

# Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation

Résultats de la première phase 2011-2014

*Madina Bolly et Nicolas Jonas*



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



UNESCO Institute  
for Lifelong Learning  
Institut de l'UNESCO  
pour l'apprentissage  
tout au long de la vie

in Janm

haljuma Kpanyi

Madug nba

Madug

Mad

Ma

a a a a

aa aa aa a

a da ma ma

ma ma ma ma

na ma

naa ma

a maan Ama





Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture



**UNESCO Institute  
for Lifelong Learning**  
Institut de l'UNESCO  
pour l'apprentissage  
tout au long de la vie



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

**Bureau à Dakar**  
Bureau régional  
pour l'éducation  
en Afrique



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

**Bureau à Abuja**  
Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique  
de l'Ouest, Bénin, Côte d'Ivoire, Ghana,  
Guinée, Libéria, Nigéria, Sierra Leone, Togo



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

**Direction du développement  
et de la coopération DDC**

**RECHERCHE-ACTION SUR LA MESURE DES APPRENTISSAGES DES  
BÉNÉFICIAIRES DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION**

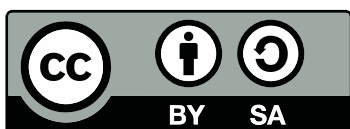
Résultats de la première phase  
2011-2014

par  
Madina Bolly et Nicolas Jonas

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

Publié en 2015 par  
l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)  
Feldbrunnenstr. 58  
20148 Hambourg  
Allemagne

© Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)



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

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) est un centre international de l'UNESCO à but non lucratif et axé sur les politiques. Il voue l'essentiel de ses activités à la recherche, la formation, l'information, la documentation et la publication. Actif dans toutes les régions du monde, il concentre son action sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. Ses publications constituent de précieuses ressources pour les chercheurs en éducation, planificateurs, concepteurs de politiques et praticiens.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO 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 représentent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et ne l'engagent en aucune façon.

Auteurs : Madina Bolly et Nicolas Jonas  
Maquette de la couverture et conception : Sabine Siegfried  
photo couverture à gauche : © Graham Holliday  
photo couverture à droite : © compartuser

ISBN 978-92-820-2118-7

<b>Avant-propos</b>	<b>4</b>
<b>Remerciements</b>	<b>8</b>
<b>Sigles et acronymes</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1</b> Contexte et justification	<b>11</b>
<b>Chapitre 2</b> La recherche-action dans la RAMAA	<b>19</b>
<b>Chapitre 3</b> La conceptualisation de la RAMAA : une mesure novatrice des acquis de l'apprentissage	<b>23</b>
<b>Chapitre 4</b> Les outils de collecte et l'assurance qualité des données	<b>33</b>
<b>Chapitre 5</b> La contribution de la RAMAA au plaidoyer factuel et au développement des capacités	<b>39</b>
<b>Chapitre 6</b> L'analyse des résultats	<b>41</b>
<b>Chapitre 7</b> Les enseignements retenus	<b>79</b>
<b>Chapitre 8</b> Les recommandations pour la deuxième phase de la RAMAA	<b>83</b>
<b>Annexe :</b> Liste des membres des équipes nationales	<b>86</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>88</b>

La présente publication constitue la première édition de la Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d’alphabétisation, connue sous l’acronyme RAMAA. Les premiers résultats de cette recherche-action, lancée à l’initiative de l’Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie (UIL), sont le fruit d’un travail collectif qui a accordé un rôle central aux membres des équipes nationales. Ils ont également été mis à profit grâce à la collaboration avec le bureau de l’UNESCO de Dakar, le bureau de l’UNESCO d’Abuja, le Groupe de travail sur l’éducation non formelle (GTENF) de l’Association pour le développement de l’éducation en Afrique (ADEA), des experts externes de l’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), de l’Institut de statistique de l’UNESCO (ISU), de Statistique Canada, des chercheurs des universités de Cadi Ayyad de Marrakech et de Hambourg, et des consultants. Un rôle prépondérant revient à la Direction du développement et de la coopération (DDC) suisse qui a appuyé le financement de cette première phase de la RAMAA.

Les débats actuels sur l’agenda de l’éducation après 2015 soulignent des efforts renouvelés en vue d’améliorer la qualité de l’éducation, en appréhendant plus largement l’enjeu du continuum et de l’apprentissage tout au long de la vie, mais aussi en adoptant une vision intégrée et inclusive. Dans la déclaration issue du Forum mondial pour l’éducation 2015 d’Incheon, mais aussi dans celle de la Conférence régionale ministérielle de l’Afrique sub-saharienne sur l’éducation post-2015 de Kigali, ces engagements se traduisent *in fine* par l’amélioration des acquis d’apprentissage, quelles que soient les modalités d’acquisition, enseignement formel ou non formel.

La première génération de Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d’alphabétisation s’inscrit dans cette mouvance et entend être avant-gardiste puisqu’elle a débuté en 2011. Elle a visé par conséquent à contribuer à l’atteinte des objectifs de l’éducation pour tous de 2015, mais aussi au-delà puisqu’elle s’inscrit également dans les objectifs de l’éducation du cadre des ODD (objectifs de développement durable) à réaliser d’ici 2030.

Nous reconnaissons que l’éducation est un droit humain fondamental et aussi un bien public. Nous sommes toutefois tous conscients que malgré les efforts déployés depuis 2000, date qui marque les engagements pris à Dakar, l’Afrique subsaharienne est confrontée à un analphabétisme massif de jeunes et d’adultes. Ces laissés pour compte sont un frein notoire à la réalisation des politiques publiques en matière de croissance économique et de cohésion sociale. L’éducation à la paix et l’alphabétisation fonctionnelle, notamment de ces personnes vulnérables, se présentent comme une stratégie importante en Afrique.

C'est précisément cette situation mais aussi l'opacité due au manque de visibilité et à l'absence de données fiables, qui nous a amenés à nous interroger sur la qualité des différents programmes d'alphabétisation et du niveau de compétences instrumentales et fonctionnelles réellement acquis par les bénéficiaires.

Les résultats de cette recherche-action qui sont produits à partir d'un cadre méthodologique commun et contextuel, mais aussi à partir de l'analyse de trois variables fondamentales – le sexe, l'âge et la diversité géographique – auront l'avantage d'apporter aux décideurs politiques des réponses ciblées et pertinentes pour mieux structurer l'offre d'alphabétisation. Ils seront par ailleurs des catalyseurs pour contribuer au plaidoyer factuel. La RAMAA se donne aussi pour but d'ouvrir des champs à la recherche scientifique appliquée.

Nous avons précisément opté pour une recherche-action dans ce domaine de la mesure de l'alphabétisme afin d'initier une dynamique d'apprentissage et donc d'éviter surtout de placer les pays en situation de simples exécutants. Les membres des équipes des pays participants à la première phase de la RAMAA – Burkina Faso, Mali, Maroc, Niger et Sénégal – ont été accompagnés pour construire et produire leur savoir en matière de conceptualisation, de mise en œuvre des outils de mesure harmonisés, de production et d'analyse des données. L'objectif de cette approche participative et de cette co-construction est d'amener progressivement les équipes nationales à s'approprier la RAMAA et par conséquent à développer leurs capacités en matière de suivi et d'évaluation des programmes d'alphabétisation. La pérennisation et l'initiation à une culture d'évaluation sont les stages ultimes qui contribueront à l'intégration de la RAMAA dans les dispositifs nationaux d'éducation.

Toute entreprise dans la mesure de l'alphabétisme, notamment dans un domaine aussi complexe que celui des programmes d'alphabétisation, doublée de l'adoption d'une 'recherche-action', implique de faire face à des défis de taille. Nous en avons fait l'expérience, comme vous le constaterez dans ce document.

Les points de failles qui ont eu un impact sans précédent sur la qualité des données produites dans cette première phase de la RAMAA sont principalement de trois ordres : i) la difficulté rencontrée dans la mobilisation d'experts externes francophones ou bilingues pour appuyer l'élaboration des outils de mesure dans le domaine de l'éducation non formelle, ii) les contingences de certains pays participants et iii) les défis rencontrés par certains pays pour obtenir les fonds permettant de mener les activités nationales de la RAMAA.



Les résultats obtenus n'ont certes pas été à la hauteur de nos attentes, ce qui est notamment dû au fait que nous ne soyons pas parvenus à élaborer des outils de mesure harmonisés. Cependant, la première phase de la RAMAA nous enseigne que les personnes qui ont suivi un programme d'alphabétisation et qui sont dites alphabétisées dans le contexte de quatre pays participants, le Maroc y faisant exception, affichent encore des compétences insuffisantes en alphabétisme. L'absence de statistiques plus élaborées pour trancher sur la question de la durabilité des acquis est par contre, pour nous, autant d'encouragements à la recherche sur les conditions d'une acquisition durable et transférable des compétences instrumentales. En mettant l'accent sur les variables genre et sexes, les résultats du Maroc nous apprennent que les personnes les plus jeunes (30 ans et moins) sont plus nombreuses à atteindre le niveau minimal requis. Par contre, le genre tous résultats confondus des pays ne semble pas jouer un rôle de premier ordre sur la durabilité des acquis. Le sexe dans des résultats comme ceux du Niger, lorsque nous le mettons en rapport avec la mixité des centres de formation, nous informe que les centres exclusivement féminins ou exclusivement masculins enregistrent de bien meilleurs résultats que les centres mixtes. Enfin pour ce qui est de la qualité de l'offre d'alphabétisation dans son ensemble, les résultats obtenus par les pays indiquent que les centres qui proposent le plus d'heures de formation ne sont pas les plus performants ou encore que l'opérateur n'a pas d'influence sur la qualité de l'offre d'alphabétisation. Toutes ces conclusions probantes plaident inconditionnellement en faveur d'une analyse plus poussée du contenu des programmes d'alphabétisation (formation des formateurs, organisation des séances, nombre de bénéficiaires...).

Sur le plan de la valorisation des résultats de cette première phase, nous pouvons par ailleurs noter des impacts positifs visibles dans les pays. Au Maroc par exemple, les données disponibles de la RAMAA ont été d'un éclairage important dans l'orientation de la refonte de la stratégie nationale de lutte contre l'analphabétisme et l'élaboration de la feuille de route 2014-2020. Au Niger, les résultats de la RAMAA ont permis d'élaborer un plan d'accélération de l'alphabétisation des adultes qui vient d'être adopté par le gouvernement. Une appropriation de la RAMAA pour le développement potentiel d'un master de formation par l'École nationale d'économie appliquée (ENEA) de l'université de Dakar est en cours de réflexion.

Tous ces enseignements encouragent le lancement de la deuxième phase de la RAMAA avec comme but ultime de s'orienter davantage vers des standards de qualité qui reposent sur des principes scientifiques avérés et établis et des lignes directrices compréhensibles par tous les acteurs impliqués et applicables dans une large mesure de manière homogène. Par ailleurs, la dynamique d'apprentissage et la cohésion des

équipes nationales déjà existantes doivent être renforcées afin d'embrasser un large spectre d'acteurs nationaux appropriés pour la RAMAA (réseau national des professeurs, réseau national d'évaluation en place, doctorants, etc.) et aussi créer un relais entre la recherche fondamentale et la pratique.

Outre les cinq pays de la première phase (Burkina Faso, Mali, Maroc, Niger et Sénégal), sept autres pays (Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, République centrafricaine (RCA), République démocratique du Congo (RDC), Tchad et Togo) ont manifesté leur intérêt potentiel à participer à la deuxième phase de la RAMAA, planifiée pour 2015.



*Arne Carlsen*

*Directeur*

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

Les résultats de la première phase de la recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d’alphabétisation (RAMAA) ont pu être obtenus grâce à l’engagement inconditionnel des décideurs politiques des pays participants – Burkina Faso, Mali, Maroc, Niger et Sénégal – sous la tutelle desquels les coordonnateurs nationaux et les membres des équipes nationales ont joué un rôle prépondérant. Nous saluons leur volontarisme et tenons à les remercier par ailleurs pour leur contribution à l’élaboration de la présente publication. Notre gratitude va également à la Direction du développement et de la coopération (DDC) suisse, sans l’appui financier de laquelle cette première phase n’aurait pu voir le jour.

Nous souhaitons en outre remercier le Groupe de travail sur l’éducation non formelle (GTENF) de l’Association pour le développement de l’éducation en Afrique (ADEA) pour son appui aux activités nationales de la RAMAA.

Nous exprimons toute notre reconnaissance, notamment au Professeur Mohammed Bougroum, enseignant-chercheur à l’université Cadi Ayyad de Marrakech, qui a apporté un appui inestimable dans la conceptualisation de la RAMAA, de différents outils de mesure et l’analyse des rapports des pays. Nous tenons à remercier dans la même foulée, tous les experts externes, qui bien que mobilisés à des étapes assez avancées de cette première phase de la RAMAA, ont réussi à produire des outils forts appréciables. Il s’agit en l’occurrence de Anne-Marie Charraud, consultante en éducation, Giselle Boisvert, ex-conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) - section éducation des adultes, Nicolas Jonas de l’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), Jean Dumais et Yves Morin de Statistique Canada.

Nous réitérons nos remerciements à Nicolas Jonas pour son appui inconditionnel à la rédaction de la publication. À William Thorn de l’OCDE, au Professeur Anke Grotlüschen de l’université de Hambourg et aux collègues de l’Institut de statistique de l’UNESCO (ISU) et du bureau national de l’UNESCO d’Abidjan, nous sommes reconnaissants pour les inputs apportés aux recommandations de la deuxième phase de la RAMAA.

Les équipes de l’Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie (UIL) et des bureaux de l’UNESCO d’Abuja et de Dakar expriment toute leur gratitude à l’ancien directeur de l’UIL, Adama Ouane qui a été le précurseur de la RAMAA et s’est tenu par ailleurs disponible pour la revue critique de cette publication.

À notre regrettée Lynne Chisholm, nous adressons nos remerciements posthumes pour son dévouement scientifique qui a contribué à l’avancée de cette première phase de la RAMAA.

Enfin, nous saluons l’appui notable apporté par les collègues de la section publication de l’UIL, et en particulier Cendrine Sebastiani.

*Arne Carlsen, Directeur, Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie*

<b>A3F</b>	Apprentissage du français fondamental et fonctionnel
<b>ADEA</b>	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
<b>APENF</b>	Association pour la promotion de l'éducation non formelle (Burkina Faso)
<b>BREDA</b>	Bureau régional de l'éducation en Afrique
<b>CAENF</b>	Centre d'alphabétisation et d'éducation non formelle du Maroc
<b>CAP</b>	Centres d'animation pédagogique
<b>CPS</b>	Cellule de planification et de statistique du Mali
<b>CRFPE</b>	Centre régional de formation des personnels de l'éducation
<b>CNOAS</b>	Coalition nationale des opérateurs en alphabétisation du Sénégal
<b>CST</b>	Formation en culture scientifique et technique
<b>DALN</b>	Direction alphabétisation et langues nationales du Sénégal
<b>DDC</b>	Direction du développement et de la coopération suisse
<b>DLCA</b>	Direction de la lutte contre l'analphabétisme du Maroc
<b>DNEF-LN</b>	Direction nationale Éducation non formelle et des langues nationales du Mali
<b>EILA</b>	Enquête internationale sur la littératie des adultes
<b>ENF</b>	Éducation non formelle
<b>EPT</b>	Éducation pour tous
<b>ESEA</b>	École supérieure d'économie appliquée, Dakar
<b>FCB</b>	Formation complémentaire de base
<b>FDC-BF</b>	Fondation pour le développement communautaire/Burkina Faso
<b>FTS</b>	Formations techniques spécifiques
<b>GTENF</b>	Groupe de travail sur l'éducation non formelle
<b>IFAENF</b>	Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle
<b>INS</b>	Institut de statistique nigérien
<b>INSTAT</b>	Institut national de statistique du Mali
<b>ISU</b>	Institut de statistique de l'UNESCO
<b>LAMP</b>	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisme
<b>MENA</b>	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso
<b>MENALN</b>	Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et des langues nationales du Niger
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>RAMAA</b>	Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation
<b>REFLECT</b>	Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques
<b>SIM-ENF</b>	Système d'information pour le management de l'éducation non formelle
<b>UIL</b>	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture



## CONTEXTE ET JUSTIFICATION

L'amélioration de 50 % des niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, à la date butoir de 2015 (objectif 4 de l'Éducation pour tous 'EPT'), est loin d'être une réalité dans la plupart des pays en développement, malgré les progrès accomplis. En Afrique subsaharienne, 182 millions de jeunes et d'adultes (15 ans et plus), dont deux tiers des femmes, se trouvaient en 2011 en situation d'exclusion et de précarité sociale et économique (Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2013/14). L'Afrique de l'Ouest<sup>1</sup> est la région la plus touchée avec un taux d'alphabétisme inférieur à 50 %. Les jeunes âgés de 15 à 24 ans y représentent 44 % des analphabètes.

Ces données sur le taux d'analphabétisme, qui sont généralement générées à partir d'une dichotomie auto déclarée (alphabétisé vs analphabète), fournissent des informations peu précises et à la valeur stratégique et individuelle limitée (Wagner, 2005 ; Institut de statistique de l'UNESCO, 2008). Dans la réalité en effet, nous sommes aussi face à des individus de types et de niveaux variables d'alphabétisme qui ont des pratiques, des attentes et des besoins spécifiques en alphabétisme. L'indicateur du taux d'analphabétisme n'est donc pas suffisant pour concevoir des programmes d'alphabétisation ciblés en fonction des profils des bénéficiaires.

Ce déficit en matière de données fiables et pertinentes rend par conséquent difficile tout pilotage de la politique d'alphabétisation. Les décideurs politiques ont besoin de données exploitables pour concevoir adéquatement leur plan d'action, arrêter les priorités de financement, mobiliser des ressources additionnelles, évaluer l'impact de leur propre action et celle des autres partenaires.

Partant de ces constats, et en conformité avec son mandat d'œuvrer en amont en faveur du « développement de l'alphabétisation en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie », l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a initié en 2011 une Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA). Ce projet, piloté en partenariat avec le Bureau de l'UNESCO d'Abuja et le Bureau de l'UNESCO de Dakar, conformément à l'approche « Unis dans l'action » de l'UNESCO, est le fruit d'une longue réflexion qui a commencé de concert avec des pays et des experts de haut niveau.

La RAMAA est la première génération de « Recherche-action » sur la mesure de l'alphabétisme. Son choix méthodologique repose essentiellement sur les programmes d'alphabétisation. Spécifiquement, la RAMAA vise à informer les décideurs politiques et les partenaires de développement sur la qualité des différents programmes d'alphabétisation

---

<sup>1</sup> Il s'agit du Mali, du Burkina Faso, du Niger (29 %), de la Guinée (38 %), de la Sierra Leone (40 %), du Bénin (41 %), du Sénégal (42 %) et de la Gambie (45 %).

par le biais de la mesure des acquis d'apprentissage des jeunes et des adultes (15 ans et plus). Les outils de mesure sont développés à partir d'un cadre méthodologique commun qui prend en compte les spécificités culturelles, éducatives et linguistique, de même que l'expertise et les capacités nationales de conception, de maîtrise et de mise en œuvre.

En somme, la RAMAA s'inscrit dans une volonté d'accompagner une masse critique d'experts nationaux afin qu'ils s'approprient toutes les différentes phases. Il ne s'agit donc pas dans cette recherche-action de développer des outils de mesure sophistiqués dont la mise en œuvre sera problématique, mais plutôt d'aller vers l'élaboration d'outils simples et peu coûteux qui répondent aux objectifs scientifiques de la RAMAA tout en étant en phase avec les capacités nationales humaines, matérielles et financières de chacun des pays participants.

Les résultats de la RAMAA permettront non seulement d'améliorer continuellement la qualité de l'offre d'alphabétisation des jeunes et des adultes hors système scolaire, mais ils seront aussi des catalyseurs pour construire le plaidoyer factuel. La RAMAA aura, en outre, un impact positif sur le renforcement des capacités nationales, au sens de l'appropriation et de la pérennisation, et ouvrira par ailleurs des champs pour la recherche scientifique appliquée.

### **Ce que les décideurs doivent savoir**

#### **Il y a des prérequis :**

- ◆ L'alphabétisation est un droit humain qui doit être accessible à toutes les personnes, sans aucune discrimination.
- ◆ Le droit à l'alphabétisme a un effet majeur sur le développement économique, social et culturel des pays au sens où il contribue à réduire considérablement la pauvreté, baisser la mortalité infantile, infléchir la croissance démographique, atteindre l'égalité des genres et assurer le développement durable, la paix et la démocratie.
- ◆ La maîtrise de l'alphabétisme constitue le socle pour l'apprentissage tout au long de la vie, fondement pour l'acquisition d'autres compétences instrumentales, pour l'emploi, la citoyenneté et le développement durable.

#### **Par conséquent :**

- ◆ La persistance de l'analphabétisme massif met sérieusement en danger la réalisation des engagements internationaux (EPT, Objectifs du millénaire pour le développement, *Cadre d'action de Belém* et les récents objectifs pour le développement durable etc.).

- ◆ Le taux élevé et continu des personnes ne maîtrisant pas l’alphabétisme rend difficile le succès de toute action volontariste en matière de politique démographique.
- ◆ Le faible taux d’alphabétisme constitue un frein à la réalisation des politiques publiques en matière de croissance économique et de cohésion sociale.
- ◆ Les politiques nationales actuelles d’alphabétisation, témoignent certes d’un volontarisme politique mais manquent de consistance dans la mesure où elles n’aboutissent pas à l’élaboration de stratégies nationales à moyen et long terme, assorties d’engagements budgétaires conséquents.
- ◆ Les avancées réalisées en matière d’accès (inscription dans les programmes d’alphabétisation) restent insuffisantes pour espérer le renversement des tendances actuelles.

Ce contexte indique tout l’intérêt de mettre en place un dispositif de pilotage de la qualité de l’offre d’alphabétisation. Ce mécanisme d’orientation permettra en effet, au-delà de l’argumentaire lié au droit à l’éducation, de produire des données fiables et exploitables, à même de guider les décideurs politiques et les partenaires de développement. Il aura l’avantage de placer l’alphabétisation de base des jeunes et des adultes hors système scolaire comme une priorité éducative à part égale avec celle de la scolarisation de base.

De manière générale, l’ampleur et les défis à relever dans le domaine de l’éducation de base imposent d’adopter une approche holistique où l’éducation formelle et l’éducation non formelle se trouveront véritablement intégrées et permettront dans cette logique d’offrir à chacun et chacune de réelles opportunités d’accès à un apprentissage de qualité et une formation tout au long de la vie. L’opérationnalisation d’une telle perception holistique doit être fondée sur la recherche d’une optimisation des ressources qui impose une mutualisation des moyens et des expériences entre l’éducation formelle et l’éducation non formelle, et la mise en place d’une coordination des politiques sectorielles (santé, emploi, éducation, etc.).

### **Le champ d’action de la RAMAA**

Le champ d’action de la RAMAA porte sur les pays en développement et particulièrement les pays africains francophones. La RAMAA a été conçue en tenant compte des éléments suivants :

- ◆ Le faible niveau en alphabétisme de la population adulte dans la plupart des pays africains est un phénomène massif, ce qui nécessite la mise en place d’un système statistique de mesure, de suivi et d’évaluation.



- ◆ Le projet RAMAA doit répondre en priorité aux besoins des décideurs nationaux engagés à améliorer l'efficacité du processus d'alphabétisation.
- ◆ Le projet doit déboucher sur des recommandations susceptibles d'être acceptées par les décideurs politiques (au niveau central et décentralisé) et incorporées dans leur processus de décision. Aussi, leur implication continue dans toutes les phases du projet constitue une condition *sine qua non* pour la réalisation de la RAMAA.
- ◆ L'approche recherche-action retenue dans la RAMAA doit déboucher sur le renforcement des capacités nationales des pays participants, tout en mettant en évidence les besoins communs de chacun des pays et en favorisant la mutualisation des expériences entre les pays. Une telle démarche contribuera favorablement à la mise en place d'un système statistique sur l'alphabétisme qui soit pertinent et viable sur le long terme.

La première phase du projet (RAMAA 1) a associé cinq (5) pays de l'Afrique, à savoir le Burkina Faso, le Mali, le Maroc, le Niger et le Sénégal.

Au-delà du contexte démographique caractérisé par une forte croissance, l'analphabétisme dans les pays de la RAMAA 1 est un fait structurel. Il dépasse, en effet, les 50 %, exception faite du Maroc qui a un taux d'analphabétisme d'environ 38 % (Rapport mondial de l'EPT, 2013/14).

Le dysfonctionnement des systèmes nationaux éducatifs impacte aussi sur cet analphabétisme massif.

L'éducation formelle, telle qu'elle fonctionne dans ces pays, contribue à maintenir la dynamique de l'analphabétisme de base. L'insuffisante généralisation de l'accès à la première année du primaire, le faible taux de rétention et la dégradation de la qualité des apprentissages dans ce secteur sont autant de facteurs qui ne facilitent évidemment pas l'accroissement rapide du taux d'alphabétisme. Parallèlement, les efforts d'alphabétisation des jeunes et des adultes, pour substantiels qu'ils soient, n'ont pas encore permis à une majorité de la population qui est hors du système solaire d'accéder à un minimum éducatif fonctionnel, autonome et responsabilisant.

Ces pays sont donc bien conscients du besoin de redoubler d'efforts, et la mise à disposition de données statistiques fiables devient plus que jamais indispensable pour piloter l'action publique du secteur de l'éducation non formelle. C'est donc tout l'enjeu de la RAMAA. Le caractère novateur du projet et l'intérêt reconnu par les pays de renforcer leurs capacités dans le domaine de l'évaluation des programmes d'alphabétisation des adultes, a conduit la Direction du développement et de la coopération (DDC) suisse à apporter un appui financier clé au premier volet du projet de la RAMAA. La DDC suisse encourage

effectivement les efforts portés sur cet axe stratégique dans le secteur de l'éducation de base non formelle, afin de contribuer résolument au développement durable dans les pays d'Afrique.

### ***Le protocole de la première phase du projet RAMAA***

Les différentes étapes de la mise en œuvre de la première phase du projet (RAMAA 1) ont été validées et conduites comme suit :

- ◆ **La phase préparatoire** équivaut à l'étape de consultation, l'élaboration d'un cadre conceptuel et opérationnel concerté, la mise en place d'un cadre partenarial avec les pays participants et la constitution des équipes nationales. L'atelier de consultation pour s'accorder sur la note conceptuelle et le plan de la recherche, s'est tenu en 2008 à Marrakech au Maroc. En 2010, le Burkina Faso, le Mali, le Maroc, le Niger et le Sénégal adhéraient au projet en marquant leur engagement politique et financier à travers la signature d'un protocole d'accord.
- ◆ **La phase de développement des outils** a conduit à l'élaboration conceptuelle, méthodologique et opérationnelle des instruments de mesure, ainsi que des outils de collecte des données. Cette étape a toutefois débuté par un préalable, à savoir le développement des plans nationaux de communication et de renforcement des capacités.

***Le plan national de renforcement des capacités*** a pour objectif de s'assurer que i) l'équipe nationale acquière la maîtrise technique de toutes les étapes de la recherche, ii) l'effort de renforcement des capacités soit étendu au niveau infra national (régional et local), iii) les potentialités offertes par la coopération Sud-Sud soient effectivement mises à profit, à commencer par les échanges entre les équipes nationales, iv) tous les acteurs clés pour la réussite de la recherche-action soient impliqués (responsables administratifs du sous-secteur, bureau national de la statistique, université, collectivités territoriales, société civile, etc.) et, v) toutes les étapes du projet soient documentées.

***Le plan national de communication*** s'appuie notamment sur les potentialités offertes par les nouvelles technologies pour assurer i) une communication intra et inter équipes, ii) une communication vis-à-vis de l'extérieur en ciblant les différentes catégories (décideurs politiques, partenaires techniques et financiers, ONG) et en usant de différents supports (documents, participation aux forums, etc.).

Le développement de ces plans a été suivi en 2011 par un travail de réflexion et l'élaboration du référentiel de compétences et des outils afférents : cadre de référence, questionnaire de base et questionnaires de contexte, plan de sondage et manuel de procédures.

- ◆ **La phase pilote** a consisté en un test direct des outils de mesure développés auprès d'un échantillon de bénéficiaires. Le Burkina Faso, le Maroc et le Sénégal ont bouclé cette étape en 2012. Le Niger et le Mali l'ont conduite respectivement en 2013 et 2014. Dans l'ensemble, même si les pays ont avancé à des rythmes différents, seul le Maroc qui était à un stade très avancé, n'a pas pu bénéficier des ajustements nécessaires.
- ◆ **La phase principale** qui a été réalisée par le Burkina Faso, le Maroc et le Sénégal, a permis l'analyse des bases de données et la rédaction de rapports nationaux sur ces résultats. Les recommandations issues des travaux de ces pays, de même que celles de l'atelier des experts en 2014 à Hambourg, ont conclu à une nécessité de revisiter les outils de mesure. Le Mali et le Niger, de même que les autres pays, se sont inscrits dans cette optique.
- ◆ **La phase de valorisation des résultats** consiste à diffuser les résultats auprès des différentes populations cibles (organismes internationaux, décideurs politiques nationaux, acteurs nationaux ciblés, grand public). Cette phase n'a pas été mise en œuvre, puisque les enseignements de cette première phase ont plutôt indiqué un besoin de réviser la qualité des outils de mesure. Cependant même si les outils et les résultats ne sont pas de haute qualité, ils ont eu des impacts au niveau national. Au Maroc par exemple, les données disponibles de la RAMAA ont fourni un éclairage important -pour l'orientation de la refonte de la stratégie nationale de lutte contre l'analphabétisme et l'élaboration de la feuille de route 2014-2020. Au Niger, les résultats de la RAMAA ont permis d'élaborer un plan d'accélération de l'alphabétisation des adultes qui vient d'être adopté par le gouvernement. Une appropriation de la RAMAA pour le développement potentiel d'un master de formation par l'École nationale d'économie appliquée (ENEA) de l'université de Dakar, est en cours de réflexion.

### ***L'objectif visé par ce présent document d'analyse sur la première phase du projet***

L'objectif principal de ce document est d'aider les décideurs politiques, les prestataires de programmes, les partenaires de développement et le public d'une manière générale, à comprendre le projet RAMAA et les résultats obtenus au cours de la première phase. Cette approche pourrait avoir l'avantage de stimuler les échanges sur les enseignements et les recommandations retenus dans le sens de l'amélioration de la qualité des outils de mesure et de l'implication potentielle d'autres pays à la deuxième phase du projet. Dans cette optique, le rapport de la première phase du projet est produit dans un langage simple, non technique, accessible aux différentes parties prenantes.





## LA RECHERCHE-ACTION DANS LA RAMAA

La recherche-action constitue une forme de recherche participative et collaborative (cf. Catroux, 2002 ; Kemmins, 1997 ; Liu, 199) entretenue par le praticien et le chercheur. Elle vise à développer un savoir global intégrant des connaissances théoriques et pratiques qui sont construites autour des problèmes retenus, d'expérimenter et évaluer des nouveaux modes d'intervention. Le but est d'améliorer la compréhension, l'efficacité et l'efficacité des programmes (Lefrançois, 1997).

De prime abord cette approche induit que le praticien est reconnu comme une personne compétente et, que dans cette perspective, les pratiques des deux acteurs (praticien et chercheur) sont porteuses de savoirs qui ont une certaine validité sociale (Berger, 2003, p. 14). Le praticien et le chercheur s'associent donc par leurs compétences complémentaires (Coenen, 2001) et le succès, la qualité intrinsèque, de même que la rigueur de la recherche-action dépendent dans une large mesure de l'engagement mutuel de ces acteurs (Savoie-Zajc, 2001).

L'engagement dont fait preuve le praticien l'amène par ailleurs à des expérimentations, des questionnements sur et dans l'action. Le praticien est par conséquent le principal maître d'œuvre de son émancipation (Coenen, 2001; Elliott, 2007).

En somme, la recherche-action ne peut être considérée comme une méthodologie d'implantation de changements téléguidés par une instance externe à un groupe. Elle fait appel à une dynamique de co-construction (Guillemette et al., 2012).

De telles prémisses ont façonné la RAMAA. En raison de son caractère novateur dans le domaine de l'évaluation des programmes d'alphabetisation, le projet s'inscrit dans une volonté d'accompagner une masse critique d'experts nationaux afin qu'ils s'approprient toutes ses phases et arrivent à pérenniser la RAMAA dans le dispositif national. La recherche-action retenue dans le cadre de la RAMAA devient donc un contexte favorable à ces objectifs visés.

Les membres des équipes nationales, constituées d'experts, sont sélectionnés à partir de différents profils nécessaires à la conduite du projet. Ils comptent des évaluateurs, des économistes de l'éducation, des statisticiens, des sociologues et des pédagogues.

Une dynamique d'apprentissage est ensuite initiée à travers des échanges croisés entre l'UNESCO et les experts nationaux soutenus par des mutualisations d'expériences entre les pays. La recherche-action dans ce contexte d'échanges croisés se décline sous forme d'un cycle interactif et itératif à trois étapes : (i) élaboration et validation des canevas (lignes directrices) ; (ii) production des instruments de mesure et des outils de collecte

des pays sur la base des canevas validés ; (iii) évaluation, ajustements des outils de mesure et mise en perspective des productions nationales.

La recherche-action présente aussi l'avantage de ne pas être fixée et d'accepter des ajustements, des remises en cause qui font évoluer la recherche. Les ajustements ne sont de ce fait pas décidés à l'avance, mais se construisent sur la base de la concertation et des controverses lors des rencontres entre les parties prenantes. Ces rencontres sont d'autant plus importantes qu'elles sont l'occasion de retours sur les expériences menées et de l'élaboration d'un langage commun (Beaupère et al., 2010).

Le projet RAMAA a intégré cette importante dimension. Des séminaires internationaux réunissant l'UNESCO, des experts internationaux et les membres des équipes nationales sont organisés à chaque phase du projet. Cette approche offre l'opportunité de se concerter, d'ajuster et de valider les résultats de l'étape achevée et de s'accorder sur les termes de référence pour l'étape à entamer. Au niveau des pays, des rencontres nationales d'élaboration, d'échanges, de validation ou de restitution sont aussi organisées. En général, la recherche-action suscite le doute dans le monde scientifique de par son caractère co-constructif. Nous sommes par contre d'avis que l'interculturalité et la multiculturalité professionnelles des experts nationaux, des experts externes et de l'UNESCO sont une source d'enrichissement mutuel. L'hétérogénéité des profils des acteurs permet en effet, comme le souligne Lucile Courtois (2013), d'établir des croisements entre questions scientifiques et questions sociales, entre questions théoriques et questions pratiques, entre savoirs académiques et savoirs d'expériences. Ces croisements sont des «clés» permettant une meilleure intelligibilité de la complexité.

La recherche-action RAMAA s'inscrit donc dans une rigueur scientifique et même éthique au sens où les valeurs et les principes démocratiques (respect des participants, le degré d'inclusion dans la recherche et la qualité des échanges) sont aussi valorisés (Savoie-Zajc, 2001 ; Gohier, 2004).

- Loowdi Haatumeeere  
 Janori Kunaari  
 Golle Burda nafude

Golle Burda  
 Golleade.

Aden

Jonnde  
 Keedi

Jaagu

Awgal

Golle juuda

Margol  
 Daaba  
 Raji

Janori	Janori	T'ellal	Sandya	Yaltal	Jannde Sukkal
4	2	1	1	-	
-	-	-	-	5	
2	-	-	5	3	
5	-	-	-	1	





## **LA CONCEPTUALISATION DE LA RAMAA : UNE MESURE NOVATRICE DES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE**

### **Un choix méthodologique dans le pilotage du secteur de l'alphabétisation**

La RAMAA est la première recherche-action sur la mesure de l'alphabétisme. Elle a été initiée pour combler un déficit en informations qui n'est abordé par aucun projet existant. Elle porte sur l'évaluation de la qualité des différents programmes d'alphabétisation qu'elle mesure à partir des acquis de l'apprentissage. Les résultats de cette recherche-action sont obtenus à partir du développement d'outils de mesure standardisés/harmonisés (cf. la section ci-dessous pour une précision des termes 'standardisation/harmonisation' dans la RAMAA).

Dans ce contexte, la RAMAA fait le choix d'un pari méthodologique différent dans le pilotage de l'alphabétisation et vient en complément des deux projets de l'UNESCO :

1. Le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisme (LAMP), mis en œuvre par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), mesure les niveaux de compétences en alphabétisme de toute une population adulte dans un contexte donné.
2. Le système d'information pour le management de l'éducation non formelle (SIM-ENF) de l'UNESCO produit et diffuse des indicateurs sur l'alphabétisation. Sa mise en place comprend un volet de collecte des données sur le processus de mise en œuvre des programmes d'alphabétisation.

Ces trois projets pris ensemble permettent de produire des données fiables et donc de renforcer considérablement le plaidoyer factuel en faveur de l'alphabétisation.

Les résultats de la RAMAA et ceux de LAMP pourront alimenter le SIM-ENF. Des synergies doivent être aussi envisagées entre LAMP, dont les outils sont dans une large mesure inspirés des enquêtes de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et la RAMAA en termes de méthode de mesure de procédures d'administration.<sup>2</sup> Par ailleurs, la RAMAA peut capitaliser sur certaines activités du SIM-ENF, en particulier celle relative à la cartographie de l'offre de l'éducation non formelle en vue de faciliter le travail de terrain.

Ces trois initiatives mises en œuvre au Maroc et au Niger, ainsi qu'au Sénégal pour ce qui concerne le SIM-ENF, offrent sur le plan de la consolidation des capacités nationales des perspectives prometteuses de collaboration Sud-Sud.

---

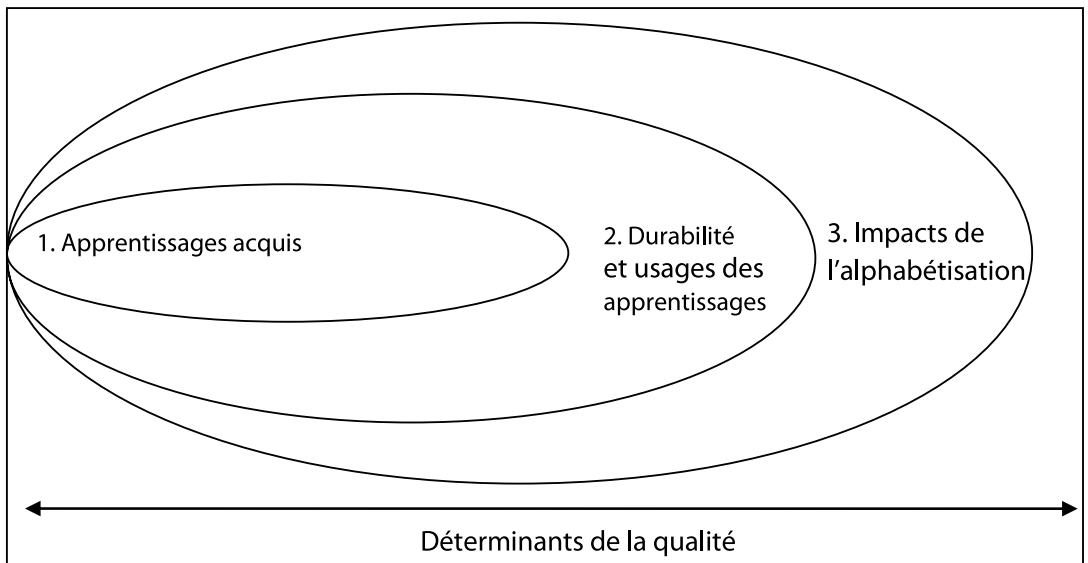
<sup>2</sup> Le mode de conception de LAMP s'appuie notamment sur l'enquête internationale sur la littératie des adultes (EILA) et l'enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de l'OCDE.

## Une évaluation orientée vers la mesure externe des apprentissages

La RAMAA est une évaluation externe au sens où elle n'est pas axée sur le processus d'apprentissage, mais mesure les acquis à la sortie réussie des programmes en vue d'apprécier la qualité de l'offre d'alphabétisation. Cette évaluation des programmes d'alphabétisation peut être déclinée à trois niveaux distincts : i) les apprentissages acquis à la sortie des programmes d'alphabétisation ; ii) la durabilité et les usages de ces apprentissages et ; iii) l'impact de ces apprentissages sur le bénéficiaire, sa famille et sa collectivité (cf. schéma 2).

Ces différents niveaux de mesure susmentionnés sont sous-tendus par une dimension transversale portant sur les déterminants contextuels qui permettent d'expliquer la dispersion des résultats au sein d'un même programme et entre les divers programmes d'alphabétisation.

### Schéma 1. Enchaînement séquentiel des différents niveaux d'analyse de la qualité des apprentissages



Les trois (3) niveaux de résultats de l'apprentissage tels que présentés dans le schéma ci-dessus correspondent tous à des besoins réels en information pour les décideurs en charge du pilotage du secteur de l'alphabétisation des adultes. Cependant, il est difficile d'apporter des éléments de réponses à tous ces niveaux en même temps dans une seule recherche-action telle que la RAMAA.

La première phase du projet (RAMAA 1) s'est donc particulièrement focalisée sur le premier niveau de mesure et les questions centrales de recherche ont été posées comme suit :

- i. Quels sont les apprentissages acquis par les adultes au terme de leur passage réussi par un programme d’alphabétisation ?
- ii. Quels sont les déterminants de la variabilité de ces apprentissages acquis ?

Le deuxième niveau de mesure (durabilité des apprentissages) a été introduit, sur demande des pays participants, et posé sur une base optionnelle au niveau du travail de terrain. Il a été complété par une autre question, afin d’apporter des éléments empiriques pour contrer l’idée véhiculée par certains discours politiques selon laquelle les programmes d’alphabétisation ne seraient pas le seul (ni le meilleur) levier d’apprentissage de ces compétences de base.

- iii. Comment ces apprentissages acquis à la sortie des programmes d’alphabétisation évoluent-ils dans le temps ?
- iv. Dans quelle mesure le passage par les programmes d’alphabétisation est-il déterminant dans l’acquisition de ces compétences ?

Par ailleurs, la RAMAA s’oriente également vers une mesure directe des apprentissages acquis dans la mesure où l’évaluation des apprentissages acquis se fait directement auprès des personnes concernées à partir de supports écrits (test papier/crayon).

### **Une évaluation axée sur le développement d’outils de mesure standardisés**

La RAMAA s’est donné comme but de développer des outils de mesure standardisés dans le sens d’une harmonisation des modes de conception, de supports et de questionnements. Les outils standardisés de cette recherche-action sont construits afin de saisir et de mesurer les données communes aux différents pays dans des contextes différents. En d’autres termes, il s’agit d’élaborer des outils opérationnels de mesure de qualité qui trouvent un équilibre entre la standardisation internationale et la contextualisation. Cette approche loin de primer sur la comparaison des résultats inter pays, s’oriente dans un premier temps vers l’évaluation comparative des programmes intra pays.

### **Un cadre de référence développé à partir d’un référentiel de compétences novateur**

Le cadre de référence, par définition, précise les compétences clés à mesurer, la nature des supports à utiliser et les contextes pertinents à prendre en compte (*fiche technique de la RAMAA, 2012*). Il s’appuie, généralement sur un référentiel, qui comme l’indiquent Périsset Bagnoud (2007) et Nadine Postiaux et al. (2010), prescrit les compétences attendues à la sortie de l’apprentissage, ce qui fait de ce document un outil qualitatif de base pour ajuster la compétence aux exigences de formation (UNESCO, 2013).

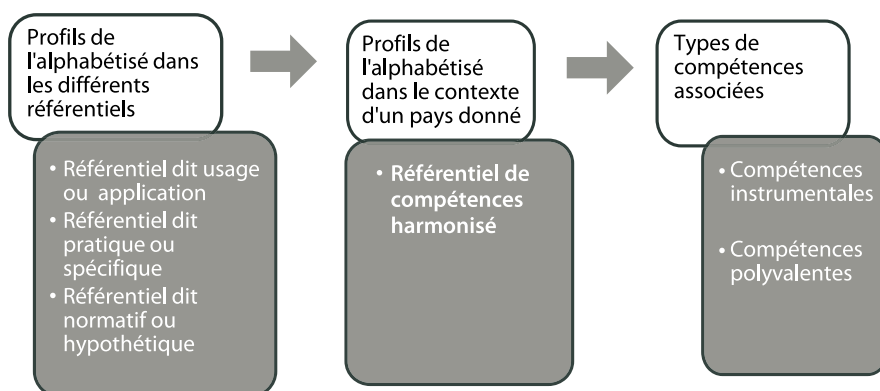
Le référentiel de la RAMAA1, appelé référentiel de compétences harmonisé, a été développé par rapport au profil de compétences qu’un adulte dit ‘alphabétisé’ doit acquérir dans le contexte de chacun des pays participant à la recherche-action. Cet outil, élaboré

à partir d'un canevas commun et adopté par les équipes nationales de la RAMAA1, a été construit en mettant en commun les trois (3) niveaux suivants (cf. schéma 2) :

- ◆ **Le référentiel de compétences dit application ou usage** fait référence aux compétences en alphabétisme mobilisées dans les activités sociales, éducatives et professionnelles accessibles aux lauréats des programmes d'alphabétisation dans le contexte de chacun des pays ;
- ◆ **le référentiel de compétences dit spécifique** s'appuie sur les référentiels de compétences utilisés par les principaux opérateurs d'alphabétisation (Etat ; ONG, le secteur associatif et privé) et ;
- ◆ **la référentiel de compétences dit civique ou normatif** décrit le profil idéal du citoyen alphabétisé tel qu'il ressort des documents de politiques publiques et des perceptions des citoyens.

### Schéma 2

#### Référentiel de compétences harmonisé de la RAMAA et compétences associées



#### **Compétences et niveaux des compétences en alphabétisme exigés dans les référentiels de compétences**

Les nombreux travaux s'accordent à définir la compétence en mettant en évidence deux constantes (*Rapport de l'examen de la carte des items, 2013*) :

- i. La compétence est la capacité à accomplir une tâche de manière efficace. Elle se réfère de ce fait à la capacité d'agir d'une personne dans un objectif de finalité, donc de but. Par exemple pour évaluer la compétence de lecture, on doit faire lire la personne.

- ii. Une tâche n'a cependant de sens et de fonction que si elle se manifeste dans un contexte. En d'autres termes, les éléments propres au contexte contribuent à la description de la compétence ou à son niveau de réalisation.

En somme, le développement de la compétence se fait par un approfondissement de l'action et un ajustement à des contextes. La compétence vise donc l'aboutissement d'un résultat approprié au contexte.

La RAMAA partage cette conception et définit la compétence comme la capacité d'un individu à mobiliser l'apprentissage acquis en alphabétisation pour résoudre une situation de vie dans un contexte donné.

Trois groupes de compétences clés ont été, dans un premier temps, considérés dans les référentiels de compétences de la RAMAA 1 (cf. ***le document sur le cadrage pour le cadre de référence et les questionnaires de contexte, 2012***) :

- i. Les compétences instrumentales qui renvoient à la maîtrise suffisante des éléments de base de l'alphabétisme, qui sont la capacité de lire, écrire, calculer et communiquer dans au moins une langue.
- ii. Les compétences fonctionnelles qui se réfèrent à la capacité de l'individu de faire usage des supports écrits et autres compétences d'alphabétisme pour s'acquitter de manière positive des tâches liées aux différents rôles qu'il doit assumer en tant que membre d'une famille, d'une communauté et/ou en tant que producteur, consommateur et en tant que citoyen.
- iii. Les compétences dites transversales/polyvalentes sont celles qui se rapportent à la capacité d'identifier et de traiter l'information, de mobiliser les stratégies de résolution de problèmes et d'utiliser les supports technologiques pour consolider/approfondir les compétences instrumentales et rendre opérationnelles les compétences fonctionnelles.

Ces compétences ont par la suite été revisitées afin de mettre l'accent sur les contextes dans lesquels les compétences se manifestent. Les compétences fonctionnelles et instrumentales ont été par ailleurs regroupées sous le libellé 'compétences instrumentales'. Les compétences polyvalentes ont été converties en connaissances puisqu'elles ne pouvaient pas être mesurées dans le cadre d'une interview par questionnaire telle que utilisée par la RAMAA (***Rapport RAMAA 2012, rapport de l'examen de la carte des items, 2013***).

Ces compétences révisées, ont été définies comme suit :

- ◆ Les compétences instrumentales constituent le degré de maîtrise des éléments de base et la capacité des individus à faire usage de ces supports de manière positive dans des tâches liées à leur vie quotidienne.

- ◆ Les connaissances se rapportent aux habilités d'ordre général (communiquer, travailler avec méthode, exercer son esprit critique) et sont répertoriées dans les contextes des pays. Ces dernières sont liées à la culture et peuvent se développer dans la vie, et donc à l'extérieur d'un programme d'alphabétisation (cf. *Rapport de l'examen de la carte des items, 2013*). Les connaissances principales communes aux pays participant à la première phase du projet, ont porté sur quatre (4) domaines : la santé/bien-être, la citoyenneté, l'environnement et le travail.

Les compétences clés ainsi précisées ont ensuite fait l'objet de mesure sous forme d'une échelle en **continuum** allant du niveau 1 au niveau 3.

- ◆ Le niveau 1 : le bénéficiaire possède de très faibles compétences de base.
- ◆ Le niveau 2 : le bénéficiaire maîtrise la compétence cible à un niveau de pratique, d'application.
- ◆ Le niveau 3 : le bénéficiaire est capable de transférer ou mobiliser l'apprentissage dans une situation pertinente ayant un sens dans son vécu et indiquant aussi son autonomie.

Sur cette base, les niveaux de compétences instruments et les connaissances qui ont été construits et exploités dans la RAMAA 1, se présentent de la manière suivante :

### **Compétences instrumentales** (cf. tableau 1)

Compétences langagières :

- ◆ **Niveau 1** est celui des mots où on peut associer un mot lu avec un objet, un concept ou une situation.
- ◆ **Niveau 2** est celui des phrases où il faut mettre en relation des mots pour comprendre ou former une phrase.
- ◆ **Niveau 3** est celui du texte où il faut mettre en relation quelques phrases pour comprendre ou exprimer un sujet ou une idée.

Compétences en mathématiques :

- ◆ **Niveau 1** consiste à connaître du vocabulaire : les chiffres, les nombres ou les unités de mesure.
- ◆ **Niveau 2** procède à des comparaisons avec des termes qui permettent de mettre en relation deux quantités ou deux mesures.
- ◆ **Niveau 3** est celui des opérations sur des quantités ou des mesures spatiales ou temporelles.

### **Connaissances** (cf. tableau 2)

- ◆ **La description** d'une situation, soit des éléments constitutifs d'un ensemble (indices de malnutrition, types de pièces d'identité...).

- ◆ **L'explication**, soit la connaissance des règles (règles d'une bonne alimentation, explication de démarches pour se procurer une pièce d'identité) qui permettent de fonctionner dans la situation.
- ◆ **La résolution de problèmes** relatifs à la situation peut constituer un troisième niveau. Cette étape est celle qui se rapproche le plus de la compétence dans le domaine puisqu'elle demande la mise en œuvre des connaissances dans une situation spécifique. La rédaction d'une facture dans une situation relative au travail entrerait dans cette catégorie. Cette étape demande presque obligatoirement le recours aux compétences instrumentales. On devra en tenir compte dans l'élaboration des items.

En somme, la RAMAA ne vise pas à évaluer les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation selon la dichotomie analphabète/ alphabète, mais se donne plutôt comme but de définir et mettre en évidence leur profil sur les trois niveaux.

**Tableau 1. Cadre du référentiel de compétences instrumentales**

	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
<b>LECTURE</b>	<b>Identifier/reconnaître</b> des mots écrits	<b>Lire et comprendre</b> le sens d'une phrase (consigne, règle...)	<b>Lire et comprendre</b> un court texte
<b>ÉCRITURE</b>	<b>Écrire</b> sous la dictée ou copier des mots	<b>Rédiger ou compléter</b> une phrase entière et qui a du sens	<b>Rédiger</b> un court texte sur un sujet donné
<b>ARITHMÉTIQUE</b>	<b>Dénombrer</b> des objets, ou des unités monétaires; écrire des nombres	<b>Comparer</b> des quantités d'objets, ou des valeurs monétaires; plus, moins, égal, autant que, chacun...	<b>Effectuer</b> des opérations sur des nombres et de l'argent
<b>MESURE</b>	<b>Lire et écrire</b> des unités de temps (heure, jour, semaine...); de distance, de volume (kilomètre, mètre, kilogramme...)	<b>Se situer</b> dans le temps et dans l'espace: (avant, pendant, après, au-dessus, dans, dehors)	<b>Opérer</b> des mesures dans le temps et l'espace

Source : cadre de référence, 2013

**Tableau 2. Cadre du référentiel de compétences polyvalentes/connaissances**

DOMAINE	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
D1 Santé /bien-être	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire des éléments de bonnes pratiques en matière de nutrition</li> <li>• Nommer des signes de malnutrition</li> <li>• Identifier des signes de maladies infectieuses</li> </ul>	<p>Expliquer les règles de préservation de la santé</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les causes et les conséquences de la malnutrition</li> <li>• Expliquer les causes de certaines maladies infectieuses</li> </ul>	À partir de l'illustration d'une situation de vie, identifier des éléments qui pourraient être problématiques et proposer des solutions de pratiques qui pourraient être plus bénéfiques
D2 Environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les pratiques d'assainissement du cadre de vie</li> <li>• Nommer des actions de protection et de restauration de l'environnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les principes et les règles de préservation de l'environnement</li> </ul>	Établir une planification pour assainir un milieu de vie et le rendre plus productif.
D3 Citoyenneté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer des pièces administratives et leur lieu d'établissement</li> <li>• Nommer des règles de civisme</li> <li>• Identifier les droits et devoirs d'un citoyen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer le rôle et l'importance des pièces administratives</li> <li>• Expliquer l'importance de voter</li> <li>• Expliquer l'importance de certaines valeurs culturelles de son milieu</li> <li>• Expliquer les actions pour promouvoir les droits et devoirs du citoyen</li> </ul>	Établir une planification pour assainir un milieu de vie et le rendre plus productif
D4 Travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer les outils de planification et de gestion d'une AGR</li> <li>• Nommer les étapes de la procédure administrative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les étapes de montage d'un projet d'AGR</li> <li>• Expliquer les règles de gestion et de planification d'une AGR</li> <li>• Expliquer les avantages d'une technique ou d'un produit d'amélioration de la production</li> </ul>	

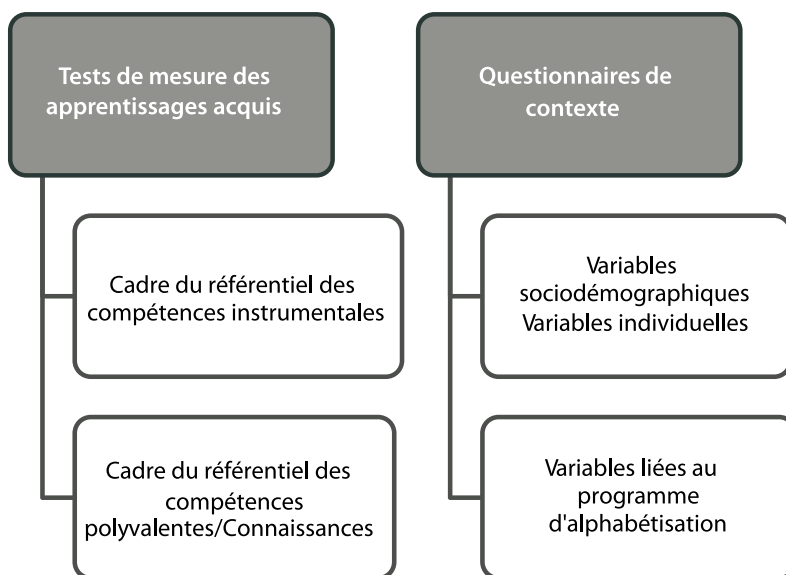
Source : cadre de référence, 2013



## Une contextualisation des informations sur les apprentissages acquis à partir du développement d'un riche questionnaire

La RAMAA instruit sur les niveaux de compétences atteints par les bénéficiaires à la sortie réussie des différents programmes d'alphabétisation. Elle informe aussi les décideurs politiques, les prestataires de programmes et les partenaires de développement sur les facteurs qui influencent la variabilité de ces apprentissages acquis. Ces déterminants de la qualité retenus dans le cadre de l'élaboration du questionnaire de contexte se sont focalisés sur les trois (3) paramètres suivantes : i) variables individuelles du bénéficiaire (motivation, usage), ii) variables sociodémographiques du bénéficiaire (ménage, collectivité) et iii) les variables liées au programme (management, adéquation avec les attentes des bénéficiaires).

### Schéma 3. Les principaux outils de la mesure des apprentissages des adultes dans la RAMAA





## LES OUTILS DE COLLECTE ET L'ASSURANCE QUALITÉ DES DONNÉES

Pour répondre au principe de l'harmonisation, des lignes directrices ont également été développées dans le cadre de l'opérationnalisation des outils de collecte des données. Ces canevas ont porté sur la population cible, la base de sondage et le plan de sondage.

### La population cible

La population cible de la RAMAA est constituée des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation et est composée de jeunes et d'adultes âgés de 15 ans et plus, résidant dans les pays participants au moment de l'enquête.

Pour répondre aux deux (2) questions centrales de recherche susmentionnées, le travail de terrain a ciblé la dernière promotion des lauréats des programmes d'alphabétisation des adultes.

Pour appuyer l'appréciation des facteurs de variabilité des apprentissages acquis et donc la deuxième question centrale, les données ont aussi été recueillies auprès de deux acteurs clés du processus d'alphabétisation, à savoir les formateurs et les gestionnaires locaux des programmes.

La réponse aux deux (2) autres questions optionnelles ont porté sur deux échantillons témoins.

Le premier échantillon témoin se rapportait à la question optionnelle sur la durabilité des apprentissages acquis. Pour mesurer un tel niveau, il aurait été nécessaire d'effectuer une étude longitudinale et donc de suivre pendant plusieurs périodes les alphabétisés dans leurs situations de vies sociales, familiales et économiques. Pour des considérations pratiques, cet échantillon témoin 1 a été cependant construit à partir de la population des lauréats ayant une ancienneté post formation de 24 à 36 mois.

Le deuxième échantillon témoin, associée à la deuxième question subsidiaire, concernait la population des adultes supposés n'avoir aucune compétence d'alphabétisme au sens où ils n'auraient jamais bénéficié d'aucun programme d'éducation de base (formel ou non formel).

### Le plan de sondage

Le plan de sondage est l'ensemble des étapes nécessaires qui permettent d'aboutir à l'identification des unités qui font partie de l'échantillon. Pour assurer une fiabilité des résultats, il est indiqué que l'échantillon retenu soit représentatif de l'ensemble de la population considérée. Dans la première phase du projet de la RAMAA, la représentativité de l'échantillon par rapport à la population a été cependant formulée comme suit :

*l'échantillon principal est tiré de l'ensemble de la population de la dernière promotion. La définition de cet échantillon peut varier d'un pays à un autre en fonction de deux paramètres: (i) l'étendue géographique de l'étude (national ou infra national) et (ii) la configuration linguistique de l'étude (cf. plan de sondage 2012-2013).*

Un plan de sondage à trois degrés a alors été proposé suite à ces paramètres et a pris en compte : (i) les programmes d'alphabétisation ; (ii) la zone géographique ; (iii) les profils des lauréats.

Tous les types de programmes d'alphabétisation doivent être représentés quels qu'en soient leurs objectifs ; leur durée ; leurs populations cibles. L'échantillon construit doit aussi refléter la diversité géographique. Il doit aussi considérer la structure de la population des bénéficiaires selon au moins les deux principales variables de stratification à savoir : âge, sexe.

- ◆ *L'échantillon témoin 1* doit être construit de la même manière que l'échantillon principal.
- ◆ *L'échantillon témoin 2* est choisi dans l'environnement de l'échantillon principal et témoin 1.

### **Les bases de sondage**

Une base de sondage est une liste des individus à partir de laquelle on prélève un échantillon. Cette liste détermine la population observée.

*L'échantillon principal* de la base de sondage de la RAMAA est constitué d'une liste exhaustive des inscrits aux programmes d'alphabétisation qui ont réussi le test de fin de cycle au titre de la dernière promotion (2012-2013).

*L'échantillon témoin 1* comprend les lauréats de programmes pour les années A-2 et A-3.

*Pour l'échantillon témoin 2*, aucune base de sondage n'est disponible. Le choix de ces personnes se fera par les équipes de terrain qui vont puiser, de manière non probabiliste, dans l'entourage des personnes sélectionnées dans l'échantillon principal ou l'échantillon témoin 1.

### **La taille de l'échantillon**

Pour des contraintes de temps et de budget, les tailles proposées sont :

- ◆ Échantillon principal : trois variantes (1000 ; 1500 ; 2000)
- ◆ Échantillon témoin 1 des anciens bénéficiaires : 250 à 500 personnes
- ◆ Échantillon témoin 2 des non bénéficiaires : 250 à 500 personnes

## L'assurance qualité de la RAMAA

Les enquêtes de mesure de compétence des adultes sont relativement délicates à mener et nécessitent de respecter un certain nombre de procédures pour que les données collectées soient fiables et exploitables.

La RAMAA a pris plusieurs dispositions pour garantir la qualité de la recherche-action. Ces dernières répondent au double objectif de la RAMAA : (1) le développement d'outils de mesure contextualisés pour l'amélioration de la qualité des politiques et des programmes d'alphabétisation et (2) le renforcement des capacités des équipes nationales dans ce domaine.

Les grandes lignes de la recherche et les outils de mesure sont donc élaborés lors d'un processus de consultation, de mise en œuvre, d'évaluation et de développement d'un consensus.

Le renforcement des capacités fait partie intégrante de ce processus. Outre des réunions internationales, il y a un soutien technique « à la carte » pour chaque équipe nationale à travers des missions de terrain effectuées par l'UIL et les bureaux UNESCO partenaires de la RAMAA, appuyés d'experts externes. En outre, les productions nationales ont été examinées de concert avec les pays, l'UNESCO et les experts externes.

Pour permettre une coordination efficace et une assurance qualité de la RAMAA, un dispositif de pilotage a été développé et ajusté au cours de la recherche-action afin d'optimiser le rendement.

La première phase du projet de la RAMAA comprenait initialement un comité international de pilotage et un comité scientifique.

Le comité de pilotage qui avait pour fonction de superviser, impulser et orienter la recherche, se composait de spécialistes de l'UIL, du Bureau régional de l'éducation en Afrique (UNESCO/BREDA)<sup>3</sup> et des experts représentant des ministères de l'Éducation des pays participants sous la tutelle desquels les équipes nationales et coordonnateurs nationaux sélectionnés, menaient la recherche.

Le comité scientifique apportait l'appui méthodologique, technique et scientifique. Il était assuré par l'UIL, l'UNESCO/BREDA, et un coordonnateur scientifique et accompagné par des experts externes recrutés à chaque palier de la recherche selon les besoins thématiques.

---

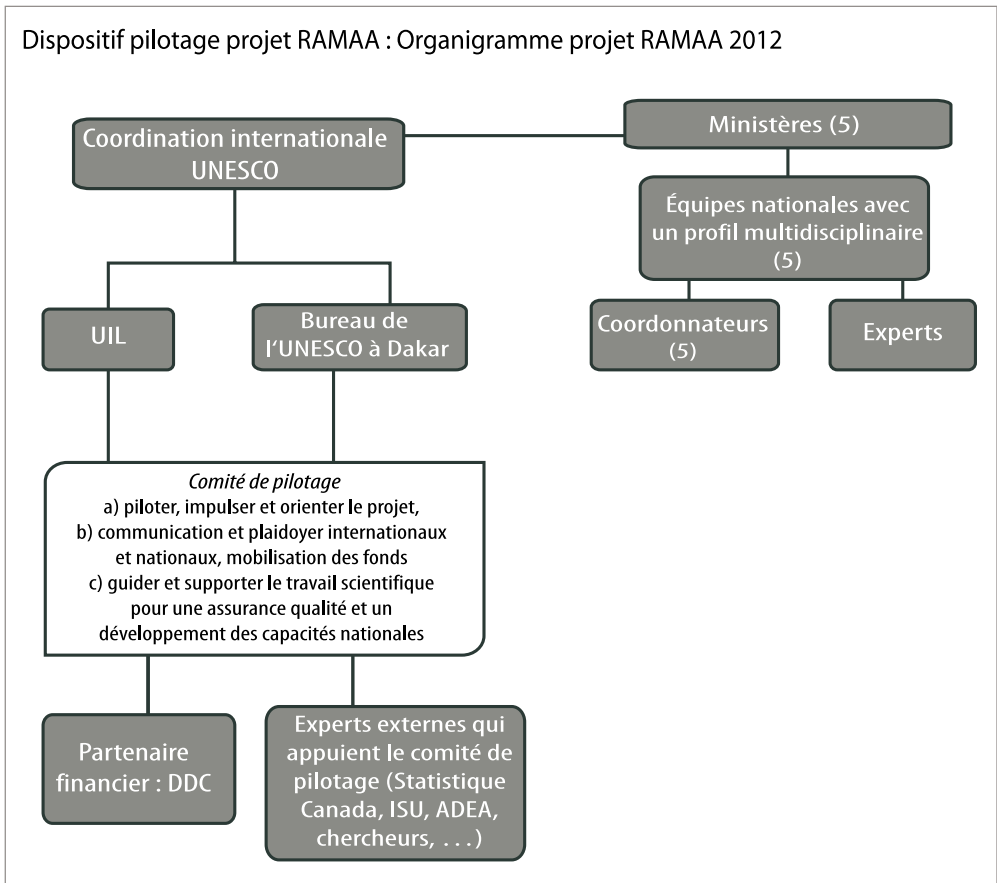
<sup>3</sup> Après la réforme survenue à l'UNESCO, la RAMAA est conduite aujourd'hui en partenariat avec le Bureau régional de l'UNESCO Dakar et le Bureau régional de l'UNESCO Abuja.

En août 2012, la gouvernance a été revisitée pour optimiser son efficacité. Elle a été restructurée comme suit :

- ◆ Le *comité international de pilotage* : composé de l'UIL et de l'UNESCO/BREDA. Il assure les mêmes fonctions que préalablement ;
- ◆ le *coordonnateur du projet* : représenté par un membre de l'UIL. Il assure la coordination et le suivi du projet ;
- ◆ le *conseiller scientifique* : il appuie le comité de pilotage ;
- ◆ les *experts internationaux/consultants* : ils sont sélectionnés à chaque palier de la recherche.

#### Schéma 4. Gouvernance de la première phase du projet RAMAA

Dispositif pilotage projet RAMAA : Organigramme projet RAMAA 2012





## LA CONTRIBUTION DE LA RAMAA AU PLAIDOYER FACTUEL ET AU DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS NATIONALES

### Résultats de la RAMAA sur l'action publique : objectifs globaux

La RAMAA est la première réalisation d'une recherche-action sur l'évaluation de la qualité des programmes d'alphabétisation dans les pays participants.

La mise en perspective des résultats de la mesure des niveaux de compétences acquis à la sortie de la formation par rapport aux éléments contextuels permettra d'informer les décideurs politiques sur la qualité des programmes d'alphabétisation.

Ces résultats de la RAMAA seront mis à profit afin de mieux structurer l'offre d'alphabétisation existante dans les pays participant au projet, en vue d'une mobilisation effective du financement.

Les débats nationaux et régionaux sur les cadres de certification peuvent s'alimenter des résultats de la RAMAA afin de favoriser l'approche holistique de l'éducation de base par le renforcement des liens entre l'enseignement formel et l'enseignement non formel. Au niveau de la recherche appliquée, la RAMAA constitue un exemple de bonne pratique de la formation par la recherche et plus généralement de l'implication de l'université dans le domaine de l'alphabétisation. Les étudiants chercheurs seront impliqués, ce qui leur permettra d'utiliser cette étude comme thème dans leur thèse de doctorat.

### Résultats de la RAMAA et renforcement du professionnalisme dans le pilotage du secteur de l'alphabétisation des adultes : objectifs à moyen et long termes

La conduite de la RAMAA aura un impact positif sur le développement des capacités nationales et la pérennisation des résultats dans la mesure où cette recherche-action est menée selon une dynamique horizontale fondée sur une approche participative (construire avec les équipes des pays), une approche intégrée (impliquer les équipes nationales à toutes les phases du projet) et une approche dans la durée (initier une dynamique). Le projet RAMAA rompt de ce fait avec la logique verticale 'Top- Down' qui caractérise beaucoup de programmes internationaux et qui réduit les équipes nationales à de simples exécutants (*Brève présentation de la RAMAA*, 2014). Il veut donc accompagner les pays participants afin qu'ils construisent et produisent leur savoir et donc s'approprient le projet, apprennent à le mener dans la durée et finalement l'intègrent dans les dispositifs nationaux.





1. **Tableau des caractéristiques**  
 2. **Tableau des caractéristiques**  
 3. **Tableau des caractéristiques**  
 4. **Tableau des caractéristiques**  
 5. **Tableau des caractéristiques**  
 6. **Tableau des caractéristiques**  
 7. **Tableau des caractéristiques**  
 8. **Tableau des caractéristiques**  
 9. **Tableau des caractéristiques**  
 10. **Tableau des caractéristiques**  
 11. **Tableau des caractéristiques**  
 12. **Tableau des caractéristiques**  
 13. **Tableau des caractéristiques**  
 14. **Tableau des caractéristiques**  
 15. **Tableau des caractéristiques**  
 16. **Tableau des caractéristiques**  
 17. **Tableau des caractéristiques**  
 18. **Tableau des caractéristiques**  
 19. **Tableau des caractéristiques**  
 20. **Tableau des caractéristiques**  
 21. **Tableau des caractéristiques**  
 22. **Tableau des caractéristiques**  
 23. **Tableau des caractéristiques**  
 24. **Tableau des caractéristiques**  
 25. **Tableau des caractéristiques**  
 26. **Tableau des caractéristiques**  
 27. **Tableau des caractéristiques**  
 28. **Tableau des caractéristiques**  
 29. **Tableau des caractéristiques**  
 30. **Tableau des caractéristiques**  
 31. **Tableau des caractéristiques**  
 32. **Tableau des caractéristiques**  
 33. **Tableau des caractéristiques**  
 34. **Tableau des caractéristiques**  
 35. **Tableau des caractéristiques**  
 36. **Tableau des caractéristiques**  
 37. **Tableau des caractéristiques**  
 38. **Tableau des caractéristiques**  
 39. **Tableau des caractéristiques**  
 40. **Tableau des caractéristiques**  
 41. **Tableau des caractéristiques**  
 42. **Tableau des caractéristiques**  
 43. **Tableau des caractéristiques**  
 44. **Tableau des caractéristiques**  
 45. **Tableau des caractéristiques**  
 46. **Tableau des caractéristiques**  
 47. **Tableau des caractéristiques**  
 48. **Tableau des caractéristiques**  
 49. **Tableau des caractéristiques**  
 50. **Tableau des caractéristiques**  
 51. **Tableau des caractéristiques**  
 52. **Tableau des caractéristiques**  
 53. **Tableau des caractéristiques**  
 54. **Tableau des caractéristiques**  
 55. **Tableau des caractéristiques**  
 56. **Tableau des caractéristiques**  
 57. **Tableau des caractéristiques**  
 58. **Tableau des caractéristiques**  
 59. **Tableau des caractéristiques**  
 60. **Tableau des caractéristiques**  
 61. **Tableau des caractéristiques**  
 62. **Tableau des caractéristiques**  
 63. **Tableau des caractéristiques**  
 64. **Tableau des caractéristiques**  
 65. **Tableau des caractéristiques**  
 66. **Tableau des caractéristiques**  
 67. **Tableau des caractéristiques**  
 68. **Tableau des caractéristiques**  
 69. **Tableau des caractéristiques**  
 70. **Tableau des caractéristiques**  
 71. **Tableau des caractéristiques**  
 72. **Tableau des caractéristiques**  
 73. **Tableau des caractéristiques**  
 74. **Tableau des caractéristiques**  
 75. **Tableau des caractéristiques**  
 76. **Tableau des caractéristiques**  
 77. **Tableau des caractéristiques**  
 78. **Tableau des caractéristiques**  
 79. **Tableau des caractéristiques**  
 80. **Tableau des caractéristiques**  
 81. **Tableau des caractéristiques**  
 82. **Tableau des caractéristiques**  
 83. **Tableau des caractéristiques**  
 84. **Tableau des caractéristiques**  
 85. **Tableau des caractéristiques**  
 86. **Tableau des caractéristiques**  
 87. **Tableau des caractéristiques**  
 88. **Tableau des caractéristiques**  
 89. **Tableau des caractéristiques**  
 90. **Tableau des caractéristiques**  
 91. **Tableau des caractéristiques**  
 92. **Tableau des caractéristiques**  
 93. **Tableau des caractéristiques**  
 94. **Tableau des caractéristiques**  
 95. **Tableau des caractéristiques**  
 96. **Tableau des caractéristiques**  
 97. **Tableau des caractéristiques**  
 98. **Tableau des caractéristiques**  
 99. **Tableau des caractéristiques**  
 100. **Tableau des caractéristiques**

**Jaanide Avandeece**  
 1. **Jaanide Avandeece**  
 2. **Jaanide Avandeece**  
 3. **Jaanide Avandeece**  
 4. **Jaanide Avandeece**  
 5. **Jaanide Avandeece**  
 6. **Jaanide Avandeece**  
 7. **Jaanide Avandeece**  
 8. **Jaanide Avandeece**  
 9. **Jaanide Avandeece**  
 10. **Jaanide Avandeece**  
 11. **Jaanide Avandeece**  
 12. **Jaanide Avandeece**  
 13. **Jaanide Avandeece**  
 14. **Jaanide Avandeece**  
 15. **Jaanide Avandeece**  
 16. **Jaanide Avandeece**  
 17. **Jaanide Avandeece**  
 18. **Jaanide Avandeece**  
 19. **Jaanide Avandeece**  
 20. **Jaanide Avandeece**  
 21. **Jaanide Avandeece**  
 22. **Jaanide Avandeece**  
 23. **Jaanide Avandeece**  
 24. **Jaanide Avandeece**  
 25. **Jaanide Avandeece**  
 26. **Jaanide Avandeece**  
 27. **Jaanide Avandeece**  
 28. **Jaanide Avandeece**  
 29. **Jaanide Avandeece**  
 30. **Jaanide Avandeece**  
 31. **Jaanide Avandeece**  
 32. **Jaanide Avandeece**  
 33. **Jaanide Avandeece**  
 34. **Jaanide Avandeece**  
 35. **Jaanide Avandeece**  
 36. **Jaanide Avandeece**  
 37. **Jaanide Avandeece**  
 38. **Jaanide Avandeece**  
 39. **Jaanide Avandeece**  
 40. **Jaanide Avandeece**  
 41. **Jaanide Avandeece**  
 42. **Jaanide Avandeece**  
 43. **Jaanide Avandeece**  
 44. **Jaanide Avandeece**  
 45. **Jaanide Avandeece**  
 46. **Jaanide Avandeece**  
 47. **Jaanide Avandeece**  
 48. **Jaanide Avandeece**  
 49. **Jaanide Avandeece**  
 50. **Jaanide Avandeece**  
 51. **Jaanide Avandeece**  
 52. **Jaanide Avandeece**  
 53. **Jaanide Avandeece**  
 54. **Jaanide Avandeece**  
 55. **Jaanide Avandeece**  
 56. **Jaanide Avandeece**  
 57. **Jaanide Avandeece**  
 58. **Jaanide Avandeece**  
 59. **Jaanide Avandeece**  
 60. **Jaanide Avandeece**  
 61. **Jaanide Avandeece**  
 62. **Jaanide Avandeece**  
 63. **Jaanide Avandeece**  
 64. **Jaanide Avandeece**  
 65. **Jaanide Avandeece**  
 66. **Jaanide Avandeece**  
 67. **Jaanide Avandeece**  
 68. **Jaanide Avandeece**  
 69. **Jaanide Avandeece**  
 70. **Jaanide Avandeece**  
 71. **Jaanide Avandeece**  
 72. **Jaanide Avandeece**  
 73. **Jaanide Avandeece**  
 74. **Jaanide Avandeece**  
 75. **Jaanide Avandeece**  
 76. **Jaanide Avandeece**  
 77. **Jaanide Avandeece**  
 78. **Jaanide Avandeece**  
 79. **Jaanide Avandeece**  
 80. **Jaanide Avandeece**  
 81. **Jaanide Avandeece**  
 82. **Jaanide Avandeece**  
 83. **Jaanide Avandeece**  
 84. **Jaanide Avandeece**  
 85. **Jaanide Avandeece**  
 86. **Jaanide Avandeece**  
 87. **Jaanide Avandeece**  
 88. **Jaanide Avandeece**  
 89. **Jaanide Avandeece**  
 90. **Jaanide Avandeece**  
 91. **Jaanide Avandeece**  
 92. **Jaanide Avandeece**  
 93. **Jaanide Avandeece**  
 94. **Jaanide Avandeece**  
 95. **Jaanide Avandeece**  
 96. **Jaanide Avandeece**  
 97. **Jaanide Avandeece**  
 98. **Jaanide Avandeece**  
 99. **Jaanide Avandeece**  
 100. **Jaanide Avandeece**

## L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette section, l'analyse des résultats de la première phase du projet RAMAA se fera en deux temps. Il s'agit tout d'abord de porter un regard critique sur le développement des instruments de mesure (référentiels de compétences harmonisés, cadres de référence, questionnaires) et des outils de collecte des données des pays qui ont participé à la RAMAA1 (plans de sondage, base de sondage). Cet examen sera suivi par une revue critique des données nationales collectées.

Dans l'ensemble, cette analyse s'appuie sur les produits communiqués par les pays participants à l'UIL et aux bureaux UNESCO, partenaires de la RAMAA. Ces données reposent sur l'enquête principale pour ce qui concerne le Burkina Faso, le Maroc et le Sénégal et l'enquête pilote pour ce qui est du Mali et du Niger.

Nous constatons de prime à bord, à la lecture des rapports des enquêtes des pays, une certaine hétérogénéité dans la formulation des objectifs à atteindre et les questions de recherche (cf. tableau 3).

**Tableau 3. Les objectifs et questions de recherche de la RAMAA selon les pays**

Pays	Objectifs et questions de recherche-action
<b>Burkina Faso</b>	<p>- Deux <b>objectifs principaux</b> de la recherche ont été fixés : i) élaborer un outil d'évaluation de qualité, opérationnel, équilibré entre la standardisation internationale et la contextualisation ; et ii) assurer la pérennité en favorisant l'appropriation par les acteurs nationaux (central, régional, local).</p> <p>- Les <b>questions de recherche</b> : i) dans quelle mesure les programmes permettent-ils une maîtrise durable des compétences instrumentales par rapport au profil de compétences du bénéficiaire, et dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ? et ; ii) quels sont les déterminants de la variabilité de la qualité de ces apprentissages acquis en termes de niveau ?</p>
<b>Mali</b>	<p>- <b>Objectif général</b> de la RAMAA : la RAMAA a pour objectif d'accompagner cinq (5) pays africains francophones dans le processus de développement d'un système de mesure, de suivi et d'évaluation des programmes d'alphabétisation de base et de post alphabétisation des adultes pour combler le déficit en matière de données statistiques fiables. Ce système favorisera la mise en place d'un dispositif efficace de pilotage de la qualité des offres d'alphabétisation, qui permettra de faire un plaidoyer factuel conséquent pour mieux orienter les décideurs politiques.</p> <p>- <b>Objectifs spécifiques</b> : développer et tester des outils de mesure des apprentissages élaborés à partir de référentiels communs. Deux objectifs principaux de la recherche ont été fixés : i) élaborer un outil d'évaluation de qualité, opérationnel, équilibré entre la standardisation internationale et nationale ; et ii) évaluer l'appropriation de l'expérience par les acteurs de l'éducation non formelle au niveau central, au niveau décentralisé et déconcentré.</p>

<b>Maroc</b>	<p>- <b>Objectifs généraux</b> : i) disposer d'informations fiables sur les caractéristiques des populations cibles et sur les programmes d'alphabétisation; ii) <b>développer un dispositif de mesure du niveau d'apprentissage des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation;</b> et iii) aider à la prise de décision en matière d'élaboration de politiques et de programmes adaptés aux attentes et aux besoins des populations cibles.</p> <p>- <b>Objectifs spécifiques</b> : i) mesurer les apprentissages acquis par les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation; ii) mesurer la durabilité et l'usage des acquis des bénéficiaires de ces programmes; et iii) mettre en évidence les déterminants de la qualité des programmes d'alphabétisation.</p>
<b>Niger</b>	<p><i>La RAMAA se veut un exercice (i) d'évaluation de la qualité des offres d'alphabétisation des adultes à la sortie des programmes d'alphabétisation et (ii) d'étude des facteurs de variabilité des apprentissages acquis. Subsidièrement, la recherche s'intéresse à la durabilité des apprentissages, à travers l'observation des compétences des anciens apprenants, et au rôle des programmes d'alphabétisation en tant que levier des apprentissages.</i></p>
<b>Sénégal</b>	<p>- <b>Objectifs généraux</b> : développer un dispositif fiable de pilotage de la qualité des programmes d'alphabétisation et fonder un plaidoyer factuel en direction des décideurs politiques et des partenaires techniques et financiers.</p> <p>- <b>Objectifs spécifiques</b> : i) développer une démarche méthodologique pour chacune des phases de ce dispositif de mesure ; ii) renforcer les capacités nationales des pays participants dans chacune des phases de ce dispositif ; iii) élaborer un outil d'évaluation de qualité contextualisé et opérationnel.</p> <p>- <b>Question-problème générale</b> : les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation sont-ils alphabétisés dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie ?</p> <p>- <b>Questions-problèmes spécifiques</b> : i) quels sont les apprentissages acquis par les bénéficiaires au terme de leur passage par un programme d'alphabétisation ? ; ii) ces apprentissages sont-ils suffisants pour permettre aux bénéficiaires de s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie ? et iii) quels sont les déterminants de la variabilité des acquis ?</p>

Parallèlement, pour mieux cerner et comprendre la trajectoire et l'évolution de la RAMAA, on peut lire les énoncés suivants émis dans les diverses notes conceptuelles :

### **Dans la note de présentation de la RAMAA à son lancement en 2010**

*Cette recherche-action se veut une première action qui initie un processus à moyen et à long terme conduisant à la mise en place dans les pays en développement de systèmes nationaux d'évaluation des programmes d'éducation non formelle. Compte tenu de l'immensité de ce domaine qui reste peu abordé et de l'énorme besoin en renforcement de capacités nationales, le champ de focalisation de cette étude action a été limité aux trois axes prioritaires suivants : i) l'évaluation des apprentissages en termes de compétences instrumentales de base ; ii) l'évaluation des usages fonctionnels de ces apprentissages ; iii) l'étude des déterminants de la qualité pour les deux résultats précédents (apprentissage en compétences instrumentales et usages fonctionnels).*

## **La fiche technique de la RAMAA de 2012 et la note de présentation succincte de 2013 stipulent que :**

*L'objectif global de cette recherche-démonstration est d'accompagner les pays participants dans le processus de mise en place d'un dispositif de pilotage de la qualité des services d'alphabétisation autour des deux questions de recherche posées dans une logique d'appropriation et de renforcement des capacités nationales.*

*Les objectifs spécifiques sont au nombre de trois : i) développer les outils de collecte de données ; ii) mettre en place un dispositif d'enquête pour mettre en œuvre ces outils ; iii) analyser les données collectées et en déduire les recommandations pour l'action publique.*

*Dans sa phase actuelle, le projet est structuré autour des deux questions centrales de recherche séquentiellement ordonnées : i) quels sont les apprentissages acquis par les adultes au terme de leur passage réussi par un programme d'alphabétisation ? ii) quels sont les déterminants de la variabilité de ces apprentissages acquis ?*

*Ces questions centrales conduisent naturellement à poser deux questions subsidiaires optionnelles : i) comment ces apprentissages acquis à la sortie des programmes d'alphabétisation évoluent-ils dans le temps ? et ii) dans quelle mesure le passage par les programmes d'alphabétisation est-il déterminant dans l'acquisition de ces compétences ?*

L'absence de convergence sur les objectifs et les questions de recherche rend particulièrement difficile l'élaboration des questionnaires et l'utilisation des résultats. Ce qu'il illustrent les sections ci-dessous.

### **1. Analyse des instruments de mesure nationaux**

Référentiels nationaux des compétences harmonisés

Les équipes des cinq pays impliqués dans la première phase du projet (RAMAA 1) ont produit respectivement un rapport faisant le point sur les résultats de leurs travaux relatifs au référentiel de compétences harmonisé. Les documents ont été finalisés en 2011 sur la base du canevas commun construit avec la participation explicite des membres des équipes nationales.

Le référentiel, qu'il était convenu d'élaborer, relève d'une conception complexe. Il a nécessité en effet un travail de construction qui a reposé sur une référence « virtuelle » issue des profils attendus à la sortie des programmes selon les contextes et d'une synthèse de différents éléments tirés de registres et de paramètres variés, à partir desquels il fallait déduire des niveaux de compétences mesurables. Pour la réalisation de cet exercice une collecte d'informations sur les politiques engagées, les programmes mis en œuvre et les actions menées en fonction des publics bénéficiaires a été effectuée (*Pro-*

position d'un cadre de référence méthodologique sur la base d'une analyse des productions internationales et nationales de la RAMAA jusqu'en 2012, 2012).

Il n'est donc pas étonnant que les rapports nationaux sur les référentiels présentent une certaine hétérogénéité dans l'appropriation conceptuelle de cet outil. La typologie des compétences utilisée dans les référentiels nationaux harmonisés est en effet très variée et s'éloigne quelque peu des directives contenues dans le canevas commun (cf. tableau 4). Ces aspects présagent évidemment des difficultés dans l'élaboration du référentiel de compétences harmonisé de la RAMAA<sup>4</sup>.

**Tableau 4. Typologie des compétences utilisées dans les référentiels nationaux de compétences harmonisés**

BURKINA FASO	MALI	MAROC	NIGER	SÉNÉGAL
Compétences : - instrumentales - psychosociales - socio-professionnelles	Compétences : - instrumentales (disciplinaires) - socio-économiques - polyvalentes (transversales)	Compétences : - instrumentales - psychosociales - professionnelles	Compétences : - acquisition de base - fonction gérance d'une activité économique - connaissances dans sa vie courante	Compétences : - instrumentales - socioéconomiques - techniques et technologiques - socio affectives

Les énoncés d'une telle typologie contenue dans le tableau 4 posent problème. Les compétences psycho-sociales et/ou professionnelles, contrairement aux compétences instrumentales, sont spécifiques au contexte des pays, ce qui rend leur harmonisation difficile (exemple : La citoyenneté peut par exemple être importante dans un pays et l'être beaucoup moins dans un autre). Par ailleurs, si on s'appuie sur la définition du concept de « compétence » de la RAMAA (cf. chapitre 3), le questionnaire qui devrait être élaboré doit positionner le « questionné » en situation de résolution de problèmes. L'évaluation des compétences polyvalentes n'est cependant envisageable que dans une mise en situation, qui dépasse le mode de passation à travers une entrevue retenu par la RAMAA (*Rapport de l'atelier 2013, rapport de l'examen des cartes d'items, 2013*).

Cette analyse montre toute l'importance qui doit être accordée dès le départ à la question de savoir *que veut-on mesurer ?* Cette interrogation est cruciale dans une

<sup>4</sup> Dans la conception initiale du projet, il était question de mettre en perspective les référentiels nationaux de compétences harmonisés pour tenter de déterminer un référentiel de compétences harmonisé commun.

recherche-action telle que la RAMAA, car elle a un effet en cascade sur toute la chaîne de développement des autres outils de mesure, la collecte des données et la qualité des résultats produits en fonction des objectifs visés et des questions de recherche.

En somme, les équipes nationales de la première phase du projet RAMAA ont présenté un rapport très documenté sur la construction de leur référentiel de compétences harmonisé. Toutefois, la méthodologie proposée pour la réalisation de cet outil, est, il faut le souligner, relativement complexe, ce qui constitue sans doute l'une des raisons de la diversité des productions.

### **Cadres de références nationaux**

La réponse à la question *que veut-on mesurer ?* aurait mérité, au stade de l'élaboration du référentiel de compétences, d'être approfondie et confirmée avant le développement du cadre de référence et la mise en œuvre opérationnelle des tests de mesure.

Le *rapport de l'atelier technique de 2014* souligne cette préoccupation, qui avait déjà été exprimée lors de l'atelier international de 2013 : « *Dans les documents disponibles et aussi dans les rencontres avec les pays, ont été soulevées trois questions sur les compétences autres qu'instrumentales: i) ces compétences, font-elles parties des visées et de l'enseignement dans les programmes d'alphabétisation dont on mesure les résultats? ii) les pays participants veulent-ils vraiment mesurer ces compétences? iii) ces compétences sont-elles mesurables dans le cadre d'une évaluation telle que la RAMAA 1 ?* ».

Les constats susmentionnés, de même que l'absence d'un référentiel de compétence harmonisé de la RAMAA, accompagnés de contingences survenues dans certains pays comme le Mali et le Niger, ont conduit les pays à produire différents cadres nationaux de références. Il manquait un agenda harmonisé d'élaboration et d'administration des outils de mesure qui devait servir de curseur pour le référentiel.

Le cadre de référence, soulignons-le, constitue l'outil à partir duquel les compétences clés à mesurer sont précisées, la nature des supports est définie et les contextes pertinents sont pris en compte (*Fiche technique RAMAA, 2012*).

Le Burkina Faso, le Maroc et le Sénégal, qui étaient à un stade avancé, ont finalement développé des cadres de références à tester dans l'enquête pilote, qui prenaient en compte les types de compétences suivants : i) instrumentales (lecture, écriture et calcul), ii) psychosociales et iii) socioprofessionnelles.

**Tableau 5. Répartition des compétences dans les référentiels de trois pays de la RAMAA1**

		Burkina Faso	Maroc	Sénégal
	PÔLE INSTRUMENTAL	LIRE	LIRE	LIRE
		ÉCRIRE	ÉCRIRE	ÉCRIRE
		COMPTER	COMPTER	COMPTER
		SE SITUER DANS LE TEMPS	SE SITUER DANS LE TEMPS	
		BIEN-ÊTRE	BIEN-ÊTRE	BIEN-ÊTRE
PÔLE POLYVALENT	Psycho social Professionnel	CITOYENNETÉ	CITOYENNETÉ	CITOYENNETÉ
		SERVICES SOCIAUX	SERVICES SOCIAUX	
		ACTIVITÉS GÉNÉRATRICES DE REVENUS	ACTIVITÉS GÉNÉRATRICES DE REVENUS	ACTIVITÉS GÉNÉRATRICES DE REVENUS
				TECHNIQUE ET TECHNOLOGIE

Source : rapport de l'examen de la carte des items, 2013

Ces productions passées à la loupe, très tardivement, par un expert, ont permis une analyse critique détaillée dans le sens de l'amélioration. Les compétences instrumentales, identiques à tous les pays quelle que soit leur langue, ont été retenues à juste titre comme un minimum commun. Les compétences polyvalentes ont par contre été reprises comme des connaissances et quatre domaines communs aux contextes des pays ont été identifiés : la santé/bien-être, l'environnement, la citoyenneté et le travail.

**Comment alors évaluer ces compétences clés retenues ?** Les compétences instrumentales sont mesurables dans une action en situation conformément à la définition retenue par la RAMAA . Par exemple la compétence de lecture se développe lorsque une personne lit dans le but de comprendre et d'effectuer une tâche dans un contexte. Pour les connaissances, le mode assisté au sens où l'enquêté répond oralement aux directives, apparaît comme le plus approprié. Cette approche permet en effet d'éviter de confondre la difficulté à traiter l'écrit et la manifestation des connaissances dans les différents domaines.

Pour préciser le développement de chaque compétence acquise le long d'un continuum, trois pays, à savoir le Burkina Faso, le Maroc et le Sénégal, ont eu recours à trois niveaux de compétences interdépendants pour élaborer leurs cadres de références de l'enquête pilote (Cf. tableau 4).

**Tableau 6. Niveaux de compétences identifiés par le Burkina Faso et le Maroc**

<b>Niveau d'initiation</b>	L'apprenant est initié aux éléments de base de l'apprentissage : appliquer la graphie correcte, déchiffrer une phrase, calculer...
<b>Niveau de maîtrise</b>	L'apprenant maîtrise la compétence cible à un niveau de pratique, d'application, sans pour autant être capable d'utiliser l'apprentissage dans son vécu.
<b>Niveau de transfert</b>	L'apprenant est capable de transférer ou de mobiliser l'apprentissage dans une situation pertinente ayant un sens dans son vécu et indiquant aussi son autonomie.

*Source : rapport de l'examen de la carte des items, 2013*

Les énoncés des niveaux de compétences du Sénégal, pour l'essentiel identiques à ceux du Burkina Faso et du Maroc, ont été libellés comme suit : niveau d'initiation, niveau de consolidation et niveau de perfectionnement.

Les niveaux qualitatifs de compétences élaborés par les trois pays selon un continuum présentent toutefois des difficultés pour l'évaluation, car ils donnent lieu à une analyse des tâches avec une forte connotation subjective. Ils ont donc été révisés et traduits de manière quantitative en ces termes : niveau 1, niveau 2 et niveau 3.

Il est par ailleurs vrai qu'il est difficile d'évaluer les connaissances polyvalentes par ordre croissant de difficulté. Nommer les causes d'une maladie n'est pas plus difficile que de connaître les règles de préservation de l'environnement. Tout dépend de ce qu'on a appris. Pour contourner ce défi, on peut croiser les niveaux de développement des compétences instrumentales et les contextes de développement des connaissances polyvalentes. Cette démarche permet de i) considérer les contextes d'apprentissage et d'évaluation des compétences instrumentales; ii) identifier les contextes d'acquisition des connaissances culturelles souhaitées dans un milieu (rapport de l'examen de la carte des items, 2013).

Le Burkina Faso et le Sénégal ont donc pu bénéficier, avec ces ajustements, d'un cadre de référence stable pour le développement des questionnaires et donc de la conduite 'convenable' de leur enquête principale respective. Le Maroc au contraire, avait déjà



entrepris son enquête principale à cette période, ce qui faisait que des modifications n'étaient plus possibles.

Le Mali et le Niger ont mis à profit les expériences des pays avancés pour mener leur enquête pilote.

### **Questionnaires nationaux**

Les questionnaires de la RAMAA conformément aux questions de recherche sont de deux ordres : les tests de mesure et les questionnaires de contexte. À la lecture des outils nationaux, on constate cependant que la variabilité liée aux programmes d'alphabétisation a été omise au sens où il n'existe aucune rubrique pour l'interview des formateurs et des gestionnaires locaux telle que préconisée dans *la fiche technique, 2012* :

*« Les discussions autour des questions de recherche et du plan de sondage permettent d'envisager le protocole de l'enquête selon les variables suivantes :*

- ◆ *variante (1) : l'enquête sera menée uniquement auprès d'un échantillon représentatif de la dernière promotion des lauréats des programmes d'alphabétisation des adultes (Partie test et partie questionnaire de contexte) ;*
- ◆ *variante (2) : la variante 1 sera élargie dans sa partie questionnaire de contexte à un échantillon de formateurs et/ou de gestionnaires locaux de programmes...*

*La variante (1) est obligatoire. Chacune des autres variantes incorpore une extension de la variante (1). Ces extensions sont cumulatives. L'extension associée à la variante (2) permet de mieux approcher les facteurs de variabilité en collectant des données auprès des deux autres acteurs clés du processus d'alphabétisation (formateurs et gestionnaires locaux de programmes)... »*

Le cadre de référence de la RAMAA étant dans une moindre mesure stabilisé, l'exercice a consisté à essayer de développer des questionnaires 'communs' par l'adoption d'une démarche qui parte de modifications mineures d'un pays à un autre. Dans l'ensemble, les directives clés étaient les suivantes :

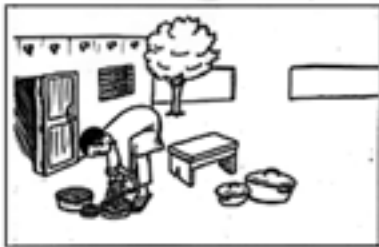
- ◆ Les pays doivent choisir ce qu'ils veulent mesurer comme connaissance dans les quatre domaines identifiés (santé/bien être, environnement, citoyenneté et travail) et à quel niveau ;
- ◆ les pays doivent se référer à des situations qu'on peut illustrer, qui permettront d'évaluer les compétences instrumentales et les connaissances ;

- ◆ les pays doivent formuler des questions ou tâches qui correspondent le plus possible à l'utilisation des domaines de connaissances sélectionnés et des compétences dans la vie des enquêtés ;
- ◆ la modalité orale comme consensus retenu est pertinente pour évaluer les connaissances des domaines identifiés par les pays.

### Exemple d'items en alphabétisme

**Le comité de santé a placé 3 affiches dans le dispensaire.  
Ecrire le numéro de l'affiche dans la case correspondante à la phrase.**

**Affiche 1**



**Affiche 2**



**Affiche 3**



- Pour se prémunir du paludisme, il faut dormir sous une moustiquaire.

..... A

- Avant de manger, il faut se laver les mains au savon

..... B

- Allons au dispensaire pour nous Soigner

..... C

- Un enfant bien nourrit est en forme

..... D

## Exemple d'items sur la connaissance

**Dites à l'évalué :** nous allons vous poser des questions relatives à la malnutrition à l'environnement, à la citoyenneté et aux AGR. Vous avez la possibilité de citer plusieurs réponses. Si vous n'avez pas compris la question, dites pour que je la reprenne.

### NUTRITION

**Consigne :** l'enquêteur encercle les lettres correspondantes. Les bacs de droite sont réservés à la codification

#### 101. Citer quelques signes de la malnutrition ?

(QCM : Encerlez les lettres correspondant aux réponses de l'enquête)

- |   |                          |                                 |                          |
|---|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| A. Retard de croissance .....             | <input type="checkbox"/> | B. Amaigrissement général ..... | <input type="checkbox"/> |
| C. Œdème de l'abdomen (gros ventre) ..... | <input type="checkbox"/> | D. Chute des cheveux .....      | <input type="checkbox"/> |
| E. Aucun .....                            | <input type="checkbox"/> |                                 |                          |

## 2. Analyse des outils de collecte et des données collectées

Pour les pays ayant mené le projet à son terme (Burkina Faso, Maroc et Sénégal), les données sont celles enregistrées à l'occasion de la collecte de l'enquête principale. Pour les pays qui n'ont pu suivre la RAMAA jusqu'à sa conclusion (Mali et Niger), les données sont celles de l'enquête-pilote. Ce décalage a donné des indicateurs utiles sur la nature des outils utilisés et les données recueillies durant ces 2 phases même si les pays et contextes concernés sont différents.

### Population cible et bases de sondage

L'objectif principal de la première phase du projet RAMAA est de mesurer le niveau de compétences des lauréats des programmes d'alphabétisation des adultes dans cinq pays d'Afrique. Le but de cette mesure est, en définitif, d'évaluer la qualité et la finalité de ces programmes d'alphabétisation à partir du niveau de compétence atteint par les lauréats, en le reliant au contexte dans lequel le bénéficiaire évolue.

La population d'intérêt de cette étude ne recouvre donc pas la totalité de la population des pays concernés par la RAMAA. Le projet de recherche se limite en premier lieu aux adultes et, parmi ceux-ci, à deux catégories spécifiques :

- ◆ Les adultes qui ont bénéficié d'une des formations proposées par les programmes d'alphabétisation.
- ◆ Les adultes qui n'ont jamais suivi de telles formations et dont le niveau de compétence est tel qu'ils peuvent être qualifiés d'analphabètes.

Selon l'année pendant laquelle la formation a été suivie, cette catégorie de la population d'intérêt entre, ou non, dans la définition de la population cible (cf. partie 2). Cette première partie de la définition est relativement bien délimitée. Par contre, la seconde partie de la définition de la population d'intérêt pose de sérieuses questions méthodologiques. En effet, la définition de l'analphabétisme est très variable d'un pays à un autre et d'une aire géographique à une autre. Par exemple, au Burkina Faso ou au Sénégal, l'analphabétisme définit la situation des personnes qui ne savent ni lire ni écrire une phrase simple dans une langue quelconque. Au Niger, la question de la langue est plus centrale dans la définition, puisque seules la langue officielles et les langues nationales sont prises en compte, alors que l'arabe est aussi utilisé. Au Mali, par contre, le groupe des analphabètes est constitué des personnes n'ayant jamais été scolarisées, quelle que soit la langue de scolarisation considérée. Enfin, l'UNESCO retient une définition plus fonctionnelle, sans limitation de langue : une personne est analphabète si elle ne peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne<sup>5</sup>.

Dès lors, la deuxième partie de la population d'intérêt est trop changeante pour donner lieu à une définition opérationnelle, d'autant que le degré d'analphabétisme des personnes n'a été « capté » que sur la base des déclarations de la personne enquêtée ou des observations de l'enquêteur, augmentant davantage la variabilité des critères de sélection.

### **a) Définition de la population cible**

Une définition claire et précise de la population cible est nécessaire pour garantir que la cible d'intérêt soit correctement couverte par chaque pays participant et pour assurer la cohérence des résultats entre les pays. La population cible de la RAMAA est constituée de toutes les personnes adultes, âgées de 15 ans et plus, habitant le pays au moment de la collecte, qui ont suivi un programme d'alphabétisation au cours d'une année donnée (2011, 2012 ou 2013 selon les pays) et au cours des deux ou trois années précédentes. L'ensemble des lauréats est inclus dans cette population cible, quelle que soit leur nationalité. Parmi eux, ceux qui sont lauréats de l'année X de référence choisie serviront à constituer

---

<sup>5</sup> UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2006, Chapitre 6 : [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf)

l'échantillon principal de l'enquête. Les lauréats des années X+1 et X+2 permettront de définir l'échantillon témoin n°1. Les lauréats des autres années n'entrent pas dans la définition de la population cible.

La population cible ne recouvre cependant pas toutes les zones géographiques des pays participants ni tous les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes qui existaient pendant les années couvertes par l'enquête. La seule exception étant le Royaume du Maroc qui a mené une enquête représentative des seize régions marocaines, soit de l'ensemble de son territoire national.

Enfin, la langue d'alphabétisation était également un critère de définition. Pour le Burkina Faso, par exemple, quatre langues d'apprentissage étaient prises en compte dans la sélection des programmes pour les adultes contre trois pour le Sénégal et une pour la Mali et le Maroc respectivement.

**Tableau 7. Détail par pays de certaines caractéristiques de la population cible**

Pays	zones géographiques couvertes	Langues couvertes
<b>Sénégal*</b>	Dakar, Diourbel, Kaolack, Kaffrine	Sérère, pulaar, wolof
<b>Burkina Faso*</b>	Non précisé	Mooré, dioula, gulmancema, fulfuldé
<b>Maroc*</b>	Ensemble du pays	Non précisé
<b>Mali**</b>	cercle de Kati (région de Koulikoro)	Bamanankan
<b>Niger**</b>	Dogon Dutsi et Dosso	Hausa, zarma

*\*Données de l'enquête principale*

*\*\*Données de l'enquête pilote*

Comme on l'a vu, une définition claire et comparative de la population cible des analphabètes, qui devrait pourtant servir à délimiter les répondants de l'échantillon témoin n°2, n'est pas vraiment possible. Les rapports nationaux ne proposent d'ailleurs aucune clarification sur cette population.

### **b) Bases de sondage et couverture de la population d'intérêt**

La base de sondage est la liste à partir de laquelle l'échantillon est sélectionné. En conséquence, la qualité de la base de sondage affecte directement la qualité de l'échan-

tillon. Par ailleurs, les informations nécessaires doivent être présentes dans ces listes pour pouvoir conduire convenablement la phase d'échantillonnage, la phase de collecte et la phase de traitements post-collecte (pondération et analyse de la non-réponse).

### i) Bases de sondage

La *note sur le plan de sondage* de 2013 fixait, pour les pays participants, les lignes directrices de définition de la base de sondage suivantes :

*« Pour l'échantillon principal et l'échantillon témoin, la base de sondage de référence est la liste exhaustive des bénéficiaires lauréats pour chacune des deux années concernées. Idéalement, la représentativité de l'échantillon serait optimale si cette liste était exhaustive et intégrait toutes les variables de stratification (âge, genre, type du programme d'alphabétisation) et d'identification (adresse) nécessaire à la réalisation de l'étude. De même, la procédure de tirage serait très facile si cette liste était mise sous forme de base de données informatisée.*

*Dans la réalité, ces deux conditions (exhaustivité et informatisation) ne sont jamais remplies toutes les deux. Cet état de fait oblige les équipes nationales à engager, dès adoption du plan de sondage, des travaux de préparation de la base de sondage en donnant la priorité à l'échantillon principal. Les échantillons construits seront sous forme de listes nominatives des personnes avec leur variable de stratification et de localisation 'physique'. »*

Pour l'échantillon principal et pour l'échantillon témoin n°1, tous les pays ont effectivement travaillé à partir d'une liste des lauréats des programmes d'alphabétisation des années couvertes par l'enquête. La constitution de ces listes représentait un travail d'investigation conséquent et crucial pour les équipes nationales. Pour mener à bien cette opération, il fallait d'abord recenser les offres de formation éligibles pour l'enquête puis centraliser les données sur les effectifs des lauréats.

L'équipe du Niger, par exemple, a visité les 94 centres de la région couverte par l'enquête proposant des offres d'alphabétisation à des adultes et, en s'appuyant sur les données des services déconcentrés, a pu établir une liste commune et exhaustive de l'ensemble des lauréats de tous ces programmes. Le Burkina Faso a aussi pu constituer une liste de l'ensemble des lauréats des programmes FCB, A3F et REFLECT<sup>6</sup> ce qui représente, au total, un ensemble de plus de 4000 personnes. Lors de l'enquête pilote, le Mali a suivi

<sup>6</sup> Au Burkina Faso, le dispositif de transfert des compétences est structuré en deux cycles d'apprentissages :

i) le 1er cycle appelé cycle d'alphabétisation comporte deux niveaux : Alphabétisation initiale (AI) et Formation complémentaire de base (FCB) avec 300 heures de cours chacun ; soit 600 heures ; ii) le 2d ou cycle optionnel comprend : la formation en culture scientifique et technique (CST), l'apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F), REFLECT et les formations techniques spécifiques (FTS) qui vont de 600 à 1200 heures de cours chacun.

la même stratégie de constitution d'une liste exhaustive, mais l'a géographiquement limitée au cercle de Kati. En regroupant les informations des trois centres d'animation pédagogique (CAP) de la région, l'équipe malienne a obtenu l'ensemble des noms des lauréats des programmes REFLECT, Compétence de vie courante et Sanmògòya. Il s'agissait de rechercher des informations auprès des Académies d'Enseignements dont les fichiers contiennent des données individuelles sur l'âge, le sexe, le programme, l'année du programme et la commune de résidence.

Le Maroc a choisi une stratégie encore différente en constituant la base de sondage en deux étapes. L'équipe a d'abord recensé l'ensemble des programmes existant dans le pays pour établir les critères de stratification du premier degré de tirage. La liste des individus n'a été constituée que dans un deuxième temps, lorsque les communes ont été échantillonnées, en s'appuyant sur les listes des bénéficiaires établies par les Services extérieurs chargés de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Il est à noter que les informations auxiliaires étaient particulièrement abondantes, puisque l'identité, l'adresse, le genre, la nature et l'année du programme suivi étaient disponibles pour chaque personne de la liste finale.

**Tableau 8. Taille et années des bases de sondage pour chaque pays**

Pays	Année	Nombre	Années	Nombre
<b>Sénégal*</b>	2013	2343	2011 et 2012	617
<b>Burkina Faso*</b>	2013	Non précisé	2011 et 2012	Non précisé
<b>Maroc*</b>	2012	Pas de base centralisée	2008 à 2011	Pas de base centralisée
<b>Mali**</b>	2013	1444	2010 à 2012	1594
<b>Niger**</b>	2013	150	2010 à 2012	75

**\*\*Données de l'enquête principale**

**\*\*Données de l'enquête pilote**

Comme le montre le tableau 8, la taille finale des listes obtenues était variable d'un pays à l'autre mais, à l'exception du Maroc qui n'a donc pas constitué de base centralisée, la taille totale de la base de sondage était d'environ 3000 pour le Mali et le Sénégal et d'environ 200 pour le Niger.

## ii) Taux de non couverture

Le taux de non couverture représente la part de la population cible qui n'est pas contenue dans la base de sondage. L'objectif primordial, pour la qualité des données recueillies, est de limiter le plus possible la valeur de ce taux de non couverture ou, à défaut, de la quantifier le plus précisément possible tout en obtenant un maximum d'information sur la population non couverte.

Pour le Maroc, tous les types de programmes d'alphabétisation ont été pris en compte. La base de sondage comprend donc les programmes ministériels, ceux des opérateurs publics, ceux des entreprises et ceux des ONG. Une fois les provinces/préfectures (premier degré) puis les communes (deuxième degrés) sélectionnées, la liste exhaustive des lauréats des années choisies a été constituée.

Pour les autres pays participant à la RAMAA, comme nous ignorons si un recensement exhaustif de l'ensemble des programmes d'alphabétisation a été effectué, le taux de couverture de la population d'intérêt ne peut donc pas être estimé.

Ainsi, les informations transmises par le Burkina Faso, le Mali et le Sénégal ne permettent pas de savoir si les programmes sélectionnés pour constituer la base de sondage comprennent tous les programmes établis lors des années couvertes par l'enquête ou si certains critères ont présidé à la présélection de programmes plus aisés à analyser (par exemple : les programmes pérennes, les programmes bénéficiant d'un agrément officiel, les programmes bénéficiant d'un financement public...).

Le Niger, par contre, a pris soin de préciser que l'équipe nationale a réalisé un travail de recensement exhaustif de l'ensemble des formations disponibles dans la région couverte par l'enquête. Dans ce cas, à condition que les informations individuelles soient correctes et consignées sérieusement par les organismes, on peut supposer que le taux de couverture est d'excellente qualité pour le territoire couvert par l'enquête.

## Plan de sondage et échantillonnage

### a) Standards demandés et probabilité de sélection

Même si la *note sur le plan de sondage* (2010, révisée en 2013) proposait un modèle d'échantillonnage suivant une méthode de tirage à trois degrés, celui-ci n'avait pas de caractère obligatoire. La seule indication vraiment contraignante était la suivante :

*« En matière d'enquête, la fiabilité et la pertinence des résultats sont tributaires avant tout de la fiabilité du plan de sondage adopté. Ce dernier doit assurer la représentativité de l'échantillon par rapport à la population mère ».*



La notion de représentativité est ici déterminante. Elle suppose que le plan de sondage devait aboutir à une probabilité de sélection, ce qui revient à doter chaque individu finalement sélectionné par l'enquête d'un poids de sondage. Cette information (qui doit être corrigée selon le déroulement de la collecte lors d'une phase de traitement de la non-réponse) est absolument primordiale pour évaluer la marge d'erreur de toutes les estimations que l'enquête propose ensuite d'établir.

### **b) Plans de sondage nationaux**

Les plans de sondage définis par les pays participants sont presque tous des plans probabilistes stratifiés à plusieurs degrés. Cependant, le détail de ces plans diffère grandement d'un pays à l'autre. D'une manière générale, deux stratégies ont été adoptées : soit les acteurs ont d'abord établi la liste de l'ensemble des lauréats des programmes sélectionnés dans les zones géographiques couvertes par l'enquête soit, compte-tenu du temps et des coûts liés à l'établissement d'une telle liste, les acteurs ont opté pour la constitution d'une liste limitée aux zones géographiques sélectionnées lors des premiers degrés de tirage.

D'un point de vue statistique, la première option est la plus recommandée. Elle permet en effet de construire des estimations non-biaisées plus robustes et de limiter les erreurs d'échantillonnage.

La seconde option, au contraire, s'appuie sur l'hypothèse que la diversité des programmes d'alphabétisation (profil des lauréats, nature des programmes, nombres d'inscrits...) est correctement captée par la stratification des premiers degrés de tirage. À moins que des études complémentaires viennent étayer cette hypothèse, rien ne permet de l'affirmer a priori. Cependant, cette stratégie reste tout à fait raisonnable et compréhensible lorsqu'il s'agit d'adapter les exigences théoriques d'un plan de sondage avec les nécessités pratiques engendrées par la limitation des coûts de collecte.

### **i) Méthodes d'échantillonnage**

Les méthodes d'échantillonnage sont très diverses d'un pays à l'autre (voir tableau 9) et reflètent des stratégies différentes. Elles relèvent en général d'un arbitrage entre trois éléments : la limitation des coûts de collecte, la richesse des informations présentes dans les bases de sondage et le degré de précision souhaité pour les variables clés. La diversité des méthodes choisies (nombre de degrés de tirage, choix des unités statistiques, critères de stratification...) illustre parfaitement toutes les possibilités offertes aux équipes statistiques.

Le Sénégal, le Niger et le Maroc ont opté pour un échantillonnage à trois degrés. Dans le cas du Maroc, il a permis de sélectionner successivement 29 provinces, puis 111 communes parmi ces 29 provinces et enfin 5369 lauréats parmi ces 111 communes. Pour le

Niger, cette méthode s'est traduite dans les faits par le choix de 15 centres parmi 94 pour l'échantillon principal et 15 autres pour l'échantillon témoin n°1 lors du premier degré. Le Burkina Faso a, pour sa part, défini deux degrés de tirage (programmes puis lauréats), alors que le Mali ne s'est contenté que d'un degré pour la réalisation de son enquête pilote.

**Tableau 9. Détails par pays de certains éléments du plan d'échantillonnage**

	Premier degré de tirage		Deuxième degré de tirage		Troisième degré de tirage	
	Unités statistiques	Critères de stratification	Unités statistiques	Critères de stratification	Unités statistiques	Critères de stratification
<b>Sénégal*</b>	Villages	Régions	Programmes	Urbain/rural	Lauréats	Programme, genre, âge
<b>Burkina Faso*</b>	Programmes	Cycle d'alphabétisation	Lauréats	Langue d'alphabétisation, genre, âge.	-	-
<b>Maroc*</b>	Provinces et préfectures	zone géographique, urbain/rural	Communes	urbain/rural	Lauréats	programmes, Genre
<b>Mali**</b>	Lauréats	Milieu urbain, programme, genre, âge (2 tranches)	-	-	-	-
<b>Niger**</b>	Centres	Départements (2 départements)	Villages	Centres	Lauréats	programmes, Genre

*\*Données de l'enquête principale*

*\*\*Données de l'enquête pilote*

Les critères de stratification sont également très différents selon les pays. En général, et conformément aux préconisations de l'enquête, ils cherchent à assurer la production de données selon certains éléments clés : la distinction rural/urbain, la nature des programmes, le genre du lauréat.

Les documents fournis par le Burkina Faso ne permettent cependant pas de connaître les détails de la méthode d'échantillonnage choisie par cette équipe, si ce n'est qu'il s'agit d'un sondage par quota. À priori, à la lecture des données, on comprend que l'échantillonnage a tenté de prendre en compte l'âge, le sexe, la langue de formation et peut-être la nature du programme pour le deuxième degré de tirage, et le cycle du programme pour le premier degré.

## ii) Taille des échantillons

La taille des échantillons est normalement arrêtée selon le degré de précision que l'on souhaite obtenir. Lors de la RAMAA 1 on a pu être étonné par la faiblesse de certains d'entre eux (tableau 10). Mais il faut les ramener à la taille de la base de sondage initiale. Pour le Sénégal, par exemple, le taux de sondage est de près de 30 %, ce qui est particulièrement élevé. Comparativement, le nombre de personnes sélectionnées au Maroc et au Burkina Faso est particulièrement élevé. L'échantillon principal et l'échantillon témoin n°1 comprennent en tout environ 5300 personnes pour le Maroc et près de 2000 pour le Burkina Faso, ce qui représente un taux de sondage global de 37,5 %.

**Tableau 10. Taille des trois échantillons, par pays**

	Échantillon principal		Témoin 1		Témoin 2
	Année	Nombre	Année	Nombre	Nombre
<b>Sénégal*</b>	2013	750	2011 et 2012	200	50
<b>Burkina Faso*</b>	2013	1438	2011 et 2012	518	148
<b>Maroc*</b>	2012	3286	2008 à 2011	2083	1091
<b>Mali**</b>	2013	661	2010 à 2012	203	50
<b>Niger**</b>	2013	150	Non précisé	75	75

*\*Données de l'enquête principale*

*\*\*Données de l'enquête pilote*

Cependant, étant donné que dans certains cas la taille de l'échantillon reste faible, numériquement parlant, mais très élevée du point de vue du taux de sondage, les méthodes d'échantillonnage peuvent paraître excessivement complexes, notamment pour le Sénégal. Il conviendrait sans doute d'adopter des stratégies plus simples et mieux adaptées aux bases de sondage dans l'éventualité d'une reconduction du programme RAMAA.

## iii) Contrôle qualité de l'échantillon

Habituellement, la sélection d'un échantillon s'accompagne d'un processus de vérification de la qualité de l'échantillon sélectionné. Il consiste en un certain nombre d'opérations plutôt simples qui ont pour but de vérifier que les caractéristiques de la population sélectionnée sont conformes à ce que l'équipe statistique avait prévu en établissant son plan de sondage. Concrètement, on peut vérifier la répartition homme/femme de

l'échantillon, la dispersion de l'âge en comparant systématiquement l'échantillon brut, l'échantillon pondéré et la population de référence. Ce processus a sans doute été mis en place dans les pays participants mais très peu d'éléments de ce contrôle de qualité apparaissent dans les rapports nationaux. Seule l'équipe du Maroc indique certaines vérifications mais sans en préciser les résultats : milieu de résidence et tranche d'âge des individus sélectionnés, représentativité des strates...

#### iv) L'échantillon témoin n°2

L'échantillon témoin n°2 nécessite un traitement à part dans cette partie du projet. Étant donné l'impossibilité de constituer une base de sondage de la population analphabète du pays, les documents préparatoires laissent une grande marge de manœuvre pour la constitution de cet échantillon témoin. Presque tous les pays ont choisi d'appliquer une méthode de sélection non probabiliste. La technique consistait alors à trouver un moyen d'identifier des individus pouvant être considérés, sur une base déclarative, comme analphabètes. Les équipes ont le plus souvent opté pour une approche qualitative de sélection sur le voisinage (localité ou parenté) de certaines personnes appartenant à l'un des deux autres échantillons. Ces approches sont rationnelles et permettent de limiter les coûts de collecte mais elles sont malheureusement biaisées par des effets de grappe inévitables et par la subjectivité des agents chargés de choisir les voisinages adéquats.

**Tableau 11. Constitution de l'échantillon témoin n°2 par pays**

Pays	Type de tirage	Méthode de tirage	Taille de l'échantillon
<b>Sénégal*</b>	Non probabiliste	Lauréats --> membres du ménage (choix raisonné)	50
<b>Burkina Faso*</b>	Non probabiliste	Non précisé	148
<b>Maroc*</b>	Non probabiliste	Non précisé	1091
<b>Mali**</b>	Probabiliste	villages --> ménages --> individus	50
<b>Niger**</b>	Non probabiliste	Choix raisonné	75

*\*Données de l'enquête principale*

*\*\*Données de l'enquête pilote*

Lors de l'enquête pilote, le Mali est le seul pays à avoir proposé une méthode probabiliste d'échantillonnage en définissant un tirage aréolaire, stratifié, à trois degrés à partir de la liste des localités de résidence des individus de l'échantillon principal et de l'échantillon témoin. L'intérêt de cette approche est triple. D'une part elle propose, en l'absence d'une base de sondage, une méthode de sélection systématique qui ne fait pas interve-

nir le jugement de l'enquêteur et qui limite les biais des effets de grappe. D'autre part, même si la précision ne doit pas être surestimée, cette approche permet d'attribuer aux personnes interrogées une probabilité de sélection (ou poids de sondage) nécessaire à l'estimation de résultats représentatifs d'une population donnée. Enfin, elle limite les coûts de collecte en opérant une sélection des individus dans les zones géographiques qui doivent déjà être couvertes par l'enquête pour les deux premiers échantillons.

### **c) Recommandations pour les prochaines éditions**

L'analyse des plans de sondage et des méthodes d'échantillonnage permet de dégager un certain nombre de recommandations pour les éventuelles reconductions du programme RAMAA :

- ◆ En amont du tirage, il serait souhaitable que l'UNESCO, en coordination avec les pays participants, établisse des standards uniformes. Ces standards pourraient concerner la technique d'échantillonnage (limitation des degrés de tirage, définition des unités statistiques, production de statistiques sur la qualité et la précision des méthodes d'échantillonnage) et la qualité de l'échantillonnage (description précise des bases de sondage, documentation précise des différentes phases). En aval du tirage, les plans de sondage pourraient être contrôlés par une autorité extérieure pour vérifier leur adéquation aux standards.
- ◆ L'institut de statistique de l'UNESCO pourrait être une ressource inestimable pour établir les standards de l'enquête et pour aider les pays à relever les défis qu'ils seraient susceptibles de rencontrer en essayant de se conformer à ces standards.
- ◆ Il serait aussi souhaitable de redéfinir la population d'intérêt de l'enquête en la limitant, peut-être, aux seuls lauréats des programmes d'alphabétisation. En effet, la logique de constitution de l'échantillon témoin n°2, bien que compréhensible au vu des objectifs de la RAMAA, n'est pas satisfaisante d'un point de vue statistique.

## **La collecte de données : déroulement et qualité**

### **a) Collecte de données**

#### **i) Durée de la collecte**

Les pays devaient procéder à la collecte de données simultanément mais, pour des raisons extérieures à la conduite du projet, le calendrier de collecte a été retardé pour tous les participants, à l'exception du Maroc.

La durée de la collecte dépend de nombreux facteurs, notamment l'étendue de la zone géographique, le nombre d'enquêteurs disponibles, la charge de travail allouée aux

enquêteurs, la qualité des informations de la base de sondage (adresse des personnes), la qualité des procédures de repérage, la facilité d'accès aux zones enquêtées, la gestion du réseau des enquêteurs et enfin la taille de l'échantillon.

Les pays qui n'ont mené que l'enquête pilote avaient des durées de collecte relativement faibles, à savoir deux semaines pour le Mali (du 31 juillet au 14 août 2014) et une semaine pour le Niger. La collecte de l'enquête principale s'étend évidemment sur une période plus longue, étant donnée la taille plus importante des échantillons et l'étendue des zones géographiques couvertes. Le Maroc par exemple, qui est le seul pays pour lequel des données précises sont disponibles, a eu besoin de six semaines pour mener l'ensemble des entretiens. Il est à noter que cette durée demeure remarquablement faible et traduit les efforts conséquents qui ont été déployés pour organiser les opérations de terrain dans un calendrier maîtrisé et resserré.

## ii) Taux de réponse

Le taux de réponse, c'est-à-dire la part de l'échantillon sélectionné qui a été effectivement enquêtée lors des opérations de collecte, constitue le premier indicateur attendu de la qualité de la collecte de données. Même si le document de cadrage ne précisait pas d'objectif quantifié sur ce sujet, il est communément admis qu'un taux de réponse d'environ 70% constitue un palier souhaitable pour la qualité des données d'une enquête auprès des ménages.

Il est remarquable que les documents fournis par les pays participants ne mentionnent pas, pour la plupart d'entre eux, le taux de réponse attendu avant le début de la collecte ni, surtout, le taux de réponse effectif une fois la collecte terminée. Cette absence est à mettre en rapport avec le manque de précision sur le nombre exact d'individus réellement interrogés et l'absence, dans les tables de données, d'informations sur le déroulement de la collecte.

Le Niger, par exemple, ne fournit comme indicateur permettant de juger du taux de réponse que le nombre de personnes « rencontrées », soit 147 (sur 150) pour l'échantillon principal, 73 (sur 75) pour l'échantillon témoin n°1 et 75 (sur 75) pour l'échantillon témoin n°2. Le Sénégal et le Burkina Faso indiquent bien le nombre final de personnes interrogées mais sans le rapporter au groupe des personnes échantillonnées. Le Sénégal, par exemple, indique que 688 personnes de l'échantillon principal ont été interrogées, 184 de l'échantillon témoin n°1 et 37 de l'échantillon témoin n°2, ce qui semble un dépassement d'objectif par rapport au taux de réponse attendu de 50% lors de la définition du plan de sondage. Mais nous ne savons pas qui n'a pas été interrogé, ni pourquoi. Par ailleurs, dans le cas du Burkina Faso, les données manquent parfois de précision. Ainsi, le rapport indique que 1442 personnes ont été interrogées au titre de l'échantillon principal et 520 au titre de l'échantillon témoin n°1, alors que la taille de ces échantillons avant collecte était légèrement différente (respectivement 1438 et 518), comme l'indique un autre passage du rapport national.

Le Mali fait vraiment exception à la règle. Un ensemble de données fournissent le nombre de personnes sélectionnées par strate, le nombre de répondants puis le taux de réponse par strate. Le problème est que les chiffres présentés ne sont pas vraiment cohérents. Ainsi, comment expliquer que 86 % des femmes et 99 % des hommes aient répondu à l'enquête, alors que le taux de réponse global indiqué n'est « que » de 74 %<sup>7</sup> pour l'échantillon principal ? De la même façon, pour l'échantillon témoin n°1, un tableau nous indique que 23 personnes sur 203 ont répondu à l'enquête alors que, d'après la colonne précédente, l'échantillon comportait 50 hommes et 154 femmes (soit une personne de plus !).

Les données fournies par l'équipe du Maroc constituent un cas à part. Le rapport présente de nombreux indicateurs de qualité très importants comme, par exemple, la ventilation des répondants par variable-clé : sexe, âge, province... On trouve également des données plus précises et très utiles à la compréhension de la collecte des données comme, par exemple, le taux de réponse aux questions. Par contre, les informations plus générales sur les taux de réponse sont troublantes. L'équipe marocaine a décidé de ne pas se limiter aux échantillons tirés préalablement, mais d'utiliser également un échantillon de réserve, certaines fois pour remplacer un non-répondant de l'échantillon initial, mais le plus souvent pour recruter d'autres répondants. Cette dernière pratique a semblé d'ailleurs presque systématique. C'est ainsi que le rapport marocain permet d'afficher un taux de réponse de 240 % pour la partie urbaine de l'échantillon de la province de Larache, ou de 185 % pour l'échantillon urbain de la province de Zagora. De tels chiffres n'ont pas vraiment de sens statistique puisque, par définition, un taux de réponse ne peut jamais être supérieur à 100 %. La mobilisation d'un échantillon de réserve pour atteindre un nombre critique de répondants est une pratique courante en matière d'enquête auprès des ménages, mais cette pratique doit respecter un certain nombre de règles très strictes pour mesurer les biais introduits par la prise en compte de nouveaux répondants. Sans le respect de ces pratiques, il n'est plus possible d'avoir une idée de la déformation induite par les non-réponses ni de calculer convenablement le poids de sondage des unités statistiques présentes dans la base de données. Par contre, la pratique d'ajouter des répondants sans justification, et donc de ne pas respecter le plan de sondage initial, nous semble contestable. Il serait donc souhaitable, à l'avenir, d'encadrer strictement le respect du plan de sondage, de proposer des définitions communes du taux de réponse et de garder toujours à l'esprit la nécessité d'obtenir des poids de sondage une fois la collecte terminée.

### iii) Formation des enquêteurs

Définir un programme de formation adapté, quantifié et standardisé à l'attention des enquêteurs est une étape indispensable pour permettre la collecte de données de

---

<sup>7</sup> Apparemment, pour 155 personnes sélectionnées, les données ne fournissent pas le sexe de la personne. Ce qui signifie soit que cette information ne figurait pas dans la base de sondage soit que les données de collecte n'ont pas été appareillées avec les données d'échantillonnage.

qualité. Les enquêteurs doivent maîtriser parfaitement les procédures de l'enquête pour permettre la passation du questionnaire dans les meilleures conditions aux enquêtés et pour réduire le plus possible les erreurs de collecte. Par ailleurs, cette familiarité avec les procédures permet aux enquêteurs de maintenir la motivation des enquêtés à répondre et donc, en retour, d'améliorer le taux de réponse. Enfin, les enquêtes de mesure de compétence réclament un savoir-faire particulier des enquêteurs qui doivent parvenir à obtenir des données auprès de personnes dont les acquis scolaires sont fragiles et qui peuvent être réticentes à exposer leurs lacunes à un interrogateur extérieur.

Il est recommandé en général de suivre les prescriptions suivantes :

- ◆ Former les enquêteurs peu de temps avant le début des opérations de terrain.
- ◆ Constituer des groupes de formation d'effectifs réduits.
- ◆ Constituer des équipes de formateurs spécialisés dans chacun des domaines nécessaires aux différentes phases de l'enquête.
- ◆ Proposer un contenu de formation suffisamment étoffé sur tous les aspects de l'enquête (repérage, gestion d'un carnet de tournée, questionnaire de contexte, questionnaire de compétence, conduite d'un entretien...).

Si le Burkina Faso et le Sénégal n'ont pas fourni de détails sur leur stratégie de formation, les autres pays ont transmis quelques informations très utiles qui illustrent une connaissance certaine des standards à respecter dans ce domaine. Le Niger, par exemple, a organisé une session de formation de 4 jours (du 5 au 8 décembre 2013), encadrée par 3 formateurs. Un pré-test a ensuite été mis en place, permettant de mettre en pratique les instructions transmises pendant cette session et, au besoin de procéder à une remédiation auprès des enquêteurs.

Le Maroc a pour sa part fait également appel à des experts pour encadrer les sessions de formation. Par ailleurs, un manuel à destination des enquêteurs et une session de formation spécifique à destination des contrôleurs a permis de renforcer l'efficacité de l'ensemble de l'équipe chargée de la collecte des données.

Enfin, le Mali offre un aspect intéressant sur la stratégie d'optimisation de la qualité du réseau d'enquêteurs. En s'appuyant sur le réseau d'experts professionnels de l'INSTAT, qui sont déjà rôdés au travail de terrain, l'équipe malienne a réalisé des tests à l'issue de sessions de formation de 7 jours pour ne conserver que les enquêteurs les plus aptes à mener correctement les entretiens, le repérage des individus échantillonnés et la gestion des données individuelles (codification, remplissage des questionnaires, transmission des questionnaires...)



Dans l'idéal, les stratégies déployées par le Niger, le Maroc et le Mali devraient être complémentaires et suivies par l'ensemble des pays participants. Elles devraient être également systématiquement documentées et encouragées par l'UNESCO. Le fait que ces stratégies existent et qu'elles aient, dans certains cas, été mises en place, offre un point de départ très utile pour une prochaine campagne de la RAMAA.

## **b) Réseau enquêteurs et suivi de collecte**

### **i) Nombre d'enquêteurs**

Le nombre d'enquêteurs mobilisés pour mener les opérations de terrain est une donnée importante à prendre en compte si un pays cherche à maximiser la qualité de sa collecte. Il est toujours nécessaire de réaliser un arbitrage entre la durée de la collecte, la taille de l'échantillon et le nombre d'enquêteurs. Il s'agit aussi du poste principal de dépenses dans l'ensemble du budget alloué à la réalisation de l'enquête. Un effort raisonné substantiel est absolument nécessaire pour éviter de limiter la portée et la qualité des données avant même le début de la collecte.

En règle générale, les pays participants ont assumé cet effort nécessaire. Le Mali et le Maroc, par exemple, ont mobilisé 24 enquêteurs chacun. Le Niger, dans le cadre de son enquête pilote, a utilisé 16 enquêteurs provenant, pour la moitié d'entre eux, du réseau de l'institut de statistique nigérien (INS) et pour l'autre moitié, des effectifs des agents du ministère impliqué dans le projet.

### **ii) Gestion du réseau d'enquêteurs**

Pour qu'un réseau d'enquêteurs soit efficace, il faut qu'il soit encadré par des professionnels suffisamment nombreux et aguerris. Ceux-ci doivent, entre autres tâches, organiser la collecte (répartition des personnes à enquêter entre enquêteurs), suivre l'avancée de la collecte, superviser la qualité de la collecte et des données collectées, assurer la transmission des questionnaires remplis au bureau central.

Certain pays participants n'ont pas présenté d'indicateurs permettant de juger de la qualité du travail des enquêteurs, comme le ratio superviseur/enquêteur ou la fréquence des communications entre enquêteurs et superviseurs. Pour le Niger et le Maroc, il existe cependant quelques données. Les équipes étaient encadrées par quatre contrôleurs dans le premier pays et six dans le second, ce qui représente un ratio superviseur/enquêteur de  $\frac{1}{4}$  pour ces deux pays. Par ailleurs, on peut noter que, dans le cas du Maroc, cet encadrement s'est doublé d'une organisation géographique de l'encadrement : les aires à enquêter étaient regroupées en six zones géographiques auxquelles étaient rattachées six groupes respectifs composés à chaque fois de quatre enquêteurs et d'un contrôleur.

## Biais de non réponse

### a) Soutenir l'enquête

Pour minimiser les biais induits par les personnes refusant de répondre à l'enquête ou ne pouvant pas y répondre, il convient de mettre en place en amont une stratégie pour maximiser le taux de réponse et, d'une façon plus générale, la bienveillance de la population à l'égard du dispositif d'enquête. L'axe principal de cette stratégie consiste à établir une communication active et efficace autour de l'enquête auprès des services publics, des pouvoirs locaux et de la population cible.

Deux pays semblent avoir particulièrement développé avec succès une telle stratégie de communication : le Mali, d'abord, qui a cherché à présenter l'enquête aux autorités nationales et aux personnes ressources, implantées localement, pouvant jouer un rôle de facilitateur lors des opérations de terrain (aide à la localisation des enquêtés, aide pour convaincre les individus de répondre...). Même si l'équipe nationale reconnaît qu'après cette première phase, les services de l'Etat n'ont apporté qu'un soutien limité au projet, l'aide apportée par les personnes ressources a été déterminante pour le succès de la collecte de l'enquête pilote.

Le Maroc constitue le deuxième bon exemple de ce qui peut être fait pour promouvoir l'enquête avant le début des opérations de terrain où un important travail de mobilisation, d'information et de sensibilisation a été mis en place, engageant à la fois les autorités locales et nationales et les opérateurs des programmes sélectionnés. Par ailleurs, cette campagne de sensibilisation était relayée au niveau micro local par des « agents d'autorité », c'est-à-dire par des fonctionnaires locaux dépositaires de l'autorité publique.

### b) Documenter la collecte

La note sur le plan de sondage avertissait très clairement les participants de certaines difficultés à prendre en compte lors de la phase de collecte :

*« Pour les deux échantillons portant sur les lauréats, l'existence d'un décalage entre la date de fin de formation et la date de l'enquête soulève la question de la localisation 'physique' de la personne sélectionnée. Il est donc extrêmement important de tenir compte de la question de la localisation individuelles des lauréats dans la planification de l'enquête et cela par (i) la prise en compte de l'activité 'localisation' dans la charge de travail des équipes sur le terrain et (ii) le tirage des échantillons de remplacement pour pouvoir remplacer les personnes sélectionnées qui, pour des raisons différentes, ne peuvent pas être localisées à coût raisonnable. »*

Pour se rendre compte de la réalité des difficultés de collecte, il est donc primordial de documenter la façon dont celle-ci s'est déroulée. Le Maroc est le seul pays à avoir partagé des informations détaillées sur cette thématique. Les entretiens ont été réalisés par binôme et ont eu une durée moyenne de 45 minutes, ce qui est un temps optimal pour maintenir l'intérêt des enquêtés, réduire la période de collecte et limiter les coûts de l'enquête. Malgré quelques soucis de disponibilité des enquêtés, qui est un problème habituel et bien connu des enquêtes auprès des ménages, l'équipe marocaine a eu d'ailleurs peu de refus à déplorer. Enfin, d'un point de vue très pratique, elle évoque également quelques limites apparues quant à la base de sondage des opérateurs publics, qui n'était pas toujours ni à jour, ni complète.

Ces quelques indicateurs mériteraient d'être complétés et surtout systématisés à l'ensemble des pays participants. On pourrait s'attendre à voir la durée de passation des questionnaires et leur mode de passation clairement documentés pour chaque contexte national. On pourrait s'attendre également, dans les bases de données, à trouver des informations sur le suivi de collecte, c'est-à-dire à trouver pour tous les individus de l'échantillon des variables permettant de savoir s'ils ont répondu, s'ils ont refusé, s'il n'ont pas pu être contactés, s'ils n'ont pas pu être interrogés... Mais aussi des variables sur le contexte de la passation : à quelle heure s'est déroulé l'entretien, où s'est-il déroulé, qui était présent... Cet ensemble de recommandations rejoint plusieurs préoccupations déjà exprimées dans ce rapport : les données de collecte permettraient de savoir exactement quelle part de l'échantillon initial a été interrogée, de contrôler et de calculer la déformation des poids de sondage, de suivre l'évolution de la collecte pour définir des stratégies de maximisation de taux de réponse et de gestion du travail des enquêteurs... En somme, il s'agit d'informations absolument cruciales dont l'absence est particulièrement regrettable pour cette phase de la RAMAA.

### **c) Documenter les non réponses**

Un autre élément important pour établir la fiabilité des données produites, concerne la documentation des non-réponses. Il existe de nombreux motifs pour lesquels un individu sélectionné initialement dans un échantillon ne fait finalement pas l'objet d'une interrogation. Il est important d'en connaître le motif pour distinguer les personnes qui auraient dû répondre (et qui appartiennent donc au champ de l'enquête) de celles qui n'auraient pas dû être sélectionnées dans l'échantillon (et qui sont donc hors du champ de l'enquête). Il est aussi important de connaître certaines caractéristiques des personnes non-répondantes (âge, genre...) pour vérifier que les non-réponses ne transforment pas la structure finale de la population répondante. Enfin, il est nécessaire de quantifier les non-réponses pour pouvoir corriger, en fin de processus, le poids de sondage des répondants.

Sur l'ensemble des pays participants, seul le Niger fournit quelques informations (nombre, motif) sur les non-réponses de façon satisfaisante mais non détaillée.

## Qualité du travail de terrain

### a) Validation des données

La qualité des données enregistrées dépend en grande partie de la qualité de la saisie des réponses par l'enquêteur au moment des entretiens. C'est pourquoi, outre une formation adaptée des enquêteurs, il est important que le superviseur vérifie et valide régulièrement leur travail de terrain.

Au Maroc, par exemple, le processus de validation se déroulait en plusieurs étapes. Chaque jour, le chef d'équipe (ou superviseur) vérifiait les questionnaires que lui faisaient parvenir ses enquêteurs. Parallèlement, chaque semaine, il faisait une mise au point sur l'état d'avancement de la collecte pour aider les enquêteurs à surmonter les difficultés rencontrées sur le terrain et pour surveiller leur productivité. Dans un deuxième temps, le siège central contrôlait manuellement les questionnaires avant leur saisie informatique en insistant notamment sur le taux de remplissage des questions.

Le Mali s'est quant à lui doté d'un guide du contrôleur pour faire prendre conscience aux superviseurs de l'importance de la validation des données et pour les guider dans le processus de vérification. Avant d'envoyer les questionnaires au siège central, ils vérifiaient manuellement le travail des enquêteurs en contrôlant le nombre de questionnaires traités, en surveillant l'exhaustivité des données et, surtout, leur cohérence. Les autres pays n'ont pas précisé le processus qui a été mis en place.

### b) Autres opérations de contrôle

Les opérations de contrôle ne s'appliquent pas exclusivement à la qualité des données mais aussi à la qualité du travail fourni par l'équipe chargée de la collecte et à sa conformité avec les lignes directrices de l'enquête.

Là encore, le Mali et le Maroc sont les deux pays qui détaillent le plus leurs procédures. Ainsi, les huit superviseurs maliens avaient pour rôle explicite de favoriser de bonnes conditions de travail pour les enquêteurs et de les aider à résoudre leurs problèmes pratiques (accès au terrain, logistique, remplissage des questionnaires, conduite des entretiens...). Au Maroc, ce travail des superviseurs était renforcé par un contrôle exercé par le chef de projet et les cadres de la direction de lutte contre l'analphabétisme.

## Remarques sur l'assurance et le contrôle de qualité

### a) Assurance qualité

Le choix a été fait de laisser aux pays le soin de développer leurs propres standards de qualité. Seul le document *Canevas pour le manuel de procédure de l'enquête RAMAA*

présentait quelques lignes directrices concernant les documents que les pays devaient penser à développer tout au long du processus d'enquête. Ces documents étaient :

- ◆ Une note de plan de sondage
- ◆ Un guide d'administration des items
- ◆ Un guide de passation du questionnaire de contexte
- ◆ Un guide de notation
- ◆ Un guide de codification
- ◆ Un guide de saisie
- ◆ Un guide de formation du personnel de terrain
- ◆ Un plan d'analyse

### **b) Un guide d'assurance qualité**

Il aurait été souhaitable que tous ces documents soient transmis à l'UIL. Ils jouent en effet un rôle primordial dans la compréhension de la qualité des données obtenues lors de la collecte. Les rapports nationaux ne permettent pas de réellement savoir quels documents ont été développés dans chaque pays, à l'exception notable du Royaume du Maroc.

### **c) Contrôle de qualité**

Le contrôle qualité, c'est-à-dire l'analyse du degré de conformité de chaque projet national aux standards définis par le plan d'assurance qualité, a échappé en grande partie à l'UIL. Chaque pays a développé, éventuellement, son propre plan d'assurance qualité.

## **Gestion et traitement des données**

### **a) Responsabilités au niveau national et au niveau international**

Dans la mesure où les questionnaires n'étaient pas harmonisés entre les pays et dans la mesure où le personnel de l'UIL chargé de la RAMAA était trop restreint, la gestion et le traitement des données relevaient exclusivement des pays. Hormis le format de livraison des tables qui devait être traduisible dans un format habituellement utilisé par les statisticiens (SAS, SPSS ou STATA), aucune prescription ne s'imposait aux pays, ni sur les variables ni sur leur traitement.

## **De la collecte à l'import des données**

### **i) Codage de données**

Les informations brutes fournies par les personnes enquêtées doivent par moment être codées (ou au moins harmonisées) pour pouvoir ensuite être utilisées à des fins d'analyse statistique. C'est notamment le cas pour les questions ouvertes ou les questions de classification (habitat, profession...).

La question est encore plus sensible concernant le questionnaire psychométrique puisque la codification peut comprendre la correction des exercices. Cette pratique demande une expérience et une formation particulières. Pour cette raison, le Mali a rédigé un guide de notation pour que quatre agents puissent traiter correctement ces informations. Le Niger a privilégié une approche experte de cette question : ce sont les membres du groupe chargé de l'élaboration des items qui ont procédé à la notation manuelle des exercices psychométriques.

## ii) Extraction de données

Le moment de l'extraction des données, c'est-à-dire du passage du questionnaire individuel à un fichier informatisé collectif est un moment stratégique :

- ◆ Il constitue une occasion de procéder à des corrections supplémentaires lorsqu'on remarque que les réponses données ne suivent pas forcément le format attendu ou présentent des valeurs aberrantes.
- ◆ Il constitue une période propice à l'apparition de nouvelles erreurs si le processus d'extraction n'est pas bien contrôlé.
- ◆ Il donne une première clef de lecture des données en leur appliquant un format, un intitulé et une organisation générale.

Pour ces trois raisons, il faut mettre en place un processus rationnel d'extraction et développer des standards de qualité.

Un des processus les plus utilisés, notamment par le Mali et par le Niger, est celui de la programmation d'un masque de saisie. Des agents ont saisi les réponses manuscrites par l'intermédiaire d'un logiciel grâce auquel les modalités des réponses (réponses autorisées, valeurs maximales et minimales possible), le format des variables (numériques ou alpha numériques) et l'ordre des questions étaient fixés à l'avance. Cette procédure a permis un premier nettoyage des données qui ont pu ensuite être exportées au format SPSS pour qu'un statisticien puisse les vérifier avec un logiciel adéquat.

Le Maroc est le seul des cinq pays participants à avoir développé pour sa collecte une interface CAPI : les enquêteurs utilisaient un ordinateur pour gérer leur carnet de tournée, enregistrer les réponses des enquêteurs et transmettre leurs données à l'équipe nationale. Cet usage de l'outil informatique a permis d'automatiser l'extraction des données et de limiter l'apparition d'erreurs.

## iii) Vérification des données (doublons, données manquantes...)

Une fois les données regroupées dans un fichier informatique, il est dès lors possible de mettre en place un traitement plus systématique des erreurs. Cette phase d'apurement s'appuie notamment sur des tests de cohérence, qui ont notamment été réalisés au Maroc par

un consultant extérieur, mais aussi au Niger par une équipe de deux statisticiens. Ces deux pays ont également conduit un contrôle d'exhaustivité pour vérifier que la base de données était cohérente avec les informations de l'échantillon (nombre et types de questionnaires).

## Traitement des données

### a) Questionnaire de contexte

Après la phase d'apurement, plusieurs opérations peuvent être menées pour rendre les données du questionnaire de contexte plus lisibles et plus cohérentes. L'équipe du Maroc par exemple a codifié les questions ouvertes lors de cette phase de traitement (celle sur le choix des programmes d'alphabétisation, notamment). Elle a également déterminé les questions-filtres et procédé à l'anonymisation du fichier.

### b) Questionnaire psychométrique

Les méthodes de traitement statistique des données psychométriques sont extrêmement variées. Selon la richesse des données, la théorie psychométrique choisie, les caractéristiques du questionnaire et le but recherché par l'équipe nationale, les pays ont à leur disposition une très large palette de techniques pour calculer des scores ou des niveaux de compétence et pour juger de la qualité de l'estimation de ces scores.

En règle générale, tous les pays se sont appuyés sur la théorie classique des tests pour d'abord juger de la qualité psychométrique du questionnaire. On retrouve, avec des degrés de justesse et de complexité variables, des statistiques permettant de calculer l'homogénéité générale du test (alpha de Cronbach), la difficulté des questions (taux de réussite) et leur cohérence (coefficient de discrimination).

Ensuite, la plupart des pays a procédé à une estimation des scores individuels en s'appuyant, en général, sur une version simplifiée du modèle de réponse à l'item (*Item Response Theory*) à deux paramètres.

Il est regrettable que la méthode choisie n'ait jamais été justifiée. Pourquoi chercher à établir un score continu de compétence ? Que signifie réellement ce score ? Quels sont les seuils importants à prendre en compte pour juger du niveau de compétence des personnes interrogées ? Autant de questions à se poser, sans quoi le score obtenu n'est qu'une donnée abstraite. Il serait souhaitable que les pays participants se coordonnent davantage pour choisir une méthode unifiée de traitement des données psychométriques et pour adopter une grille d'interprétation cohérente et fondée sur une théorie (ou un cadre de compétence) explicite.

Le Niger est le seul pays à ne pas s'être engagé dans la voie d'une complexité excessive. L'équipe conceptrice a fait le choix de calculer un score individuel de compétence pour

chacun des trois domaines testés en sommant les bonnes réponses pondérées. Même s'il aurait été souhaitable de comprendre la justification des pondérations appliquées à certaines questions, le choix de cette méthode a le mérite d'être clair et facilement compréhensible pour les personnes extérieures au projet qui, sans compétence statistique particulière, souhaiteraient utiliser les résultats de l'étude.

## **Finalisation et publication**

### **a) Transmission des données**

Le principe d'une enquête internationale comme la RAMAA est de permettre, au terme du projet, de nourrir des analyses et des discussions multilatérales sur la base de données connues, partagées et comparables. Pour qu'un tel objectif soit atteint, il est primordial que les résultats de l'ensemble des participants au projet soient mis à disposition des différents acteurs.

Par ailleurs, pour faciliter les échanges et les discussions, il est souhaitable que les données ainsi obtenues soient facilement compréhensibles. Pour cela, elles doivent s'accompagner d'un certain nombre de documents nécessaires à la bonne lecture de la base. On peut penser notamment à :

- ◆ Un dictionnaire des codes : pour nommer les variables et décrire les modalités de réponses ;
- ◆ une présentation du questionnaire ;
- ◆ un rapport technique : pour comprendre la genèse, la construction, les objectifs et les limites de la base de données ;
- ◆ un ensemble de variables permettant d'apprécier la qualité des données obtenues : le poids de sondage, le temps d'interrogation.

Il serait également souhaitable que, même si les questionnaires sont variables d'un pays à un autre, le format général des bases de données suive le même modèle. C'est-à-dire que, dans la mesure du possible, il est préférable que les variables communes portent des noms identiques et que les modalités de réponses soient d'un format identique (numériques, alphanumériques...), que les bases soient livrées dans les formats standards (SPSS, SAS...)...

Même si un plan initial prévoyait une date de transmission des données à l'UIL-UNESCO, les difficultés rencontrées localement ont largement bouleversé le calendrier prévisionnel. Par conséquent, à l'exception de l'équipe du Maroc, les pays participants n'ont pas eu la possibilité d'honorer la date prévue de livraison. À ce jour, seules les données



de l'enquête pilote sont disponibles pour l'ensemble des cinq pays participants. Pour l'enquête principale, trois pays ont pu terminer la collecte et transmettre l'ensemble de leurs données.

### **b) Publication des rapports nationaux**

Comme pour les bases de données, les rapports nationaux étaient de la seule responsabilité des équipes nationales. De ce fait, comme le montre ce document, la nature des informations présentes dans ces rapports varie énormément. De la même façon, les stratégies de promotion des résultats ont été très variables.

Les pays participants ont publié leurs rapports nationaux, et les ont transmis à l'UIL à des dates décalées (tableau 12).

**Tableau 12. Date de parution des rapports nationaux**

<b>Pays</b>	<b>Date de parution</b>
<b>Sénégal</b>	Septembre 2014
<b>Burkina Faso</b>	Janvier 2015
<b>Maroc</b>	Novembre 2013
<b>Mali</b>	Février 2015
<b>Niger</b>	Décembre 2013

La publication des rapports a donné lieu à certaines manifestations de promotion des résultats. Cela a été le cas au Maroc notamment, mais aussi au Niger où un séminaire s'est tenu du 14 au 17 février 2014, en présence de responsables publics, de spécialistes et d'acteurs de l'alphabétisation et de l'équipe RAMAA, pour dresser un bilan et tracer les perspectives de la lutte contre l'analphabétisme des adultes dans le pays.

### **Résultats généraux**

Étant données les réserves exprimées tout au long de ce rapport sur le manque de critères explicites permettant de juger de la qualité des données et, surtout, étant donné l'absence de poids de sondage qui ne permet pas de calculer des données représentatives ni d'estimer leur marge d'erreur, cette partie du rapport sera succincte. Elle cherchera surtout à dégager quelques grandes tendances qui ressortent de l'analyse des résultats des pays participants. Ces premières tendances sont à considérer comme des pistes de recherche et d'investigation supplémentaires plutôt que comme des faits précis et chiffrés.

## a) Les acquis des adultes bénéficiaires des programmes d'alphabétisation

La comparaison des résultats est rendue difficile par le fait que les pays participants ne se sont pas tous limités à l'évaluation dans les trois domaines fondamentaux et surtout par le fait que les techniques d'estimation des compétences individuelles et les échelles décrivant les niveaux de compétence sont différentes d'un pays à l'autre. Pour ces quelques résultats généraux nous nous limiterons donc aux résultats obtenus dans trois domaines : la lecture, l'écriture et le raisonnement mathématique.

Au Maroc, le questionnaire psychométrique se compose de 12 questions, chaque domaine de compétence en comportant 3 (le quatrième domaine que nous n'analyserons pas ici est « positionnement dans le temps et dans l'espace »). Pour chaque domaine, les trois questions sont classées par ordre de difficulté : la première illustre un niveau d'initiation (3 points), la seconde illustre un niveau de maîtrise (3 points) et la troisième un niveau de transfert (4 points)<sup>8</sup>. Un lauréat aura « acquis » une compétence s'il atteint au moins le score de 7 sur 10. D'après les données, les lauréats des programmes d'alphabétisation pour adultes obtiennent de bons scores en lecture, mais pas en écriture (76 %) et pas en mathématiques non plus. Dans ces deux derniers domaines, la part des personnes ayant atteint le niveau « transfert » est d'environ 50 % contre 70 % en lecture. Les scores sont par contre bien meilleurs pour les adultes qui ont suivi une formation supplémentaire, de type post-alpha.

Le Burkina Faso, a également utilisé cette échelle à trois niveaux : initiation, maîtrise et transfert.

Au Sénégal, parmi les trois disciplines fondamentales enseignées, les lauréats de l'année de l'enquête sont surtout performants en lecture et possèdent encore des bases fragiles en écriture. D'après le rapport du Sénégal, cette différence dans les domaines de performance pourrait s'expliquer par les usages peu fréquents de l'écriture dans une société traditionnellement tournée vers l'oralité. Les acquis honorables en mathématiques s'expliquent quant à eux par le fait que les compétences en *numération* sont plus fréquemment réinvesties dans des activités quotidiennes, comme la gestion des tâches domestiques ou la gestion de petites activités de production et de commerce.

Mais ces résultats globaux dissimulent de grandes disparités. Ainsi, 30 % de l'échantillon principal ne remplissent pas encore les conditions pour atteindre le niveau 2 de compétence (« en voie d'alphabétisation ») et seuls 50 % ont atteint le troisième niveau (« alphabétisés »).

---

<sup>8</sup> Il y a ici une incohérence : d'après le rapport, un lauréat devrait au moins posséder un niveau « maîtrise » soit 7 points sur 10. Or, d'après le barème indiqué, l'addition des 2 premiers niveaux vaut 6 points et non pas 7. En conséquence, la barre « 7 points sur 10 » retenue est difficilement interprétable. Nous ne reproduisons donc pas les chiffres de l'étude ici.

Pour son enquête pilote, le Niger a défini trois groupes de niveaux selon le pourcentage de bonnes réponses obtenu en lecture, écriture et mathématiques (insuffisant de 0 à 50 %, passable de 50 à 60 % et maîtrise de 60 à 100 %). Pour cette enquête pilote nous n'avons pas les résultats pour chacun des trois domaines mais seulement au niveau global. Il apparaît que, malgré la formation suivie, plus de 7 lauréats sur 10 ne parviennent pas à obtenir plus de 50 % de bonnes réponses. Bien que largement supérieures aux performances obtenues par l'échantillon témoin analphabète, ces performances mitigées interrogent les auteurs du rapport mais ne sont pas vraiment expliquées. Il est d'ailleurs impossible de savoir si ce résultat s'explique par l'hétérogénéité de la qualité des offres d'alphabetisation ou s'il est la conséquence d'un outil de mesure imparfait.

### **b) La durabilité des acquis**

La capacité des offres de formation à fournir un niveau minimum de compétence qui puisse être durablement utilisable dans les actes usuels de la vie quotidienne constitue une question centrale du dispositif de la RAMAA. Les constats semblent varier d'un pays à l'autre.

L'enquête du Maroc, qui est la seule à permettre de comparer les performances des lauréats des cinq dernières années offre des perspectives d'analyse intéressantes. D'après le rapport national, entre 63 % et 67 % des adultes ayant été formés lors des sessions alpha parviennent à atteindre un score global de 28 points sur 40 (seuil d'acquisition des compétences de base). La faible variabilité des scores, qui n'est peut-être pas significative, laisse à penser que les formations de base ont une permanence dans le temps.

Au Sénégal, les scores obtenus par les lauréats de l'échantillon principal sont légèrement supérieurs à ceux de l'échantillon témoin 1. En première analyse, on pourrait donc penser que la perte des compétences en lecture, écriture et mathématiques est réelle mais faible et qu'il existe donc, dans des conditions qu'il reste à éclaircir, une certaine durabilité des acquis après une formation qui s'est déroulée il y a un ou deux ans. Cependant, en l'absence de panel et d'information plus précise sur l'évolution des programmes d'alphabetisation en deux ans, deux autres hypothèses devraient encore être étudiées :

1. Cette évolution peut traduire un changement de la qualité des offres proposées
2. Cette évolution peut traduire un changement du profil des personnes recrutées pour suivre les formations.

Au final, seule la moitié des personnes de l'échantillon témoin ont atteint les niveaux 2 ou 3 (et savent donc « lire et écrire des phrases et des textes simples et résoudre des problèmes ») contre les 2/3 des lauréats de l'échantillon principal.

Au Burkina Faso, contrairement aux deux exemples précédents, les lauréats de la promotion la plus ancienne (2011) ont des résultats légèrement meilleurs que ceux de la

promotion la plus récente (2013) et bien meilleurs que ceux de la promotion intermédiaire (2012).

Le Niger présente un cas un peu particulier : 36 % des lauréats de l'échantillon témoin n°1 appartiennent au groupe de niveau 2 ou 3 contre seulement 28 % des lauréats de l'échantillon principal. Nous ne connaissons pas la significativité de cet écart qui peut être dû, en partie, à un biais dans la constitution de l'échantillon principal (certains centres n'avaient pas achevé leur programme de formation au moment de la collecte). Quoi qu'il en soit, s'il se confirme, il laisse à penser soit que les lauréats les plus anciens ont pu consolider leurs acquis depuis leur formation, soit que les sessions les plus récentes n'ont pas pu se tenir dans les mêmes conditions que les formations précédentes (interruptions dues à la situation intérieure, disparition de certains opérateurs, modification du profil des lauréats...), soit que la qualité des programmes n'aboutit pas à l'acquisition de compétences comparables.

La question de la durabilité des acquis est donc encore loin d'être tranchée. L'absence d'estimation des marges d'erreurs, l'absence de calculs statistiques plus élaborés (calcul inférentiel, par exemple) et la variabilité des constats constituent autant d'encouragements à poursuivre les recherches sur les conditions d'une acquisition durable et transférable des compétences instrumentales.

### **Le genre et l'âge : deux variables-clé d'analyse ?**

Dans les enquêtes de mesure des compétences, deux variables apparaissent classiquement comme des variables clé d'analyse. Il s'agit du sexe et de l'âge. Or, même si l'absence de marges d'erreur et de poids de sondage ne permet pas d'être catégorique, les résultats de la RAMAA ne semblent pas confirmer ces « constantes » des enquêtes internationales.

Au Sénégal, l'âge n'apparaît pas comme une variable significative pour l'analyse des résultats et le sexe des lauréats n'a pas été pris en compte dans les différents tableaux présentés.

Au contraire, dans le rapport du Maroc, ces deux variables sont utilisées tout au long de l'analyse des résultats. En définissant 3 tranches d'âge (moins de 30 ans, 30 à 50 ans, plus de 50 ans), on s'aperçoit que les personnes les plus jeunes sont plus nombreuses à parvenir à atteindre le niveau minimal requis. Par contre, et c'est un résultat plutôt original, l'âge ne semble pas avoir d'influence sur la durabilité des acquis. Le genre est une variable qui semble encore plus clivante que l'âge : pour les promotions les plus anciennes, la part des hommes ayant atteint le seuil minimal est de 22 points supérieur à celui des femmes. Cet écart se réduit pour les promotions les plus récentes, mais cette réduction s'explique davantage par un affaiblissement des performances de la popu-

lation masculine que par une amélioration de la situation de la population féminine (d'autant que la part des hommes dans l'échantillon principal et l'échantillon témoin est très faible). Au final, cet effet de contexte réduit sans doute la significativité de cet écart. Quoi qu'il en soit, le genre ne joue pas, selon les résultats, sur la durabilité des acquis. Pour le Niger, si l'âge n'est pas une variable utilisée dans l'analyse, il en va autrement pour le genre : une différence assez nette se dessine entre la population masculine et la population féminine. Les femmes, en effet, sont à la fois moins nombreuses dans le groupe de niveau n°1 et plus nombreuses dans le groupe n°3. Les programmes d'alphabétisation leur seraient donc légèrement plus favorables. Ce résultat est particulièrement intéressant si on le met en rapport avec la mixité des centres de formation. Les centres exclusivement féminins ou exclusivement masculins enregistrent de bien meilleurs résultats que les centres mixtes.

### **La qualité de l'offre d'alphabétisation**

L'effort de la RAMAA se porte en priorité vers l'évaluation et l'amélioration des programmes d'alphabétisation à destination de la population adulte. La première phase de la RAMAA permet-elle de tirer quelques conclusions probantes sur cette question ? Au Sénégal, on note une grande diversité des résultats selon la région de résidence des lauréats. Que ce soit pour l'échantillon principal ou l'échantillon témoin n°1, les adultes de la région de Dakar obtiennent des scores bien plus élevés que ceux des régions de Diourbel et Kaffrine, qui devancent largement ceux de la région de Kaolack. Si on observe la distribution des scores selon d'autres variables, comme la langue d'alphabétisation (pulaar, wolof et séreer) ou le type d'unité urbaine (Commune, chef-lieu de communauté rurale, village et hameau), on retrouve également des disparités assez fortes. L'équipe du Sénégal conclut cette première partie de résultats en affichant les scores obtenus selon l'opérateur et, grâce au palmarès obtenu, conclut que les opérateurs les plus efficaces sont ceux qui apparaissent aux premières places. Pourtant, ce constat rapide devrait être comparé avec les résultats précédents. Plutôt que des tris croisés, il aurait fallu d'autres techniques d'analyse (régression, analyses multiniveaux, analyse factorielle...) pour corriger les effets de contexte. En effet, les opérateurs qui apparaissent en bas du classement sont peut-être ceux qui sont chargés de former les populations qui cumulent le plus de désavantages. Quitte à établir un classement, il vaudrait donc mieux, au minimum, raisonner « toute chose égale par ailleurs ». Finalement, les opérateurs qui possèdent les meilleures capacités organisationnelles, techniques, financières et logistiques sont aussi ceux qui forment les populations plus urbaines, plus insérées dans le tissu économique et social et où se trouvent les personnes qui parlent plutôt le wolof ou le pulaar que le -séreer.

Au Niger, la faiblesse de l'échantillon total (il ne s'agissait que d'une enquête pilote) ne permet pas de conclure directement sur la qualité de l'offre de formation. Cependant, les résultats présentés indiquent une voie de réflexion à creuser : ce ne sont pas les centres

qui proposent le plus d'heures de formation qui sont les plus performants. Ce constat milite en faveur d'une analyse plus poussée du contenu des programmes d'alphabétisation (formation des formateurs, organisation des séances, nombre d'élèves...).

L'équipe du Burkina Faso, comme celle du Maroc, prend bien soin de présenter une comparaison des structures de population (langue, âge, sexe...). Pour le Maroc, la prise en compte des différents éléments de profil, suggère que l'opérateur n'a pas d'influence sur la qualité de l'offre d'alphabétisation.

## **Conclusions**

Finalement, ces quelques résultats rapides semblent confirmer que les programmes d'alphabétisation mériteraient de s'adapter aux caractéristiques des populations auxquelles ils sont destinés. Il semble bien qu'un cadre trop rigide (même programme, même nombre d'heures...) ne soit pas la solution idéale pour que l'ensemble de la population, dans toute sa diversité, puisse atteindre un seuil minimum de compétence en lecture, écriture et mathématiques. Il est certain par ailleurs que le fait de compléter une formation alpha par une formation post-alpha est une condition du succès de ces programmes de formation. De plus, le système de certification des programmes est sans doute un gage de qualité du contenu offert par les opérateurs. Ces quelques éléments, s'ils bénéficient d'un nouveau dispositif d'enquête, un peu mieux calibré et un peu plus standardisé, pourraient être facilement enrichis par des enseignements supplémentaires et la RAMAA pourrait alors devenir un outil pertinent et utile de pilotage des politiques publiques d'alphabétisation de la population adulte.



## LES ENSEIGNEMENTS RETENUS

Les enseignements de la RAMAA, outre ceux qui ont déjà été soulignés dans les sections précédentes, peuvent être portés à trois niveaux.

Un premier niveau concerne la recherche-action. L'adoption d'une co-construction dans la RAMAA invite donc à concevoir les outils non comme donnés d'avance, mais qui sont à construire collectivement avec les experts nationaux. Une telle démarche dans la RAMAA n'est pas sans difficultés. Elle met au jour les défis liés à l'accompagnement des équipes nationales, car pour l'essentiel, il est important que ces dernières sortent du schéma des évaluations habituelles qui sont basées sur le contenu des programmes. Les membres des équipes nationales doivent prendre conscience que la RAMAA est une évaluation des apprentissages externes aux contenus des programmes d'alphabetisation.

La recherche-action comme productrice de changement et, sur cette base, de connaissances scientifiques, se doit d'accompagner les équipes nationales pour construire et produire leur savoir. Elle doit en outre les accompagner dans un processus d'apprentissage pour leur permettre d'agir dans la durée et donc de pérenniser le projet au niveau du dispositif national.

Il n'est pas facile, par ailleurs, d'arriver à une dynamique d'apprentissage collective avec des acteurs aux profils différents et provenant de différents départements. Mais au terme de cette première phase du projet, nous constatons que la RAMAA a relevé ce défi. Une cohésion, un engagement, une volonté réelle des équipes nationales de s'approprier le projet est observable comme le témoignent ces propos d'un membre de l'équipe du Burkina Faso :

*« mobiliser une équipe multidisciplinaire au niveau national n'est pas évident, mais en même temps c'est un apprentissage collectif, participatif et avec l'appui de la coordination internationale, ensemble, nous avons réussi ».*

La RAMAA 2 doit tirer profit de cette expérience qui a permis d'accompagner plus d'une quarantaine d'experts nationaux et donc qui les a conduits à se former, à travers le parcours complexe de formulation, de production d'outils divers, de définition d'échantillon et d'analyse et de synthèse. Ils ont non seulement été invités à toucher du doigt, mais ont aussi vécu la RAMAA avec toutes ses difficultés et ses potentialités.

Cependant, il y a lieu pour la deuxième étape du projet d'exploiter davantage le réseau national des professeurs, le réseau national d'évaluation existant, d'impliquer les docteurs afin d'embrasser un large spectre d'acteurs appropriés pour la RAMAA et aussi de créer un relais entre la recherche fondamentale et la pratique. Cette phase cruciale pour la réussite qualitative du projet doit être planifiée minutieusement.



Le deuxième niveau d'enseignements se situe sur le plan technique. Si nous partons des objectifs initiaux de la RAMAA de construire des outils standardisés au sens d'une mise en perspective commune, il y a lieu dans un premier temps de bien circonscrire les questions de la recherche de manière consensuelle, de même que de porter une attention particulière à la définition des différents concepts qui seront utilisés pour appuyer le développement des instruments de mesure et la production des résultats. L'étape de l'élaboration du référentiel des compétences, donc la question à la réponse *que veut-on mesurer ?*, doit donner lieu à une réflexion très approfondie et aboutir, cela est important, à un outil beaucoup moins complexe que celui développé dans la RAMAA 1. La qualité des outils de mesure et donc des résultats ne sera pertinente que si la RAMAA 2, comme prévu initialement, s'oriente vers des standards de qualité qui reposent sur des principes scientifiques avérés et établit aussi des lignes directrices compréhensibles par tous les acteurs impliqués et applicables dans une large mesure de manière homogène. Dans l'ensemble, la RAMAA 2 aura avantage à s'inspirer d'autres pratiques d'enquêtes abordant la même problématique telles que LAMP, PIAAC, etc. pour entre autres la définition des concepts, mais aussi la construction des outils.

L'assurance qualité des outils de mesure et des résultats, et là nous entamons le troisième niveau d'enseignements, doit reposer sur une gouvernance efficace. Dans la RAMAA1, ce dispositif a fait défaut au sens où il n'a pas pu être réellement stabilisé dès le départ du projet. Par ailleurs, l'approche de sélection des experts internationaux à chaque palier de la recherche n'a pas semblé être efficiente. La mobilisation des experts internationaux a été un travail ardu, ce qui a eu des retombées sur le suivi du chronogramme des activités du projet. Ces experts se sont par ailleurs trouvés isolés dans leurs tâches respectives car presque aucun échange interactif n'avait été instauré. Il y a donc lieu de repenser cette démarche d'accompagnement technique.

La mobilisation des ressources financières pour permettre un appui technique adéquat, de même que la conduite des activités nationales dans certains pays comme le Mali et le Niger qui ont été confrontés à des difficultés, ont eu un impact sans précédent sur le projet. La mise à disposition de ressources financières est une dimension importante pour l'atteinte des objectifs du projet, qui doit par ailleurs s'appuyer sur un plaidoyer et une communication solides.





## LES RECOMMANDATIONS POUR LA DEUXIÈME PHASE DE LA RAMAA<sup>9</sup>

*Pour une assurance qualité des résultats, il est important que la RAMAA 2 repose sur des principes scientifiques établis et qu'un dispositif de pilotage correspondant soit très clairement défini.*

### Sur le plan conceptuel :

- ◆ Partir d'abord d'un état des lieux qui devrait aboutir à la création d'une base de données sur l'offre d'alphabétisation dans chaque pays. Cette démarche aura l'avantage de donner une vision globale et complète sur les programmes nationaux d'alphabétisation existants. Les bases de données devront être développées à partir d'un canevas qui pourrait prendre en compte les éléments suivants : bases de données sur les bénéficiaires, qui seront collectées avant et après la réussite au programme (fin d'un cycle ou d'un programme), sur une carte des opérateurs et de leurs programmes, les types de programmes, etc.
- ◆ Exploiter la base des données à travers le développement d'une grille commune d'évaluation qui se penche donc sur la question : **Que veut-on vraiment mesurer ?** Cette question sera déclinée pour chaque type de connaissances, de compétences et/ou d'impact que l'on veut mesurer. Le référentiel de la RAMAA 1 pourrait être révisé à la lumière de cette réflexion.
- ◆ Procéder à un recensement et à une analyse critique des bonnes pratiques des enquêtes nationales, régionales et internationales qui peuvent instruire le cadre conceptuel de la RAMAA 2 et nourrir sa dimension 'renforcement de capacités'.

### Sur le plan méthodologique :

- ◆ La RAMAA 2 pourrait être tout comme la RAMAA1 une recherche collaborative.
- ◆ La standardisation/harmonisation des outils est capitale.
- ◆ On pourrait procéder par la suite à la comparaison internationale. Cet élément est intéressant au sens où il permet de collecter des informations très importantes pour les pays et de mobiliser d'autres acteurs, de même que de créer une émulation pour la qualité et les acquis.

---

<sup>9</sup> Ces recommandations seront, si nécessaires révisées, après le 6e atelier de la RAMAA

- ◆ Une synchronisation de la démarche s'impose également et cela sur la base du plan de recherche du projet.
- ◆ La RAMAA ne devrait pas être conçue comme une action ponctuelle, mais plutôt comme un processus intégré d'évaluation continue. Des évaluations régulières devraient donc être entreprises. En somme, l'évaluation n'a de sens que lorsqu'elle devient un outil de pilotage à part entière. Il faut donc concevoir l'évaluation comme un système qui vise à l'amélioration continue du système éducatif. Il est en d'autres termes fondamental de développer une culture d'évaluation.

### **Sur le plan institutionnel :**

il est nécessaire de créer un dispositif de pilotage qui sera établi avant le démarrage de la RAMAA 2 et devrait se composer, entre autres de :

- ◆ Un comité de pilotage qui décide des grandes orientations de la RAMAA et un comité scientifique qui garantit la fiabilité des résultats de la RAMAA ;
- ◆ un pool d'experts pour mener les activités nationales ;
- ◆ des équipes nationales RAMAA dans les pays participants, ayant à leur tête un chef de projet et un responsable scientifique.

**LES MEMBRES DES ÉQUIPES NATIONALES DE LA PREMIÈRE PHASE DE LA RAMAA****Burkina Faso**

Germaine OUÉDRAOGO, économiste, APENF, coordonnatrice nationale de la RAMAA  
Catherine KABORÉ, linguiste, conseillère technique au MENA

Paul DIABOUGA, planificateur, planificateur-spécialiste en évaluation, secrétaire général, MENA

Claude DALBERA, évaluateur, consultant

Emmanuel GOABGA, évaluateur, MENA

Edouard GUISSOU, statisticien-démographe, MENA

Idrissa KABORÉ, géographe, MENA

Rosine KABORÉ, planificatrice, MENA

Maria KÉRÉ, sociologue, FDC-BF

**Mali**

Moussa DIABY, linguiste, DNEF-LN, Coordonnateur national de la RAMAA

Souleymane DIABATÉ, statisticien, INSTAT

Goura DIALL, linguiste, DNEF-LN

Modibo DIALLO, planificateur, CPS

Abou DIARRA, linguiste, conseiller technique du Cabinet, MEN

Siaka DIARRA, informaticien, INSTAT

Diassé KONARÉ, évaluateur, DNEF-LN

Ahmadou Manou KONÉ, évaluateur, DNEF-LN

Ouandé SOUMARÉ, spécialiste en alphabétisation

**Maroc**

El Habib NADIR, ex-directeur DLCA, coordinateur national du projet

Bensalem AIT BOULJAOUÏ, chef du CAENF à l'académie régionale d'éducation et de formation de Meknès Tafilalet

Taoufik BAHÏ, consultant, statisticien

Mohammed BOUGUIDOU, coordinateur national du projet LAMP

Aziz CHAKER, consultant sociologue

Abdellatif FARIBÏ, consultant pédagogue en éducation des adultes

Fatima YACINE, chef du service des curricula à la DLCA

## **Niger**

Laouali MALAM MOUSSA, linguiste, coordonnateur national de la RAMAA  
Abdelkader GALY-ADAM, enseignant-chercheur, directeur de l'IFAENF

Sabiou ARZIKA, planificateur, MENALN  
Mahamadou CHAIBOU, spécialiste en alphabétisation, MENALN  
Issoufou DANDI, statisticien, MENALN  
Sibi IBRAHIM, enseignant-chercheur, IFAENF  
Aboubacar MODOU AISSAMI, MENALN  
Ali OUSMANE, statisticien, MENALN

## **Sénégal**

Binta Rassouloula AW SALL, experte en gestion de programme et ENF,  
coordonnatrice nationale de la RAMAA

Khalil DIARRA, statisticien, dispositif national d'évaluation  
Mamadou MARA, expert en ENF, DALN  
Boubacar NDIAYE, statisticien-expert en évaluation, DALN  
Samba Diary NDIAYE, évaluateur, CRFPE  
Alioune Ngoné Seck, linguiste, Université Cheikh Anta Diop de Dakar  
Djibril SANÉ, expert éducation non formelle, CNOAS

- Beupere, N & Podevin, G. 2010. *La "recherche-action" : un processus d'émancipation et d'apprentissage pour et par l'évaluation*, communication JDL 2010, Céreq, Relief n°30.
- Berger, G. 2003. *La recherche-action: épistémologie historique*. Dans P.M. Mesnier et P. Missotte (dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (p.13-26). Paris, France : L'Harmattan.
- Burkina Faso – Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation. 2015. *RAMAA. Rapport d'analyse de l'enquête nationale (Version provisoire)*.
- Catroux, M. 2002. *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*. Dans *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3 | 2002, 8-20.
- Coenen, H. 2001. *Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs*. Dans G.A. Gilles et A. Lévy (dir.), *La recherche-action: perspectives internationales* (p.19-32). Paris, France : Eska.
- Courtois, L. 2013. *La recherche-action considérée comme un potentiel vecteur de changement des pratiques professionnelles du secteur associative: le cas de la recherche visant la promotion de comportements citoyens*. Congrès international AREF.
- Elliott, J. 2007. *Reflecting where the action is*. The selected works of John Elliott New York, NY : Routledge.
- Gohier, C. 2004. *De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative*. Dans *Recherches qualitatives*, Vol. 24, pp. 3-17
- Guillemette, S & Savoie-Zajc, L. 2012. *La recherche-action et ses rapports de co-construction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*. *Revue du CRIFPE*. No 20(3), 41-53.
- Kemmins, S. 1997. *Action Research*. Dans: J. P. Keeves (ed.). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd. P. 173-179.
- Liu, M.1992. Présentation de la recherche-action: définition, déroulement et résultats. *Revue Internationale de Systémique* Vol. 6, no. 4, p. 293-311.
- Mali – Centre National des Ressources de l'Éducation Non Formelle. 2015 *Enquête pilote RAMAA. Rapport final*.
- Maroc – Ministère de l'Éducation Nationale. 2013. *Enquête Nationale sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation. Analyse et interprétation des résultats*.
- Niger 2013. *RAMAA. Rapport d'exécution de l'enquête pilote au Niger*.



OCDE 2013. *Technical report of the survey of adult skills (PIAAC)*.

OCDE 2014. PIAAC Standards and guidelines.

Périsset Bagnoud, D. 2007. *Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante*. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In M. Bru, & L. Talbot (dir.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (pp.87-104). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Postiaux, N. et al. 2010. Référentiels de compétences à l'université, in *Recherche et formation*, 64 | 2010, 15-30.

Savoie-Zajc, L. 2001. *La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites*. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.15-49). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.

Sénégal – Centre National des Ressources Éducationnelles 2014. *RAMAA, Synthèse des résultats*.

UIL-UNESCO, 2010. *Note de présentation RAMAA*.

UIL-UNESCO, 2010. *Note sur le plan de sondage*.

UIL-UNESCO, 2011. *Canevas pour le référentiel de compétences*.

UIL-UNESCO, 2012. *Fiche technique RAMAA*. UIL-UNESCO, 2012. *Proposition d'un cadre de référence méthodologique sur la base d'une analyse des productions internationales et nationales de la RAMAA jusqu'en 2012*.

UIL-UNESCO, 2012. *le document sur le cadrage pour le cadre de référence et les questionnaires de contexte*.

UIL-UNESCO, 2013. *Cadre de référence*.

UIL-UNESCO, 2013. *Rapport de l'atelier international de Niamey, Niger*.

UIL-UNESCO, 2013. *Canevas pour le manuel de procédure de l'enquête RAMAA*.

UIL-UNESCO, 2013. *Rapport de l'examen des cartes d'items*.

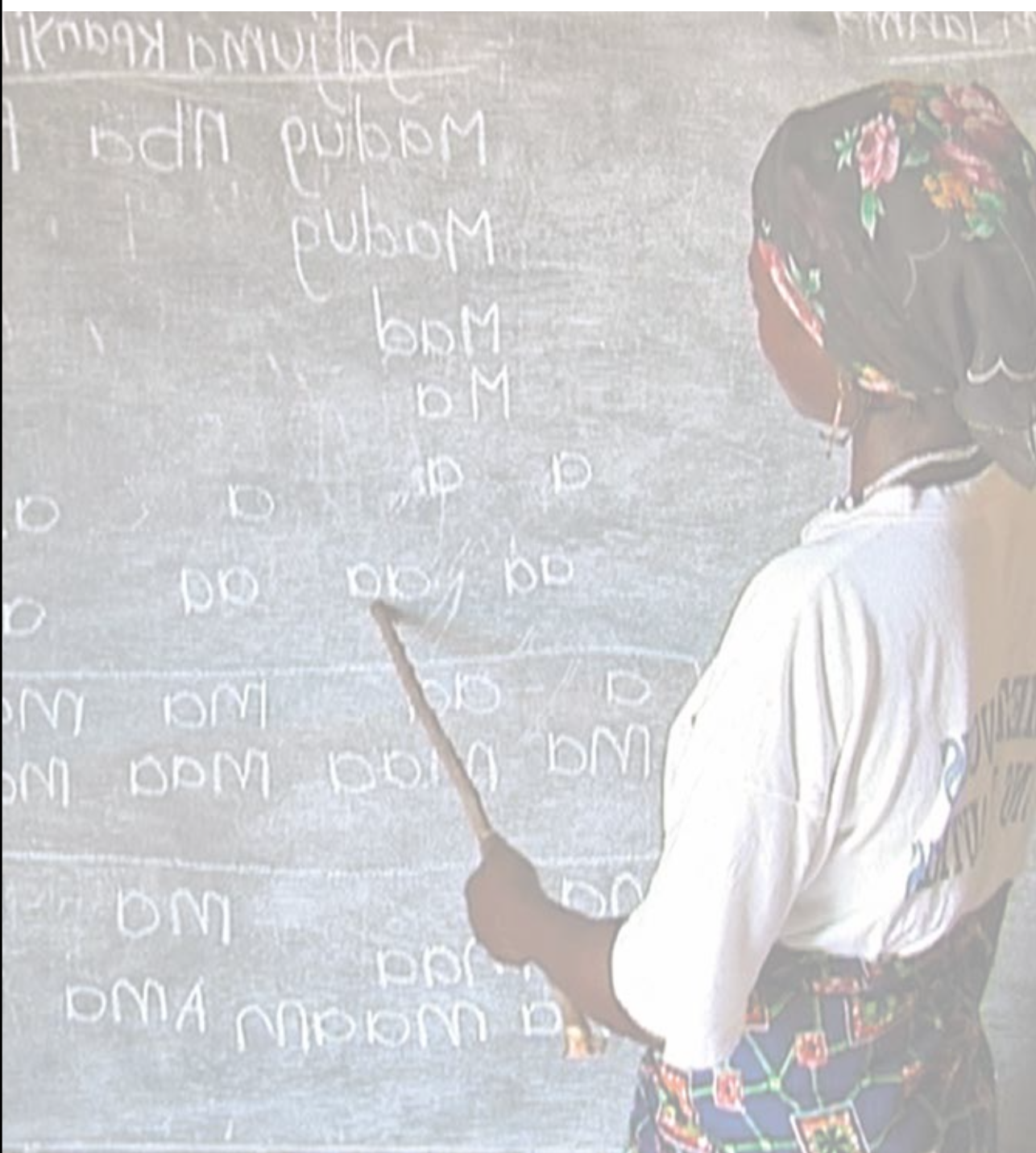
UIL-UNESCO, 2014. *Rapport de l'atelier technique de Hambourg, Allemagne*.

UIL-UNESCO, 2014. *Brève présentation de la RAMAA*.

UNESCO, 2006. *Rapport mondial du suivi sur l'éducation pour tous*.

UNESCO, 2013/14. *Rapport mondial de suivi de l'EPT*.

Wagner, D.A. 2015 (publication de la version française). *Des évaluations simples, rapides et abordables. Améliorer l'apprentissage dans les pays en développement*. Paris, UNESCO ; IIEP et OIF.





Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

Bureau à Dakar  
Bureau régional  
pour l'éducation  
en Afrique



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

Bureau à Abuja  
Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique  
de l'Ouest, Bénin, Côte d'Ivoire, Ghana,  
Guinée, Libéria, Nigéria, Sierra Leone, Togo



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

**Direction du développement  
et de la coopération DDC**