des mots et des phrases) ou de questions orales. Un dernier devoir (écrit et oral) est organisé en fin de formation pour évaluer les niveaux de lecture, d'écriture et de calcul acquis par chaque participant. Au terme de leur formation, les apprenants reçoivent un certificat d'alphabétisation de base délivré par le ministère de l'Éducation. Ce titre leur permet d'accéder à d'autres cours de niveau primaire et secondaire proposés aux adultes par le ministère.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, Sipar et l'UNESCO assurent le suivi périodique des cours d'alphabétisation. L'UNESCO appuie financièrement le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports et Sipar pour qu'ils organisent des visites dans ce sens, tandis que Sipar a engagé un assistant pédagogique pour superviser les cours dans les usines participantes. Celui-ci se rend dans chaque classe d'alphabétisation au moins deux fois en une session de six mois ou à la demande de l'alphabétiseur. Lors de ses passages, il explique à l'alphabétiseur comment utiliser l'application

d'alphabétisation, lui donne des conseils techniques pour l'enseignement et collecte des informations sur l'assiduité et les progrès des apprenants en vue d'améliorer le programme. Parallèlement, une équipe de formateurs du ministère de l'Éducation se rend de temps en temps dans les classes pour donner des conseils sur l'application du curriculum.

En mai 2017, une équipe des ONG Sipar et Femmes cambodgiennes pour la paix et le développement (CWPD) a procédé à une évaluation du programme. Celle-ci consistait en deux questionnaires destinés respectivement aux alphabétiseurs et aux apprenants. Six usines ont été choisies et huit alphabétiseurs et 65 apprenants y ont participé. L'évaluation avait pour objectifs d'évaluer les connaissances et les capacités des nouveaux enseignants, de mesurer les progrès des apprenants et de comprendre les défis et besoins respectifs des alphabétiseurs et des apprenants. Elle a livré des informations utiles sur le contenu des manuels de l'apprenant et de l'alphabétiseur, la méthode d'enseignement et la durée de la formation du personnel travaillant à temps partiel comme alphabétiseurs. Ces informations ont été exploitées en vue d'améliorer certains aspects du programme. Par exemple, la durée des sessions de formation des alphabétiseurs a été portée de 10 à 12 jours afin d'augmenter le temps consacré aux exercices.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Jusqu'à décembre 2017, le programme ciblait six usines de confection. Lors de la première session, sur un effectif de 136 ouvriers inscrits aux cours d'alphabétisation, 96 ont achevé la formation en juin et juillet 2017. Sur les 165 ouvriers inscrits pour suivre les cours d'alphabétisation de la deuxième session, 101 (61 %) ont achevé le curriculum en décembre 2017 et janvier 2018. En 2018, 19 usines ont rejoint le programme, pour 28 cours d'alphabétisation au profit de 588 ouvriers. Sur les 23 usines qui proposaient des cours d'alphabétisation entre 2017 et 2018, 12 possédaient un centre de ressources documentaires et 11 bénéficiaient d'un coin de lecture financé par le Programme de développement des capacités pour l'éducation (CapED) de l'UNESCO.

Globalement, le programme a eu un impact positif sur le niveau d'alphabétisme des apprenants. En atteste une évaluation faite en mai 2017, qui incluait des questions d'autoévaluation. Presque tous les apprenants participants ont déclaré que leur niveau d'alphabétisme s'est amélioré depuis le début des cours. Plus précisément, 51 % affirment que leur niveau s'est « généralement amélioré », et près de 13 % disent avoir acquis « plus de connaissances ». En outre, 83 % des apprenants ont exprimé le désir de poursuivre le programme d'alphabétisation à un niveau plus avancé. Avoir un meilleur niveau d'alphabétisme revient à dire que les ouvriers ont acquis certaines compétences requises pour résoudre les problèmes de la vie courante.

Même s'il est trop tôt pour évaluer les effets de ce programme sur la vie des ouvriers et de leur communauté, les résultats notés à ce jour indiquent que la demande d'extension du programme est réelle.

Défis

Les défis suivants sont apparus en cours de mise en œuvre du programme :

- Les critères de sélection des apprenants manquent de clarté. D'où, les disparités de niveau d'alphabétisme initial. Par exemple, un même cours d'alphabétisation regroupait à la fois des apprenants totalement analphabètes et d'autres qui ont déjà achevé le primaire ;
- il était difficile de terminer certaines leçons dans le temps imparti. En outre, il fallait renforcer le contenu de certaines leçons par des exercices supplémentaires et un usage plus intensif de l'application d'alphabétisation ;
- la plupart des cours d'alphabétisation se déroulaient pendant les heures de travail. Pour cette raison, certains cadres intermédiaires se plaignaient du fait que des ouvriers quittaient leur machine à coudre pendant près d'une heure par jour ;
- les taux d'abandon étaient respectivement de 34 et 39 % pour la première et la deuxième phase. Cela est principalement dû à la pression du travail ou à un manque de motivation.

LEÇONS APPRISSES

La première phase de mise en œuvre du programme a permis de tirer les leçons suivantes :

- La réussite du programme dépend en grande partie de l'engagement des cadres supérieurs de l'usine. Ils jouent un rôle décisif en termes de motivation des ouvriers qui participent et continuent de suivre les cours. En général, les ouvriers sont motivés lorsque les cadres s'enthousiasment pour le programme ;
- la conception et la mise en œuvre efficaces du programme exigent l'engagement du ministère de l'Éducation en partenariat étroit avec les organisations de la société civile, l'UNESCO et le secteur privé ;
- il convient d'assurer un suivi-évaluation régulier du programme afin d'en améliorer le contenu, la méthodologie et les outils.

PÉRENNITÉ

Les perspectives du programme semblent radieuses. Comme indiqué plus haut, l'engagement et le soutien continus de l'UNESCO seront indispensables pour étendre la couverture du programme d'alphabétisation dans les usines. De nouvelles usines ont manifesté leur intérêt pour initier des cours d'alphabétisation en 2018, tandis que l'UNESCO et le ministère de l'Éducation prévoient d'étendre le programme à 12 autres provinces du Cambodge dans les années à venir. En sa qualité de partenaire de mise en œuvre majeur, Sipar continuera à collaborer et à soutenir cette expansion dans les usines, pour atteindre 28 000 ouvriers dans 34 usines d'ici à 2021.

Des plans sont en cours pour intégrer pleinement le programme multipartite aux activités du ministère de l'Éducation. S'ils aboutissent, les perspectives de pérennité du programme s'en trouveront renforcées puisque le ministère prendra entièrement en charge tous les aspects de sa mise en œuvre, y compris le financement.

Par ailleurs, il est prévu d'étendre le programme au niveau d'alphabétisme intermédiaire et de produire les manuels et guides du maître nécessaires. Les usines dépourvues d'espace pour abriter des centres de ressources documentaires mettront en place des coins de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Chenla Media. 2016. *Literacy changes your life*. Phnom Penh, Chenla Media. [Vidéo] Disponible sur : <https://youtu.be/MojMt4xamuw> [consultée le 4 avril 2018].
- Kheam, T. et Treleaven, E. 2013. *Women and migration in Cambodia: A further analysis of the Cambodian Rural-Urban Migration Project (CRUMP)*. Phnom Penh, UNFPA et Institut national de statistique. [pdf] Disponible sur : <http://www.mop.gov.kh/DocumentKH/Women%20&%20Migration%20in-Cambodia.pdf> [consulté le 20 octobre 2020].
- OIT (Organisation internationale du travail). 2017. *Recent trade policy developments and possible implications for Cambodia's garment and footwear sector*. Cambodian Garment and Footwear Sector Bulletin Issue 5. Phnom Penh, Coordonnateur national de l'OIT pour le Cambodge. [pdf] Disponible sur : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/--ro-bangkok/documents/publication/wcms_541288.pdf [consulté le 4 avril 2018].
- Tang, U. 2016. *The recent development of the Cambodian garment industry: Global firms, government policies, and exports to the US*. MA. Center for International Studies at Ohio University. [pdf] Disponible sur : https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=ohiou1461951888&disposition=inline [consulté le 4 avril 2018].

CAMBODGE

Téléphone rose

Informations clés

TITRE	Téléphone rose
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Women for Prosperity
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Khmer
PARTENAIRES	Metfone
FINANCEMENT	Oxfam GB (téléphones et coûts du programme), Metfone, l'opérateur de téléphonie mobile leader au Cambodge, qui offre trois dollars de crédit par mois pendant un an pour 51 téléphones portables
COÛT ANNUEL	6 000 USD (30 par téléphone portable plus le coût de l'invitation des participants à suivre la formation)
DATE DE CRÉATION	2010

NB : Cette étude de cas utilise le terme « personnes en situation de handicap » ; cependant, occasionnellement, par exemple pour traduire le nom d'un département, les auteurs ont été obligés d'utiliser un autre terme.

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Le Cambodge fait partie des pays les plus pauvres d'Asie du Sud-Est, près de la moitié de sa population exerçant une activité informelle et vulnérable et vivant avec moins de deux dollars par jour (OCDE, 2017), et ce en dépit d'un taux moyen de croissance économique parmi les plus forts du monde depuis le début des années 2000, grâce, entre autres, au succès de ses secteurs de l'habillement et du tourisme.

L'histoire tourmentée du Cambodge l'a placé parmi les pays aux plus forts taux d'analphabétisme des adultes. Sous le régime communiste des Khmers rouges, qui ont dirigé le pays de 1975 à 1979, l'infrastructure éducative a été systématiquement démantelée. Des ressources aussi vitales que les écoles et les livres ont été détruites, et 75 à 80 % des cadres du pays tués, y compris de nombreux enseignants (Nguonly, 2004). Avant la chute du régime

des Khmers rouges, environ 40 % de la population étaient analphabètes.

Depuis la chute du régime, le taux d'alphabétisme des adultes du Cambodge s'est peu à peu amélioré et se situait à plus de 80 % en 2015 (ISU, 2019). Cette amélioration est le fruit des progrès au niveau du primaire, où le pays maintient un taux net de scolarisation relativement élevé,

qui était de 90 % en 2018, marqué par une proportion presque égale de garçons et de filles (*ibid.*). Toutefois, la fréquentation du secondaire reste très faible, avec un taux net d'admission de 38 % seulement enregistré en 2008 et 120 000 adolescents non scolarisés en 2015 (*ibid.*). Cette situation s'explique essentiellement par le coût direct et indirect de l'éducation, que la plupart des parents ne peuvent pas prendre en charge. S'y ajoutent non seulement la mauvaise qualité de l'éducation, mais aussi le manque d'accès, en particulier en zone rurale (UNICEF Cambodge, 2014).

L'amélioration de la communication et de l'accès à l'information qu'offre la téléphonie mobile peut avoir un impact significatif sur les sources de revenus des usagers, notamment pour les apprenants vulnérables et traditionnellement peu accessibles. C'est pourquoi les organisations de développement ont adopté cette technologie dans le cadre de divers projets qui ont permis d'améliorer l'autonomisation sociale, de renforcer l'accès aux services de santé et d'éducation, et de multiplier et d'améliorer les opportunités d'emploi. En 2010, Oxfam GB et Women for Prosperity (WFP), une organisation non gouvernementale locale qui cherche à autonomiser les femmes, ont lancé Téléphone rose, un projet pilote qui fournit des téléphones portables à des femmes qui occupent ou aspirent à occuper des postes de responsabilité au sein de leur communauté, telles que les conseillères locales et les femmes désireuses d'améliorer leurs sources de revenus au moyen de petites entreprises agricoles, agroalimentaires ou commerciales. L'objectif était de s'appuyer sur la technologie mobile pour autonomiser les femmes et les aider à surmonter les obstacles qui les empêchent de devenir des actrices du changement dans leur communauté, où elles jouent traditionnellement les seconds rôles.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le projet Téléphone rose a été lancé dans le cadre d'un programme global d'autonomisation économique et politique des femmes. Il a été calqué sur le modèle du programme *Women for Leadership* (Femmes pour le leadership) du Programme alimentaire mondial (PAM), qui renforce les capacités des femmes afin de les préparer

à occuper des postes de responsable communautaire et de leur permettre d'influer sur l'élaboration et le suivi des politiques publiques. Les participantes prennent part également au programme *Women's Economic Leadership* (Leadership économique féminin) du PAM.

Au départ, le programme Téléphone rose a contacté 45 conseillères communales¹ de 14 districts de trois provinces (Kampong Thom, Kratie et Stung Treng) pour leur expliquer l'importance pour les femmes de s'investir dans le développement économique du Cambodge et de montrer comment l'indépendance économique peut les aider à s'extraire de la pauvreté et à renforcer, de ce fait, leur autonomie politique.

Concrètement, le projet Téléphone rose veut aider les conseillères communales à accéder à l'information et à améliorer leurs connaissances et leurs techniques de communication grâce à l'usage du téléphone portable. En général, ces femmes sont déjà des dirigeantes actives en leur qualité de « députées » de leur communauté. La femme députée communautaire constitue le premier point de contact pour les membres de la communauté confrontés à des préoccupations liées à la santé, la violence ou la qualité de l'enseignement primaire. Elle sert aussi de responsable et d'intermédiaire entre ceux-ci et les institutions publiques, telles que les centres de santé, les écoles et la police.

Un téléphone portable rose est remis à chaque participante. Ces appareils, combinés au renforcement des capacités qui stimule leur assurance et leurs capacités de leadership, aident les conseillères à améliorer la communication avec leurs mandants, mais aussi avec leurs collègues et les parties prenantes externes à leur communauté. De même, le téléphone renforce leur capacité à aider les groupes de productrices à promouvoir leurs produits et à accroître leur influence sur le marché.

Le Programme alimentaire mondial organise une session de formation dans chacune des trois provinces. Les instructeurs, issus de son personnel, aident les femmes qui ont du mal à utiliser la technologie en général, et les

¹ Les communes sont des subdivisions des districts du Cambodge et peuvent compter de trois à 30 villages selon la population. Voir : https://en.wikipedia.org/wiki/Communes_of_Cambodia [consulté le 30 juillet 2020].



© Women for Prosperity

téléphones portables en particulier. Ils leur expliquent les fonctions du téléphone, notamment comment utiliser le clavier (les appareils sont programmés pour l'envoi de SMS en khmer). Exposés, jeux de rôles, brainstorming, discussions thématiques et jeux sont tous utilisés en classe pour encourager la participation active des apprenantes.

Le rose a été choisi comme couleur des téléphones afin de dissuader les hommes de les utiliser (les normes culturelles prédominent encore au Cambodge et font du rose une couleur propre aux filles ou aux femmes), un choix qui s'inspire d'un autre projet à succès qui a doté les femmes de bicyclettes roses pour leur faciliter les déplacements. Par ailleurs, le rose est le symbole de l'autonomie au Cambodge – donc une couleur appropriée pour un projet qui veut aider les femmes à devenir des dirigeantes fortes au sein de leur communauté.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme se fixe pour but principal de promouvoir la participation des femmes aux affaires publiques. En particulier, il se donne les objectifs suivants :

- Développer les connaissances et les techniques de communication des participantes ;

- consolider les postes de responsabilité des femmes et promouvoir leur autonomisation économique ;
- améliorer les sources de revenus de la communauté par le renforcement des capacités des participantes à devenir des actrices du changement économique ;
- améliorer la communication entre communautés locales en vue de renforcer les services locaux ;
- renforcer les interventions en temps utile, en fonction des besoins, par exemple en cas de violences domestiques.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Le Programme alimentaire mondial a d'abord organisé des ateliers de renforcement des capacités au profit de 45 conseillères communales, en leur montrant comment utiliser des SMS en khmer et en dotant chaque participante d'un téléphone portable rose. Lors de ces ateliers, elles ont découvert le rôle et les responsabilités des animateurs, et appris à identifier et catégoriser les problèmes et à élaborer des stratégies pour les résoudre. Elles ont aussi appris à rédiger des rapports, à poser des questions et à améliorer leurs techniques d'écoute. Elles ont pu partager leurs expériences, apprendre les techniques d'animation et participer activement aux groupes de discussion.

Les participantes ont également appris à évaluer les besoins et préférences économiques et à analyser les résultats de ces évaluations. Elles ont appris à rédiger des notes conceptuelles et à préparer des budgets, mais aussi à aider les villageoises à former et gérer des groupes communautaires. Elles ont été formées également à la rédaction de descriptifs de projets et de rapports financiers et ont reçu des conseils pour la demande d'assistance auprès des services et parties prenantes compétents.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les membres du projet font également partie du programme *Women's Economic Leadership* du Programme alimentaire mondial (PAM) et assistent aux réunions périodiques avec les autres participantes. La formation, dispensée par deux membres du personnel du PAM, est financée par le programme général du PAM pour l'autonomie économique et politique des femmes.

Les conseillères sont sélectionnées par le personnel d'Oxfam GB et du PAM. Au départ, un téléphone rose a été distribué à 45 conseillères de 45 communautés de trois provinces. Avec l'expansion du programme et la forte demande de la part des femmes occupant des postes de responsabilité dans leur communauté, des

téléphones ont été distribués à d'autres femmes. Oxfam GB continue de collecter des fonds pour distribuer plus de téléphones aux femmes dirigeantes.

Pour participer au programme, les femmes doivent remplir certains critères : parler couramment le khmer et occuper un poste de responsabilité ou en avoir le profil. Il n'y a aucun critère économique – beaucoup de participantes sont pauvres – mais elles doivent être en mesure de coordonner le travail de leurs collègues, de la communauté, de la police et des autres autorités. Elles doivent se tenir constamment prêtes à intervenir aussitôt après un appel téléphonique. Ce critère est particulièrement important s'il est difficile de quitter la maison la nuit pour demander de l'aide en cas d'urgence.

Les participantes sont issues de différents partis politiques, de localités proches et lointaines, et de villes provinciales.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

À la fin de la formation, chaque participante est conviée à démontrer devant la classe comment utiliser le téléphone, en particulier comment rédiger et envoyer des SMS. Les apprenantes plus avancées peuvent aider celles qui ont du mal à se familiariser avec leur nouvel



Participantes montrant leur tout nouveau téléphone rose. © Women for Prosperity

appareil. Non seulement cela constitue une excellente occasion de découvrir les nouvelles technologies, mais cela renforce aussi l'estime personnelle des participantes.

SUIVI ET ÉVALUATION

Pour le suivi, le Programme alimentaire mondial (PAM) a mis en place un système qui permet à son personnel d'envoyer des SMS quotidiens aux participantes. Celles-ci sont tenues d'envoyer une réponse, qui apparaît dans le système du PAM. Les participantes peuvent aussi envoyer des messages à des personnes de leur choix. Elles doivent communiquer par écrit au moins trois fois par semaine. Si une participante ne réagit pas ou pas assez souvent, le PAM l'appelle au téléphone pour vérifier.

Toutes les participantes se réunissent une fois par semestre pour évaluer le projet, et trois fois par an dans le cadre du programme *Women's Economic Leadership* du Programme alimentaire mondial.

IMPACT ET DÉFIS

Le projet a atteint les objectifs majeurs suivants :

- Les femmes qui représentent le réseau ont gagné en assurance ;
- les participantes à la base savent communiquer par SMS (dans les deux sens) ;
- les femmes dirigeantes ont amélioré leurs performances professionnelles, mais aussi leurs techniques de communication, savent réagir rapidement en cas d'urgence (par exemple, de violences domestiques, d'accouchement ou d'alerte de catastrophe naturelle) et connaissent les prix du marché, les bulletins météo, etc. ;
- les femmes ont commencé à comprendre que la technologie est faite pour tous, et pas seulement pour les hommes et les jeunes ;
- les téléphones roses ont aidé les femmes à mettre en place des processus décisionnels, concernant notamment le travail et la gestion du temps ;
- les participantes n'ont plus à pédaler de longues distances pour aller discuter avec d'autres conseillères ou membres de leur communauté. De ce fait, elles ont plus de temps pour suivre leurs projets. Il en résulte une baisse des taux de criminalité et de violence,

mais aussi un meilleur accès aux services de santé et d'éducation pour les membres de la communauté.

Les participantes au projet Téléphone rose utilisent souvent le téléphone portable pour communiquer oralement mais, du fait du système de suivi du programme et que l'on privilégie les messages écrits pour les transactions commerciales, le projet promeut l'usage de la communication écrite. Cela exige des femmes de s'exercer à utiliser leurs acquis en matière d'alphabétisation, ce qui renforce leur confiance en leurs capacités et consolide les autres types d'apprentissage.

Avec ces acquis et le feedback positif des participantes, le programme envisage de s'étendre s'il obtient le financement nécessaire.

Impact sur le niveau d'alphabétisme

Avant d'apprendre à se servir d'un téléphone portable, certaines femmes ont dû apprendre à lire et écrire le khmer. Pour cela, elles ont bénéficié de l'appui du programme *Women's Economic Leadership*, mais elles ont aussi dû faire de l'autoapprentissage à domicile.

Certaines femmes ont appris à lire et écrire le khmer en utilisant le téléphone portable. Une affiche, avec une partie en caractères khmers, a été créée pour leur montrer comment s'en servir. Des photocopies de l'affiche ont été distribuées aux participantes pour leur permettre de continuer à s'exercer toute seules. La technologie moderne s'est révélée efficace pour intéresser et encourager les femmes à améliorer leur niveau d'alphabétisme.

Ce travail fera comprendre, on l'espère, l'importance de l'alphabétisation pour les femmes, mais aussi pour l'ensemble de la communauté.

Impact économique

Le programme *Women's Economic Leadership* a amélioré les perspectives d'emploi de nombreuses participantes, notamment des femmes démunies, en leur donnant la possibilité d'occuper des postes de responsabilité. Les femmes qui ont utilisé le téléphone pour leurs activités estiment qu'il leur a permis d'étendre et de densifier leur réseau commercial. De plus, avec



Les participantes au programme Téléphone rose sont devenues plus confiantes. © Women for Prosperity

l'information qu'elles reçoivent au quotidien concernant les prix des produits agricoles, elles savent si le prix qui leur est facturé est juste ou non.

Impact sur l'enseignement primaire

Les téléphones contribuent à améliorer la qualité de l'éducation que dispensent les établissements préscolaires et primaires locaux. Au lieu d'aller contrôler les performances dans les écoles, les conseillères peuvent désormais contacter les enseignants par téléphone et gagner ainsi du temps qu'elles peuvent consacrer à d'autres projets.

Impact sur les participantes et leur communauté

Depuis le démarrage du programme, les téléphones sont perçus comme des outils essentiels par les communautés participantes, entraînant parfois des transformations systémiques à plus grande échelle. Par exemple, le rôle dirigeant des participantes est de plus en plus accepté. En conséquence, les femmes ont gagné en assurance. Tout comme leur mari et leur famille, elles sont fières de ce qu'elles ont accompli. Elles ont gagné le respect de leurs collègues hommes qui les ont entendues présenter leur travail lors des réunions communales. En retour, ce respect les a encouragées à redoubler d'efforts, à assumer davantage de responsabilités et à devenir plus efficaces au travail.

Les conseillères ont établi des rapports de confiance avec les membres de leur communauté grâce au téléphone

portable qui leur permet de résoudre rapidement les problèmes. La confiance est essentielle pour développer la solidarité au sein d'une communauté et permet de trouver des solutions durables aux problèmes quotidiens. Par exemple, les violences domestiques ont reculé grâce à une communication plus efficace. Auparavant, les victimes hésitaient à signaler les abus à leur chef de village, mais aujourd'hui elles signalent la plupart des cas directement aux conseillères.

De même, le téléphone contribue à sauver des vies, notamment par le biais des annonces d'inondation, qui permettent d'accélérer l'évacuation des villages, ou de l'assistance immédiate aux femmes en travail. Les témoignages des chefs de commune, des conseillères et des députées confirment le succès du projet.

Témoignages d'apprenantes

Le succès du projet pilote prouve que des innovations en termes de communication, même petites, peuvent induire d'importants changements, voire sauver des vies. L'impact du programme se reflète dans le niveau d'implication des femmes et le travail qu'elles ont pu accomplir, toutes choses qui ont contribué à améliorer leur double statut de femme et de cadre. Avec l'évolution du programme, d'importants bienfaits sont apparus, dont le renforcement de la sécurité et l'amélioration du flux d'informations et de l'accès aux services de santé. L'utilisation du téléphone a permis de mieux organiser le suivi, comme en témoigne l'exemple des écoles. Les témoignages des femmes révèlent un impact positif sur leur communication intercommunautaire.

« Ce téléphone m'aide à contacter les enseignants du préscolaire, la police et mes collègues masculins. Si l'enseignant du préscolaire ne fait pas son travail, je peux en informer le chef de commune lors des réunions villageoises ». *Ham Pen, conseillère, commune de Sala Visai.*

« Le téléphone m'aide à mieux communiquer en tant que dirigeante. Il me permet aussi d'assister les autres lorsque je ne peux pas me déplacer pour les accompagner ». *Chea Kimhong, conseillère, commune d'Andong Por*

« Le téléphone est un outil précieux, pour moi et pour la communauté tout entière, car il nous unit et favorise

une communication plus fréquente ». *Yem Im, première adjointe, commune de Sreng*

Défis

Certaines femmes ont eu du mal à participer activement au programme *Women's Economic Leadership*, surtout au début, avant la distribution des téléphones portables. Comme la plupart des participantes n'ont jamais été scolarisées, beaucoup ont éprouvé des difficultés à se mettre à l'apprentissage, surtout en présence d'autres personnes. Il a fallu, en conséquence, une planification rigoureuse, un supplément d'efforts et suffisamment de temps aux animateurs pour favoriser une participation active des apprenantes au processus d'apprentissage.

De plus, le manque d'expérience des participantes et leur statut d'apprenantes adultes aux obligations et contraintes multiples impliquent qu'il sera difficile de résoudre ces problèmes. En outre, beaucoup de femmes devaient s'affranchir du statut traditionnel de femme au foyer et de mère que leur attribuaient leurs proches. Le téléphone rose leur a permis de demander l'assistance d'autres dirigeantes plus expérimentées.

LEÇONS APPRISES

Coordination du réseau

Le fait que le système d'envoi et de réception d'informations par SMS nécessite un contrôle et un suivi des membres qui ne réagissent pas constitue une leçon importante. Il convient de charger un individu de compiler les informations, de les enregistrer sur le système et de les envoyer aux membres du réseau. En outre, lorsqu'une question se pose, elle peut être postée pour que tous les membres du réseau puissent y trouver une solution. Lorsque personne ne réagit, il est important de suivre la question et de résoudre le problème.

Barrières linguistiques

Les téléphones roses ont été programmés en langue khmère pour surmonter les barrières linguistiques. En outre, le programme a choisi un opérateur de téléphonie qui offre la meilleure couverture en zone rurale pour éviter les problèmes de communication. L'abonnement chez le même opérateur et l'utilisation d'un même réseau ont permis de réduire les coûts.

Rôle des femmes

Le programme illustre bien l'autonomisation des femmes en Asie du Sud-Est grâce à l'utilisation de technologies innovantes. Elles reçoivent un outil de communication efficace qui renforce leur autorité et leur statut, mais qui améliore aussi leur capacité au travail. Le programme Téléphone rose a apporté une contribution significative à l'épineuse question de l'inégalité des sexes et des perceptions aux niveaux individuel, social, culturel et politique au Cambodge.

Confiance communautaire

Le programme montre qu'une communication bien conçue repose sur la confiance. En effet, les témoignages indiquent que la confiance s'est renforcée au sein des communautés, notamment envers leurs dirigeantes. Par leur disponibilité et leur sensibilité aux besoins et exigences des individus, les dirigeantes, conseillères et chefs de comité ont bâti des relations de confiance fortes au sein de leurs communautés.

PÉRENNITÉ

Le fait que le programme *Women's Economic Leadership* existe depuis des années prouve que son succès n'est pas éphémère. En effet, il a gagné en efficacité depuis le lancement du programme Téléphone rose en 2010, car il est devenu beaucoup plus facile d'organiser les groupes de femmes.

Le soutien et la reconnaissance des membres masculins de la famille vis-à-vis du programme contribueront grandement à sa durabilité. Même si, traditionnellement, c'étaient les hommes qui possédaient un téléphone portable au Cambodge, il n'a été rapporté aucune jalousie de leur part à l'égard des participantes au programme Téléphone rose, ni pour leur engagement dans celui-ci, ni pour le fait de posséder un téléphone. Mieux, alors que les femmes avaient l'habitude d'emprunter le téléphone de leur mari pour passer un appel, maintenant elles ont leur propre appareil, dont profitent leur famille et leur communauté.

BIBLIOGRAPHIE

- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2019. *Education and literacy: Cambodia*. [En ligne]. Disponible

sur : <http://uis.unesco.org/en/country/kh> [consulté le 25 août 2020].

■ Nguonly, L. 2004. *Needs assessment for arts education in Cambodia*. Hong Kong SAR, République populaire de Chine. UNESCO Expert Symposium on Arts Education in Asia, 9-11 janvier 2004. [pdf] disponible sur : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RegSess_Symp_Asia_Nguonly.pdf [consulté le 25 août 2020].

■ OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). 2017. *Social protection system review of Cambodia, OCDE Les voies du développement*. Paris, Éditions OCDE. [pdf] disponible sur : https://www.oecd.org/countries/cambodia/SPSR_Cambodia_ebook.pdf [consulté le 30 septembre 2020].

■ UNICEF Cambodge. 2014. *Child protection and education needs for the children and adolescents of Phnom Penh's urban poor communities*. Phnom Penh, UNICEF Cambodge. [pdf] disponible sur : https://www.unicef.org/cambodia/media/641/file/20181112_URBAN_POOR_FULL_REPORT_ENG.pdf%20.pdf [consulté le 1er octobre 2020].

INDE

Programme d'équivalence de formation professionnelle et d'alphabétisation

Informations clés

TITRE	Programme d'équivalence de formation professionnelle et d'alphabétisation (JSS Malappuram)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Jan Shikshan Sansthan (JSS)
LANGUES D'ENSEIGNEMENT	Hindi, anglais, malayalam et autres langues régionales, dont le paniya
PARTENAIRES	Anganwadi (centres de soins de santé primaire), Mahila Mandal (groupements féminins), Gram Sabha (assemblées villageoises), Direction de l'éducation des adultes (DAE), Centre de documentation de l'État de Kerala, Apparel Training and Development Centre (ATDC) et NI-MSME
FINANCEMENT	Gouvernement indien et autres agences nationales, telles que l'Institut national de promotion des microentreprises et des PME (NI-MSME) et la Banque nationale pour l'agriculture et le développement rural (NABARD)
DATE DE CRÉATION	2006

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Ces dernières décennies, l'Inde a connu une croissance économique spectaculaire et la consolidation de sa démocratisation. Ces avancées, couplées à l'accroissement de l'investissement public consacré à l'éducation, notamment par le biais de programmes éducatifs tels que la mission nationale d'alphabétisation (National Literacy Mission) et l'initiative *Sarva Shiksha Abhiyan* (SSA) pour l'enseignement primaire universel, ont fortement augmenté l'offre éducative dans le pays. Mais, en dépit de l'accès quasi universel à l'enseignement primaire en Inde, les résultats d'apprentissage restent faibles. Moins de 10 % de la population active ont achevé les études secondaires. Autrement dit, une part importante des jeunes et des adultes n'a pas le savoir-faire et le savoir nécessaires pour exercer un emploi rémunéré (Banque mondiale, s.d.).

Si l'État du Kerala possède les meilleurs taux d'alphabétisme du pays (Pincod India, 2017), la faiblesse du niveau n'en demeure pas moins un problème majeur chez les groupes traditionnellement défavorisés, tels que les femmes, les minorités ethniques, les « tribus répertoriées » (appellation officielle des peuples autochtones historiquement défavorisés) et les migrants, qui vivent souvent dans des communautés exclues du développement socio-économique. En témoigne la situation des 4,5 millions d'habitants du district de Malappuram de l'État du Kerala, marquée par des difficultés profondes et persistantes, telles que la pauvreté endémique et le manque criant de ressources d'apprentissage, et ce malgré les efforts et initiatives nationaux en matière d'éducation.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Jan Shikshan Sansthan (JSS) est une organisation faitière regroupant environ 250 établissements d'enseignement professionnel non formel destinés aux adultes des villes et des campagnes d'Inde (ministère de la Formation professionnelle et de l'Entrepreneuriat, s.d.). En intégrant l'alphabétisation à la formation professionnelle, les centres JSS tentent d'améliorer la qualité de vie des participants, notamment celle des adultes de 14 à 55 ans, analphabètes ou néoalphabètes au moment de s'inscrire à leurs programmes.

Au début, les programmes JSS ciblaient les ouvriers industriels des zones urbaines en mettant à niveau leurs compétences professionnelles. Aujourd'hui, ils ciblent à la fois les populations rurales et urbaines, et cherchent à consolider les acquis des campagnes d'alphabétisation antérieures tout en améliorant la qualité de vie des participants par le biais de la formation professionnelle des couches défavorisées et marginalisées.

Chaque centre JSS fonctionne comme une agence d'appui au niveau de son district et organise des programmes de formation professionnelle au profit des néoalphabètes ou des personnes insuffisamment formées. La philosophie de JSS est que l'alphabétisation de base n'a de sens que si les bénéficiaires peuvent utiliser les compétences acquises dans la vie courante et s'en servir pour gagner leur vie. Les centres sont, de ce fait, des organisations non gouvernementales importantes

qui proposent une formation professionnelle cruciale aux apprenants les plus éloignés du marché du travail. Dans certaines localités, JSS gère aussi des centres d'éducation permanente. La présente étude de cas s'intéresse en particulier au programme du centre JSS de Malappuram.

Le Programme d'équivalence de formation professionnelle et d'alphabétisation (JSS Malappuram) a été lancé en 2006 dans le but d'alphabétiser et de former les communautés socio-économiquement défavorisées et marginalisées du district de Malappuram de l'État du Kerala, dans le sud-ouest de l'Inde. Depuis son démarrage, 50 000 apprenants en ont bénéficié.

Le programme vise à autonomiser les adultes des couches marginalisées en alliant alphabétisation et formation professionnelle. Il s'efforce de doter les participants du savoir-faire et du savoir nécessaires pour mener une vie épanouie et durable. Pour réaliser cette vision, il s'appuie sur les stratégies suivantes :

- Intégrer l'alphabétisation au perfectionnement et à la formation professionnels ;
- créer un environnement d'apprentissage inclusif en utilisant les technologies d'éducation pour les apprenants ayant des besoins spéciaux ;
- rattacher le processus éducatif au contexte et à la vie des apprenants à travers une approche d'apprentissage participatif axée sur les activités.

Le curriculum d'alphabétisation intégrée est adapté aux besoins, ressources et contextes locaux. Un programme pertinent axé sur la demande est élaboré dans le cadre d'une évaluation rurale participative (ERP), approche par laquelle les résidents locaux sont associés aux processus d'identification des problèmes, de mise en œuvre des solutions et de suivi et d'évaluation (Participedia, s.d.). Cette approche garantit la pertinence des contenus par rapport aux activités de subsistance et aux réalités socioculturelles des apprenants, par le biais notamment de thématiques telles que la santé, l'hygiène, l'agriculture et la finance.

Le centre JSS de Malappuram alphabétise les participants. Il leur permet d'atteindre un niveau équivalent à ceux

des 4^e, 7^e et 10^e années d'études (du primaire au cycle moyen) et de suivre des formations professionnelles qui intéressent diverses industries locales, qui vont de l'industrie agroalimentaire à la production textile. En collaboration avec la Banque nationale pour l'agriculture et le développement rural (NABARD), il accompagne l'insertion professionnelle des participants à la fin de leur formation en offrant une aide financière et technique à l'entrepreneuriat. C'est ainsi que beaucoup de sortants ont pu initier des activités génératrices de revenus ou trouver un emploi rémunéré.

Le programme en cours cible en priorité les déficients visuels et/ou les apprenants ayant des besoins spéciaux, les femmes et les membres des tribus répertoriées de la région.

BUTS ET OBJECTIFS

En alliant développement de l'alphabétisme et des compétences de la vie courante et formation professionnelle, le programme entend doter ses participants des compétences et connaissances nécessaires pour vivre mieux. En particulier, il se donne les objectifs suivants :

- Offrir une formation alliant acquisition de compétences professionnelles, alphabétisation et éducation permanente aux groupes défavorisés et marginalisés, dont les femmes, les déficients visuels et les membres des tribus répertoriées, à savoir les Cholanaikkans, les Kattunaikkans, les Paniyans et les Muthuvans ;
- améliorer la qualité de la vie grâce à des cours de santé et renforcer les aptitudes relationnelles, telles que les techniques de communication et l'adaptabilité ;
- collaborer avec diverses institutions internationales, nationales, territoriales, locales et non gouvernementales pour améliorer le bien-être des communautés défavorisées ;

- réaliser le développement durable à la base, en particulier chez les communautés marginalisées.

APPROCHES ET MÉTHODES

L'enseignement est dispensé en hindi, anglais, malayalam et plusieurs autres langues régionales, dont le paniya. Les manuels, disponibles aussi en braille, sont rédigés dans la langue locale de chaque centre de formation. Le programme utilise également la technologie, notamment des projecteurs LCD, des ordinateurs et du matériel audiovisuel. De même, un « stylo parlant » – un stylo électronique qui reproduit le son du texte écrit – est utilisé pour le cours d'alphabétisation.

Les élèves aussi tiennent un journal, appelé *My learning document* (Mon dossier scolaire), pour suivre leurs activités et progression quotidiennes. Il inclut un espace pour les observations de l'apprenant et de l'enseignant, mais aussi pour d'autres commentaires concernant l'apprentissage de l'élève. Des bénévoles



Une apprenante du centre JJS de Malappuram qui s'initie à l'utilisation du « stylo parlant ». © JJS

aident les apprenants peu ou pas alphabétisés à suivre leurs progrès à l'aide de cet outil, qui constitue aussi un facteur de motivation puisqu'il permet à l'élève de constater ses progrès et de se fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage. Par ailleurs, le journal aide les formateurs à identifier les besoins et progrès respectifs des élèves et à adapter l'enseignement en conséquence.

Les programmes de formation professionnelle vont des aptitudes simples, telles que la fabrication de craie et de savon, aux cours plus avancés de transformation des produits alimentaires. Les cours d'équivalence et de formation professionnelle sont subventionnés par le gouvernement local, les participants payant des frais de scolarité modiques. Les apprenants issus des tribus répertoriées bénéficient d'une exemption totale. Des cours d'informatique gratuits sont proposés aux élèves qui ont passé le niveau de la 10^e année. Le cours dure entre un mois et un an.

Le curriculum de 4^e année du programme d'équivalence comprend le malayalam (la langue régionale), l'arithmétique de base, l'initiation à l'anglais et les études environnementales. Le curriculum de 7^e année comprend le malayalam, l'anglais, l'hindi, les études environnementales et les mathématiques. Tous les élèves sont évalués à la fin de la première année.

Les cours d'alphabétisation intégrée sont centrés sur l'apprenant et s'articulent autour d'une approche participative axée sur les activités. La formation professionnelle est constituée à 60 % de pratique et 40 % de théorie. Pour chaque spécialité, le centre propose des sessions complémentaires dans des disciplines comme l'éducation financière, la promotion de la santé, l'assainissement, les droits humains et l'éducation à la promotion sociale.

Le curriculum, élaboré par la Direction de l'alphabétisation de l'État du Kerala, est adapté aux besoins et réalités de la zone d'intervention. Des matières premières locales, fournies par le centre, sont utilisées lors de la formation professionnelle pour fabriquer des produits comme du savon, des bougies et de la confiture. De nombreux anciens participants au programme de formation professionnelle ont créé leur propre activité génératrice

de revenus, telle que la production de biens à base de matériaux locaux.

Les cours ont lieu dans les écoles, les centres et d'autres sites choisis à travers le processus d'évaluation rurale participative.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Le programme met l'accent sur le développement de ses ressources humaines par la formation continue de ses formateurs et alphabétiseurs. À la fin de leur formation, le centre leur délivre un certificat d'aptitude professionnelle. Le programme privilégie ses anciens participants pour le recrutement d'enseignants. Formateurs et alphabétiseurs travaillent à temps partiel et gagnent entre 5 000 et 15 000 INR (environ 67 à 200 USD) par mois. La rémunération varie selon la qualification et la spécialité. Par exemple, les formateurs gagnent en moyenne 15 000 INR par mois pour les métiers de l'automobile, contre 7 000 pour les métiers du textile (environ 95 USD). Leur revenu moyen est de 7 500 INR.

La formation de nouveaux animateurs, dispensée par des formateurs expérimentés de JSS, a lieu une fois par mois. Tous les trois mois, les animateurs participent à une formation professionnelle sur les nouveautés de leurs spécialités. Une fois par an, les formateurs sont formés par des agences nationales et territoriales. La Direction de l'éducation des adultes (DAE), le Centre de documentation de l'État du Kerala, Apparel Training and Development Centre (ATDC) et l'Institut national de promotion des microentreprises et des PME (NI-MSME) proposent un programme de développement de l'entrepreneuriat pour renforcer la formation des formateurs, qui comprend des conseils en matière de conduite d'études de marché, d'élaboration de stratégies marketing, d'accès au crédit bancaire et de compréhension des procédures juridiques pour créer une entreprise. Cette formation est dispensée en grande partie sous forme de programmes professionnels résidentiels avancés incluant des visites de terrain auprès des industries, des unités du programme et des modèles commerciaux réussis.

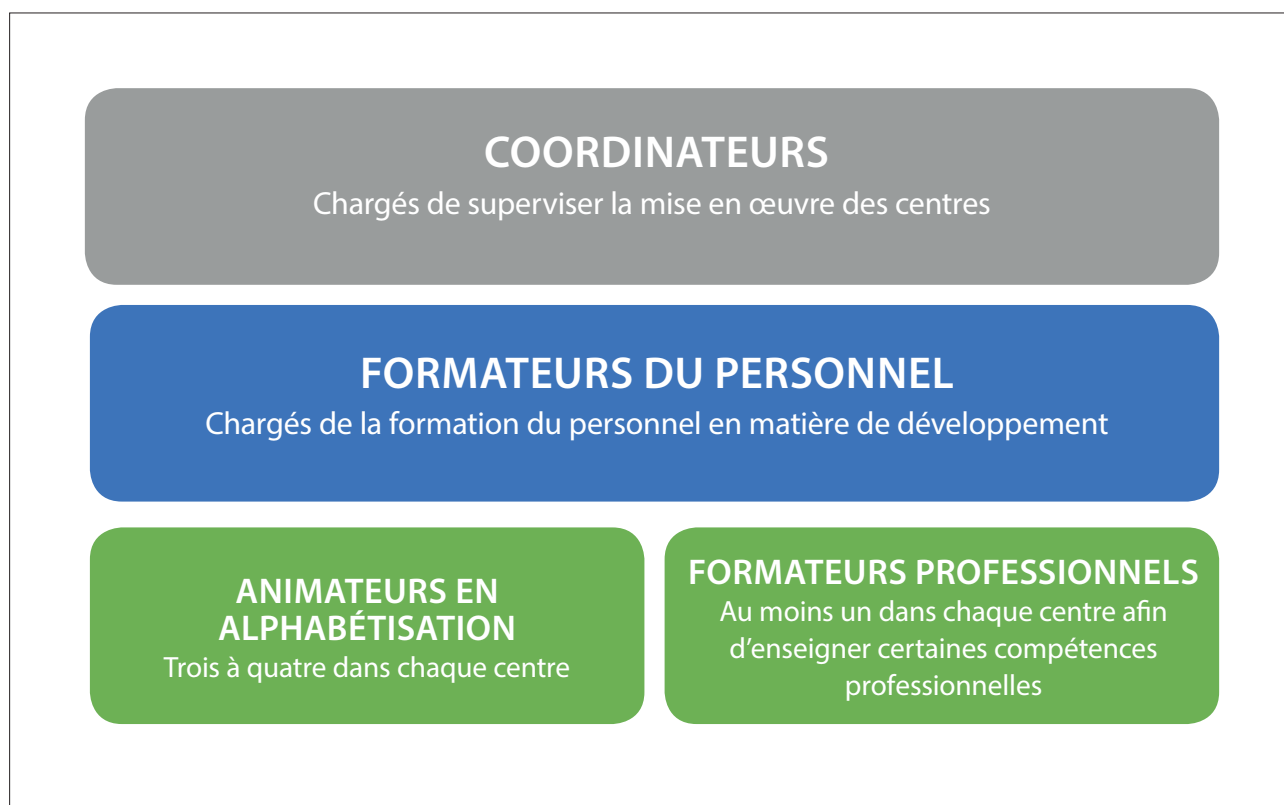


Figure 8 : Personnel des centres Jan Shikshan Sansthan. *Source :* JSS

Le programme emploie actuellement 180 formateurs, appuyés par plus de 800 bénévoles et animateurs à temps partiel qui enseignent les cours d'équivalence et d'alphabétisation. Il y a trois à cinq animateurs par centre qui offre des programmes d'équivalence et au moins un formateur par centre de formation professionnelle (voir **figure 8**).

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Les participants potentiels sont identifiés et recrutés par les *anganwadi* (centres de soins de santé primaire dans les villages indiens), les *mahila mandal* (groupements féminins de promotion communautaire) et les *gram sabha* (organisations administratives villageoises). Ces structures locales ont accès à l'information sur les villageois et peuvent, en leur qualité de points de contact centraux des localités desservies, promouvoir la participation de bénéficiaires potentiels. Dans certains cas, elles servent aussi de sites d'exécution du programme. Les néoalphabètes sont recrutés par les centres d'éducation permanente de la National Literacy Mission, le programme national d'alphabétisation du gouvernement indien. Chaque année, environ 5 000

apprenants s'inscrivent au programme d'alphabétisation. Le centre JSS de Malappuram fait connaître ses programmes lors des événements organisés dans les communautés cibles. Beaucoup de *grama panchayats* (administrations autonomes locales) et de municipalités du district proposent des programmes d'équivalence totale pour les classes allant de la 4^e à la 10^e année. Des milliers d'apprenants s'y sont inscrits, et beaucoup de bénéficiaires recrutent des participants potentiels dans leur village par le biais du bouche-à-oreille. Aucun test n'est organisé lors de l'inscription.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Le centre JSS de Malappuram administre des contrôles continus et procède à une évaluation finale de l'ensemble de ses programmes de formation. En plus de leur journal, qui sert d'outil d'évaluation formative, les apprenants passent un examen en fin de programme (l'assiduité et la participation comptent pour 20 % de l'évaluation finale), puis reçoivent un certificat et une note. De même, le centre JSS de Malappuram délivre les certificats du Conseil national pour la formation

professionnelle (NCVT), du NIMSME, de l'université et de l'Institut national de l'école libre (NIOS) pour les travaux personnels correspondants. Ces certificats sont reconnus par les banques pour l'octroi de prêts, mais aussi pour l'emploi dans divers organismes publics et privés.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le programme utilise un système d'information de gestion (MIS) en vue de faciliter la communication entre le centre de formation, les responsables du programme et le directeur. Le MIS permet également de collecter et de partager des données sur les performances des apprenants. Au cœur de ce système se trouve un formulaire que les animateurs remplissent et remettent aux coordonnateurs, qui le transmettent à l'agence régionale du programme.

Le suivi et l'évaluation font partie intégrante du programme. Apprenants et animateurs prennent part à l'évaluation continue des apprentissages. En début et en fin de programme, les apprenants évaluent eux-mêmes leur niveau de compétences sur la base d'indicateurs de performances définis par les enseignants et les administrateurs. Le dossier *My learning document* fournit des informations sur les progrès et lacunes de chaque apprenant et permet à l'animateur d'adapter ses cours en conséquence. Les coordonnateurs évaluent les enseignants au moyen de visites d'observation et de supervision. Le système d'information de gestion (MIS) recueille aussi des informations les concernant.

Chaque coordinateur supervise 20 à 25 centres, dont il est chargé d'encadrer et de suivre les activités.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Le programme a changé la vie des apprenants et de leurs familles. Il a enregistré plusieurs acquis importants depuis son démarrage en 2006 :

- Environ 50 000 participants ont reçu une formation professionnelle ;
- plus de 43 000 anciens participants ont trouvé du travail et gagnent environ 5 000 à 50 000 INR (environ 67 à 668 USD) par mois, comme l'indiquent les données du système de suivi collectées dans le

cadre des rencontres périodiques organisées après l'achèvement des programmes ;

- inspirés par le centre JSS de Malappuram, les bénéficiaires vivant dans un même village ont formé des groupements, y compris 200 groupes de responsabilité conjointe (regroupement de quatre à 10 ressortissants d'un village pour accéder à un prêt bancaire sans garantie) et de nombreux groupes d'entraide ;
- le nombre de comptes d'épargne et les montants épargnés ont augmenté ;
- les campagnes de promotion de la santé, sur des thèmes tels que la sensibilisation à la bonne hygiène et à la vaccination, ont réduit les épidémies chez les tribus répertoriées ;
- le programme a permis d'accroître le nombre de femmes salariées dans le district ;
- un nombre accru d'apprenantes et d'anciennes participantes affirment aider leurs enfants et d'autres membres de leur famille à s'alphabétiser, amplifiant ainsi l'impact communautaire du programme ;
- les participants connaissent les lois et leurs droits grâce à l'éducation à la promotion sociale ;
- les communautés ont gagné en autonomie grâce au maraîchage et aux microentreprises ;
- le taux d'abandon a fléchi de façon spectaculaire ;
- de nombreux jeunes apprenants issus de la formation en entrepreneuriat ont lancé leur propre entreprise grâce aux différents mécanismes du gouvernement local, du gouvernement central et des firmes privées ;
- beaucoup de femmes issues du programme ont lancé leur propre activité, dans les domaines du textile, de la bijouterie et de l'artisanat, créant à leur tour des emplois pour d'autres femmes ;
- les personnes ayant des besoins spéciaux, bénéficiaires du programme, se disent plus optimistes quant à leurs chances de trouver un emploi.

Le programme élargit son champ d'action et compte continuer à s'étendre à travers des initiatives à la base dans le Malappuram.

« J'étais peu instruit et d'un caractère très réservé. Maintenant, j'arrive à subvenir aux besoins de ma famille. Ayant gagné en assurance, je suis devenu un des décideurs de ma famille ». *Shalini, participant*

Défis

Malgré sa contribution significative au profit des groupes défavorisés et marginalisés de la région, le programme fait face à un certain nombre de défis :

- difficultés pour accéder à une formation et à des ressources de qualité en raison des contraintes financières. Le JSS n'est pas en mesure de rémunérer ses formateurs au même niveau que les organismes d'éducation non formelle similaires en Inde. Il en résulte un problème de rétention des enseignants ;
- attitudes négatives à l'égard des populations historiquement privées de leurs droits ;
- accès difficile aux tribus répertoriées habitant en zone éloignée et enclavée. Jusqu'ici, le programme a contourné cette difficulté en formant des individus qui retournent dans leurs villages respectifs et forment d'autres villageois ;
- difficulté à traduire les termes techniques à utiliser pour la formation professionnelle en langue locale. Pour y remédier, le JSS utilise des vidéos, des projecteurs LCD, des laboratoires, des tableaux et des croquis pour les illustrer ;
- identification de marchés pour les biens produits par le programme. S'y ajoute la difficulté d'accéder aux ressources pour la conception et la mise en œuvre de programmes ;
- nécessité de renforcer la formation technologique du JSS.

PÉRENNITÉ

Le centre Jan Shikshan Sansthan de Malappuram, comme toute institution JSS, est une organisation non gouvernementale. Il est financé par le gouvernement et au moyen d'autres formes d'autofinancement, telles que les recettes des ventes de produits fabriqués dans le cadre du programme et les frais de scolarité symboliques collectés auprès des apprenants en mesure de payer. Le centre a noué des partenariats nationaux et locaux avec des ministères, des ONG et le secteur privé. La Direction de l'alphabétisation de l'État du Kerala, le bureau local de la National Literacy Mission, les institutions administratives locales et les collectivités territoriales constituent les principaux partenaires du centre JSS de Malappuram en matière de promotion des cours d'alphabétisation et d'équivalence dans le district.

Le succès et la pérennité du programme dans la région découlent de son approche et de sa philosophie : c'est un programme axé sur la demande et conçu pour répondre à des besoins identifiés à travers une évaluation rurale participative et une analyse menées au début et tout au long de sa mise en œuvre. En outre, il s'assure de l'appropriation et du partenariat communautaires par le biais d'interventions à la base qui appellent le soutien des communautés locales. Ces interventions se font sous forme de groupes d'entraide et de groupes de responsabilité conjointe. En dépit de toutes ces pratiques durables, le manque de financement reste un obstacle à l'extension du programme.

BIBLIOGRAPHIE

- Banque mondiale. s.d. The World Bank in India: Overview. Washington, Le Groupe de la Banque mondiale. [En ligne] Disponible sur : <https://www.worldbank.org/en/country/india/overview> [consulté le 7 août 2020].
- Ministère de la Formation professionnelle et de l'Entrepreneuriat. s.d. Jan Shikshan Sansthan. New Delhi, Ministère de la Formation professionnelle et de l'Entrepreneuriat. [En ligne] Disponible sur : <https://jss.gov.in/> [consulté le 8 août 2020].
- Participedia. s.d. Méthode : Participatory Rural Appraisal. [En ligne] Disponible sur : <https://participedia.net/method/4907> [consulté le 8 août 2020].
- Pincode India. 2017. Literacy rate in India in 2017. [En ligne] Disponible sur : <http://www.pincodeindia.net/literacy-rate.php> [consulté le 8 août 2020].

MONGOLIE

Alphabétisation et acquisition des compétences de la vie courante pour les familles d'éleveurs

Présentation du programme

TITRE	Alphabétisation et d'apprentissage des compétences de la vie courante pour les familles d'éleveurs
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCNFDE), ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (MECS)
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Mongole
FINANCEMENT	World Vision International, projet du département américain de l'Agriculture pour la diversification des moyens de subsistance des éleveurs
DATE DE CRÉATION	2008–2010

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Peuplée de 3,29 millions d'habitants, la plus faible densité démographique au monde, la Mongolie est divisée en 21 aimags (provinces) subdivisées à leur tour en 239 soums (districts). Malgré le taux d'urbanisation relativement élevé de ces dernières années, le pays compte encore environ 30 % d'éleveurs semi-nomades et nomades. Cette population rurale travailleuse élève des chevaux, des chameaux, des chèvres, des vaches et des moutons dont elle tire du lait, du cachemire, de la viande et d'autres produits animaux pour vivre. S'assurer un revenu régulier est un combat quotidien du fait d'un climat caractérisé par des hivers rigoureux et glaciaux et des étés extrêmement secs.

Au milieu des années 1990, la Mongolie est passée d'un régime de parti unique à l'économie de marché et les perspectives d'éducation ont connu un net recul. Toutefois, avec l'appui d'organisations internationales, le gouvernement a entrepris de restructurer le système éducatif en adoptant des lois comme l'éducation gratuite obligatoire jusqu'à 16 ans et en augmentant le budget alloué à l'extension du système scolaire, au

perfectionnement des ressources humaines et aux programmes d'éducation non formelle des adultes. Grâce à la scolarisation accrue, les taux d'alphabétisme ont fortement augmenté dans les années 2000.

Cependant, malgré les récentes améliorations des taux d'alphabétisme, des limites subsistent en termes d'accès à l'éducation des communautés nomades isolées vivant

dans les zones reculées. Cette situation est imputable à plusieurs facteurs socio-économiques, tels que le budget public limité des écoles rurales et le manque de sensibilisation de l'opinion publique. En outre, le nomadisme des familles d'éleveurs amène les enfants, en particulier les garçons, à abandonner l'école pour aider leur famille. Un rapport national publié en 2008 estimait le nombre des enfants et adolescents non scolarisés à plus de 15 000 (NCNFDE, 2008) et indiquait qu'un nombre encore plus grand d'adultes étaient analphabètes ou semi-analphabètes pour n'avoir pas eu accès à l'éducation lors de la transition démocratique.

Pour éduquer ces groupes, le Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCNFDE) a été créé et placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (MECS) pour coordonner les efforts à l'échelle nationale. Depuis 1997, le NCNFDE dirige les centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes (NFE/ALE) au niveau local. Appelés « centres d'instruction », ils ont pour rôle principal d'alphabétiser et de former les enfants et les jeunes non scolarisés, mais aussi les adultes peu ou pas alphabétisés. En 2008, le pays en comptait 349.

Le Programme d'alphabétisation et d'apprentissage des compétences de la vie courante pour les familles d'éleveurs fait partie des tout derniers programmes à succès du Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCNFDE) mis en œuvre au niveau local dans les centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes. De 2008 à 2010, le programme a été mis en œuvre dans 23 soums, des aimags de Bayan-Ulgii et d'Uvs à l'ouest, de Dornod et de Khentii à l'est et dans l'aimag de Khentii au centre (voir **figure 9**).

Le projet se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- Organiser des activités de « socialisation » en vue de promouvoir l'alphabétisme en faisant participer la communauté ;
- doter les éleveurs non alphabétisés des compétences requises pour qu'ils mettent les connaissances acquises en pratique dans leur vie quotidienne.

APPROCHES ET MÉTHODES

Le projet a démarré avec la publication des directives de mise en œuvre par le Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCNFDE), suivie de la formation des enseignants, de la conception et de la publication de nouveaux supports d'apprentissage et du lancement des campagnes de plaidoyer et de sensibilisation destinées à encourager la participation communautaire.

Le cours d'alphabétisation allie étude indépendante à domicile et séances présentiels dans les écoles et centres d'instruction. Au total, six formations présentiels, dont quatre en salle de classe formelle et deux en dehors d'une classe, ont été organisées dans 23 soums. En outre, certains soums ont organisé des cours d'alphabétisation pendant l'été.

Le curriculum a été élaboré en tenant compte de la diversité de niveaux des apprenants et en étroite collaboration avec le personnel administratif et enseignant des écoles locales. Le personnel administratif a également joué un rôle clé en sensibilisant les familles et en encourageant les apprenants à participer à la formation. De plus, il a mis les dortoirs scolaires à disposition pour l'hébergement et assuré la restauration gratuite des apprenants. Les sites de formation ont été rénovés et équipés, et les salaires des enseignants garantis pour la durée de la formation.

Aspect novateur du projet : la combinaison de l'alphabétisation à une formation aux compétences de la vie courante. Les participants étaient en majorité des adolescents et des adultes ayant des besoins

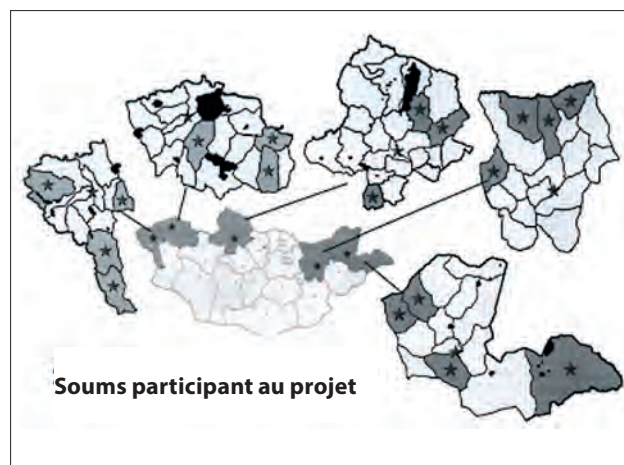


Figure 9 : Soums participant au projet d'alphabétisation. *Source* : MECS

d'apprentissage spécifiques. Pour eux, la formation était une occasion d'améliorer leur niveau d'alphabétisme, mais aussi d'acquérir de nouvelles aptitudes professionnelles et de découvrir des idées simples d'activités génératrices de revenus. La fabrication d'ornements en corail, le traitement de la laine et la confection de produits artisanaux en feutre font partie des savoir-faire acquis en même temps que l'alphabétisation.

L'alphabétisation n'était ni centrée sur l'enseignant ni passive mais dispensée de manière participative et interactive. Pour l'essentiel, les enseignants devaient essayer d'amener les apprenants à se prendre en charge et à « apprendre à apprendre ». Le caractère autonome des études à domicile et les principes de l'apprentissage autogéré ont également permis aux apprenants de s'exercer à mettre leurs nouvelles connaissances en pratique au quotidien.

Le nombre de cours présentiels étant limité, des efforts ont été faits pour s'assurer de la régularité et de la haute qualité de l'apprentissage autonome à domicile : des manuels d'étude ont été soigneusement préparés et les apprenants ont régulièrement reçu la visite d'enseignants venus contrôler leurs devoirs, les conseiller et les aider dans les domaines où ils en avaient le plus besoin.

Pendant la mise en œuvre du projet, chaque soum a organisé des événements ouverts au public, dont faisaient partie ceux présentés ci-dessous.

Manifestations culturelles et sportives

Des compétitions et événements culturels et sportifs, tels que les échecs, le sumo, le tirage de corde, le basketball, la danse et la chanson, ont été organisés afin d'attirer plus de monde dans les centres d'instruction et encourager la participation. Lors de ces événements, les participants et le public ont reçu des informations sur les centres, leurs activités et le projet d'alphabétisation.

Promotion de la formation professionnelle

Lors des journées portes ouvertes, les apprenants ont organisé certains types de formation de courte durée au profit de divers groupes cibles. Ils ont présenté leurs connaissances nouvellement acquises au public et l'ont implicitement encouragé à participer au projet.

Journée portes ouvertes des centres d'instruction

Ces journées ont été organisées et célébrées dans le but de présenter les centres au public et de diffuser l'information sur leurs activités et projets. Pour favoriser une plus grande affluence, des événements et compétitions culturels et sportifs comme ceux décrits plus haut ont été organisés au profit du public.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Entre autres, le but principal du projet était d'organiser des sessions de formation offrant divers contenus sous des formes variées pour tenir compte des différences de niveau d'alphabétisme des apprenants. Pour ce faire, il fallait élaborer des supports et manuels de formation adaptés. Dans le cadre du projet, trois manuels principaux ont été préparés pour les niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé ainsi que 21 manuels.

Le but de ces publications était d'accroître le revenu des ménages et d'allier alphabétisation et compétences de la vie courante. Outre les manuels et les livres, des journaux avec des noms tels que « L'Université de la vie » et « L'avenir est proche », et des supports audiovisuels ont été largement utilisés. La liste ci-dessous répertorie les manuels et guides utilisés en cours de formation.

- Les yeux de la sagesse – Volume 1, 2, 3
- Expansion de l'intellect
- Besoins de la vie
- Une alimentation saine vaut mieux que les médicaments
- Se regarder plutôt que de regarder les autres
- Le troupeau du bon vacher est sain
- Vous êtes juriste vous-même
- Le métier de la laine
- La laine, or blanc
- Préparation du compost
- Le sac en plastique est-il un gaspillage ?
- Éliminer les punaises et les insectes
- Est-ce possible de réutiliser les déchets ?
- La farine d'orge est délicieuse...
- Apprendre à nouer correctement...
- Les règles sont essentielles

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les enseignants des centres d'instruction se sont chargés de mettre en œuvre le projet au sein de leurs unités. Ils ont pratiquement tous fait des études supérieures et jouissent d'une longue expérience en enseignement. Ils ont pour la plupart entre 26 et 42 ans, contre environ 17 % qui ont atteint l'âge de la retraite. Près de la moitié travaille à temps partiel ou exerce un autre métier en plus de l'enseignement.

En septembre 2008, une formation de deux jours a été organisée au profit des candidats à l'enseignement. La session avait pour but de renforcer leurs aptitudes professionnelles et de leur fournir de nouvelles informations et connaissances sur la méthodologie de la formation. Au total 30 enseignants, dont la plupart venaient d'être recrutés par les centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes, y ont pris part.

Les thèmes suivants ont entre autres été abordés lors de la formation :

- le rôle de l'éducation non formelle dans l'Éducation pour tous, le cadre juridique dans le contexte de l'éducation non formelle ;
- la gestion de l'information en matière d'éducation non formelle ;
- la nature de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- enseigner en classe multiniveau ;
- le contrôle et l'évaluation ;
- le service d'éducation non formelle en zone rurale ;
- les défis, difficultés et perspectives.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Au total, 857 apprenants ont pris part aux cours d'alphabétisation. Environ 100 personnes ont participé au moins à l'une des journées portes ouvertes organisées dans les soums du centre, et 80 à celles des soums des zones reculées. Conformément aux directives, les enseignants de chaque soum ont sélectionné les apprenants au moyen d'un test de niveau : 56 % d'hommes ont été retenus, contre 44 % de femmes. Cette majorité masculine s'explique par le taux d'abandon scolaire plus élevé chez les garçons qui

arrêtent les études pour aider leur famille à garder les troupeaux.

L'évaluation préliminaire du niveau d'alphabétisme des apprenants a révélé 38 % d'analphabètes, contre 38 % de semi-analphabètes/néo-analphabètes et 24 % d'alphabètes. Le terme semi/néo-analphabète fait référence au groupe qui a la plus forte tendance à perdre ses acquis s'il ne les utilise pas. Pour ce groupe, l'objectif principal était d'intéresser ses membres à l'alphabétisation et de les transformer en alphabètes fonctionnels capables de mettre leurs acquis en pratique dans la vie courante.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi et l'évaluation ont été effectués à la fois en cours et en fin de projet.

Suivi et évaluation en cours de projet

Afin d'évaluer les progrès et d'encadrer et conseiller les enseignants, des responsables du Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCFDE) se sont rendus dans les sites de nombreux soums. L'évaluation en cours de projet a révélé qu'en dépit de l'évolution globalement satisfaisante, certains soums accusaient du retard et avançaient très lentement en termes d'activités. Pour ces cas, des mesures telles que le recrutement d'enseignants à temps plein ont été prises afin d'améliorer les taux de fréquentation et la qualité des activités. En outre, des responsables locaux du projet ont été recrutés comme animateurs et enseignants dans les centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes. Le rythme de progression était lent au début, mais ces mesures se sont très vite révélées efficaces.

Évaluation en fin de projet

En outre, le Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCFDE) a organisé en fin de projet une enquête à laquelle a pris part le tiers des apprenants. D'après les résultats, la plupart jugent le projet efficace et concluant. Selon eux, la formation a non seulement relevé leur niveau d'alphabétisme, mais aussi renforcé leur assurance et leurs aptitudes à prendre des décisions. Pour cette raison, ils étaient plus motivés à poursuivre leurs études.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Au total, 857 apprenants ont participé à la formation. Parmi eux, 38 % étaient totalement analphabètes (ils ont appris à lire et à écrire avant la fin du programme), et les 62 % restants ont profité de la formation pour améliorer leur niveau d'alphabétisme. Après la formation, environ 5 % des apprenants ont intégré l'enseignement secondaire formel, environ 47,4 % ont poursuivi des études élémentaires et secondaires grâce au programme d'équivalence du Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCFDE) et 4,2 % ont été admis au centre national de formation professionnelle.

L'évaluation en fin de projet a montré non seulement un relèvement du niveau d'alphabétisme d'un grand nombre de participants, mais aussi un changement d'attitude radical des apprenants vis-à-vis des études et de l'apprentissage, et un intérêt accru pour l'éducation. Grâce au projet, les communautés ont appris à exprimer leurs besoins aux centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes et à jouer un rôle actif dans leur apprentissage. Le dynamisme et l'enthousiasme accrus du public ont été considérés comme un impact positif du projet.

Le projet a eu d'autres effets listés ci-dessous.

Autonomisation et inclusion sociale des éleveurs et d'autres groupes marginalisés

Au cours des quatre activités de socialisation organisées dans chaque soum, 14 118 personnes ont participé à une ou plusieurs activités des centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes. Elles appartenaient à divers groupes sociaux dont les chômeurs, les élèves déscolarisés et les éleveurs des régions reculées.

Renforcement des capacités aux niveaux national et local

Avec l'organisation de la formation et l'encadrement, les anciens et les nouveaux enseignants des centres d'instruction ont acquis de nouvelles compétences. Grâce au projet, ils ont acquis de l'expérience dans la mise en pratique de nouvelles méthodes pédagogiques

et l'utilisation d'outils de planification et de mise en œuvre, tels que la planification budgétaire, la rédaction de rapports et l'extraction de données. En outre, ils ont gagné en assurance et amélioré leurs aptitudes personnelles et interpersonnelles.

Défis

La prise en charge inadéquate des enseignants au niveau des centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes fait partie des facteurs ayant eu une influence négative sur le projet. Des problèmes, tels que l'absence de prise en charge sociale et sanitaire ou encore l'insuffisance des salaires, rémunérations et primes, ont amené nombre d'enseignants à quitter leur poste à différents stades du projet. À son tour, ce taux élevé de rotation du personnel enseignant a affecté le programme, puisqu'il fallait consacrer davantage de ressources et de temps au recrutement et à la formation de nouveaux enseignants.

Autre grand défi, les difficultés nées du manque d'infrastructures, notamment pour le transport et la communication. Le Centre national pour l'éducation non formelle et à distance (NCFDE) a dû travailler sur le terrain avec les centres d'éducation non formelle/d'apprentissage et d'éducation des adultes pour apporter conseils et orientations au quotidien. Cependant, la mauvaise qualité des infrastructures a parfois rendu la communication difficile. Dans le même ordre d'idées, les conditions climatiques rudes, comme les fortes chutes et tempêtes de neige, et la flambée de grippe porcine, ont fait obstacle à la bonne mise en œuvre des projets et retardé certaines activités.

LEÇONS APPRISES

Entre autres, le projet a permis de tirer les leçons suivantes :

- L'intégration de compétences de la vie courante et de la formation professionnelle à l'alphabétisation a été perçue comme étant un des principaux facteurs de réussite du projet. La formation aux compétences de la vie courante a attiré plus d'apprenants et répondu à leurs besoins quotidiens ;
- pendant la formation, les repas, les fournitures et tout le matériel d'apprentissage étaient gratuits pour tous

les apprenants, ce qui a fortement contribué à relever les taux de fréquentation. Les apprenants étant en majorité issus de milieux défavorisés, la gratuité du matériel d'apprentissage et des repas leur a permis de participer à la formation sans se soucier des frais ;

- l'organisation d'activités de « socialisation » a permis de changer radicalement l'idée fausse qui faisait des centres d'instruction des structures réservées aux seuls analphabètes et élèves déscolarisés, et d'expliquer qu'ils avaient pour but d'enseigner diverses compétences de la vie courante à différents types d'apprenants. En conséquence, le concept plus large d'apprentissage tout au long de la vie a remplacé l'idée d'un apprentissage uniquement dispensé dans un cadre scolaire formel. Ce changement de mentalité ne se limite pas aux apprenants et aux communautés. Il a également affecté de façon positive les administrateurs et autorités locaux.

BIBLIOGRAPHIE

- NCFDE (Centre national pour l'éducation non formelle et à distance, ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences de Mongolie). 2008. *National Report on the Situation of Adult Learning and Education (ALE) - Mongolia*. Ulaanbaatar, NCFDE. [pdf] Disponible sur : https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Asia%20-%20Pacific/Mongolia.pdf [consulté le 5 octobre 2020]

RÉPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE

Service de centres d'apprentissage communautaires communaux pour personnes en situation de handicap

Informations clés

TITRE	Services de CLC communaux pour personnes en situation de handicap
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Centre de recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie de l'Association chinoise pour l'éducation des adultes (CAEA)
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Chinois mandarin
PARTENAIRES	Ville de Shijiazhuang, district de Luquan, CLC de la commune de Tongye et du canton de Pingshan dans la province de Hebei ; ville de Changzhou, district de Xiinbei, commune de Chunjiang et ville de Suzhou, district de Wujiang, CLC de la commune de Fenu dans la province de Jiangsu ; ville de Huzhou, canton de Deqing, commune de Zhongguan, ville de Cixi, commune de Zhouxiang, ville de Shaoxing, district de Keqiao, commune de Yangxunqiao et ville de Ningbo, district de Jiangbei, CLC de la commune de Cicheng dans la province de Zhejiang ; et CLC du district de Jiading à Shanghai ; collectivités locales partenaires, notamment les bureaux cantonaux de l'éducation, le réseau des Fédérations chinoises des personnes en situation de handicap dans les cantons/communes participants, services des affaires civiles au niveau national et écoles d'éducation spécialisée locales.
FINANCEMENT	Collectivités locales abritant chacun des neuf centres d'apprentissage communautaire (CLC) participant au projet.
COÛT ANNUEL	500 CNY (environ 72 USD) par apprenant
DATE DE CRÉATION	2013

NB : La présente étude de cas utilise l'expression « personnes en situation de handicap ». Toutefois, les auteurs ont été contraints d'utiliser parfois une autre expression, notamment pour traduire le nom d'un service administratif.

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Le gouvernement chinois a adopté, depuis les années 1990, une série de politiques destinées à promouvoir l'alphabétisme. Par exemple, le Plan national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme en République populaire de Chine (Outline of China's National

Plan for Medium- and Long-Term Education Reform and Development, gouvernement de la RP de Chine, 2010) se donne pour objectif de réduire à 5 % l'analphabétisme chez les adultes et les jeunes chinois avant la fin du XXI^e siècle. En fait, comparée aux autres pays en développement, la RP de Chine a un taux d'alphabétisme des adultes relativement élevé. D'après les statistiques officielles, en 2013 seuls 4,6 % des adultes (âgés de 15 ans et plus) n'étaient pas alphabétisés. Cependant, rapporté à sa population de plus de 1,4 milliard d'habitants, ce chiffre signifie que le pays compte encore plus de 63 millions d'analphabètes, en particulier dans les zones rurales sous-développées et au sein des groupes défavorisés. Les personnes en situation de handicap vivant en milieu rural font partie des plus vulnérables.

Ces dernières années, le gouvernement chinois a redoublé d'efforts, aussi bien en termes de politiques que de pratiques, pour reconnaître et prendre en charge les besoins éducatifs des personnes en situation de handicap. Par exemple, les articles 10 et 38 de la *Loi relative à l'éducation en République populaire de Chine* (MEN, 1995) stipulent que l'État et la société doivent fournir l'assistance et les équipements nécessaires pour l'accès équitable des personnes en situation de handicap à l'éducation.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Dans le but de répondre aux besoins des jeunes et des adultes en situation de handicap dans les communautés rurales et soutenir d'action gouvernementale dans ce domaine, le Centre de



Une enseignante d'un CLC avec un apprenant. © CAEA

recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (LELRC) a conçu un programme éducatif dénommé Centres d'apprentissage communautaires communaux pour personnes en situation de handicap. Le Centre de recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie a été créé par l'Association chinoise pour l'éducation des adultes (CAEA), qui a noué des partenariats à long terme avec des organisations bilatérales et multilatérales comme l'UNESCO. Outre l'éducation des personnes en situation de handicap, il intervient dans d'autres domaines éducatifs, tels que l'alphabétisation des adultes, la promotion des femmes, l'éducation des personnes âgées, des travailleurs migrants et des communautés rurales, et le développement communautaire.

En 2011, la Fédération des personnes en situation de handicap de Chine (DPF) a effectué un voyage d'étude des conditions de vie des ruraux handicapés en compagnie du Centre de recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (LELRC). Fort de cette expérience, le LELRC a lancé en 2013 le programme Service de CLC communaux pour personnes en situation de handicap dans trois centres d'apprentissage communautaires (CLC) de trois zones rurales.

Le Centre de recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (LELRC) intervenait dans ces CLC depuis 10 ans, et la collaboration renforcée entre partenaires assurait au nouveau programme une base solide et l'appui des collectivités locales et des communautés. Une fois que le LELRC a présenté le programme et les conditions de sa mise en œuvre, les CLC ont analysé leur situation et leurs capacités avant

de décider de l'exécuter ou non en partenariat avec les institutions gouvernementales locales, telles que les bureaux cantonaux de l'éducation, la Fédération des personnes en situation de handicap de Chine (DPF) cantonale ou communale et les leaders communautaires.

Le LELRC a pour mission principale d'apporter une assistance technique aux CLC et de renforcer les partenariats et la collaboration avec et entre les institutions et organisations en charge des personnes en situation de handicap. L'assistance technique du LELRC inclut la formation des acteurs clés, y compris celle des enseignants dans les CLC locaux, la dotation de chaque CLC en supports d'enseignement-apprentissage et le conseil aux CLC.

Au début, le programme Service de CLC communaux pour personnes en situation de handicap était mis en œuvre dans trois CLC de la province de Zhejiang. Aujourd'hui, il intervient dans neuf CLC de trois provinces (Hebei, Jiangsu et Zhejiang) et une municipalité (Shanghai).

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme a pour objectif global de donner les moyens aux personnes en situation de handicap, en particulier en milieu rural, de participer au même titre que leurs concitoyens à tous les domaines de la vie sociale en améliorant leurs niveaux d'alphabétisme et de vie. En raison de la grande diversité des besoins au sein de ce groupe, chaque CLC fixe des objectifs spécifiques qui répondent aux besoins de ses apprenants. Le programme poursuit les objectifs généraux suivants :

- Encourager l'usage accru des radios par les déficients visuels grâce aux activités d'apprentissage ;
- proposer des formations professionnelles périodiques aux personnes en situation de handicap ;
- organiser des activités récréatives et sportives pour les personnes en situation de handicap ;
- renforcer les capacités des enseignants des CLC en y invitant des experts en éducation spécialisée.



Un jeune atteint de dyslexie en classe avec sa tutrice. © CAEA

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Si chaque CLC exécute ses propres activités, les neuf n'en ont pas moins certains éléments en commun.

Accès amélioré pour les personnes en situation de handicap

Les neuf CLC sont équipés de bibliothèques disposant de journaux, de revues, de livres (y compris des livres audio) et d'ordinateurs connectés à Internet. Dans la plupart des villages et communes existent des CLC dotés non seulement d'équipements permettant aux déficients visuels de profiter des films, mais aussi de matériel pour déficients auditifs.

Programmes d'alphabétisation des adultes

La quasi-totalité des CLC propose un programme d'alphabétisation aux adultes affichant de faibles compétences de lecture et d'écriture. Mais, faute d'enseignants qualifiés en braille et en langue des signes, les non-voyants et les malentendants ont souvent du mal à y participer. Ceux qui y prennent part aux côtés d'autres apprenants adultes non handicapés bénéficient d'un encadrement personnalisé de la part de leur tuteur.

CURRICULUM ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Le curriculum du programme d'alphabétisation des adultes de tous les CLC repose sur les directives pour l'élaboration de curriculums et la conception de supports d'alphabétisation publiées par le ministère de l'Éducation (MEN) en 2011. Ces directives indiquent que les modules d'alphabétisation doivent appartenir à l'une de ces deux catégories : curriculum de base ou localisé.

Le curriculum de base met l'accent sur les aptitudes dites indispensables pour la vie courante :

- lecture et écriture : caractères chinois, orthographe, lecture et écriture ;
- chiffres et calcul : mesure et calcul en production agricole, achat et vente, gestion des finances familiales, lecture des instruments de mesure ;
- connaissances et capacités de base : famille, santé, utilisation des appareils électriques, prévention et

protection contre les catastrophes, citoyenneté, exode rural.

Aussi bien le MEN que les services provinciaux de l'éducation ont élaboré des supports spécifiques pour le curriculum de base, y compris des manuels. Chaque service provincial choisit les manuels à utiliser pour son programme d'alphabétisation des adultes.

Le curriculum localisé enseigne des connaissances et compétences spécifiques en rapport avec le contexte local. Savoir autochtone, culture traditionnelle, agriculture et élevage en constituent des éléments essentiels. Par exemple, le CLC de Zhongguan, province de Zhenjiang, enseigne un curriculum axé sur la pisciculture, puisque le poisson constitue une spécialité de la région. Pour sa part, le CLC de Ningbo Cicheng, dans la même province, privilégie la piété filiale ou le respect des aînés. La ville de Cicheng a bâti sa réputation autour de cette vertu.

Les cours d'alphabétisation des adultes s'appuyant sur le curriculum de base sont essentiellement dispensés en classe. Un encadrement personnalisé complémentaire est fourni aux apprenants en situation de handicap. Le curriculum localisé est, quant à lui, généralement enseigné hors de la classe, et les participants apprennent par la pratique ou l'expérimentation. Ils acquièrent des compétences pratiques, telles que le maraîchage, la pisciculture, l'élevage, le massage, la broderie au point de croix, l'entretien et le dépannage mécanique, le tressage du bambou, l'informatique, etc.

Entrepreneuriat et formation technique

Les CLC organisent une formation technique au profit des personnes en situation de handicap. Le contenu repose sur les besoins identifiés lors de l'enquête initiale. Les ateliers de formation ont pour objectif principal de doter ce groupe d'apprenants adultes d'aptitudes leur permettant de générer des revenus et de vivre de façon autonome. La formation technique enseigne les matières suivantes :

- le maraîchage ;
- l'élevage ;
- l'informatique, y compris la formation sur ordinateur,

la banque en ligne et l'usage récréatif d'Internet. À l'issue de cette formation, les personnes en situation de handicap peuvent recevoir un certificat officiel ;

- le montage et la réparation, tels que l'horlogerie, l'installation et le dépannage d'ordinateurs et le développement de sites web ;
- la cuisine et l'artisanat, y compris la pâtisserie, l'arrangement floral, la photographie et la broderie ;
- la formation au massage.

Culture, loisirs et activités sportives

Beaucoup de CLC organisent des événements récréatifs lors desquels les participants peuvent prendre part à des activités telles que le jeu d'échecs chinois, le pingpong et le gateball, un sport collectif de maillet similaire au croquet. Certains projettent des films, avec audiodescription pour les déficients visuels.

Rééducation

De nombreux CLC proposent également des séances de rééducation destinées à améliorer les capacités physiques et comportementales des personnes en situation de handicap. Des experts en éducation spécialisée, physiothérapie et autres formes de thérapie, notamment le personnel des centres d'éducation spécialisée voisins, sont invités à animer des conférences et des sessions. Par exemple, le CLC de Ningbo Cicheng a organisé des sessions de rééducation et des séances d'orientation spatiale au profit des déficients visuels.

Services communautaires

Pour inspirer leurs apprenants, certains CLC organisent des conférences animées par des adultes en situation de handicap, qui ont pu trouver un emploi ou créer leur propre entreprise grâce à ce qu'ils ont appris.

Par ailleurs, de nombreux CLC proposent une formation en informatique, des examens médicaux et de l'assistance aux enfants des participants. Par exemple, en partenariat avec les hôpitaux locaux, le CLC de Hebei Pingshan offre périodiquement des séances gratuites de consultation médicale, de diagnostic et de soins aux personnes en situation de handicap. Certains apprenants adultes des CLC de Jiading à Shanghai et de Pingshan dans la province de Hebei ont obtenu des diplômes en suivant des cours en ligne et à distance.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Chaque CLC compte normalement sept ou huit enseignants, même si le nombre varie – certains en ont jusqu'à 19 – en fonction de l'effectif des apprenants. Tous les enseignants sont recrutés, nommés et payés par le gouvernement et ont fait, pour la plupart, des études supérieures, niveau désormais exigé pour les nouveaux postulants.

Chaque CLC organise, à l'intention de ses enseignants, des ateliers de formation pour les informer sur le programme, les types d'activités à développer et les éventuels partenaires publics, et sur la façon d'identifier des apprenants potentiels, de motiver des apprenants adultes et de développer des plans pour l'avenir.

En outre, chaque année, le Centre de recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (LELRC) organise avec ses partenaires locaux un atelier de formation de deux jours au profit de l'ensemble des enseignants et directeurs des CLC, mais aussi du personnel clé du bureau local de l'éducation et de la Fédération des personnes en situation de handicap de Chine (DPF). Cet atelier a pour but de promouvoir l'objectif et l'approche du programme, les techniques de communication et les attitudes appropriées pour travailler avec des personnes en situation de handicap, d'expliquer comment devenir un bon partenaire des apprenants adultes et les motiver à participer aux activités communautaires. Les participants partagent leurs expériences et discutent des défis liés à l'amélioration de l'éducation des personnes en situation de handicap.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Le groupe cible est constitué de jeunes et d'adultes en situation de handicap physique et/ou atteints de dyslexie. Le programme identifie les apprenants potentiels principalement à l'aide des données de recensement national, complétées par les informations de la base de données de chaque collectivité locale sur ses citoyens vivant avec un handicap. Autorités communales et enseignants des CLC organisent des rencontres de groupe avec d'autres personnes en situation de handicap et des visites à domicile pour encourager de nouveaux apprenants à s'inscrire. Il n'existe ni outil ni procédure

standard pour évaluer le niveau des apprenants en amont. En lieu et place, ces derniers indiquent leur niveau parmi trois catégories : jamais scolarisé ; ne sait ni lire ni écrire ; peu alphabétisé.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Un examen national standard est prévu pour les cours de lecture et écriture. À la fin du programme d'alphabétisation des adultes, chaque participant doit passer cet examen, quelles que soient ses capacités d'apprentissage. Le gouvernement provincial délivre un certificat d'alphabétisation aux admis.

SUIVI ET ÉVALUATION

En amont du programme, les CLC utilisent des questionnaires préparés par le LELRC pour analyser les besoins et en savoir plus sur les personnes en situation de handicap vivant dans leur communauté. La collecte de données se fait en deux étapes :

1. l'extraction d'informations générales à partir des données de recensement local et/ou d'autres sources gouvernementales. Cela inclut le nombre de personnes en situation de handicap vivant dans la communauté, les types de handicap et le cursus éducatif des apprenants ;
2. des visites à domicile en compagnie de quelques membres du groupe cible d'une zone donnée. Cela permet de mieux comprendre leurs conditions de vie, besoins d'apprentissage et attentes par rapport à l'offre éducative.

Fort des résultats de l'enquête initiale et de ses propres capacités, chaque CLC planifie des activités d'apprentissage tout au long de la vie au profit des personnes en situation de handicap de sa localité inscrites au programme. La plupart des apprenants qui participent à ces activités sont autonomes. Actuellement, les CLC ne sont pas en mesure d'offrir un service aux personnes porteuses d'un handicap grave, nécessitant une surveillance et une assistance quotidiennes.

Pour le suivi du programme, chaque CLC présente un rapport annuel au Centre de recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (LELRC) et tient

un registre de ses activités, y compris la collecte de témoignages des participants.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

En dépit des mauvaises conditions de vie en milieu rural, chaque CLC a préparé et organisé diverses activités d'apprentissage et des services communautaires au profit des personnes en situation de handicap de sa localité. Au total, plus de 5 000 apprenants adultes concernés ont bénéficié du programme Service de CLC communaux pour personnes en situation de handicap. Parmi eux, 40 ont achevé le programme d'alphabétisation des adultes et de nombreux autres sont encore en cours d'apprentissage.

Le séminaire conjoint a permis de créer un réseau professionnel performant composé des enseignants et responsables des neuf CLC. Grâce à cette plateforme, les CLC peuvent améliorer le partage d'expériences et de ressources, et renforcer le développement du programme.

Tout au long du programme Service de CLC communaux pour personnes en situation de handicap, les apprenants ont eu l'occasion de participer à des activités aux côtés d'autres membres de la communauté et ont pu acquérir l'assurance et les compétences nécessaires pour améliorer leur existence. Les témoignages ci-dessous confirment ces transformations positives.

Témoignages d'apprenants

« Grâce au programme [Service de CLC communaux pour personnes en situation de handicap], j'ai pu m'alphabétiser et obtenir un emploi salarié. À présent, j'ai les moyens d'entretenir ma famille. Je remercie le CLC pour ses bonnes œuvres ». *M. Bo Jinmao, apprenant adulte*

« Étant issue d'une famille pauvre, je n'ai jamais été scolarisée. Le fait de ne pas savoir lire et écrire m'a beaucoup coûté. Il m'arrivait très souvent de me tromper de bus ou de le prendre dans la mauvaise direction. Ne parlant pas le mandarin, je ne pouvais pas demander au chauffeur avant de monter dans le bus. Maintenant,

après seulement une année d'alphabétisation, je sais écrire mon nom. En regardant la télé, je comprends tout, même si je ne vois pas très bien ». *M^{me} Hong Guifen, apprenante adulte déficiente visuelle légère*

« Le CLC m'a appris de nouveaux mots et chiffres. Désormais, je sais utiliser le téléphone, la télévision et la cuisinière électrique. Je vis nettement mieux ». *M^{me} Fei Shuixian, apprenante adulte*

« Ne pouvant pas marcher, je passais toute la journée à la maison à regarder la télé. Avec le cours d'alphabétisation, j'ai appris beaucoup de nouveaux mots. Maintenant, je vais apprendre à utiliser l'ordinateur. Ainsi, je pourrai jouer aux cartes avec les autres et discuter en ligne avec mon fils et mon petit-fils qui vivent loin d'ici. On m'a dit qu'il est moins cher d'acheter en ligne. J'ai le sentiment que le reste de ma vie sera très passionnant à partir de maintenant ». *M. Feng Changming, apprenant adulte*

Défis

Les neuf CLC sont fondés et administrés par l'État, et la plupart entretiennent des liens étroits avec leur Fédération des personnes en situation de handicap de Chine (DPF) locale. Toutefois, dans certaines zones, l'instauration d'un partenariat efficace entre CLC et DPF reste un défi, imputable pour l'essentiel au manque de capacités de coordination des responsables de CLC et à la divergence concernant les rôles et responsabilités des différents départements ministériels. La mise en œuvre du programme sera plus efficace s'il parvient à faire participer la Fédération des personnes en situation de handicap de Chine (DPF) nationale et à obtenir son soutien.

Dans les CLC, rares sont les enseignants qualifiés en éducation spécialisée et maîtrisant le braille ou la langue des signes. À ce jour, les seuls spécialistes en la matière viennent des centres locaux d'éducation spécialisée. Dans certaines zones, ils ont été conviés à animer des ateliers de rééducation et de psychologie des personnes en situation de handicap. Malheureusement, seules quelques zones disposent de centres d'éducation spécialisée à l'heure actuelle. De plus, en zone rurale, il manque des supports d'enseignement-apprentissage, tels que les CD audio, et des supports en braille.

LEÇONS APPRISSES

Pour obtenir le résultat escompté et garantir l'efficacité du programme Service de CLC communaux pour personnes en situation de handicap, il est essentiel de travailler avec les départements ministériels compétents et d'autres institutions. Ainsi, le programme pourra obtenir des informations plus fiables et mobiliser plus efficacement les partenaires publics locaux autour de la mise en œuvre de ses activités.

De même, il est important de renforcer l'appropriation du programme par les CLC. Des responsables et enseignants de CLC plus engagés seront plus actifs et aptes à nouer des partenariats et à travailler efficacement avec les autres secteurs du gouvernement.

Compte tenu du déficit de personnel spécialisé en éducation de personnes en situation de handicap, le Centre de recherche pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie (LELRC) doit jouer un rôle plus actif et efficace en apportant aux CLC assistance technique et conseil.

PÉRENNITÉ

Le programme Service de CLC communaux pour personnes en situation de handicap a vu la participation active et efficace des autorités locales, qui ont activement pris part à sa planification et à sa mise en œuvre. De même, la collectivité locale lui octroie un financement stable, malgré l'absence de ligne budgétaire spéciale dédiée à son administration. Cependant, certains cantons, tels que Zhenjiang, dans la province de Jiangsu, obligent les collectivités locales à allouer aux programmes d'apprentissage des adultes 4 CNY (environ 0,58 USD) par personne. Dans certains cantons, chaque apprenant adulte en situation de handicap reçoit, en guise de motivation, 480 CNY (environ 70 USD) par session de formation. Dans d'autres, le CLC et la Fédération des personnes en situation de handicap de Chine (DPF) locale supportent 50 % des frais d'apprentissage des personnes en situation de handicap. De son côté, la collectivité locale verse directement un salaire mensuel aux enseignants des CLC.

BIBLIOGRAPHIE

- China Statistics Press. 2014. China Statistical Yearbook 2014. [En ligne] Beijing, Bureau national de la statistique, République populaire de Chine. Disponible sur : <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2014/indexeh.htm> [consulté le 7 août 2020].
- Gouvernement de la République populaire de Chine. 2010. Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development. [pdf] Beijing, gouvernement de Chine. Disponible sur : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/china_national_long_term_educational_reform_development_2010-2020_eng.pdf [consulté le 4 août 2020].
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). s.d. Éducation et alphabétisme : Chine. Montréal, ISU. [En ligne] Disponible sur : <http://uis.unesco.org/fr/country/cn> [consulté le 7 août 2020].
- MEN (ministère de l'Éducation nationale de la République populaire de Chine). 1995. Education Law of the People's Republic of China. [En ligne] Beijing, ministère de l'Éducation nationale de la République populaire de Chine. Disponible sur : http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html [consulté le 4 août 2020].

ALGÉRIE

Alphabétisation, formation et insertion des femmes

Informations clés

TITRE	Alphabétisation, formation et insertion des femmes (AFIF)
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Association algérienne d'alphabétisation
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Arabe
PARTENAIRES	Gouvernement algérien et conseils municipaux, ministères de l'Éducation, de la Formation professionnelle, des Affaires sociales et de la Culture, AECID, Sonatrach, Arcofino, Ooredoo Algérie et Saidal
FINANCEMENT	Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH), Haut-Conseil de la langue arabe (HCLA), UNICEF, Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), UNESCO, Agence espagnole pour la coopération internationale au développement (AECID), Ambassade du Japon en Algérie, gouvernement algérien, notamment le ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnel, entreprises du secteur privé Sonatrach, Arcofino et Ooredoo Algérie (ex-Nedjma), mairie d'El Khroub, contributions de l'Association algérienne d'alphabétisation et bailleurs étrangers.
	144 000 USD pour le centre d'Attatba
COÛT ANNUEL	2005

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Au moment de son accession à l'indépendance en 1962, l'Algérie compte plus de 85 % d'analphabètes. Aujourd'hui, malgré les investissements et les progrès considérables réalisés dans le secteur de l'éducation, les faibles niveaux d'alphabétisme demeurent un défi. L'ISU (2020) renseigne qu'en 2018, 18,6 % de la population adulte du pays (15 ans et plus) ne savaient ni lire ni écrire.

Dans le cadre des objectifs du Millénaire pour le développement¹ et de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, qui couvrait la période 2003-2012, et après d'importantes réformes éducatives, le

¹ Les huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), allant de la réduction de moitié des taux d'extrême pauvreté à l'éducation primaire universelle, couvraient la période 2000-2015 ; l'ONU, en collaboration avec les gouvernements, la société civile et d'autres partenaires, s'est appuyée sur l'élan généré par les OMD pour élaborer le Programme de développement durable à l'horizon 2030.

gouvernement a mis en place une stratégie nationale visant à réduire de moitié le taux d'alphabétisme du pays. Cette stratégie définit le rôle des ONG dans le relèvement du taux d'alphabétisme de la population, cherche à renforcer la sensibilisation à l'importance de l'alphabétisme et appelle à plus de formation dans les secteurs public et privé. Dans le cadre de cette stratégie, l'association algérienne d'alphabétisation IQRAA a lancé un important programme dénommé Alphabétisation, formation et insertion des femmes (AFIF).

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

L'IQRAA est une ONG nationale, fondée en 1990 pour promouvoir l'éducation en général, et celle des adultes en particulier. À sa création, elle couvrait l'ensemble des 48 *wilayas*,² ou provinces, de l'Algérie et 952 de ses 1 541 municipalités. L'organisation emploie également un grand nombre de bénévoles.

L'IQRAA se fixe deux objectifs majeurs : stimuler la mise en œuvre des OMD et de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation³ et promouvoir le développement humain à travers la solidarité sociale, le renforcement du respect de l'égalité des apprenants et des sexes ainsi que le développement de l'alphabétisation des adultes et la scolarisation de tous les enfants. Par l'intermédiaire du projet Alphabétisation, formation et insertion des femmes (AFIF), L'IQRAA propose des programmes ciblant l'éducation, la formation professionnelle et l'emploi des personnes vivant dans les zones rurales isolées. L'association a investi dans de nombreux projets d'alphabétisation, principalement destinés aux femmes, et remporté de nombreux prix nationaux et internationaux, dont le prix J. Roby Kidd du Conseil international d'éducation des adultes (ICAE) en 1994, le prix Noma de l'UNESCO en 1997, le Prix d'alphabétisation en arabe de l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALECSO) en 1998, le Prix d'alphabétisation en arabe en 2002 et le prix UNESCO-Confucius d'alphabétisation en 2014.

Le programme Alphabétisation, formation et intégration des femmes (AFIF) permet d'obtenir des qualifications

professionnelles dans des domaines tels que la couture et la coiffure pour vivre de ces métiers. Le gouvernement apporte aussi une aide sous forme de microcrédit et d'emplois de bureau. Le programme cible spécialement les femmes de plus de 15 ans et les jeunes filles non scolarisées, et non seulement il a su allier avec succès alphabétisation et développement social, mais il a aussi amélioré la vie des familles et des communautés.

Divers acteurs interviennent dans le programme et travaillent main dans la main pour la réussite d'AFIF :

- Les autorités locales, qui mettent à disposition des terrains pour la construction des centres d'alphabétisation ou des locaux que l'IQRAA restaure puis équipe ;
- des partenaires du secteur privé, qui apportent un appui pratique et équipent les centres ;
- des activistes, qui recrutent les apprenants potentiels et évaluent leurs aptitudes ;
- des enseignants, à qui l'on enseigne les techniques de formation ;
- un comité éducatif, qui élabore, suit et évalue le curriculum, et a également publié des manuels dans le cadre du programme.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme Alphabétisation, formation et intégration des femmes (AFIF) apprend aux femmes et aux filles à lire et à écrire, et les dote des compétences professionnelles nécessaires pour gagner leur vie et apporter davantage à leur communauté. Il a pour objectif d'aider celles qui n'ont pas été dûment scolarisées et de favoriser une meilleure intégration sociale et plus de confort et d'autonomie financiers pour les groupes défavorisés des zones rurales isolées.

Plus spécifiquement, les objectifs du programme consistent à :

- encourager les femmes et les filles à s'alphabétiser et acquérir des qualifications professionnelles, et à réaliser, de ce fait, leur intégration sociale et économique ;

² Depuis décembre 2019, l'Algérie est divisée en 58 *wilayas*.

³ La Décennie de l'alphabétisation avait pour objectif de réaliser localement des environnements alphabétisés viables en étendant l'alphabétisme aux 860 millions d'adultes analphabètes et 113 millions d'enfants non scolarisés dans le monde à l'époque.

- mettre en place non seulement des agences de l'emploi pour aider les femmes et les filles à trouver du travail, mais aussi des mécanismes de crédit pour celles qui veulent créer leur propre entreprise ;
- lutter contre l'analphabétisme, l'exclusion, la pauvreté et l'opposition à l'éducation.

L'IQRAA gère aussi un programme destiné aux femmes exclues et marginalisées du fait qu'elles n'ont pas le niveau requis pour accéder à l'éducation. L'association s'efforce de les aider à surmonter leurs difficultés en développant leurs compétences de la vie courante et en leur permettant ainsi de jouer un rôle plus important au sein de la communauté locale, de gagner en autonomie et d'acquérir des qualifications professionnelles pour trouver un emploi salarié.

APPROCHES ET MÉTHODES

Le programme Alphabétisation, formation et intégration des femmes (AFIF) cible les femmes peu alphabétisées de 16 à 35 ans, qu'il choisit sur la base d'études préliminaires effectuées dans les zones à demande suffisante. Aussi, le nombre d'élèves varie d'un centre à l'autre. Les cours durent 18 mois en moyenne. Mais, en fonction de leur niveau, les participantes peuvent obtenir une qualification en trois à six mois. L'effectif moyen varie de 15 à 20 élèves par groupe et les cours sont gratuits et peuvent démarrer à n'importe quel moment de l'année, en fonction de la disponibilité des élèves. L'IQRAA organise ses cours dans divers sites, y compris dans ses propres centres construits à cet effet à travers le pays et dans les écoles vacantes pendant les congés scolaires.

Les enseignements font appel en même temps aux méthodes classiques et participatives. Le contenu est conçu en partenariat avec le gouvernement, puisque l'IQRAA est chargée d'organiser la campagne nationale d'alphabétisation en Algérie, et élaboré de façon collégiale par le comité éducatif d'Alphabétisation, formation et intégration des femmes (AFIF), composé d'enseignants, de psychologues et d'acteurs chargés de développer des outils éducatifs conformes aux directives nationales et internationales.

Le cours d'alphabétisation est suivi d'une formation dans des disciplines spécifiques, destinée à développer les compétences entrepreneuriales des participantes et à les rendre plus indépendantes au sein de leur communauté. Le programme repose sur le principe d'égal accès à l'éducation et à la formation, et il est conçu en collaboration avec le secteur public, créant de fait une synergie entre les ressources des secteurs public et privé.

Les cours se font en arabe et couvrent divers sujets, tels que les études de genre, la citoyenneté, l'environnement, la paix et la tolérance, les droits de l'homme, la santé préventive, le VIH/sida, le Code de la famille algérien,⁴ la Déclaration universelle des droits de l'homme et la justice sociale. Le programme vise à développer les compétences des participantes dans trois domaines principaux.

Alphabétisation améliorée

Pour le projet Alphabétisation, formation et intégration des femmes (AFIF), l'alphabétisme constitue un moyen essentiel pour renforcer l'indépendance des femmes. Savoir lire et écrire permet aux apprenantes de devenir des citoyennes informées qui jouent un rôle actif dans leur communauté. L'IQRAA a produit une série de livrets traitant de sujets tels que le planning familial, la citoyenne, la paix, les droits de l'homme et l'environnement, qui servent à consolider le niveau de lecture et d'écriture des participantes, mais aussi à les informer sur des questions qui touchent leur vie quotidienne.

Formation professionnelle

Les centres dispensent une série de cours sur des thèmes spécifiques, en appliquant des méthodes d'enseignement éprouvées qui donnent des résultats immédiats, tels que la possibilité de tirer un revenu d'activités comme la couture, la broderie et la peinture sur soie.

La plupart des régions du pays ont une longue tradition de broderie et de tissage basée sur des motifs populaires traditionnels qui varient d'une région à l'autre. Le tissu brodé est largement utilisé dans la vie courante : par

⁴ Le Code de la famille algérien est la principale loi codifiée qui régit les questions liées au mariage et aux relations familiales de la population majoritairement musulmane du pays. Voir : http://arabic.musawah.org/sites/default/files/Algeria%20-%20Overview%20Table%20%2803_18%29.pdf [consulté le 22 septembre 2020].

exemple, les châles sont particulièrement populaires à Ouargla, dans le sud du pays, tandis que Sidi M'Hammed, dans le nord, est connu pour ses coussins en soie peinte.

L'association recrute localement les formateurs dans ces métiers, qui sont payés par les autorités locales. Il s'agit en grande partie de femmes, elles-mêmes alphabétisées à un niveau avancé par l'association.

Activité génératrice de revenus

Par la suite, les élèves mettent en pratique leurs nouvelles connaissances théoriques en créant de petites entreprises. Elles reçoivent des prêts pour acquérir des machines à coudre et d'autres équipements, et l'association utilise l'intérêt généré par ces prêts pour aider d'autres femmes à devenir indépendantes. Ce plan a été d'abord expérimenté dans la ville de Batna en collaboration avec l'UNICEF qui a offert 30 machines à coudre à l'association. Depuis, plus de 28 000 femmes en ont bénéficié, et IQRAA compte neuf centres à plein temps qui forment plus de 1 500 femmes par an.

FORMATION DES ANIMATEURS

Les animateurs ont des niveaux de qualification et d'expérience variables au moment de leur recrutement : certains ont fait trois ans d'études secondaires, d'autres ont le baccalauréat et d'autres encore un diplôme universitaire. Chaque animateur encadre 15 à 20 élèves, suivant la localité, et l'IQRAA lui offre une formation initiale et continue une fois qu'il a passé un entretien. Les animateurs travaillent à plein temps et perçoivent un salaire mensuel équivalant à 153 USD, financé par le ministère de l'Éducation nationale.

Les animateurs sont recrutés par l'Office national d'alphabétisation et d'enseignement des adultes (ONAEA) et formés conformément aux normes nationales. Chaque année, en septembre, l'IQRAA organise des cours de recyclage sur site sous l'égide de son comité éducatif. À la fin, l'enseignement est supervisé par des inspecteurs du département.

SUIVI ET ÉVALUATION

Les élèves sont soumis à un contrôle tous les trois mois et à une évaluation finale qui leur permet d'obtenir des certificats d'alphabétisme et de formation. Les

évaluations sont du ressort de l'Office national d'alphabétisation et d'enseignement des adultes du ministère de l'Éducation nationale.

Par ailleurs, l'IQRAA a effectué des études dans un certain nombre de centres pour mesurer l'impact du programme. L'une d'elles, à Tipaza, révèle que le nombre de centres de formation a augmenté à un rythme exponentiel en zone rurale, à tel point que le ministère de la Formation et de l'Enseignement professionnels (MFEP) a initié son propre projet, dénommé Mécanisme d'alphabétisation-qualification, afin d'harmoniser les contenus et processus d'apprentissage de ces centres de formation.

L'expérience de l'IQRAA démontre l'efficacité de la stratégie qui consiste à former les femmes dans leur localité. L'auteur de l'étude d'impact au centre d'Attabla affirme très clairement que, grâce au programme Alphabétisation, formation et intégration des femmes, ces dernières ont acquis plus de visibilité, joué un rôle plus actif et responsable au sein de leur communauté et changé de modes de comportement par rapport à celles qui habitent les villages voisins. Ces effets ne doivent pas être perçus de façon isolée, mais aussi comme le fruit des mécanismes mis en place par le gouvernement pour créer des opportunités d'intégration sociale en zone rurale. Il existe une forte demande en alphabétisation de la part des femmes de tous âges, en grande partie grâce à la flexibilité du projet et aux perspectives qu'il offre.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Le programme a contribué de façon significative à lutter contre l'analphabétisme et à améliorer le statut socio-économique des femmes et des jeunes filles en Algérie. Chaque année, le projet Alphabétisation, formation et intégration des femmes (AFIF) alphabétise plus de 130 000 élèves et forme 2 500 femmes de 16 à 35 ans à des compétences spécifiques comme la couture, la broderie, le tissage, la peinture sur soie, la coiffure et l'informatique.

Grâce au projet AFIF, neuf centres d'alphabétisation ruraux ont été construits avec le concours significatif des collectivités locales, d'organismes internationaux et

d'entreprises privées. En outre, l'IQRAA utilise les écoles en dehors des heures de cours ainsi que d'autres locaux appartenant aux collectivités locales.

Le programme met un accent particulier sur les questions sociales, et cela apparaît dans la littérature produite pour le projet, qui inclut une série de brochures éducatives et d'émissions audiovisuelles sur des thèmes tels que le planning familial, la prévention du VIH/sida, la résolution de conflits, la citoyenneté, l'environnement et le Code de la famille. Plus récemment, l'organisation a publié un manuel sur les droits et responsabilités des prisonniers.

Avec le projet Alphabétisation, formation et intégration des femmes, les femmes ont pu créer des activités rentables grâce à un système de crédit qui leur permet d'acquérir le matériel nécessaire. Le remboursement des prêts permet à d'autres femmes de faire de même.

Défis

Le programme a dû faire face à nombre de défis, dont la croyance dans certains cercles que, passé un certain âge, les femmes sont trop vieilles pour s'alphabétiser, mais aussi les lenteurs administratives pour obtenir l'autorisation d'accès aux écoles.

Cependant, le plus grand défi pour l'association réside dans le manque général d'engouement du public cible du programme. Pour y remédier, l'IQRAA a organisé des activités publiques destinées à mieux faire comprendre ses objectifs, entre autres des caravanes de l'alphabétisation dans les villages et zones enclavés. L'association envisage aussi de construire une école itinérante dans le sud de l'Algérie au profit des nomades et autres cibles qui n'ont pas bénéficié des centres d'alphabétisation. En outre, l'IQRAA a entrepris d'élaborer une stratégie de communication impliquant les médias et les entreprises en vue d'attirer plus d'apprenantes.

Le projet Alphabétisation, formation et intégration des femmes a également suscité une prise de conscience des vrais problèmes des femmes rurales, tels que l'éloignement des écoles, le manque de moyens de transport et l'absence de dortoirs et de cantines scolaires. Cela fait partie d'un certain nombre de réponses aux besoins et attentes de la population.

Le projet a été évalué par le Centre national d'études et d'analyses pour la population et de développement (CENEAP), qui conclut que « l'ouverture de centres locaux a rendu la femme plus visible et a renforcé son sentiment de participation et de responsabilité ». L'IQRAA estime que ces descriptions justifient amplement le projet et la nécessité de persévérer dans le même sens, notamment au vu du courage et de la détermination affichés par les femmes qui ont conquis leur indépendance en dépit de multiples obstacles.

LEÇONS APPRISSES

Le projet Alphabétisation, formation et intégration des femmes permet de tirer plusieurs leçons :

- Il est essentiel de comprendre la trame sociale et le problème de l'analphabétisme en Algérie ;
- il faut énormément de patience pour surmonter les procédures bureaucratiques ;
- la flexibilité et l'adaptabilité sont essentielles pour trouver une réponse aux besoins et problèmes qui surviennent en cours de mise en œuvre ;
- la formation professionnelle confère aux femmes un rôle accru dans la famille et la communauté, et les aide à accroître leurs revenus, qui sont un facteur essentiel pour leur indépendance ;
- le projet ouvre des perspectives aux élèves en leur permettant d'obtenir une qualification professionnelle et d'entreprendre.

PÉRENNITÉ

Le projet est devenu autonome. Depuis sa création, l'IQRAA a aidé à alphabétiser plus de 1,5 million d'individus, des femmes pour l'essentiel, et permis à plus de 23 000 femmes de 18 à 35 ans d'acquérir des compétences professionnelles dans divers domaines. Chaque année, 140 000 personnes (toujours des femmes pour l'essentiel) prennent part aux programmes d'alphabétisation avec le concours de 4 649 enseignants et formateurs rémunérés dans le cadre de la stratégie nationale d'alphabétisation adoptée par le gouvernement en 2007.

L'IQRAA est membre de plusieurs réseaux et conseils internationaux et jouit du statut d'observateur auprès du Conseil économique et social des Nations Unies. Ces

relations locales et mondiales contribuent à garantir un avenir durable au projet, dont les résultats sont passés en revue chaque année, en juin, par le ministère de l'Éducation.

Depuis 1995, Alphabétisation, formation et insertion des femmes (AFIF) obtient des résultats palpables et continue d'attirer des femmes analphabètes ou insuffisamment instruites. Sa viabilité est confirmée par le fait qu'elles ont réussi à trouver un emploi, à devenir plus indépendantes, à changer les rapports familiaux et à bénéficier du microcrédit destiné aux étudiants des zones rurales. La viabilité financière du projet est assurée par l'appui des autorités locales et gouvernementales.

BIBLIOGRAPHIE

- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2020. Algérie. Montréal, ISU. [En ligne] Disponible sur : <http://uis.unesco.org/fr/country/dz> [consulté le 19 septembre 2020].

ÉGYPTE

Apprendre et entreprendre à Garbage City au Caire

Informations clés

TITRE	Apprendre et entreprendre à Garbage City au Caire
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Association Spirit of Youth (SOY)
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Arabe
PARTENAIRES	Community and Institutional Development (CID) Consulting, Procter & Gamble, Fondation Bill & Melinda Gates, Fondation Hands on the Nile et Fondation African Star
FINANCEMENT	Procter & Gamble et Fondation Bill & Melinda Gates (depuis 2010) ; financement additionnel provenant de la vente du plastique décheté produit par le programme de recyclage
	220 000 EGP (environ 13 800 USD)
COÛT ANNUEL	2001

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Depuis 2012, l'Égypte a fait, d'énormes progrès pour instaurer un système éducatif inclusif dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs du Millénaire pour le développement. Elle a pu scolariser 93,3 % des jeunes garçons et filles tout en réduisant l'écart entre eux. Toutefois, si le pays a accompli des avancées en termes de nombre d'Égyptiens bénéficiaires d'une éducation formelle, la qualité du système éducatif n'a pas suivi. La majorité des élèves quitte l'école primaire sans savoir lire couramment. Or, le faible niveau d'alphabétisme contribue à hauteur de 30 % au chômage des jeunes. La non-scolarisation des enfants résulte souvent de pressions socio-économiques, comme la pauvreté, ou de facteurs géographiques.

Dans les rangs du plus grand groupe actuellement absent de l'éducation formelle figurent les communautés *Omaal Nathafa* (« gens des ordures » en arabe) de la périphérie

du Caire, qui vivent de la collecte et du recyclage des déchets. Marginalisés et victimes de la pauvreté et de conditions d'hygiène médiocres, ces éboueurs n'en sont

pas moins appréciés de la société puisqu'ils recyclent 80 à 85 % des déchets de la ville. Mieux, leur système de collecte a été primé à l'international et bénéficie de l'appui de la Banque mondiale pour sa grande efficacité. Toutefois, la municipalité du Caire a adopté un système centralisé en 2000 et confié la collecte des ordures ménagères à des multinationales, une décision qui met en péril les sources de revenus et la viabilité socio-économique des communautés *Omaal Nathafa*. La municipalité ne leur a offert aucune compensation en contrepartie, bien qu'elles tirent leur subsistance de l'activité de recyclage, en particulier si l'on sait qu'elles sont en grande partie coupées de l'éducation publique.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Fondée en 2004, l'association *Spirit of Youth* (SOY) est une ONG égyptienne basée à Manshiyat Naser, un des plus grands quartiers *Omaal Nathafa* du Caire. Créée par des membres de la communauté, elle ambitionne d'autonomiser les jeunes du quartier par l'intermédiaire de projets éducatifs. Son projet phare, l'école du recyclage pour les garçons, ambitionne d'« offrir des opportunités aux enfants défavorisés en leur faisant connaître leurs droits et devoirs vis-à-vis de leur famille et de leur communauté en vue de créer une génération nouvelle de jeunes citoyens responsables » (SOY, s.d.). L'école se situe à Mokattam, le plus gros village de la « Cité des ordures » du Caire, et prône la collaboration plutôt que la concurrence entre les systèmes de recyclage des communautés *Omaal Nathafa* et des multinationales.

L'école, fondée par l'ONG CID (Community and Institutional Development) et le Bureau de l'UNESCO au Caire en réponse à la mutation socio-économique née de l'arrivée des multinationales, est désormais un projet de SOY. Son objectif général est de réduire la pauvreté et la marginalisation, et d'améliorer les conditions sanitaires de la communauté *Omaal Nathafa*. Pour ce faire, elle organise des programmes d'alphabétisation dispensés dans un contexte de pratique professionnelle. En 2015, 130 garçons âgés de neuf à 17 ans, dont 50 ont intégré l'enseignement moyen et 20 le secondaire, sont sortis de l'école. Quatre ont obtenu un diplôme du secondaire. Parmi leurs parents, 129 ont obtenu un certificat d'alphabétisation.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme vise à :

- offrir des programmes, projets et activités axés sur les aspects environnementaux et éducatifs permettant de pérenniser une activité et d'accroître les revenus ;
- améliorer la vie des communautés marginalisées en faisant connaître le concept et la pratique du tri des déchets à la source ;
- développer les projets et l'expertise de SOY au-delà de son action auprès de la communauté *Omaal Nathafa* de Manshiyat Naser ;
- transformer SOY en une organisation d'apprentissage qui ne cesse d'améliorer et de renforcer ses capacités institutionnelles et ses ressources humaines ;
- renforcer les capacités des communautés *Omaal Nathafa* en plaidant pour leur insertion dans le secteur formel de la gestion des déchets en Égypte ;
- fournir des services de sensibilisation et de soins de santé primaire aux enfants, jeunes et femmes des communautés marginalisées en favorisant leur accès aux services médicaux publics gratuits ;
- offrir des environnements professionnels alternatifs sûrs, en rapport avec leurs compétences et leur expérience, aux enfants et aux jeunes travaillant dans des conditions particulièrement dangereuses.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Le programme Apprendre et entreprendre à Garbage City a été conçu dans un esprit de souplesse : les cours se déroulent suivant un emploi du temps variable. Autrement dit, l'élève doit effectuer un quantum horaire minimal pour achever un programme en fonction de sa disponibilité. Les apprenants sont répartis en trois groupes suivant leur aptitude à lire et écrire. Ces groupes vont des élèves qui ne savent pas reconnaître les lettres à ceux qui ont des difficultés de lecture. Il n'y a pas de durée standard pour les cours. Les apprenants avancent au rythme de leurs progrès et de leur disponibilité.

Les cours du programme Apprendre et entreprendre à Garbage City se déroulent à l'école de Mokattam, où les élèves ont accès à une salle informatique et à une déchiqueteuse de plastique. Le curriculum s'articule autour du recyclage de flacons de shampoing en plastique fabriqués par Procter & Gamble et d'autres

multinationales. Les élèves ramassent des flacons vides, les comptent et notent sur une fiche le nombre d'unités récupérées. Chaque unité enregistrée est payée par les multinationales, qui cherchent à mettre fin à la pratique frauduleuse consistant à remplir de savon leurs flacons usagés pour les revendre.

Les élèves réduisent les flacons en poudre de plastique, qu'ils vendent ensuite aux sociétés de recyclage locales. Le curriculum de l'école allie cette activité à l'éducation de base, l'apprentissage de l'informatique, l'expérience professionnelle pratique et l'étude de la protection de l'environnement et de la sécurité au travail. Les cours d'alphabétisation sont dispensés en petits groupes de deux ou trois apprenants qui, après deux à cinq ans de scolarité, obtiennent un certificat national d'alphabétisation leur permettant de prétendre à des études plus avancées.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Le programme Apprendre et entreprendre à Garbage City dispense des cours de mathématiques, de sciences, de musique, de peinture, d'hygiène corporelle et environnementale et de recyclage. Il enseigne aussi l'informatique, les principes de gestion de projets, la comptabilité ainsi que l'art et le théâtre. Les cours d'alphabétisation s'inspirent des expériences quotidiennes des apprenants dans le cadre de leur travail de recyclage. Par exemple, un cours de mathématiques peut inclure le calcul des gains, sur la base du nombre, de la taille et du prix des flacons collectés. Après collecte des flacons de shampooing, les élèves apprennent à les compter et à en lire la marque. Forts de leurs compétences en mathématiques et en lecture et écriture, ils notent sur des fiches le nombre d'unités récupérées. Ensuite, ils remettent ces fiches aux multinationales qui leur paient le montant correspondant. Ainsi, les cours mettent l'accent sur le savoir technique acquis grâce à l'expérience professionnelle active.

Le curriculum comporte également un volet artistique : par exemple, le cours de théâtre inclut une pièce sur la vie et l'histoire des éboueurs du Caire, destinée à sensibiliser la population aux difficultés de la communauté *Omaal Nathafa*.

Après avoir achevé le niveau d'alphabétisme de base, les apprenants s'initient aux technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de pouvoir intégrer Internet à leur vie et leur planning quotidiens. Par exemple, la plupart des élèves collectent les ordures dans les quartiers et les rues du Caire en compagnie de leurs parents : pour leur faciliter la tâche, l'école leur apprend à se servir de Google Maps pour identifier le quartier où ils doivent intervenir, le nom des rues et l'itinéraire optimal.

Des spécialistes en éducation ont élaboré un curriculum adapté à la vie de la communauté et y ajoutent constamment de nouveaux éléments. Les supports d'enseignement, conçus par Laila Iskandar, entrepreneure sociale et femme politique, ancienne ministre d'État chargée de l'Environnement, conjointement avec des enseignants, reposent sur l'approche Montessori qui met en avant l'activité autodirigée et l'apprentissage pratique et collaboratif.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les animateurs, issus de la communauté, perçoivent un salaire modique et travaillent selon un horaire flexible. Du fait qu'elle se trouve au cœur du quartier des éboueurs et paie des salaires modiques, l'école n'attire pas d'animateurs étrangers au quartier mais recrute par voie d'annonce publicitaire, ciblant principalement les ONG et les grandes églises, et en s'appuyant sur les efforts du personnel scolaire.

Les enseignants doivent avoir au moins le niveau d'études secondaires, mais la volonté d'apprendre et la passion de l'enseignement comptent beaucoup plus – et ils doivent faire preuve d'une très grande flexibilité au travail. Ils font une formation pratique au démarrage du programme et se perfectionnent en suivant non seulement des sessions d'encadrement hebdomadaires et de formation mensuelles, mais aussi, le cas échéant, divers cours spécialisés.

SUIVI ET ÉVALUATION

Les types d'évaluation incluent les examens, le feedback du directeur d'école aux enseignants, l'évaluation périodique du projet et des apprenants par un consultant externe et son feedback informel aux enseignants.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Les récits des anciens élèves restituent le mieux le succès de l'école.

Moussa Nazmy, 26 ans, est le premier de sa famille à savoir lire et écrire. « Après l'école du recyclage, j'ai décidé d'intégrer le système éducatif formel. Maintenant, je prépare les examens de fin d'études secondaires, car je veux aller à l'université ».

Adham Al Sharkawy est entré à l'école à 12 ans, en analphabète. Son certificat d'alphabétisation en main, il a suivi des cours d'enseignement moyen à domicile. Aujourd'hui, il est sur le point d'achever l'école secondaire. Titulaire de nombreuses qualifications en informatique, il a été formateur dans le cadre des programmes d'hygiène et de recyclage de l'école. Il fait partie des personnages principaux du film *Garbage Dreams* (Iskander, 2009), pour le tournage duquel il a séjourné pendant deux ans aux États-Unis et suivi des cours intensifs d'anglais. À son retour, il a participé à un forum sur le recyclage en Angleterre. Aujourd'hui, il gère une start-up de collecte et de recyclage d'ordures avec un groupe d'amis.

Nabil William a commencé l'école à 11 ans. Lui aussi était analphabète. Après son certificat d'alphabétisation, il a suivi des cours à domicile pour intégrer l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire technique. Après sa participation à un forum sur le recyclage en Angleterre, il est devenu formateur en dramaturgie et en art à l'école, et animateur bénévole pour les camps d'été du programme. Avec des amis, il a lancé une start-up de collecte et de recyclage d'ordures.

Roumani Magdi était analphabète lorsqu'il a commencé ses études à 10 ans. Son certificat d'alphabétisation en poche, il suit des cours d'enseignement moyen et technique secondaire à domicile, et accumule les diplômes d'informatique. Formateur en informatique à l'école pendant deux ans, il gère maintenant sa propre entreprise.

Défis

L'activité scolaire doit relever de nombreux défis d'ordre contextuel. Les multiples devoirs et la lourde charge de travail des jeunes dictent une certaine flexibilité des emplois du temps et des horaires et méthodes d'enseignement. L'école les adapte en fonction des besoins et du niveau de chaque apprenant. De même, elle s'efforce constamment d'intégrer les activités quotidiennes et le langage des apprenants à son programme et à son calendrier. Parallèlement, des efforts sont faits pour transformer les apprenants âgés en co-enseignants. Autre défi : l'accompagnement des élèves après leur apprentissage pour s'assurer qu'ils se servent de leurs acquis pour mieux s'autonomiser.

Par ailleurs, le programme doit aussi relever des défis relatifs à son financement, notamment à long terme, et à la nécessité d'appuyer davantage les élèves pour la création de projets. Pour qu'ils répondent à ce dernier défi, il convient de leur enseigner l'entrepreneuriat.

Une partie des fonds du programme pourrait servir à initier un projet générateur de revenus au profit de SOY qui peut, en retour, contribuer à sa pérennité.

PÉRENNITÉ

Le programme est en cours depuis 2001, avec un co-financement initial de l'UNESCO. La vente du plastique décheté constitue actuellement sa seule source de revenus. Autrement dit, l'ONG compte sur l'appui de Proctor & Gamble et de la Fondation African Star pour assurer la pérennité du projet.

BIBLIOGRAPHIE

- Iskander, Mai. 2009. *Garbage Dreams*. Disponible sur : <http://www.iskanderfilms.com/> [consulté le 6 août 2020].
- SOY (Spirit of Youth Association). s.d. Recycling School. Le Caire, SOY. [En ligne] Disponible sur : <http://soyabaleen.blogspot.com/p/the-recycling-school-for-boys-2000.html> [consulté le 6 août 2020].

SLOVAQUIE

Romano Barardo : Les jardiniers roms

Informations clés

TITRE	Romano Barardo : Les jardiniers roms
ORGANISATION CHARGÉE DE LA MISE EN ŒUVRE	Association Svatobor
LANGUE D'ENSEIGNEMENT	Slovaque
PARTENAIRES	Dix-huit municipalités villageoises et urbaines ; paroisses ; écocentres ; centres communautaires ; agence de mise en œuvre du ministère du Travail, des Affaires sociales et de la Famille de la République slovaque ; Fonds foncier slovaque (SPF) ; ministère de l'Agriculture et du Développement rural ; société nationale en charge des forêts de la République slovaque ; bureau du plénipotentiaire du gouvernement slovaque chargé des communautés roms ; secteur privé (Zvar, Strapex et Semo) ; fondations (Ekopolis, Hermes Österreich, Carpathian Foundation, Fondation Orange et Open Society Foundation) ; églises ; ONG (Association Sosna, Friends of the Earth International et Pro Tornensis).
FINANCEMENT	Budget national, financement de l'UE, fondations nationales et internationales
COÛT ANNUEL	200 000 EUR (environ 240 000 USD) ; 500 EUR (590 USD) par apprenant
DATE DE CRÉATION	2006

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Malgré sa croissance économique soutenue et son entrée dans l'Union européenne, la Slovaquie est confrontée, depuis longtemps, à un problème de chômage et d'inégalités sociales. Même si le taux de chômage est en baisse constante ces dernières années, avec un record absolu de 6,1% en 2018, il n'en reste pas moins difficile de maintenir une croissance durable de l'emploi et d'offrir des opportunités d'emplois et une assistance éducative aux groupes défavorisés (CE, 2019), en particulier aux Roms qui constituent quelque 8 % de la population slovaque (PNUD, 2014) et participent très faiblement au marché du travail. Leur taux de chômage est de 79,3 %, 74 % chez les hommes et 84 % chez les femmes (CE, 2019). Les demandeurs d'emploi roms se heurtent à des obstacles comme le manque de compétences et la discrimination. En plus du chômage élevé, la population rom se caractérise par des taux élevés d'analphabétisme, de pauvreté, de criminalité et de maladie.

Le système éducatif slovaque garantit l'égalité des chances d'accès à tous les types et niveaux d'enseignement. L'enseignement primaire et secondaire est gratuit, de même que les manuels. Toutefois, le taux de participation, la réussite et les résultats scolaires des enfants roms sont nettement inférieurs à ceux de leurs camarades, en grande partie à cause de leur faible statut socio-économique. D'après l'UNICEF (2011), ils ont 18 fois moins de chances d'achever l'école primaire. La situation de la jeunesse rom est particulièrement préoccupante, avec 43 % de jeunes en marge des circuits d'éducation, d'emploi ou de formation, soit quatre fois plus que la moyenne nationale.

Depuis que les Roms ont été reconnus comme minorité nationale par l'État slovaque en 1992, les ministres n'ont cessé d'ériger leur éducation et leur intégration en grandes priorités dans les documents d'orientation des politiques publiques. En 2012, le gouvernement a adopté la Stratégie nationale d'intégration des Roms, pour la période allant jusqu'en 2020, comme l'y oblige son appartenance à l'UE. Cette stratégie cible quatre domaines principaux : éducation, emploi, soins de santé et habitat de la population rom. D'après le gouvernement, elle vise quatre objectifs : mettre fin à la ségrégation à l'égard des communautés roms, favoriser une nette amélioration de leur inclusion sociale, promouvoir la non-discrimination et changer l'attitude de la majorité vis-à-vis de la minorité rom. L'État s'est engagé à appuyer

l'action des centres communautaires qui promeuvent les buts et objectifs de la Stratégie d'intégration des Roms.

En outre, avec l'appui de l'État, d'organisations publiques et d'organisations non gouvernementales nationales et internationales, l'association Svatobor a conçu et mis en œuvre le programme Romano Barardo, qui allie alphabétisation et formation professionnelle afin d'aider les Roms à vaincre la pauvreté, l'exclusion sociale, la maladie et le chômage. Ce programme s'appuie sur les centres communautaires, les paroisses et les écocentres de 18 municipalités du pays.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme Romano Barardo a été initié en 2006 par l'association Svatobor. Il a pour principal objectif de combattre la pauvreté chez les communautés roms rurales par l'éducation des jeunes et des adultes et leur formation en écoagriculture. Il regroupe des propriétaires fonciers, principalement l'État et l'Église, et d'autres acteurs publics et privés pour offrir une chance à la communauté rom et aux autres groupes marginalisés de s'initier aux méthodes de l'agriculture de subsistance et devenir autonomes. Jeunes et adultes roms apprennent à faire du jardinage et à produire des fruits et légumes frais et reçoivent, en contrepartie de leur travail, une partie de la production. Les chômeurs roms sont généralement pris en charge par l'État, qui leur verse 60 à 120 EUR par mois (environ 70-140 USD), une

somme insuffisante pour couvrir leurs dépenses courantes. De ce fait, la consommation de fruits et légumes frais améliore la nutrition des jardiniers roms tout en leur permettant de faire des économies. Le reste de la production est divisé en deux : une partie est distribuée aux enseignants et aux bénévoles en contrepartie de leur travail et de leur contribution au programme, l'autre est vendue et génère des revenus pour le projet. Durant leur formation, les apprenants acquièrent des connaissances pratiques en agriculture, mais aussi en protection de l'environnement,



Romano Barardo allie alphabétisation et projets de jardinage au profit des apprenants, même les plus jeunes. © association Svatobor

en écoagriculture et en traitement des biodéchets, ce qui multiplie leurs chances de trouver un emploi.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme a pour principal objectif de lutter contre la pauvreté chez les communautés roms exclues grâce à l'éducation et à la formation en écoagriculture. Il vise également à :

- Aider les communautés roms à vaincre l'exclusion sociale et à comprendre leurs droits humains fondamentaux ;
- Infléchir le taux de criminalité (vols et actes de vandalisme) ;
- réduire la faim dans les communautés pauvres en promouvant l'autosuffisance alimentaire ;
- améliorer les conditions sanitaires des Roms ;
- promouvoir le dialogue et la coopération interethniques entre Roms et non-Roms.

STRUCTURE ET CONTENU DU PROGRAMME

Romano Barardo est mis en œuvre dans les centres communautaires, les jardins et les champs de 18 municipalités slovaques. Les apprenants suivent des cours et des ateliers dans les centres communautaires et font des travaux pratiques dans les jardins et champs. Les activités éducatives et agricoles ont lieu tout au long de l'année, en particulier pendant la saison agricole, de mars à octobre. Même si les participants consacrent la majeure partie de leur temps aux activités agricoles, ils en passent environ 10 % (150 h) en classe pour suivre les cours, participer aux débats et lire de la littérature. Le cours d'alphabétisation et d'agriculture dure trois ans et comporte trois niveaux.

Niveau débutant

En première année, les apprenants exercent des activités de jardinage simples, comme la préparation du sol et de la terre, et le compostage. Ces activités se déroulent sous la direction et la supervision étroites de leurs enseignants, qui sont des jardiniers expérimentés. Malheureusement, la plupart des apprenants roms inscrits au programme Romano Barardo ont vécu une expérience négative à l'école formelle. C'est pourquoi les enseignants agissent avec précaution, en augmentant les activités d'alphabétisation avec chaque niveau.

Niveau intermédiaire

En deuxième année, les participants apprennent à effectuer des tâches plus difficiles, comme la production de semences biologiques, le semis et la plantation d'arbres fruitiers, de légumes et de plantes aromatiques, l'irrigation, mais aussi la récolte et le stockage de la production.

Niveau avancé

En dernière année, les apprenants savent effectuer toutes les activités agricoles sans assistance. De plus, ils aident à entretenir et à réparer les outils et machines agricoles. À l'issue de leur formation, les apprenants auront acquis non seulement un savoir-faire pratique en agriculture, mais aussi des connaissances avancées en protection de l'environnement, écoagriculture, traitement des biodéchets et activités de subsistance durable. Toutefois, aucun diplôme ne leur sera délivré.

La majorité des apprenants éprouve des difficultés en lecture. Aussi, le programme utilise des manuels simples, qui traitent de thèmes en lien avec la formation. En effet, les apprenants sont plus disposés à lire lorsque le sujet porte sur la production de semences ou un thème similaire qu'ils ont la possibilité de mettre en pratique. Le contenu des enseignements dépend des besoins de chaque communauté rom et tient compte des spécificités du climat et du sol locaux.

Les thèmes portent sur les activités pratiques de jardinage :

- préparation du sol et de la terre (labour et préparation des semences) ;
- compostage des biodéchets ;
- culture de fruits, de légumes et de plantes aromatiques ;
- production et reproduction de semences biologiques ;
- semis et plantation ;
- irrigation des végétaux ;
- récolte, stockage et vente des produits agricoles ;
- entretien et réparation des outils et machines ;
- protection de l'environnement.

Par la suite, les anciens participants appliquent leur savoir-faire agricole dans leur jardin privé et/ou dans les jardins communautaires. Les municipalités, qui font partie des principaux partenaires de l'association Svatobor, recrutent parfois des jardiniers parmi les anciens participants pour entretenir les jardins publics. En outre, l'association Svatobor leur octroie des terres, ce qui leur permet de pratiquer des activités agricoles, de subvenir ainsi à leurs besoins personnels et familiaux, et d'améliorer leur nutrition et leur qualité de vie. Elle s'efforce d'obtenir des terres à proximité du domicile des apprenants qui les conservent comme leur propriété. Quand ce n'est pas possible, l'association loue des terres du domaine national (Fonds foncier slovaque, Forêts publiques de la République slovaque) et les distribue aux anciens participants.

CURRICULUM ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Bien que l'enseignement porte essentiellement sur les activités pratiques d'écoagriculture, le programme comprend des cours théoriques pendant lesquels les apprenants s'informent et lisent au sujet de l'agriculture. En plus des manuels simples d'agriculture et de jardinage,

les apprenants sont tenus d'utiliser divers outils et machines de jardinage. Lors des activités agricoles, ils utilisent les outils, semences, jeunes plants, arbres et substrats, et conduisent les machines.

Il est très important que les enseignants aident à entretenir l'enthousiasme des apprenants afin de conforter leur assurance et leur volonté d'apprendre. Dans un premier temps, les apprenants exécutent des tâches très simples. Une fois qu'ils ont pris conscience qu'ils savent s'en acquitter, le sentiment d'épanouissement qui en résulte les pousse à persévérer.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les enseignants en charge des activités agricoles sont des jardiniers expérimentés qui travaillent à temps partiel. En contrepartie de ce travail, ils reçoivent des fruits, des légumes, du bois de chauffe et des primes financières. Ils collaborent étroitement avec les travailleurs sociaux et communautaires locaux et se rencontrent à l'occasion des ateliers, conférences et débats pour faire le bilan du programme et améliorer leurs services aux communautés roms. Ils sont recrutés à partir du bureau de placement.



Les thèmes portent sur des activités pratiques de jardinage, dont le semis et la plantation. © association Svatobor

Le programme recrute aussi d'anciens élèves roms comme enseignants.

L'association Svatobor organise des ateliers de perfectionnement au profit des enseignants. À chaque atelier, les enseignants sont évalués par les apprenants et l'association. Les apprenants étant habilités à choisir leur enseignant, le nombre de participants désireux de se faire former par un enseignant spécifique renseigne sur la qualité de son travail. En plus des enseignants roms et non roms, 120 bénévoles aident les apprenants à exercer leurs activités quotidiennes, en classe et aux champs.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

L'association Svatobor associe les leaders et activistes locaux à la promotion du programme et à la sensibilisation des Roms. De plus, des journalistes et des photographes aident à informer le public sur l'initiative par l'intermédiaire de médias divers, dont la télévision, Internet et la presse.

Une fois que les cours ont démarré, les travailleurs sociaux évaluent les besoins d'apprentissage des apprenants et suivent leurs progrès tandis que les enseignants surveillent leur assiduité.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi et l'évaluation sont assurés en permanence au moyen de l'analyse des rapports financiers et des indicateurs de succès. Des chercheurs, venant des universités pour la plupart, sont recrutés pour évaluer l'efficacité et les résultats du programme. Leur travail porte sur les indicateurs de succès suivants :

- nombre de Roms inscrits par an ;
- taux d'emploi de ceux qui ont achevé le programme ;
- compréhension et tolérance accrues entre communautés roms et non roms ;
- nombre de bénévoles actifs ;
- bienfaits pour l'environnement ;



En cours de formation, les apprenants acquièrent des compétences pratiques en agriculture. © association Svatobor

- quantité de fruits, de légumes et de plantes aromatiques produite ;
- quantité de compost produite ;
- superficie de terres réhabilitées et exploitées de façon durable ;
- nombre de partenaires impliqués (notamment, les municipalités et centres communautaires locaux) ;
- couverture médiatique du programme et feedback des partenaires et des bailleurs.

IMPACT ET DÉFIS

Impact

Depuis son démarrage en 2006, le programme a sensiblement amélioré la qualité de vie des communautés roms de Slovaquie et l'environnement local. Plus précisément, le programme Romano Barardo a :

- dispensé des services éducatifs dans le domaine de l'écoagriculture à plus de 1 200 jeunes et adultes roms. Par ailleurs, avec l'appui de ses partenaires, l'association Svatobor a créé des emplois et généré des revenus au profit de 238 membres des communautés, victimes d'exclusion sociale (dont 123 Roms et 115 non-Roms) ;
- permis aux participants de produire 300 tonnes de fruits et légumes, dont ils reçoivent une partie, ce qui augmente leur consommation de produits frais ;
- conduit l'association Svatobor à noter dans les municipalités cibles qu'à force de travailler et d'entretenir leurs maisons et leurs jardins, les Roms ont fini par gagner le respect des autres communautés : les membres des autres groupes ethniques leur confient des tâches ou du travail saisonnier.

Par ailleurs, grâce aux activités du programme, l'association Svatobor et ses apprenants et partenaires ont eu un impact positif sur l'environnement local, avec notamment :

- La fermeture de deux grands dépôts sauvages d'ordures. Après avoir nettoyé les sites, l'association et ses parties prenantes y ont aménagé des écocentres, des jardins et des espaces récréatifs, y compris des terrains de sport accessibles à tous ;

- la transformation de biodéchets en 1 400 tonnes de compost ;
- la construction trois bassins de rétention avec système de collecte des eaux de pluie. L'eau ainsi stockée sert à irriguer les jardins, mais aussi à pratiquer des activités récréatives et sportives, comme le patinage et le hockey sur glace en hiver.

Défis

La pauvreté chez les Roms demeure le plus grand défi du programme. En ville comme à la campagne, leurs conditions de vie restent précaires. Par exemple, ils ne sont pas propriétaires des terres qu'ils exploitent, ce qui explique l'appui de l'association Svatobor et de ses partenaires pour les doter de terres qu'ils peuvent cultiver pour vivre.

Par ailleurs, en dépit des efforts de l'association pour sensibiliser à la discrimination vis-à-vis des Roms, les problèmes persistent, et la communauté rom continue de se heurter à des obstacles pour obtenir des terrains d'habitation et de jardinage. Pour y remédier, l'association fait connaître le programme par l'intermédiaire des médias et organise diverses manifestations ouvertes aussi bien aux Roms qu'aux non-Roms.

LEÇONS APPRISES

La création d'opportunités éducatives et professionnelles pour les Roms est non seulement bénéfique pour eux, mais aussi pour la Slovaquie puisqu'elle génère des emplois et améliore les relations entre Roms et non-Roms.

Afin de réduire davantage le taux d'abandon, 15 % actuellement chez les Roms, il s'est révélé utile de leur offrir certains avantages pour les inciter à s'inscrire au programme et à l'achever. Ainsi, les apprenants reçoivent chaque jour des fruits et des légumes. De plus, les anciens participants méritants sont récompensés et obtiennent un emploi ou des terres, des outils, des semences, etc.

Par ailleurs, le fait d'organiser des activités communautaires, telles que les manifestations sportives ou culturelles, et d'y inviter Roms et non-Roms aide à rapprocher la population et à promouvoir la tolérance et la compréhension interethniques. L'association Svatobor

organise régulièrement de tels événements, relayés par la presse. Ils constituent un moyen efficace d'amener les individus à se connaître et, en fin de compte, à vivre ensemble.

L'occasion offerte aux non-Roms de soutenir l'association en qualité de bénévoles contribue à améliorer la situation sociale en Slovaquie. Leur action bénéfique tant pour eux-mêmes que pour la communauté et le temps passé à travailler avec les Roms sont source d'avantages mutuels.

PÉRENNITÉ

La pérennité du programme Romano Barardo dépend de trois bailleurs de fonds : l'État, le secteur privé et les ONG, mais aussi des recettes des ventes des produits cultivés par les participants.

Au fil des années, l'association Svatobor a noué de solides partenariats avec des organisations locales, nationales et internationales. De plus, les objectifs de Romano Barardo s'inscrivent dans l'optique de la Stratégie nationale d'intégration des Roms, soutenue par le gouvernement slovaque, ce qui conforte la pérennité du programme. Enfin, l'association peut toujours compter sur les recettes tirées des ventes de fruits et légumes.

BIBLIOGRAPHIE

- CE (Commission européenne). 2019. *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT - Country Report Slovakia 2019 (Rapport de pays, Slovaquie, 2019)*. Bruxelles, CE. [pdf] Disponible sur : https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/2019-european-semester-country-report-slovakia_en_0.pdf [consulté le 30 septembre 2020].
- PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement). 2014. *ATLAS rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava, PNUD. [pdf] Disponible sur : http://www.minv.sk/?atlas_2013&subor=203148 [consulté le 30 septembre 2020].
- UNICEF. 2011. *The right of Roma children to education. Position paper*. Genève, UNICEF. [pdf] disponible sur : <https://www.unicef.org/eca/media/1566/file/Roma%20education%20position%20paper.pdf> [consulté le 30 septembre 2020].



unesco

Institut pour
l'apprentissage
tout au long de la vie

Approches intégrées de l'alphabétisation et du développement des compétences

Programmes d'apprentissage des adultes : exemples de bonnes pratiques

Depuis le signalement du premier cas de coronavirus à l'Organisation mondiale de la Santé en décembre 2019, des millions de jeunes et adultes dans le monde – en particulier ceux dotés de faibles compétences d'alphabétisme – rencontrent de plus en plus de difficultés à obtenir ou conserver un travail utile et à préserver leurs moyens de subsistance. Une approche plus intégrée de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes, combinant alphabétisme de base, compétences professionnelles et compétences de la vie courante s'avère plus que jamais être nécessaire.

Cette publication présente quelques exemples de programmes intégrés d'apprentissage et d'éducation des jeunes et des adultes figurant dans la base de données des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie de l'UNESCO, également connue sous l'appellation LitBase. Mis en œuvre dans divers contextes sociaux, culturels et économiques de la planète, les programmes décrits dans cette publication dévoilent non seulement le potentiel de transformation que renferme une amélioration de la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des jeunes et des adultes mais révèlent également les obstacles rencontrés et les voies possibles à emprunter lors de la planification de programmes intégrés efficaces.

Intégrer l'alphabétisation à l'enseignement et à la formation professionnels : exemples de bonnes pratiques dans les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes servira non seulement aux concepteurs de politiques, prestataires d'offres et éducateurs qui souhaitent mettre en œuvre des programmes intégrés d'apprentissage et d'éducation des adultes mais aussi à ceux qui cherchent à aider les groupes les plus vulnérables à réaliser leur plein potentiel.