

## Méthode ASAMA

(Asa Sekoly Avotra Malagasy, Action Scolaire d'Appoint pour Malgaches Adolescents)



Rapport d'évaluation

Version finale

Août 2011

Madame Sophie MORIN, Chef de mission international;

Monsieur Ignace RATSIMBAZAFY, Analyste national;

Madame Sahondra Élisabeth RANIVOARINIAINA, Enquêteur;

Madame Helimanana ANDRIAMBOLOLONA HARIMAMINIAINA, Enquêteur

**UNICEF - PNUD – UNESCO**

## Table des matières

1	Résumé exécutif .....	6
2	Introduction .....	19
3	Mandat de l'évaluation .....	21
3.1	Objectif du mandat.....	21
3.2	Objectifs spécifiques du mandat .....	21
3.3	Méthodologie.....	21
3.4	Déroulement du mandat.....	22
3.5	Extrants produits .....	22
3.6	Composition et tâches de l'équipe d'évaluation .....	23
3.7	Districts visités .....	23
3.8	Contexte de l'évaluation.....	26
4	Description de la méthode ASAMA.....	28
4.1	Paramètres de la méthode ASAMA .....	30
4.2	Objectifs visés et résultats attendus.....	34
4.3	Effets de la méthode ASAMA.....	35
4.4	Coût et financement.....	37
4.5	Démarche partenariale.....	42
4.6	Qualité de la conception.....	44
5	L'éducation formelle et non formelle à Madagascar .....	45
5.1	Contexte malgache .....	45
5.2	Instruments nationaux en alphabétisation et en éducation pour tous .....	49
6	Analyse des critères d'évaluation .....	52
6.1	Pertinence .....	52
6.2	Résultats-efficacité.....	53
6.3	Gestion.....	60
6.4	Mise en œuvre .....	62
6.5	Approche pédagogique .....	67
6.6	Durabilité-viabilité.....	69
7	Constatations et observations.....	71

7.1	Dans le domaine de l'aide au développement .....	71
7.2	Dans le domaine de l'alphabétisation et de l'apprentissage .....	72
7.3	Dans le domaine de l'éducation formelle / non formelle .....	73
7.4	Dans le domaine de la gestion .....	74
8	Recommandations et conclusion .....	76
	Annexe 1 : Fiche technique de la méthode ASAMA .....	80
	Annexe 2 : Initiatives d'alphabétisation à Madagascar .....	84
	Annexe 3 : Initiative de réinsertion ou d'insertion des adolescents en Tanzanie .....	88
	Annexe 4 : Les référentiels des Nations Unies en éducation .....	91
	Annexe 5 : Liste des gestionnaires rencontrés dans les centres visités .....	92
	Annexe 6 : Liste des responsables locaux rencontrés dans les centres visités .....	94
	Annexe 7 : Liste des partenaires et des ONG rencontrés .....	95
	Annexe 8 : Statistiques disponibles (2010-2011) pour les régions visitées .....	96
	Annexe 9 : Nombre de personnes rencontrées dans les centres visités et motifs des taux de participation .....	104
	Annexe 10 : Fiches techniques par catégorie de personnes rencontrées .....	106
	Annexe 11 : Guides d'entrevues par catégorie .....	116
	Annexe 12: Questionnaire soumis aux animateurs .....	123
	Annexe 13 : Liste des documents consultés .....	124
	Annexe 14 : Termes de référence pour l'évaluation de la méthode ASAMA .....	125

## Liste des abréviations

AENF	Alphabétisation et éducation non formelle
AFI-D	Alphabétisation fonctionnelle intensive pour le développement
ASAMA	Asa Sekoly Avotra Malagasy (Action Scolaire d'Appoint pour Malgaches Adolescents)
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEPE	Certificat d'Étude Primaire et Élémentaire
CISCO	Circonscription Scolaire
CL	Cadre logique
CMR	Cadre de mesure du rendement
DEPA	Direction de l'Éducation Préscolaire et de l'Alphabétisation
DREN	Direction Régionale de l'Éducation Nationale
EPP	Éducation Primaire Publique
EPT	Éducation pour tous
GAR	Gestion axée sur les résultats
MAP	Madagascar Action Plan
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMD	Objectif du Millénaire pour le Développement
ONM	Office National de Nutrition
PACA	Plate-forme des associations chargées des classes ASAMA
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PMO	Plan de mise en oeuvre
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PTF	Partenaire Technique et Financier
SEPA	Service de l'Éducation Préscolaire et de l'Alphabétisation
SMT	Sambatra ny Mahavaky Teny (heureux ceux qui savent lire)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
ZAP	Zone administrative et pédagogique

## Remerciements

L'équipe d'évaluation de la méthode ASAMA tient à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont été rencontrées tout au long de l'évaluation. L'équipe tient à souligner la grande disponibilité et la collaboration régulière des membres de l'UNICEF, de l'UNESCO et du PNUD ainsi que ceux de la DEPA et de la PACA. Encore une fois, un grand merci à ceux et celles qui ont partagé leurs réflexions sur la pertinence de la méthode ASAMA et à son éventuelle mise à l'échelle sur l'ensemble du territoire malgache.

Nous espérons que ce rapport sera utile à la prise de décision et à la poursuite des objectifs de développement des acteurs concernés dans le secteur de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

## 1 RÉSUMÉ EXÉCUTIF

### **Cadre de l'évaluation**

Le mandat de l'évaluation consistait à effectuer un diagnostic de la méthode Action Scolaire d'appoint pour Malgaches adolescents (ASAMA) en vue d'une éventuelle mise à l'échelle à l'ensemble du territoire malgache. Les objectifs spécifiques sont les suivants:

- Déterminer, en tenant compte de l'aspect genre, les résultats atteints selon les indicateurs clés disponibles;
- Évaluer l'offre éducative;
- Évaluer la faisabilité de la méthodologie à plus grande échelle.

L'équipe d'évaluation était constitué d'une consultante canadienne spécialiste en éducation et de trois consultants malgaches, dont un analyste national et deux enquêteurs. La consultante canadienne a agi comme chef de mission international. L'évaluation a privilégié une approche à la fois quantitative et qualitative pour prendre en compte l'ensemble du contexte de la méthode ASAMA, afin d'en extirper le maximum d'information pour accomplir le mandat. Ainsi, l'échantillonnage a été construite selon les critères suivants : les organisations et structures ciblées, les régions d'intervention et la disponibilité des personnes. Pendant la mission sur le terrain, l'équipe d'évaluation a rencontré des responsables locaux et régionaux, ainsi que des gestionnaires de classes ASAMA, des membres du système des Nations Unies et des acteurs clés en alphabétisation et réinsertion scolaire.

Parmi les principales limites de l'évaluation, il faut signaler la faible disponibilité, et dans certains cas l'absence, des données chiffrées et de la documentation de référence à la mise en œuvre de la méthode ASAMA. La durée de l'évaluation a été également une limite importante et n'a pas permis de mener l'enquête à une plus large échelle en procédant à une analyse exhaustive des différentes composantes de la méthode. L'équipe d'évaluation a ainsi dégagé des constats et mené une réflexion en fonction des documents et des données chiffrées disponibles et remises par les acteurs clés et lors des entretiens.

## **Description de la méthode ASAMA**

La méthode ASAMA tire son origine d'un mémoire intitulé «Formation Fondamentale Intensive» soutenu par deux étudiantes en octobre 2000 à l'École Normale Supérieure de Fianararantsoa. L'objectif du mémoire consistait à mettre en œuvre un équivalent de la méthode Alphabétisation fonctionnelle intensive pour le développement (AFI-D) pour les adolescents. L'objectif de la méthode ASAMA est de donner une seconde chance à des adolescents, entre 11 et 14 ans, d'obtenir le certificat d'examen primaire et élémentaire (CEPE). Ce sont des apprenants qui n'ont jamais fréquentés l'école ou qui ont abandonné celle-ci après une année ou deux dans le système primaire formel. Sans directement cibler les enfants vivant dans des familles pauvres et de vulnérables, il a été constaté que la majorité des adolescents qui fréquentent les classes ASAMA sont issus de ces familles.

La particularité de la méthode ASAMA est qu'elle permet l'obtention du CEPE en seulement 10 mois, comparativement à cinq ans pour le cycle de l'éducation fondamentale du système formel. L'indicateur clé est donc la réussite du CEPE, permettant à l'apprenant d'intégrer la classe de 6<sup>ème</sup> du système formel ou bien d'espérer décrocher un métier. La réussite du CEPE serait également un moyen efficace pour atteindre un niveau d'alphabétisation fonctionnelle. Le contenu de la méthode est le même que celui de l'éducation fondamentale, la langue d'enseignement est le malgache et la langue française est enseigné comme langue étrangère.

Divers principes commandent l'application de la méthode ASAMA. Le plus significatif en ce qui concerne l'offre éducative est qu'un adolescent de plus de 11 ans a déjà acquis des connaissances par son éducation informelle. Ainsi, l'approche pédagogique de la méthode tient compte de ce principe en offrant à l'apprenant une formation intensive d'environ 1690 heures d'enseignement au lieu des 3750 heures en cycle formel. Ce qui correspond à 10 mois de formation à raison de 42 heures par semaine de cours intensifs. Certaines classes vont débiter la formation par l'apprentissage de la lecture en utilisant la méthode Ambohitsoratra ou celle de la Planète des Alphas. Par la suite, le cursus scolaire sera suivi jusqu'à l'examen du CEPE.

## **Critères d'évaluation**

Pour mener à bien le mandat confié à l'équipe, six critères d'évaluation ont été nécessaires afin d'effectuer le diagnostic de la méthode ASAMA et d'analyser les indicateurs clés disponibles.

### ➤ Pertinence

Selon l'enquête terrain effectuée, il s'avère que la méthode ASAMA a toujours sa pertinence auprès des adolescents déscolarisés et non scolarisés. Malgré la présence de plusieurs initiatives en alphabétisation et réinsertion scolaire, le besoin demeure élevé. Les classes ASAMA risquent également d'être sollicitées au cours des prochaines années compte tenu des taux élevés de déperdition des enfants en classe primaire formelle.

### ➤ Résultats-efficacité

Pour l'ensemble des classes ASAMA visitées lors de l'enquête, les résultats peuvent être satisfaisants. Dans la mesure où seul le taux de réussite à l'examen au CEPE est pris en compte. Ce type de résultat varie d'une classe à l'autre, mais il faut considérer ces taux en fonction de l'origine de l'apprenant qui, règle générale, n'a jamais fréquenté une classe.

### ➤ Gestion

L'application de la méthode ASAMA en classe est assurée par des associations privées et publiques, que l'on nomme également gestionnaires ou firmes. Si la gestion d'une classe au quotidien ne semble pas créer de lacunes importantes, il en est tout autrement de la gestion de la méthode dans son ensemble, d'où une faiblesse majeure dans la gestion du programme ASAMA. En effet, le manque de structure de gestion tend à pousser à l'extrême l'approche du «faire-faire» qui finalement, ressemble davantage à une approche de «laisser-faire». Ainsi, les rôles et responsabilités de certains acteurs clés ont été attribués en quelque sorte par la coutume, et ce, dans un souci d'assurer la viabilité de la méthode ASAMA.

### ➤ Mise en œuvre

Les mesures d'accompagnement répertoriées lors de l'enquête sont essentiellement la cantine scolaire, la fourniture scolaire et les vêtements. Si ces mesures sont présentes



dans l'ensemble des centres ASAMA visités, l'offre et la qualité diffèrent d'un endroit à l'autre. Les repas offerts à certains endroits sont parfaitement équilibrés et complets, contrairement à d'autres centres où l'apprenant peut se voir offrir qu'un bol de riz ou de maïs en poudre. En ce qui concerne les structures d'accueils, il y a également une variation entre les classes. Certaines structures mériteraient des rénovations importantes et d'autres, une reconstruction pure et simple. De plus, il a été constaté que des classes ne possédaient pas de tables ni de bancs pour les apprenants et l'absence de latrine a été également remarquée.

Le critère de mise en œuvre tient compte également du ratio animateur/apprenants qui se situe en moyenne à 1 animateur pour 30 étudiants. Le nombre d'apprenants par classe ne devrait pas dépasser 25 étudiants, mais dans certaines régions, la demande pour une formation en classe ASAMA demeure élevée. Enfin, le critère de l'âge fait l'objet d'une importante confusion. Dans les classes visitées, l'âge des apprenants est de 11 à 18 ans. Lors de la collecte des données, il a été remarqué que ce critère d'admission en classe ASAMA est différent d'un document à l'autre et d'une personne à l'autre, soit entre 11 à 14 ans, 11 à 15 ou bien 11 à 17 ans.

➤ Approche pédagogique

L'approche pédagogique en terme de durée demeure valable et pertinente pour l'ensemble des personnes rencontrées, mais le contenu mériterait une légère modification. En effet, de nouvelles matières pourraient être offertes et d'autres, comme le français, devraient être renforcées. Les manuels pédagogiques, bien que toujours pertinents, ne sont pas en nombre suffisant. Enfin, les animateurs sont nombreux à vouloir apprendre de nouvelles approches pédagogiques afin d'améliorer leur enseignement.

➤ Durabilité-viabilité

L'insertion durable des apprenants dans le cycle formel est un élément qui témoigne de l'atteinte des résultats de la méthode ASAMA. Il n'a pas été possible de mener une étude exhaustive des apprenants en milieu éducationnel formel après leur passage dans une classe ASAMA. Dans bien des cas, le besoin de travailler pour la famille et les coûts trop élevés liés à l'inscription obligent l'apprenant à renoncer au cycle formel. En contrepartie, en l'absence de ces deux contraintes, l'apprenant semble être

suffisamment outillé pour intégrer une classe au Collège d'Enseignement Général (CEG) ou une formation technique et professionnelle.

### **Constatations et observations de l'évaluation**

#### ➤ Au plan de l'aide au développement

La situation politique actuelle n'est pas sans effets sur le programme ASAMA, notamment en le privant de potentiels bailleurs de fonds étrangers et du point de vue national, en le privant de financement par l'État qui a par ailleurs diminué le budget alloués à l'éducation nationale depuis les dernières années;

La responsabilisation du pays bénéficiaire doit être priorisée en terme de renforcement des capacités, mais également en terme de durabilité des résultats. Il doit y avoir une appropriation plus affirmée de l'application de la méthode ASAMA par les autorités publiques;

Le dialogue continu entre les différentes parties prenantes est essentiel pour mener à bien la méthode ASAMA. Des échanges constants pour non seulement améliorer l'alphabétisation au pays, mais également rappeler à chaque acteur les principes de l'aide au développement. Dans cette optique, il faut pouvoir mener des discussions sur la capacité des gestionnaires et des associations, le respect des objectifs, l'offre éducative et la méthode pédagogique appliquée. Nul besoin de mentionner qu'il faut une volonté politique convaincante et des acteurs convaincus;

La décentralisation de la gestion des classes ASAMA et le manque de contrôle des activités a favorisé le passage, manifestement non volontaire, d'une stratégie du «faire-faire» à une stratégie complètement informelle du «laisser-faire». Une meilleure gestion du programme pourrait corriger cette situation. Ce phénomène du «laisser-faire» entraîne inévitablement des disparités qui ne sont pas souhaitées et qui s'éloignent des référentiels d'équités.

#### ➤ Au plan de l'alphabétisation et de l'apprentissage

L'analphabétisme est un frein au développement, mais pour l'éradiquer, il faut une mobilisation importante des ressources ayant des compétences affirmées dans ce secteur. Or, l'analphabétisme risque d'évoluer au cours des prochaines années compte

tenu des données préalablement citées dans le document. De plus, les abandons scolaires au cycle primaire, également élevés au pays, participeront à l'augmentation du taux d'analphabétisme, car les acquis de ces enfants sont trop fragiles pour les considérer comme étant irréversibles;

La mobilisation et la sensibilisation à grande échelle sont la clé pour démontrer la pertinence des classes d'alphabétisation auprès des parents et des communautés;

L'alphabétisation des parents parallèlement à leur enfant est une combinaison gagnante pour la réussite de ces derniers en classe ASAMA. Paradoxalement, les parents peuvent être également un frein à l'accès des enfants à l'éducation, plus particulièrement dans la région sud-est;

Il existe actuellement un flou quant à la continuité des différents engagements contractés par les autorités publiques dans le secteur de l'éducation;

Une confusion persiste au sein de la société civile et les parties prenantes entre les buts du programme ASAMA et ceux de l'Éducation Primaire Publique (EPP). Plusieurs éléments contribuent à cette mauvaise interprétation :

- L'utilisation identique du cursus scolaire et de la même base pédagogique que l'EPP;
- Une faible sensibilisation auprès des communautés et des familles;
- Une majorité de parent qui considère que la classe ASAMA est une classe «normale»;
- La pratique de plusieurs associations qui acceptent des enfants et de jeunes adultes qui devraient normalement fréquenter l'école formelle;
- L'ambiguïté des objectifs du programme ASAMA et la nature des résultats attendus.

L'école formelle doit jouer un plus grand rôle dans la scolarisation des enfants. Ceci est l'arme la plus efficace pour diminuer le taux d'analphabétisme. Bien que l'éducation non formelle soit un élément de lutte contre la pauvreté et l'exclusion, sa présence à long terme ne devrait pas être envisageable ni même souhaitable, car elle dénote une faiblesse évidente du système formel;

Plusieurs lacunes ont été ciblées dans l'intégration des bénéficiaires post-ASAMA dans le secteur formel. Les parties prenantes en éducation doivent travailler davantage en synergie autour de la stratégie de l'Éducation pour tous afin de garantir un meilleur accès et une meilleure qualité de la formation de base, mais aussi de la formation post-primaire et de la formation professionnelle et technique;

Les animateurs ont relevé également les problèmes liés à l'absence d'attestation d'acte de naissance, notamment pour l'inscription à l'examen au CEPE. L'obtention de ce document est essentielle, mais pour la majorité des parents il s'agit d'une démarche administrative très compliquée.

➤ Au plan de l'éducation formelle et non formelle

L'avenir du programme ASAMA, en tant qu'outil d'apprentissage dans le secteur de l'éducation non formelle, doit impérativement s'inscrire dans une vision systémique de l'Éducation pour tous;

Le piège à éviter est de considérer le programme ASAMA comme la solution aux nombreux problèmes que peuvent rencontrer l'éducation formelle et non formelle et les programmes d'alphabétisation. Ce rôle dépasse la raison d'être du programme ASAMA;

La mise en oeuvre du programme ASAMA et ses impacts incitent plusieurs partenaires à soulever les faiblesses du système scolaire formel, notamment dans son incapacité à assurer une éducation pour tous et gratuite;

Compte tenu des diverses réalités qui caractérisent le système de l'éducation malgache, plusieurs considèrent qu'il faudrait ajouter un volet technique et professionnel au programme ASAMA et ainsi promouvoir une vocation qui va bien au-delà de l'approche pédagogique actuelle;

L'ASAMA constitue un outil parmi d'autres afin de lutter contre l'analphabétisme et la pauvreté. Il ne devrait pas constituer un terreau fertile pour y puiser des solutions aux problèmes existants du système éducatif malgache;

Le contexte de l'éducation à Madagascar est caractérisé par de nombreux défis que les autorités se doivent de relever. Les taux élevés d'abandon scolaire et de non-scolarisation, qui ont été constatés lors de cette évaluation, constituent, notamment, des obstacles à la stratégie de l'Éducation pour tous. Ces défis ou obstacles influencent ainsi directement les programmes d'alphabétisation par une pression supplémentaire exercée sur ces derniers;

Plusieurs classes ASAMA dans le pays remplissent le double rôle de l'école formelle et non formelle, étant donné que dans plusieurs régions, il n'y a pas de classes primaires.

➤ Au plan de la gestion

La méthode ASAMA n'est pas «construite» en fonction d'une gestion axée sur les résultats (GAR). L'efficacité est en quelque sorte un non sens si elle ne peut s'appuyer sur la qualité et la durabilité des résultats. La GAR permet en outre, par un mécanisme de suivi, de rectifier le tir si des activités sont inadéquates ou s'il y a présence de problèmes pouvant potentiellement porter atteinte à la réussite de l'initiative. Il permet également d'y voir plus clair en terme de partage des responsabilités;

La gestion quotidienne des centres ASAMA ne doit pas être confondu avec la gestion globale du programme ASAMA. Il semble y avoir confusion entre ces deux niveaux de gestion et pourtant, la nuance y est fondamentale pour l'avenir pour sa mise à l'échelle. L'application de la méthode ASAMA doit s'insérer dans un programme qui veillera au respect des objectifs, à l'atteinte des résultats, à la bonne conduite des activités, et ce, par un dispositif de gestion qui repose sur des bases solides et pérennes. La méthode ASAMA ne peut être offerte en classe sans point d'ancrage à une structure de gestion qui va assurer la bonne prise en charge de la méthode ASAMA. La méthode ASAMA ne peut être imputable de ses propres activités de gestion, son rôle consiste à l'instruction d'enfants exclus du système formel;

Il a été constaté une faiblesse très importante dans la structure de coordination des activités de la méthode ASAMA. En fait, l'équipe d'évaluation est incapable d'identifier une telle structure, pourtant nécessaire au suivi des activités. De plus, les parties prenantes au programme ne peuvent identifier clairement les rôles et les responsabilités

de chacun et leur degré d'imputabilité à la réalisation des résultats, ainsi que des activités nécessaires à la réussite de ces mêmes résultats;

Lors de l'évaluation il a été observé que les deux critères d'admissibilité dans une classe ASAMA ne sont pas toujours respectés. Certaines classes accueillent même de jeunes adultes pour qu'ils puissent accéder à l'examen du CEPE. Enfin, certaines associations sembleraient ignorer volontairement les critères d'admission pour recruter des enfants qui sont admissibles au cycle formel;

Il a été impossible de vérifier si un volet de renforcement des capacités auprès du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et des gestionnaires était prévu tout au long de la mise en œuvre du programme ASAMA et si un mécanisme de suivi avait été adopté en ce sens. Une stratégie d'accompagnement doit reposer sur des échanges solides entre les parties prenantes et sur une volonté à s'impliquer activement dans la réalisation des activités en vue d'atteindre les résultats;

L'équipe d'évaluation a également noté l'absence du document d'approbation de la méthode ainsi que du plan de mise en œuvre (PMO). Ce qui implique qu'il est impossible d'analyser le mécanisme utilisé pour le déploiement de la méthode ASAMA;

La décentralisation poussée du programme ASAMA semble provoquer une gestion des centres qui ne soit pas équitable pour les apprenants. L'approche pédagogique n'est pas uniforme, ce qui conduit à un apprentissage différencié de la méthode ASAMA. À moins que ce ne soit le but ultime, d'une gestion totalement décentralisée et laisser au bon vouloir des gestionnaires et des associations, dans d'autres circonstances il faudrait procéder à un réajustement. Une coordination plus efficiente pourrait contribuer à régler ce problème.

## Recommandations

La mise à l'échelle de la méthode ASAMA est pertinente est même souhaitable compte tenu des besoins en alphabétisation des adolescents et du taux de déperdition élevé des enfants enregistré dans le secteur de l'éducation formelle. Cependant, avant de mettre en œuvre la méthode ASAMA sur l'ensemble du territoire malgache, il faudrait tenir compte des recommandations suivantes afin de renforcer les éléments positifs de la méthode ASAMA et de poser les bases pour l'adoption d'une structure de gestion cohérente et inclusive. Cette structure permettra en outre d'assurer l'expansion de la méthode et d'élargir la participation des partenaires techniques et financiers.

### ➤ Mise en œuvre d'un plan de gestion

1) Un plan de gestion devrait être adopté rapidement pour consolider la coordination de la méthode ASAMA et l'intégrer dans un programme d'intervention. Ainsi, la mise en œuvre de la méthode ASAMA devrait reposer sur une stratégie de gestion, avant toute mise à l'échelle. Une telle stratégie pourrait être réalisée lors d'un processus de planification future qui comprendrait un éventail d'activités à conduire afin de solidifier la méthode ASAMA, avant la mise à l'échelle;

2) Une meilleure gestion du programme s'entend également d'un mécanisme de financement efficace et transparent pour l'ensemble des classes ASAMA. Il est souhaitable d'adopter un tel outil pour assurer une bonne gestion financière;

3) Les titres, les fonctions ainsi que les rôles des parties prenantes sont à préciser et à bien délimiter. Par exemple, le titre de gestionnaire de programme devrait en principe être attribué au MEN et non aux associations sur le terrain. Le gestionnaire s'assure ainsi du bon fonctionnement des classes ASAMA, qui elles sont sous la responsabilité d'une association. Ce mélange des titres et des rôles favorise une grande confusion sur les responsabilités et le rôle de chacun dans la nomenclature, déjà affaiblie, du programme ASAMA.

### ➤ Mise en place de base de données

4) À l'heure actuelle, il n'existe aucune donnée fiable concernant le nombre d'apprenants, les coûts de fonctionnement et le taux de financement assuré par les bailleurs de fonds. Il est nécessaire de répertorier l'ensemble des classes ASAMA, sous

forme de base de données, sur le territoire malgache et procéder à une mise à niveau de toutes les données pertinentes pour garantir une gestion efficiente du programme.

➤ Réflexion sur la méthode ASAMA

5) Les objectifs réels de la méthode ASAMA ainsi que les résultats attendus et les activités clés qui doivent y être associées devraient faire l'objet d'une révision pour que les acteurs clés puissent s'entendre sur la finalité des actions de la méthode ASAMA et éliminer toute confusion;

6) Il serait judicieux de mettre en place une journée de réflexion sur le rôle et les responsabilités des parties prenantes à la méthode ASAMA afin de solidifier les acquis mais également apporter des mesures correctives et des solutions à certains problèmes qui semblent récurrents dans la mise en œuvre de la méthode.

➤ Renforcement des capacités et encadrement

7) Il faudrait privilégier des mesures de renforcement de capacités et s'assurer également que les gestionnaires sur le terrain possèdent une compréhension adéquate des enjeux de l'alphabétisation (développement du capital humain, stratégies nationales, principes directeurs de l'ONU) et des aptitudes nécessaires pour déployer et mettre en œuvre des programmes pédagogiques;

8) L'encadrement des animateurs devrait être mieux assuré. Ils devraient également pouvoir bénéficier de programmes de renforcement des capacités afin d'élargir leur connaissance et leur compétence en pédagogie, notamment en langue française;

9) Les formateurs devraient évoluer dans une structure officielle propice aux échanges et aux réflexions quant à l'approche pédagogique offerte dans les classes ASAMA et à leur propre formation.

➤ Critères d'admissibilité et processus de recrutement

10) Les critères d'admissibilité (l'apprenant doit avoir entre 11 et 14 ans et il doit être déscolarisé depuis environ deux ans ou non scolarisé) des centres ASAMA devraient être mieux appliqués par les responsables du recrutement. Le respect des critères



pourrait assurer la crédibilité du programme et un meilleur suivi des résultats et de l'accomplissement des objectifs visés;

11) Le processus de recrutement des apprenants devrait faire l'objet d'un suivi régulier pour éviter le non respect des critères d'admissibilités et assurer ainsi une plus grande rigueur dans le processus de sélection. De plus, les animateurs devraient pouvoir participer pleinement au processus de recrutement.

➤ Évaluation pédagogique

12) En fonction d'une mise à l'échelle, il faudrait procéder à une évaluation sur l'acquisition des connaissances et l'apprentissage des apprenants et sur la pratique pédagogique en classe. L'objectif consiste à vérifier si effectivement il peut se développer des lacunes pendant l'apprentissage intensif et si certaines matières doivent être effectivement approfondies comme le français et la résolution des problèmes;

13) L'intégration des jeunes adultes post-ASAMA dans le secteur technique et professionnel semble problématique mais tout à fait surmontable. Les autorités publiques devraient s'attaquer à ce problème afin d'améliorer, par des mesures spéciales, une meilleure intégration des 17-18 ans des classes ASAMA vers ce secteur. Ce n'est pas aux centres ASAMA de mettre en œuvre des palliatifs pour remédier à ces problèmes. Cependant, une meilleure prise en charge des apprenants à la fin de leur année scolaire devrait être envisagée pour assurer la pérennisation des acquis obtenus avec la méthode ASAMA;

14) Il faudrait mettre en place des mécanismes de suivi systématiques auprès des centres pour évaluer le fonctionnement général, l'utilisation des outils pédagogiques ainsi que la formation et la méthode de travail de l'animateur.

➤ Mesures d'accompagnement

15) Les mesures d'accompagnement sont essentielles pour la réussite scolaire des apprenants et en ce sens, elles devraient être offertes en tenant compte des facteurs suivants:

- L'adoption de mesures communes et différenciées;
- La disponibilité souhaitée et réelle de ces mesures;

- Le type de mesures à mettre en place ou à conserver;
- Leur taux d'influence et de rétention chez l'apprenant;
- Leur pertinence par rapport au contexte de pauvreté et de vulnérabilité dans lequel évolue l'apprenant;
- L'approche de l'animateur et du gestionnaire face à ces mesures;
- Le suivi et l'évaluation de ces mesures.

## 2 INTRODUCTION

Selon les statistiques de l'UNESCO, quelques 781 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, ne peuvent ni lire, ni écrire et ni compter<sup>1</sup>. Seulement en Afrique subsaharienne, le taux d'analphabétisme atteint 61%<sup>2</sup>. Malgré les réticences de certains pays à assumer leur rôle en alphabétisation, il est reconnu que s'attaquer à ce problème, c'est reconnaître l'éducation pour tous comme un droit et un outil au service du développement socio-économique.

En tenant compte du contexte général des pays en développement, la stratégie de l'Éducation pour tous et la Déclaration de Dakar visent, en lien direct avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), la couverture universelle de l'enseignement primaire jusqu'à la dernière année du cycle pour l'année 2015. Les arguments qui sous-tendent cet objectif s'appuient sur les droits fondamentaux mais également sur les aspects positifs avérés d'une scolarisation adéquate.

Madagascar se classe au 135<sup>e</sup> rang sur 169 du classement de l'indice de développement humain des Nations Unies pour l'année 2011. La population malgache est estimée à 19, 625 millions et le taux de jeunes de moins de 18 ans a été estimé, toujours en 2011 à environ 9, 759 millions<sup>3</sup>. Sans compter les enfants de moins de 5 ans qui sont au nombre de 3,104 millions. La situation précaire des familles malgaches est une réalité avec laquelle les autorités publiques et les organisations internationales doivent composer au quotidien, plus particulièrement depuis 2009 avec les événements politiques qui ont quelque peu compliqués les efforts de développement consentis par le pays.

---

<sup>1</sup>Organisation internationale de la Francophonie, «L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique», Exemple de bonnes pratiques en Francophonie, août 2009.

<sup>2</sup>*Ibid*

<sup>3</sup>UNICEF, «Madagascar at a Glance 2011».

Le taux de pauvreté demeure élevé, estimé en 2010 à 76,5% de la population<sup>4</sup>. En zone rurale, ce taux atteint 82,2% et 54,2% pour la zone urbaine<sup>5</sup>. À titre comparatif, le taux de pauvreté était de 68,7% en 2005, tandis que ce taux en zone rural était estimé à 73,5%, pour la même année et de 52% en zone urbaine<sup>6</sup>.

À Madagascar, la situation de pauvreté des jeunes est toujours problématique. Selon les plus récentes données de 2010<sup>7</sup>, le taux de pauvreté des Malgaches entre 5 et 17 ans se situe à 82%. C'est en zone rurale que l'on retrouve le plus grand nombre d'enfants vivant en situation de pauvreté, soit 86,6%<sup>8</sup>. Les régions d'Atsimo Atsinanana et d'Androy enregistrent les taux les plus élevés, respectivement 98,4% et 95,2%<sup>9</sup>. Si nous précisons les données sur la situation sociale du pays afin d'obtenir un portrait plus complet, 86% des personnes analphabètes de 15 ans et plus sont en situation de pauvreté et ce taux est de 90,6% chez les enfants déscolarisés de 15 ans et moins<sup>10</sup>.

Ce sommaire témoigne d'une stratégie nationale de l'Éducation pour tous qui évolue dans un contexte socio-économique difficile.

---

<sup>4</sup>Gouvernement de Madagascar, «Rapport préliminaire de l'Enquête périodique des ménages (EPM), 2010.

<sup>5</sup>*Ibid.*

<sup>6</sup>*Ibid.*

<sup>7</sup>UNICEF, «Simulation et évaluation d'options de protection sociale à Madagascar à partir de l'outil «SP\_Costing\_Tool», Document de travail interne, juin 2011.

<sup>8</sup>*Ibid.*

<sup>9</sup>*Ibid.*

<sup>10</sup>*Ibid.*

### 3 MANDAT DE L'ÉVALUATION

Les exigences de l'évaluation concernent la disponibilité et l'analyse des indicateurs clés pour mesurer les résultats réellement obtenus, une analyse de l'offre éducative et enfin, en tenant compte du cadre d'évaluation proposé et des résultats qui y seront exposés, l'équipe de travail se penchera sur la faisabilité de l'application de la méthode à plus grande échelle. Les constatations et observations de l'évaluation ainsi que des recommandations complètent le mandat qui a été confié à l'équipe.

#### 3.1 Objectif du mandat

Selon les termes de référence, il s'agit globalement de réaliser le diagnostic de la situation actuelle de la méthode ASAMA afin d'en évaluer sa faisabilité à plus grande échelle.

#### 3.2 Objectifs spécifiques du mandat

Les objectifs spécifiques sont les suivants:

- Déterminer, en tenant compte de l'aspect genre, les résultats atteints selon les indicateurs clés disponibles;
- Évaluer l'offre éducative;
- Évaluer la faisabilité de la méthodologie à plus grande échelle.

#### 3.3 Méthodologie

L'équipe d'évaluation s'est appuyée sur sa compréhension du programme ASAMA et sur celle des personnes rencontrées. L'objectif a été de faire participer autant que possible ces personnes dans un processus de discussion ouvert pour faire ressortir les éléments les plus significatifs, mais également en tirer les leçons et proposer des recommandations pour la suite des choses. La participation directe des personnes a été un objectif important dans le déroulement de l'évaluation. La méthodologie se voulait souple afin de s'adapter aux types d'informations recueillis et aux groupes rencontrés.

L'évaluation s'est reposée sur une approche autant qualitative que quantitative et a utilisé principalement deux méthodes : l'analyse de la documentation existante et des entrevues semi-structurées qui ont été menées par les membres de l'équipe. Les entrevues auprès des partenaires, des animateurs, des gestionnaires, des responsables et autres organismes ont été, autant que possible, individuelles. Les entrevues de

groupe ont été réalisées avec les bénéficiaires, les anciens bénéficiaires et les parents. Les rencontres se déroulaient en Malgache, sauf exception pour les partenaires et les organismes rencontrés dans la Capitale. Le reste de l'évaluation pour ce qui est des classes ASAMA s'est déroulé dans la langue locale.

### **3.4 Déroulement du mandat**

#### Préparation de l'évaluation

Les activités de cette étape se déclinent comme suit : lecture, consultation, analyse de documents de programme, préparation des guides et fiches pour les entretiens, préparation du questionnaire, réalisation de la proposition méthodologique discutée et validée par le comité de suivi.

#### Enquête sur le terrain

Les activités de cette étape se déclinent comme suit : rencontres, entrevues, collecte des données; analyse de contenu; analyse des statistiques; analyse des entrevues et rencontres; analyse des questionnaires; rencontres d'équipe sur le déroulement de l'évaluation; rédaction du document pour le débriefing; préparation du rapport préliminaire.

#### Analyse et traitement des données et rapport préliminaire

Les activités se déclinent comme suit : rencontre d'équipe pour le débriefing et partage des données; analyse des données; préparation et présentation du rapport préliminaire;

#### Remise du rapport final

Les activités se déclinent comme suit : prise en compte des remarques et commentaires du superviseur; remise du rapport final et des autres documents exigés.

### **3.5 Extrants produits**

Le chef de mission, avec les appuis techniques de l'analyste national et des deux enquêteurs nationaux, doit remettre les documents suivants aux superviseurs:

- Proposition méthodologique;
- Version préliminaire du rapport d'évaluation;
- Version finale du rapport d'évaluation;
- Fiches techniques d'enquêtes complétées;

- Rapports des groupes de discussion;
- Base de données (enquêtes et groupes de discussion);
- Fiche synthétique (résumé exécutif).

### **3.6 Composition et tâches de l'équipe d'évaluation**

L'équipe d'évaluation est composée de :

- Madame Sophie MORIN, Chef de mission international;
- Monsieur Ignace RATSIMBAZAFY, Analyste national;
- Madame Sahondra Élisabeth RANIVOARINIAINA, Enquêteur;
- Madame Helimanana ANDRIAMBOLOLONA HARIMAMINIAINA, Enquêteur.

Le chef de mission assurait notamment : la proposition de la méthodologie d'évaluation et des outils nécessaires et du calendrier d'intervention; la familiarisation des consultants nationaux sur la méthodologie et les outils; la rédaction du rapport, y compris la consolidation de l'analyse des données et inputs et la proposition des perspectives, notamment les recommandations en matière de faisabilité et de modalités de mise à l'échelle de la méthodologie.

L'analyste national était responsable, notamment de: l'encadrement des enquêteurs; l'analyse des données et inputs collectés; l'appui technique au chef de mission pour la rédaction du rapport.

Les deux enquêteurs étaient spécialement responsables de : la conduite des enquêtes et des groupes de discussion pour la collecte des données et inputs; le contrôle de la qualité des données; la saisie informatique des données.

### **3.7 Districts visités**

La carte 1 ci-après présente les districts ciblés par l'évaluation, qui s'est déroulée au nord-ouest de Madagascar, dans la ville d'Antananarivo et au Sud du pays. Cette distribution géographique de l'enquête prenait en compte l'objectif principal de l'évaluation, qui est celui de la mise à grande échelle de la méthode ASAMA. En ce qui concerne les centres de formation, le choix de l'équipe d'évaluation quant à l'échantillonnage s'est effectué à partir des critères les plus significatifs pour collecter les données:

- L'ancienneté des centres;
- Le nombre d'apprenants;
- Le type de gestion du centre de formation;
- Le niveau de réussite des apprenants ainsi que le «milieu de vie» dans lequel est implantée la méthode ASAMA.

À partir de ces critères, 24 classes ASAMA ont été visitées, situées dans 7 régions différentes:

- 1) Anamalanga :
  - ASA
  - FITAHA
  - MIC
  - CDA
  - VOITRA
  - AFAFI
  - ARDI
  - AZOI
- 2) Boeny :
  - NUR
  - Saint-Maurice classe 1
  - Saint-Maurice classe 2
- 3) Atsimo Atsinanana :
  - Ankatafa
  - Mahabe
  - Manambondro
- 4) Anosy :
  - Aéroport Village
- 5) Androy :
  - Androhondroho
  - Terakabo
- 6) Atsimo Andrefana :
  - Mère Carlin
  - Antso
  - Mondo Bimbi
- 7) Haute Matsiatra :
  - Antsororokavo
  - Idanda





### **3.8 Contexte de l'évaluation**

La firme d'exécution nationale, FFF Malagasy Mahomby, qui a obtenu le contrat d'évaluation pour la partie malgache, est également celle qui a participé activement à la conception de la méthode ASAMA. De plus, cette association gère actuellement des centres ASAMA, dont quelques uns ont été visités par l'équipe d'évaluation. Il faut cependant préciser que les membres de l'équipe d'évaluation, les deux enquêteurs et l'analyste national, ne sont ni des membres ni des employés de l'association FFF. Cependant, un membre actif, RAKOTOZAFY Harison Jean-Baptiste, a été proposé par FFF pour un appui technique à l'équipe. Ce collaborateur n'a pas été pris en charge par l'UNICEF et sa contribution a été très encadrée par le chef de mission afin de minimiser autant que possible l'impact potentiel sur les résultats de l'évaluation.

L'appui de cette personne a été important dans la mesure où il facilitait grandement le travail de défrichage pour les entretiens et pour la compréhension globale de la méthode ASAMA. Monsieur Rakotozafy est une des personnes clés de la conception et du développement de la méthode ASAMA.

Ce collaborateur n'a pas participé à la rédaction du rapport, tâche réservée au chef de mission, dont l'appui technique a été assuré par l'analyste principal et les deux enquêteurs. Dans l'ensemble, nous pouvons affirmer que l'apport de ce collaborateur n'a pas eu, à notre connaissance, d'impact néfaste à la réalisation de l'évaluation. Un autre collaborateur technique proposé par FFF, Roger RANDRIAMISATA, a également contribué au travail d'enquête sur le terrain afin d'appuyer les enquêteurs et l'analyste. Le chef de mission a fait constamment preuve de distance et d'objectivité. Cette attitude fut nécessaire car l'environnement dans lequel évolue la méthode ASAMA se caractérise par le fait que nous y retrouvons régulièrement les mêmes personnes remplissant des fonctions diverses.

Les données statistiques et la documentation concernant la méthode ont été difficiles à obtenir. En fait il y a très peu de documentations (Guides d'application, rapports de suivi, plan de mise en œuvre, statistiques) soigneusement compilées et archivées. De plus, plusieurs documents sur la méthode ASAMA ne possèdent pas de date de publication, de nom d'auteur et n'ont aucune source bibliographique. Le même phénomène semble exister dans les classes et les communes où les responsables locaux ne disposent pas

de documents de suivi. Les évaluateurs ont constaté qu'à certains endroits, les responsables locaux étaient analphabètes, ce qui en soi pouvait représenter un obstacle.

En plus de cette limite, les membres de l'équipe d'évaluation ont été dans l'obligation de composer avec l'absence de plan de mise en œuvre de la méthode ASAMA et d'un cadre de gestion du programme ASAMA. L'équipe a quelque peu évolué dans l'informel pour l'obtention de renseignements, pourtant essentielle à la compréhension de la méthode. Une évaluation doit pouvoir s'appuyer sur l'étude du cadre logique (CL), du cadre de mesures du rendement (CMR) et sur les documents de suivis qui ont été effectués au cours des années. Or, depuis la mise en place de la méthode ASAMA en 2000 rien n'a été fait en ce sens.

Le taux de participation a été satisfaisant avec 653 personnes rencontrées. Par contre, la participation par catégorie a été un peu plus décevante. Effectivement, il aurait été intéressant de rencontrer davantage de gestionnaires ainsi que de responsables locaux et nationaux. La difficulté de rencontrer des anciens bénéficiaires ainsi que des parents est plus compréhensible. L'annexe 9 apporte un complément d'informations concernant les motifs du faible taux de participation par catégorie et les différentes données concernant les personnes rencontrées. Il n'a pas été possible d'établir le pourcentage de bénéficiaires rencontrés en fonction du nombre total de ces derniers pour l'ensemble du territoire malgache. L'absence d'une base de données fiable en est la principale cause.

Pour des raisons pratiques et de temps, le chef de mission n'a pu se rendre dans le Sud et le Nord-Ouest pour l'enquête terrain. Par contre, il lui a été possible de participer aux toutes premières visites des centres ASAMA dans la capitale et les environs. L'objectif était de vérifier l'application des méthodes d'enquêtes par les deux enquêteurs et l'analyste et se familiariser avec le milieu concerné.

Enfin, précisons que la période d'évaluation de six semaines fut assez limitée pour effectuer la collecte des données, l'analyse et la production des extraits exigés.

#### 4 DESCRIPTION DE LA MÉTHODE ASAMA

Le besoin d'intervenir chez les enfants malgaches analphabète, une problématique très présente dans le pays, s'est fait sentir dès 1996 lors d'un séminaire sur l'Éducation pour tous. En 1996, la méthode Vozama fut l'une des premières initiatives à tenter de répondre à ce problème<sup>11</sup>. En 1999, les partenaires mirent en place l'AFI-D (alphabétisation fonctionnelle intensive pour le développement) qui permettait à un adulte analphabète d'atteindre le niveau équivalent au certificat d'étude primaire et élémentaire (CEPE) en 5 mois.

À partir des années 2000, un équivalent à l'AFI-D pour les nombreux adolescents analphabètes fut proposé par FFF Malagasy Mahomby en collaboration avec l'Université de Fianarantsoa. Le Programme conjoint pour la promotion de l'Éducation pour tous, comprenant le PNUD et l'UNESCO, a par la suite intégré la méthode ASAMA en 2004 dans ses activités d'alphabétisation dans le secteur non formel. Cette décision fut prise suite à l'examen de la méthodologie et des résultats obtenus au cours des années précédentes.

Cette structure a également, par son appui technique et financier, favorisé la diffusion de la méthode et la mobilisation des parties prenantes, plus particulièrement l'État, à l'importance d'intervenir auprès des enfants et adolescents non scolarisés et déscolarisés. Cette mobilisation était non seulement de faire la promotion de la méthode ASAMA, mais plus globalement de mettre à l'avant scène le rôle essentiel joué par l'éducation non formelle à Madagascar. En outre, la mobilisation a permis l'adoption d'une stratégie nationale d'intervention en alphabétisation et en éducation non formelle.

---

<sup>11</sup>Voir l'annexe 2 pour plus de détails sur le projet Vozama.

Tableau 1 : Étapes de l'application de la méthode ASAMA

Années	Description	Structure de mise en oeuvre	Taux de réussite
2002 et 2003	Premiers essais à Fianarantsoa	FFF	50%
2004-2005	Fianarantsoa et 4 autres villes = 12 classes	Programme conjoint	70%
2005-2006	Plus de 30 classes	Programme conjoint et autres structures	70%
2008-2009	50 classes	ND	70%
2009-2010	81 classes	ND	ND

Comme le démontre le tableau 1, le taux annuel de réussite à l'examen CEPE entre 2002 et 2009 est plus que satisfaisant, compte tenu du passé des adolescents visés par la méthode ASAMA. Ces classes ne représentent pas moins de 1900 élèves pour les examens de CEPE et une entrée en classe de 6<sup>ème</sup><sup>12</sup>. La méthode ASAMA est intégrée dans le programme de l'éducation pour tous dans le secteur de l'éducation non formelle, sous l'égide de la Direction de l'éducation primaire et de l'alphabétisation (DEPA) du MEN. Auparavant, ce programme était sous la tutelle du Ministère de la Population avant d'être transféré en 2007 au MEN.

La méthode ASAMA ne s'adresse pas uniquement aux adolescents issus de familles pauvres et vulnérables mais à l'ensemble des adolescents qui sont déscolarisés et non scolarisés. Cependant, étant donné que le taux de pauvreté des enfants, entre 5 et 17 ans, se situe à 82%, la clientèle de la méthode ASAMA est généralement issue de ces familles.

La méthode ASAMA représente une solution au problème de l'analphabétisme que vivent des milliers d'adolescents à Madagascar. Les possibilités offertes à ces derniers consistent à leur ouvrir les portes de l'éducation nationale formelle par leur acquis en connaissances fondamentales. L'ASAMA est donc un ensemble d'actions et d'insertion ou de réinsertion scolaire pour les adolescents malgaches répondant à des critères

<sup>12</sup>*Ibid.*

d'admission bien précis que sont l'âge des bénéficiaires de 11 à 14 ans ainsi que la situation de non scolarisé ou déscolarisé depuis plusieurs années.

#### **4.1 Paramètres de la méthode ASAMA**

Le déploiement de la méthode ASAMA se veut une réponse adaptée, et il est primordial d'insister sur cet aspect, à la déscolarisation des adolescents par un processus d'alphabétisation précis. Les buts et les objectifs de la méthode ne prévoient nullement une substitution aux écoles formelles, mais davantage un outil pour venir en aide à un groupe de personnes cible au sein même du système non formel. En ce sens, la méthode ASAMA est partie intégrante du secteur non formel de l'éducation nationale.

La méthode ASAMA concerne toutes les disciplines recommandées par le programme national de l'éducation fondamentale du 1<sup>er</sup> cycle (classes de 11<sup>ième</sup> à la classe de 7<sup>ième</sup>). La langue d'enseignement est le malgache et le français est enseigné comme langue étrangère. La particularité de la méthode est qu'elle offre en une année de formation intensive l'équivalent de cinq années du côté de la formation formelle. Ce raccourci pédagogique est possible par le postulat selon lequel l'enfant qui entre dans un centre ASAMA a déjà acquis un certain nombre de connaissances et atteint en grande partie sa maturité psychologique.

De plus, l'enfant est apte à utiliser ses ressources internes pour comprendre son environnement. Le milieu de vie qualifié d'informel se charge en quelque sorte d'inculquer à l'enfant son «bagage de connaissances et d'expériences» normalement acquis à cet âge. En misant sur ces données scientifiques, il est admis que l'enfant aura besoin de 1260 heures pour acquérir une formation de base, comparativement à 3750 heures pour la formation formelle.

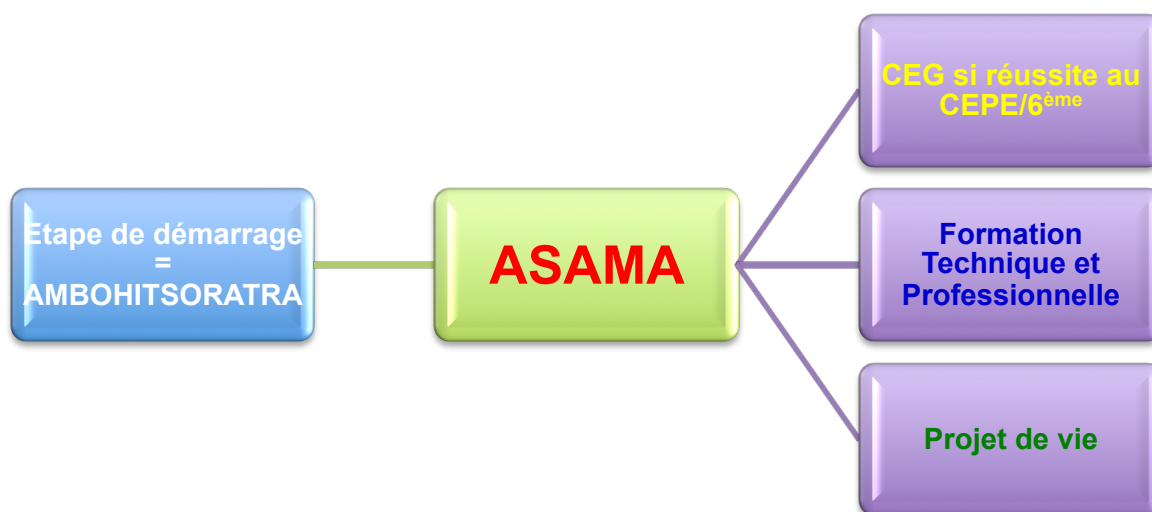
L'enseignement des leçons s'effectue par une approche par situation, une approche par compétence et une approche qui tient compte de la créativité de l'enfant.

Tableau 2 : Déroulement d'une année de formation en classe ASAMA

<b>Une année ASAMA</b>			
<b>1<sup>ère</sup> période</b>			
<b>1<sup>ère</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>2<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>3<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>4<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>
<b>1<sup>er</sup> Arrêt de 1 semaine pour regroupement des enseignants</b>			
<b>2<sup>ème</sup> période</b>			
<b>1<sup>ère</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>2<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>3<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>4<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>
<b>2<sup>ème</sup> Arrêt de 1 semaine pour regroupement des enseignants</b>			
<b>3<sup>ème</sup> période</b>			
<b>1<sup>ère</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>2<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>3<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>	<b>4<sup>ème</sup> phase de 2 semaines</b>

La pratique pédagogique de la méthode ASAMA correspond à la division de l'année en trois périodes temporelles distinctes, selon la description au tableau 2. Entre les périodes, il existe un arrêt d'une semaine qui est réservée au regroupement des enseignants. Par la suite, chaque période est composée de 4 phases et chaque phase correspond à 2 semaines et demie. Il faut mentionner qu'une phase est l'unité temporelle d'enseignement de base correspondant à l'évaluation de départ, au développement et à l'évaluation en fin de phase. L'arrêt des cours a lieu pendant les vacances scolaires de Noël et Pâques. L'annexe 1 apporte des précisions sur les leçons et les différentes composantes de la méthode ASAMA.

Tableau 3 : Cheminement des apprenants de la méthode ASAMA



Comme l'illustre le tableau 3, différentes étapes permettent au bénéficiaire d'atteindre la vie active avec une formation fonctionnelle. Certains gestionnaires ASAMA proposent la méthode d'alphabétisation Ambohitsoratra ou bien la Planète des Alpha comme étape de démarrage. Il s'agit de la phase proprement dite d'alphabétisation de l'enfant par l'écriture et la lecture et qui dure normalement 2 mois à raison de deux à trois heures par jour. La méthode Ambohitsoratra consiste à la présentation d'un conte à travers lequel l'enfant apprendra à lire et écrire. La Planète des Alphas, qui a inspiré la méthode Ambohitsoratra, propose également un conte comme technique d'apprentissage, mais la formation s'effectue en français.

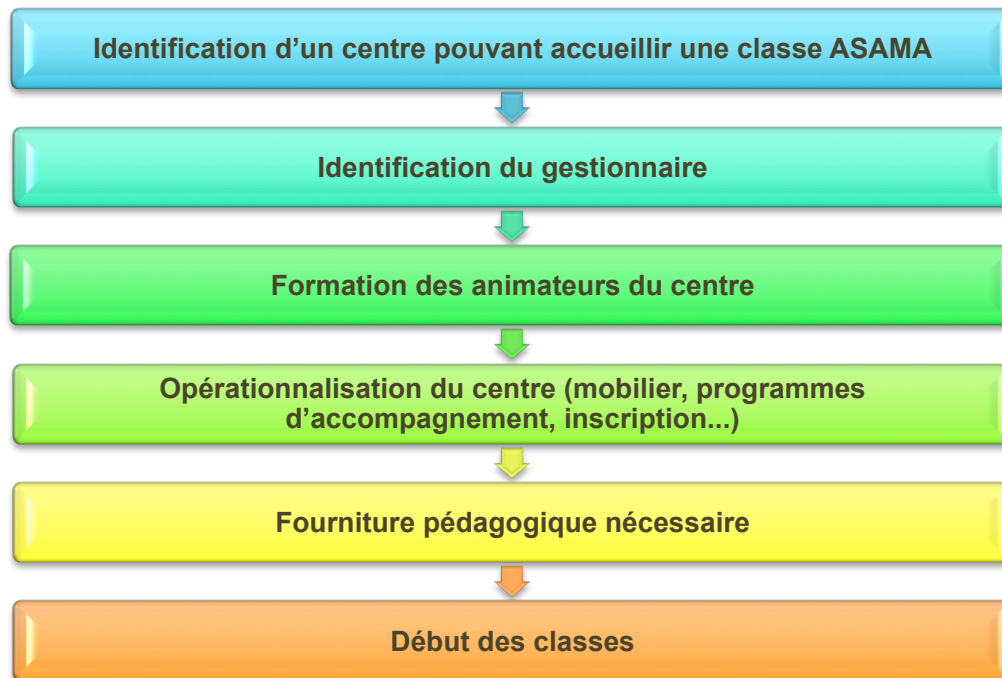
Par la suite l'enfant peut débuter sa période d'apprentissage avec la méthode ASAMA. Lorsque cette deuxième étape est terminée se présente alors le post-ASAMA avec trois choix possibles. Après l'obtention du CEPE/6<sup>e</sup>, ils peuvent continuer leur étude d'enseignement général, le CEG public ou privé. Ils peuvent également opter pour une formation technique et professionnelle de base. Enfin, l'étape finale est celle du «projet de vie» qui consiste à un travail plus performant et rémunérateur pour sortir de la spirale de pauvreté. Certains bénéficiaires post-ASAMA mettront de côté toute ambition de formation et chercheront du travail à la demande des parents. Enfin, quelques cas d'adolescents qui n'ont pas réussi le CEPE peuvent parfois être intégrés dans les écoles



primaires publiques en classe de 7<sup>ème</sup>. L'animateur en assurerait la démarche auprès des directeurs des écoles du quartier.

Le tableau 4 présente les différentes étapes qui sont nécessaires afin de mettre sur pied une classe ASAMA.

Tableau 4 : Étapes pour l'implantation d'une classe ASAMA



Malgré l'existence de ces différentes étapes, il n'a pas été possible d'en vérifier le suivi à l'intérieur d'un document, du type «guide de suivi des activités». Cette démarche a été surtout appliquée lors des premières applications de la méthode par le Programme Conjoint et l'ONG Taksvarkki. Par la suite, les associations qui possèdent leurs ressources financières et techniques ont apparemment appliqué une autre démarche. Ce qui laisse entendre que les étapes du tableau 4 ne sont pas obligatoires pour offrir la méthode ASAMA dans une classe.

L'encadrement d'un centre comprend les formateurs qui se doivent d'inculquer la méthode d'apprentissage aux animateurs. Par la suite, les autorités locales vont appuyer, superviser et voir à la réalisation des objectifs, des activités qui ne sont pas propre à l'application de la méthode ASAMA. Les centres de réalisation sont

responsables de la mise en œuvre technique et du suivi post-ASAMA. Les aspects techniques et financiers pour l'encadrement sont assumés par les différents partenaires et bailleurs. Afin de garantir l'encadrement d'un centre, différents outils ont été adoptés à l'époque du Programme conjoint:

- Programmes d'apprentissage pour chaque période selon une réorganisation du programme des classes primaires formelles;
- Guides pédagogiques pour les principales matières;
- Utilisation des différents outils pédagogiques disponibles et pertinents (recueils, exercices);
- Administration de tests préparatoires précédant les examens au CEPE.

Ces différents outils sont utilisés pour la formation dans les classes ASAMA. Lors du passage des enquêteurs, les animateurs ont affirmée qu'ils utilisaient ces documents sur une base régulière, mais il n'a pas été possible de les consulter.

#### **4.2 Objectifs visés et résultats attendus**

S'appuyant sur le principe du droit à l'éducation et sur la promotion de l'Éducation pour tous, la méthode ASAMA permet aux adolescents déscolarisés ou non scolarisés de 11 à 14 ans d'obtenir :

- Les connaissances minimales de base pour acquérir une alphabétisation fonctionnelle;
- D'intégrer le cycle en éducation formelle après la fréquentation d'un centre ASAMA;
- D'acquérir des compétences en formations techniques et professionnelles de base.

Les résultats attendus se situent à deux niveaux. Le premier consiste à la réinsertion ou l'insertion des enfants à l'école publique (au CEG ou en classe primaire) ou bien à l'intérieur des structures d'appui pour obtenir une formation technique et professionnelle de base. Le deuxième niveau de résultat correspond à la réussite de l'examen CEPE sans intégration au cycle formel mais qui assure l'acquisition nécessaire à l'alphabétisation fonctionnelle.

La réussite des résultats souffre cependant de la nature même de l'objectif spécifique qui a été constaté lors de l'évaluation, et qui devrait être rectifié afin d'éliminer toute

ambiguïté quant au rôle de la méthode ASAMA. Pour certaines personnes rencontrées lors de l'évaluation, la définition même de l'objectif de la méthode entraîne une ambiguïté dans la mise en œuvre et dans le type de résultats à atteindre. Il faudrait tenter d'atteindre le résultat d'une intégration réussie et durable à l'école publique. L'unique indicateur de l'obtention du CEPE n'est donc pas suffisant, selon leur approche de la méthode ASAMA. Cependant, cet argument met en évidence le problème d'insertion des apprenants trop âgés pour intégrer le système formel en classe de 6<sup>ème</sup>.

Selon eux, même avec un diplôme de fin de primaire et en sachant lire et écrire, si l'enfant se retrouve sans perspectives et demeure dans une situation vulnérable et de pauvreté, l'atteinte du résultat est un échec. De plus, la théorie selon laquelle l'alphabétisation est irréversible par l'obtention du niveau CEPE est remise en doute.

Si l'objectif consiste à alphabétiser des enfants par l'obtention d'un niveau de fin de primaire, il faut considérer la méthode ASAMA comme telle et y décliner des résultats appropriés. Si par contre, l'objectif est d'alphabétiser et d'instruire, en utilisant le programme fondamental de l'éducation nationale, pour que des enfants de 11 à 14 ans non scolarisés puissent intégrer les classes publiques, il faudrait également veiller à mettre en place des résultats appropriés et pertinents.

La question suivante se pose actuellement : le programme ASAMA devrait-il s'en tenir à une alphabétisation fonctionnelle et/ou préparer durablement les bénéficiaires à intégrer l'école primaire publique? La méthode pourrait évoluer en fonction de ces deux objectifs. Cependant, à l'heure actuelle, ce sont justement ces deux niveaux d'objectifs qui entretiennent la confusion sur la forme d'intervention que doit prendre la méthode ASAMA. Une confusion qui pourrait être amplifiée avec la mise à l'échelle.

### **4.3 Effets de la méthode ASAMA**

La méthode ASAMA est qualifiée par certains d'alternative au système formel. Une affirmation qui met à l'avant-plan les défis auxquels sont confrontées les écoles formelles, d'une part, mais qui soulève certaines interrogations quant à la bonne compréhension des objectifs de la méthode ASAMA, d'autre part. Plusieurs effets potentiels ont été soulevés par les intervenants nationaux et internationaux ainsi que par les personnes rencontrées lors de l'enquête :

- La durée de la méthode ASAMA serait un incitatif (financier, même structure que le formel, apprentissage plus rapide) pour les parents d'attendre l'âge requis pour inscrire leur enfant dans une classe ASAMA;
- L'offre de formation plus rapide (1 an comparativement à 5 ans dans le formel) pose la question de la pertinence de la méthode;
- Le caractère intensif et rapide de la méthode pourrait comporter des lacunes irréversibles que l'enfant conservera dans le système formel;
- Le recours à la langue nationale pour l'apprentissage n'est pas conforme aux tendances actuelles et limite les perspectives de l'enfant;
- La vulgarisation trop poussée du contenu pourrait éventuellement entraîner une attitude anti-pédagogique.

En ce qui concerne les effets imprévus, l'enquête a permis d'en répertorier deux particulièrement importants pour l'objet de l'évaluation qui est celui d'une éventuelle mise à l'échelle de la méthode ASAMA.

Les enfants qui fréquentent les classes ASAMA doivent en principe répondre aux critères de l'âge, du niveau académique et être non scolarisés ou déscolarisés depuis un certain temps. Cependant, certains enfants dans les classes ASAMA ne répondent que partiellement ou en aucun cas à ces critères. D'ailleurs, à la lecture des données collectées, il y a une confusion importante quant à l'âge des apprenants. D'un document et d'une personne à l'autre, le critère de l'âge passe de 11 à 17 ans, de 11 à 15 ans et de 11 à 14 ans et également de 10 à 17 ans. Dans d'autres situations, les apprenants sont volontairement retirés par leurs parents du réseau formel pour fréquenter une classe ASAMA et toujours selon les données collectées, certains parents pourraient mentir quant à l'âge réel de leur enfant.

Un autre effet imprévu est celui qui attribue à la méthode ASAMA une alternative au système formel ou même un remplacement, dans certaines régions, où il n'y a tout simplement pas d'école. Il est évident que pour un bon nombre de personnes rencontrées, les classes ASAMA ne peuvent en aucun cas se substituer aux classes du secteur formel. Ce rôle, selon eux, doit être clairement énoncé afin d'éviter ce type d'effet. Par contre, des gestionnaires de classe n'y voient aucun problème, prétextant que les enfants doivent fréquenter l'école, nonobstant son statut formel ou non formel.

#### 4.4 Coût et financement

Le budget prévu pour les activités d’alphabétisation du Gouvernement malgache figure au Programme d’investissements publics. Pour l’année 2011, le montant indiqué est de 1 261 636 000 milliards d’Ariary, comparativement à 286 000 000 d’Ariary en 2010 et de 142 698 000 d’Ariary en 2009<sup>13</sup>. Si ces montants, fournis par la DEPA lors de l’enquête, dénotent une volonté de la part du Gouvernement d’intervenir dans le secteur de l’alphabétisation, paradoxalement, les évènements politiques ont plutôt contribué à figer ces montants dans les lignes budgétaires de l’État qui n’apparaissent que sur papier.

Il est possible, selon les informations obtenues par la Plateforme des Associations chargées d’ASAMA (PACA), de classer, à titre indicatif, les associations responsables des classes ASAMA par leur type ou leur provenance de financement. Le premier niveau de financement est celui où il y a un programme spécifique chez le bailleur, dédié à la méthode ASAMA, comme le programme Taksvarkki, le Club Rotary Mahamasina et la BFV-SG (qui finance 8 classes). Ensuite, le deuxième niveau de financement provient de l’association elle-même qui inscrit la méthode ASAMA dans son programme d’intervention, notamment chez Hardi, SOS Village d’enfants, l’ONG Manda, Help Madagascar. Enfin, le troisième niveau de financement est celui où l’association finance la classe ASAMA à partir de ses propres ressources, comme AFIFI.

Pour l’année 2009-2010, des bailleurs de fonds nationaux et internationaux ont remis un montant d’environ 7 millions d’Ariary (Rotary Club et Taksvarkki) aux différentes associations représentées par la PACA pour assurer le fonctionnement des classes et de la formation. Plus particulièrement, le programme Taksvarkki a financé 43 classes ASAMA et le Club Rotary 7 classes. De plus, en 2010, la PACA a reçu 15 millions d’Ariary de la part du Gouvernement malgache et actuellement, cette dernière serait en négociation avec la DEPA pour augmenter cette aide financière à près de 40 millions d’Ariary<sup>14</sup>. Notons que cette subvention ne concerne pas l’ensemble des classes ASAMA, mais seulement celles qui sont sous la responsabilité des associations représentées par la PACA.

---

<sup>13</sup>Montant obtenu lors d’une conversation téléphonique avec la Présidente de la DEPA.

<sup>14</sup>Montant obtenu lors d’une conversation téléphonique avec la Présidente de la PACA.

Lors de l'enquête, il a été difficile, voire impossible, d'obtenir les mêmes renseignements concernant ce type d'aide pour l'ensemble des classes visitées. Les gestionnaires des centres ont été plutôt réfractaires à partager cette information aux enquêteurs. Malgré tout, certains d'entre eux ont tout de même accepté de répondre à la question liée au type d'appui financier. Les détails des montants versés par les bailleurs sont indiqués dans le tableau 5.

Une grande partie des centres d'Atsimo Atsinanana, du Sud et de la région de Fianarantsoa reçoivent leur financement du programme finlandais Taksvarkki, à hauteur de 3,5 millions d'Ariary par centre de formation. Les autres centres se situant dans ces régions reçoivent leur financement d'autres bailleurs. La société minière Rio Tinto de Taolagnaro remet 24 millions d'Ariary pour le fonctionnement du centre ASAMA Aéroport village (2 classes ASAMA dans le même centre). Le centre Antso de Toliara reçoit une partie de son financement de la Division de l'alphabétisation de la Direction Régionale de l'Éducation Nationale (DREN).

Le tableau 5 permet en outre de constater qu'il existe de grandes disparités entre les centres visités. À titre d'exemple, les centres MIC, Saint-Maurice et Mère Carlin ne reçoivent pas de financement de grandes sociétés privées, mais doivent se tourner vers les dons locaux, les congrégations religieuses et les dons ponctuels des particuliers.

Tableau 5: Montants accordés par les bailleurs aux centres ASAMA ciblés par l'évaluation

Région	Centre	Montant accordé (en Ariary)	Provenance du financement (bailleur)
Analamanga	ASA	4 500 000	Association Sandratra Ambohitrimanjaka Club Rotary
	FITAHA	3 500 000	Taksvarkki et FFF Malagasy Mahomby
	MIC	nd	Congrégation Club Rotary Fondation Coca Cola
	CDA	6 500 000	Taksvarkki et Fonds propre
	Manda	nd	Association Allemande Zazafaly
	Voitra	24 000 000	Association Mizarasoa BFV SG France
	PMO	3 500 000	Taksvarkki et FFF Malagasy Mahomby
	AFAFI	3 500 000	
	HARDI	5 621 000	CCFD et Auteuil International
	AZOI	7 560 000	Club Rotary
Boeny	NUR	nd	BFV SG Madagascar PNUD
	St Maurice classe 1	nd	Congrégation religieuse
	St Maurice classe 2	nd	
Atsimo Atsinanana	Ankatafa	3 500 000	Taksvarkki et FFF Malagasy Mahomby
	Mahabe	3 500 000	
	Manambondro	3 500 000	
Anosy	Airport village	12 000 000 (pour une classe)	Rio Tinto/QMM
Androy	Androhondroho	3 500 000	Taksvarkki et FFF Malagasy Mahomby
	Terakabo	3 500 000	
Atsimo Andrefana	Mère Carlin	nd	Congrégation religieuse
	Antso	1 500 000	DREN
	Mondo Bimbi	nd	Fonds de l'association
Haute Matsiatra	Antsororokavo	3 500 000	Taksvarkki et FFF Malagasy Mahomby
	Idanda	3 500 000	

Source : données reçues auprès des associations

Pour les associations-gestionnaires, la relation coût-résultat est relativement bonne. Cependant, il a été impossible d'obtenir directement auprès des gestionnaires de classe leur coût de fonctionnement de leur classe par bénéficiaire. Le tableau 6 présente le coût par apprenant pour une année d'apprentissage dans une classe ASAMA. Ces données fournies par la PACA proviennent des centres qui sont représentés par l'association et non pour l'ensemble des classes ASAMA au pays. En outre, ce tableau ne représente pas les classes visitées lors de l'évaluation, mais il permet, partiellement, d'établir les dépenses associées à la formation d'un apprenant.

Les données obtenues auprès de la PACA pour l'année 2009-2010 démontrent que le coût par apprenant est d'environ 171 219 Ariary (60\$ USD) pour une année scolaire. À titre comparatif, il avait été suggéré, à l'époque du Programme conjoint au début des années 2000, que l'estimation du coût unitaire d'un apprenant pour la durée complète de la formation était de 120\$ USD<sup>15</sup>. Ce montant était fixé en tenant compte d'une classe de 25 apprenants et comprenait le coût de la pédagogie et les frais de logistique, notamment la cantine.

Le salaire de l'animateur ainsi que la location et l'entretien du local constituent les dépenses les plus élevées. Il a été impossible, pour la même année de référence, d'estimer les coûts pour le matériel didactique et les autres activités.

---

<sup>15</sup>République de Madagascar, «Programme Conjoint Gouvernement Malgache-Système des Nations Unies pour la promotion de l'Éducation de base pour tous les enfants malgaches», Extrait du programme, avril 2006.



Tableau 6: Estimation du coût de fonctionnement annuel en Ariary par apprenant et par classe (2009-2010)

<b>Catégorie</b>	<b>Coût de fonctionnement par apprenant</b>	<b>Coût de fonctionnement de la classe</b>
Fournitures scolaires	25 098	752 950
Cantine scolaire	43 121	1 293 625
Fonctionnement	8 333	250 000
Formation des animateurs	6667	200 000
Locaux (classe et cantine)	71 000	2130 000
Équipements (salle et cantine)	15 000	450 000
Santé	17 000	510 000
<b>TOTAL</b>	<b>171 219</b>	<b>6 542 950</b>

Source : PACA, 2011.

À titre indicatif, le coût unitaire pour les dépenses de fonctionnement par élève du 1<sup>er</sup> cycle de l'éducation fondamentale pour l'année 2008 était fixé à 60 345 Ariary. Si le coût d'un apprenant d'une classe ASAMA semble plus élevé, il s'agit ici d'une formation intensive d'une année au lieu de cinq ans dans le secteur formel.

L'aspect financement ne pose pas de problème aux parents. Par contre, il faut souligner que 7 centres ASAMA sur les 30 visités demandent une participation financière des parents. Bien que celle-ci soit sur une base volontaire (50% des parents contribuent financièrement), les montants demandés par les associations varient, mais ils peuvent représenter une somme importante, notamment au centre Saint-Maurice, où les parents sont invités à verser un montant de 10 000 Ariary annuellement pour les frais d'inscription.

Tableau 7: Participation volontaire des parents

<b>Centre</b>	<b>Frais d'inscription</b>	<b>Frais scolaires</b>	<b>Cantine</b>	<b>Autres dépenses</b>
Mère Carlin		800 Ariary par mois	400 Ariary par semaine	
Saint-Maurice	10 000 Ariary			200 Ariary par semaine
CDA	8 000 Ariary		500 Ariary par mois	
Manda	2 000 Ariary			

Voitra	4 500 Ariary			
Hardi				1 000 Ariary par mois
Mahajanga				700 Ariary par an

Pour les centres Mère Carlin, Saint-Maurice et CDA, l'objectif de la cotisation volontaire des parents est de les responsabiliser pour éviter qu'ils soient constamment en attente d'une aide extérieure.

Le financement global du programme ASAMA est instable et déstructuré, mais selon certaines associations ce financement est adéquat. Quoiqu'il en soit, la conséquence majeure de cette situation est qu'il est impossible de déterminer le montant total accordé par les bailleurs de fonds pour l'ensemble des classes ASAMA.

Les personnes rencontrées lors de l'enquête ont manifesté un grand intérêt pour l'adoption d'une structure de gestion financière des classes ASAMA. Un outil qui contribuerait à augmenter éventuellement la participation du nombre de bailleurs de fonds et faciliterait le suivi des fonds et des subventions versées aux associations.

Le problème de la viabilité financière et du financement à long terme est également partagé par plusieurs gestionnaires et partenaires. Certains s'interrogent sur les effets négatifs du financement ponctuel. Le financement n'est pas assuré pour l'ensemble des centres et de plus il diffère d'un centre à l'autre, selon le type de partenaires financiers et de l'intérêt «individualisé» des bailleurs. Les personnes rencontrées souhaitent d'ailleurs un «réalignement» du mécanisme de financement non pas dans le but d'alourdir administrativement le processus budgétaire, mais simplement pour y voir plus clair afin de maximiser leur capacité à mobiliser les ressources financières nécessaires. Il semble également qu'il y ait unanimité autour de la question du renforcement des capacités des associations afin d'améliorer leur compétence.

#### **4.5 Démarche partenariale**

Lors de la mise en place de la méthode ASAMA en 2000 et de la période d'expérimentation en 2003/2004, l'objectif du Programme conjoint consistait à

accompagner le gouvernement jusqu'à une appropriation complète de la méthode par ce dernier en 2008. L'UNESCO a favorisé la mobilisation des acteurs et des ressources afin de rendre opérationnelle la méthode ASAMA dans le pays. C'est ainsi qu'en 2006, la mise à l'échelle de la méthode ASAMA et de la méthode d'Ambohitsoratra figurait dans le MAP (Madagascar Action Plan) comme méthodologie pour l'éducation de base non formelle (Défi N° 3).

Au moment de l'arrêt du Programme conjoint et lors des événements politiques en 2009, la gestion de la méthode ASAMA a été en quelque sorte suspendue. Cette situation est probablement à l'origine du vide qui caractérise la démarche partenariale à partir de 2008. Ce contexte ne favorise pas une bonne synergie entre les partenaires afin de mobiliser les ressources financières et techniques nécessaires à la viabilité des résultats. Pour l'instant, les gestionnaires des classes ASAMA font plutôt cavaliers seuls avec leurs bailleurs de fonds respectifs, partageant, sur une basse volontaire, les résultats des apprenants et leur budget de dépense avec la PACA. Seul le bailleur de fonds est en droit d'exiger ces résultats.

#### **4.6 Qualité de la conception**

L'unique document expliquant la démarche conceptuelle du programme ASAMA est le projet de recherche universitaire mené par Mesdames Sehen RAKOTOARISOA et Lydia RAHANTANIAINA. Nous ne remettons pas en cause la qualité de ce travail qui a initié une méthode d'apprentissage mise en œuvre depuis l'an 2000 et qui en constitue le point fort. Cependant, la transposition théorique de cette recherche en une méthode d'intervention en alphabétisation et réinsertion scolaire n'a pas pris la forme d'un plan de mise en œuvre. Le recours à ce plan afin d'évaluer la qualité de conception du programme aurait été très utile pour l'évaluation. Deux éléments importants ont été considérés dans l'analyse de la qualité de la conception.

Premièrement, la méthode ASAMA, même si elle est qualifiée d'expérimentation doit impérativement s'appuyer sur des bases solides pour évoluer, comme tout projet d'intervention en développement. Cependant, il est encore plus fondamental, lors de l'expérimentation d'une telle méthode, de s'appuyer sur des guides de réalisation des objectifs et des mécanismes de suivi afin d'être à même d'évaluer la pertinence d'une telle initiative à long terme.

Deuxièmement, la navigation à vue est une approche qu'il faut éviter dans le domaine de la gestion. Malgré toute la pertinence de la méthode ASAMA et de ses résultats satisfaisants, l'évaluation se doit de noter la négligence d'une conception basée sur des critères de gestion fiables et reconnus. L'évaluation ne peut en conséquence ne porter que sur le contenu de la méthode ASAMA. D'autant plus que la mauvaise qualité de la conception de la méthode du seul point de vue de la gestion a compliquée le travail de l'équipe d'évaluation, en plus de provoquer des distorsions importantes dans l'application de la méthode.

Il faut par contre mentionner que la «construction méthodologique» de la méthode ASAMA, qui tire son origine du travail de recherche universitaire, est quant à elle pertinente et crédible. Le diagnostic effectué lors de l'évaluation a, d'une part, pris en compte le type de gestion de la méthode ASAMA (en terme de gestion globale) et, d'autre part, la pertinence de la méthode ASAMA pour une éventuelle mise à l'échelle. Il n'aurait pas été logique de procéder autrement, notamment en ignorant le volet de la gestion de la méthode dans l'analyse de la qualité de la conception.

### 5.1 Contexte malgache

Plusieurs défis se posent actuellement en éducation non formelle, et ce, malgré l'existence d'initiatives en alphabétisation et insertion scolaire. Ces défis doivent être surmontés par les pays concernés, dont Madagascar, afin de lutter efficacement contre l'analphabétisme et l'exclusion des adolescents.

- L'éducation non formelle doit être considéré comme un droit et une condition essentielle à la réussite des OMD;
- Des mesures rigoureuses et adéquates doivent être adoptées pour un financement efficace et une prestation de qualité;
- Les engagements nationaux et internationaux, notamment en Éducation pour tous et pour les OMD doivent être respectés;
- Des problèmes persistants existent entre d'un côté les ambitions et la volonté d'une meilleure éducation non formelle, et d'un autre côté le manque d'organisation du secteur (meilleure coordination, organisation du travail, responsabilité, absence structure de gestion);
- L'instabilité institutionnelle est une menace à la réalisation des objectifs de l'éducation non formelle;
- La difficulté d'assumer pleinement une intervention efficace et durable empêche le renforcement des capacités et le suivi des initiatives nationales;
- Les partenaires techniques et financiers demeurent réticents à appuyer des programmes en éducation non formelle qui évoluent sans véritable structure de gestion et d'informations fiables;
- L'éducation non formelle souffre dans plusieurs pays de l'absence de partenariats entre l'État et la société civile ainsi qu'avec le secteur privé;
- Les approches axées sur l'offre éducationnelle devraient céder le pas aux approches qui misent sur la demande en fonction de la communauté et qui devrait être au cœur du processus de l'éducation non formelle.

Malgré la volonté d'appliquer un enseignement obligatoire, l'État malgache tarde à atteindre une scolarisation complète des enfants d'âge scolaire. En l'an 2000, le document technique sur l'alphabétisation du Programme conjoint de 1999-2000 rapportait l'existence d'une frange importante de la population analphabète de 10 à 14

ans qui était évalué à l'époque à 60%<sup>16</sup>. Il a été impossible de vérifier ce taux pour les dernières années. Cependant, les données pour l'année 2005 indiquent que le taux d'analphabétisme pour les 15 ans et plus en zone rurale était de 41% contre 24% en zone urbaine<sup>17</sup>. Au niveau national, ce taux se situait à 37% pour 2005<sup>18</sup>. De plus, toujours en 2005, 7 régions enregistraient un taux d'analphabétisme supérieur à 50%<sup>19</sup>. À titre comparatif, le taux de scolarisation pour l'année 2006 des 15 ans et plus était de 52%<sup>20</sup>.

Au pays, le pourcentage de filles sans instruction est légèrement plus élevé que celui des garçons, excepté pour la tranche d'âge de 10 à 15 ans, où il se situe à 9,1% comparativement à celui des garçons qui est de 10,3%<sup>21</sup>. Entre 2003 et 2008 la proportion de jeunes sans instruction a diminué dans l'ensemble<sup>22</sup>.

En ce qui concerne le taux d'analphabétisme, celui-ci est près de 30% chez les filles et de 28% chez les garçons de 15 à 19 ans. Ce taux grimpe à 41% pour les filles et 34,7% des garçons pour la tranche d'âge de 20 à 24 ans<sup>23</sup>. Ces données comprennent les jeunes considérés comme totalement analphabètes et les jeunes qui ne savent lire qu'une partie d'une phrase. Selon ces mêmes critères, le niveau d'alphabétisation des 15 à 19 ans est plus élevé que les tranches d'âges supérieures.

Si l'on regarde du côté de la scolarisation pour les 6 à 10 ans, le taux net enregistré pour 2007-2008 était de 86,8%, tandis qu'il était de 88,9% en 2008-2009 pour enfin se situer à 88,3% en 2009-2010<sup>24</sup>. Les taux d'achèvement quant à eux pour le niveau 5<sup>ème</sup> année du primaire se situaient respectivement pour les mêmes années de référence à 60,2%, 66,3% et 64,6%<sup>25</sup>. Enfin, le nombre d'enfants de 6 à 10 ans en dehors du système scolaire se situait à 396 440 pour 2007-2008, de 260 500 en 2008-2009 et de 399 362

---

<sup>16</sup>UNESCO, «Document technique numéro 6 du Programme-Conjoint Éducation de base pour tous les enfants malgaches», 1999.

<sup>17</sup>Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la Planification, «Repère statistique 2009», 2009.

<sup>18</sup>*Ibid.*

<sup>19</sup>UNESCO., *op. cit.* note 16. Régions touchées : Vatovavy Fitovinany, Ihorombe, Atsimo Atsinanana, Melaky, Atsimo Andrefana, Androy, Anosy.

<sup>20</sup>Gouvernement de Madagascar, «Madagascar Action Plan 2007-2012», 2006.

<sup>21</sup>UNICEF, «Les jeunes malgaches, faits et chiffres», 2009.

<sup>22</sup>*Ibid.*

<sup>23</sup>UNESCO., *op. cit.* note 21.

<sup>24</sup>Ministère de l'Éducation Nationale, «Mise en œuvre du plan Éducation pour tous», Rapport de revue, version provisoire, avril 2011.

<sup>25</sup>*Ibid.*

en 2009-2010<sup>26</sup>. L'école primaire se caractérise par un taux de déperdition élevé.

Les engagements contractés dans le document du MAP, qui indiquait un taux d'achèvement du primaire de 57% pour 2006, prévoyait, pour 2012, un taux de 85%, ce qui apparemment ne pourra pas être atteint.

Le déséquilibre scolaire, qui semble se dégager de l'analyse de ces données, ne se présente pas de la même manière sur l'ensemble du territoire malgache. Les campagnes sont plus touchées que les villes et les taux nets de scolarisation entre ces deux zones sont respectivement de 71,9% et de 80,1%<sup>27</sup>.

Si l'on s'attarde aux programmes d'alphabétisation, les données collectées permettent de constater qu'il y a eu une hausse de 53% pour l'ensemble des apprenants entre 2004 et 2008. Un accroissement moyen annuel de 13%<sup>28</sup>. Il est ainsi plus qu'évident que les initiatives en alphabétisation et réinsertion scolaire ont un rôle important à jouer à Madagascar. La méthode ASAMA n'est pas la seule à s'inscrire dans une volonté de l'éducation pour tous et d'autres initiatives similaires méritent une attention particulière. L'annexe 2 présente, par leur similarité avec la méthode ASAMA, trois autres initiatives d'alphabétisation et de réinsertion scolaire et sociale auprès des adolescents.

Ce contexte rend pertinent le développement de l'éducation non formelle pour les déscolarisés d'autant plus que Madagascar a adhéré à l'atteinte des objectifs de l'Idé la Stratégie de l'Éducation pour tous de l'an 2000.

L'éducation formelle et non formelle font partie intégrante de la Loi 2004-004 portant sur le système de l'éducation d'enseignement et de formation à Madagascar. L'éducation formelle comprend : l'éducation fondamentale, l'enseignement secondaire, la formation technique et professionnelle et l'enseignement supérieur.

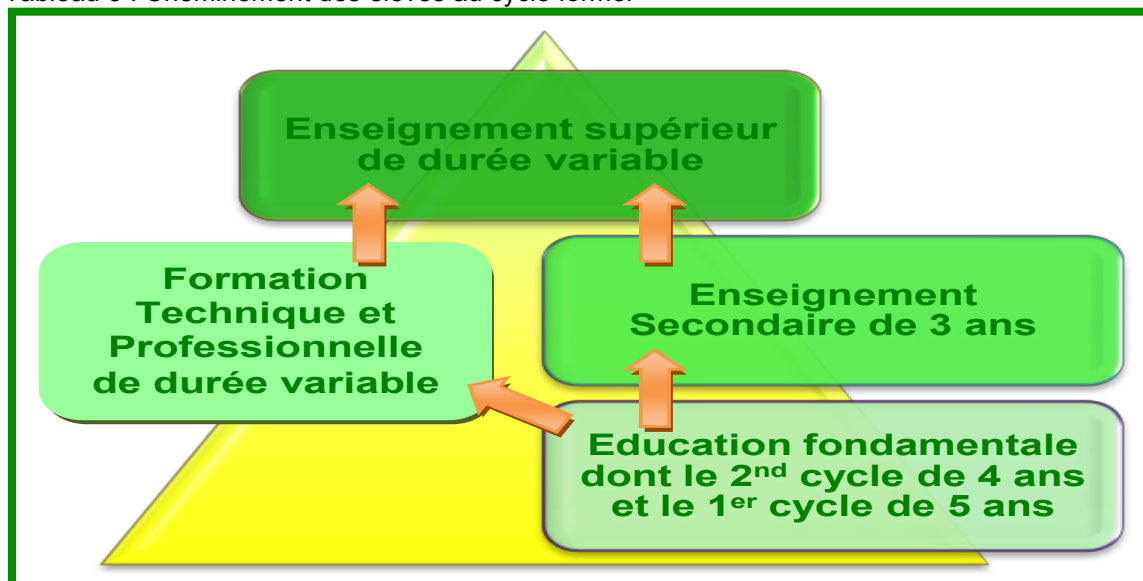
---

<sup>26</sup>UNESCO., *op. cit.* note 21.

<sup>27</sup>Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.* note 17.

<sup>28</sup>*Ibid.*

Tableau 8 : Cheminement des élèves au cycle formel



L'éducation non formelle est le secteur qui prend en compte toutes activités éducatives et de formation offertes en dehors du système éducatif formel. Ce secteur comprend l'éducation infantile (nurseries, jardins d'enfants, écoles maternelles), l'alphabétisation fonctionnelle, l'éducation à la citoyenneté et au civisme.

Un projet de réforme fut proposé pour transformer entièrement le système éducatif formel. Celui-ci devait être composé de sept années au primaire, de trois années plus deux au 2<sup>nd</sup> cycle de l'éducation fondamentale, et de deux ans pour l'enseignement secondaire. L'application progressive de cette réforme devait s'effectuer à partir de l'année scolaire 2008-2009. Les événements politiques de 2009 ont bousculé le calendrier du MEN et pour le moment, les 20 circonscriptions scolaires (CISCO) qui avaient été ciblées pour la phase pilote, appliquent toujours la réforme, alors que les autres CISCO conservent l'ancien système éducatif.

En ce qui concerne le pilotage institutionnel de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle (AENF), il semble que celui-ci soit actuellement en redéfinition. La validation légale de la Stratégie nationale d'alphabétisation, dont la mise en place fut entamée en 2005, est toujours en attente. À l'heure actuelle, la Stratégie est davantage un document de travail qui n'a pas toute la validité nécessaire pour son application sur le territoire malgache.



Le Décret 2009-542 du 8 Mai 2009, définit l'organigramme actuel du MEN. Le secteur de l'alphabétisation est confié, au niveau central à la DEPA qui fait partie de la Direction Générale de l'Éducation Fondamentale et de l'Alphabétisation. Cette direction est subdivisée en trois services : le Service de développement du Partenariat; le Service de Développement des Stratégies d'Alphabétisation et le Service de la Pédagogie et de la Vie scolaire. De plus, chacune des DREN comprend le Service de l'Éducation Préscolaire et de l'Alphabétisation (SEPA). La structuration interne de chaque SEPA varie selon les DREN.

En ce qui concerne la ZAP (zone administrative et pédagogique), celle-ci représente la structure de base du MEN pour ce qui est de la gestion de l'éducation. La ZAP est l'équivalent du territoire d'une commune mais celle-ci, selon les cas, peut être divisée en plusieurs ZAP. Le chef de la ZAP effectue le suivi administratif et pédagogique des écoles publiques comme privées et il organise des journées pédagogiques durant lesquelles les instituteurs peuvent échanger sur divers sujets, notamment les problèmes rencontrés dans l'enseignement et la pratique pédagogique.

Au moment du transfert du secteur de l'alphabétisation du Ministère de la Population au MEN en 2007, le rôle du chef de la ZAP fut maintes fois débattu sans aboutir à aucune spécification sur ses responsabilités. Ainsi, par la coutume et en l'absence de texte juridique, le chef de la ZAP est devenu le principal interlocuteur entre la zone qu'il représente et le MEN, créant ainsi des variations importantes entre les zones en terme de rôles et d'implication. Par ailleurs, certains chefs de ZAP ignoraient l'existence de classes ASAMA sur le territoire qu'il est sensé représenté auprès du MEN.

## **5.2 Instruments nationaux en alphabétisation et en éducation pour tous**

La politique nationale malgache en alphabétisation et en éducation non formelle a été validée en 2003. Selon le document de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)<sup>29</sup>, une certaine lenteur a été observée dans la mise en place de cette politique. La multiplicité des intervenants et l'instabilité institutionnelle de l'époque auraient été des éléments perturbateurs à l'application de la politique. Ce n'est qu'en 2008 que les stratégies ont été adoptées afin d'opérationnaliser la politique. Celle-ci visait un double objectif. Le premier objectif consiste à favoriser un cadre structurel par une mise à

---

<sup>29</sup>Organisation Internationale de la Francophonie, *op. cit.* note 1.

l'échelle de l'approche programme, en lieu et place d'une approche sectorielle et ponctuelle en AENF. Le deuxième objectif était de s'appuyer sur le développement d'échanges entre les diverses structures qui interviennent en AENF pour une coordination implicite des actions.

En 2003, l'État malgache s'est engagé à atteindre les OMD, en adoptant un premier plan en Éducation pour tous. Les trois volets d'activités du plan sont l'amélioration de l'accès et la rétention; l'amélioration de la qualité de l'enseignement et le renforcement des performances institutionnelles. La première phase du plan, entre 2005 et 2008, a ainsi été adoptée par le biais du *Fast Track Initiative* (FTI-EFA) et accompagnée d'un montant de 60 millions USD<sup>30</sup>. Le taux de scolarisation est alors passé de 50% en 2005 à 66% en 2008<sup>31</sup>. Face aux résultats satisfaisants, l'aide des partenaires techniques et financiers (PTF) fut renouvelée et le montant accordé a été augmenté à 85,1 millions USD à partir d'avril 2008<sup>32</sup>.

Au moment de la crise politique en janvier 2009, il y a eu une diminution significative de l'aide financière. L'autorité provisoire a été dans l'obligation de composer avec un budget moindre et «suspendre» les dépenses non nécessaires. Les dépenses en éducation ont été réduites considérablement passant 3,5% du PIB pour 2003-2008 à 2,9% en 2009 et enfin de 2,6% en 2010<sup>33</sup>. Néanmoins, un Plan d'actions de deux ans couvrant les années scolaires 2010-2011 et 2011-2012 et adopté en juin 2010 a permis de récupérer une partie des fonds réajustés dans le plan d'aide de 2008 (49 millions USD)<sup>34</sup> et poursuivre les actions contractées. Malgré ces coupes budgétaires, le MEN considère que les effets ont été assez limités et qu'il a même été possible de consolider et de confirmer les priorités d'action pour le secteur de l'éducation.

En 2006, le MAP, une initiative qui définit les engagements pour 2007-2012 pour le développement à Madagascar, fait également une place importante à l'alphabétisation. L'objectif du Plan est d'atteindre les OMD par une réduction de moitié, d'ici 2015, du taux d'analphabétisme des adolescents et des adultes par rapport au niveau de 1990. Pour y arriver, un certain nombre de stratégies ont été adoptées, notamment, celui de

---

<sup>30</sup>UNICEF, *op. cit.* note 21.

<sup>31</sup>*Ibid*

<sup>32</sup>*Ibid.*

<sup>33</sup>*Ibid.*

<sup>34</sup>*Ibid.*

proposer des programmes spécifiques pour les jeunes de 11 à 17 ans dont fait partie la méthode ASAMA.

### 6.1 Pertinence

L'objectif du programme ASAMA a toujours toute sa légitimité à Madagascar. Le taux d'abandon scolaire demeure encore élevé. Le nombre d'enfants de 6 à 10 ans non scolarisés pour l'année 2009/2010 se situait à 399 362<sup>35</sup>, ce qui représente un chiffre assez élevé, sans compter le niveau de pauvreté et de vulnérabilité déjà relevés dans le rapport et qui frappe durement les enfants malgaches.

Le but ultime de la méthode ASAMA est de contribuer directement à l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous et du droit à l'éducation. La stratégie de mobilisation de l'UNESCO, par le biais du Programme-conjoint, s'appuyait sur ces instruments d'interventions afin d'assurer une légitimité à la mise en œuvre de la méthode ASAMA.

En ce sens, la méthode est considérée comme étant pertinente autant pour les apprenants, les animateurs, les gestionnaires et les partenaires techniques et financiers. Pour les bénéficiaires, la méthode ASAMA est tout à fait pertinente car elle donne accès à l'école et contribue au sentiment d'être comme les autres enfants par l'appartenance à un groupe. Plus spécifiquement pour les filles, elles sont satisfaites du fait qu'elles ont, tout comme les garçons, le droit de fréquenter l'école. D'ailleurs, l'assiduité des filles a été soulevée comme élément positif par les animateurs et les gestionnaires.

La récupération des adolescents, vue comme une bouée de sauvetage pour beaucoup de parents, est également un élément de pertinence important. Selon les parents, le programme ASAMA aide à combattre la délinquance juvénile et redonne ainsi espoir aux enfants d'obtenir un diplôme primaire. Si la pertinence de la méthode ASAMA fait l'unanimité auprès des personnes rencontrées, certains d'entre eux s'interrogent sur les intentions du MEN par rapport à la continuité du programme. La pertinence de la méthode ASAMA reposerait, selon les résultats de l'enquête, à une intégration des apprenants dans le système public ou privé. Le CEPE ne devrait pas constituer l'étape ultime et le seul indicateur de réussite.

---

<sup>35</sup> *Ibid.*

## **6.2 Résultats-efficacité**

Dans l'ensemble les résultats peuvent être satisfaisants, dans la mesure où nous ne tenons compte que de la formation primaire, niveau CEPE. Par contre, les résultats varient considérablement d'un centre à l'autre, comme indiqué dans le tableau 9. Si certains centres peuvent se vanter d'avoir des taux de réussite au CEPE qui frôle le 100%, d'autres enregistrent des résultats plutôt décevants. Pour l'ensemble des centres visités lors de l'enquête, le taux de réussite global à l'examen au CEPE pour l'année 2010 se situait à 74%. Dans la région d'Analamanga, le taux d'abandon augmente au fur et à mesure que l'on s'éloigne du centre ville. Toujours dans la même région, les bons taux de réussite au CEPE trouvent leur explication au fait que les associations adoptent des mesures supplémentaires pour augmenter le taux de réussite, notamment par le renforcement de la maîtrise du français et le recours à la méthode Ambohitsoratra.

Tableau 9 : Taux de réussite au CEPE 2010 et 2011 pour les centres ciblés par l'évaluation

Région	Centre	Année 2010			Année 2011		
		Candidat au CEPE	Admis	Taux de réussite	Candidat au CEPE	Admis	Taux de réussite
Analamanga	ASA (Ambohitsoratra)	28	23	82%	29	27	93%
	FITAHA (Ambohitsoratra)	19	16	84%	16	10	62,50%
	MIC (Ambohitsoratra)	20	20	100%			
	CDA (Ambohitsoratra)	19	14	74%			
	Manda	20	9	45%			
	Voitra (Ambohitsoratra)	19	18	95%			
	PMO	30	18	60%	18	16	89%
	AFAFI (Ambohitsoratra)	31	31	100%	11	10	91%
	HARDI	19	8	42%			
	AZOI	24	20	83%			
Boeny	NUR	27	26	96%			
	St Maurice classe 1	29	25	86%			
	St Maurice classe 2	26	24	92%			
Atsimo Atsinanana	Ankatafa (Ambohitsoratra)	16	14	87,50%	28	15	54%
	Mahabe (Ambohitsoratra)	15	14	93%	25	22	88%
	Manambondro (Ambohitsoratra)	11	1	9%	21	11	52%
Anosy	Airport village (planète des alphas)	30	12	40%	28	17	61%
Androy	Androhondroho (Ambohitsoratra)	5	5	100%	11	5	45%
	Terakabo (Ambohitsoratra)	3	3	100%	11	6	55%
Atsimo Andrefana	Mère Carlin	32	32	100%			
	Antso	17	16	94%			
	Mondo Bimbi (planète des Alpha)	2	2	100%			
Haute Matsiatra	Antsororokavo (Ambohitsoratra)	22	21	95%	22	13	59%
	Idanda (Ambohitsoratra)				23	13	57%

Du côté de la région de Boeny à Mahajanga, les bons taux de réussite au CEPE, de l'ordre de 96%, 86% et 92% pour les trois centres visités, seraient attribuables à l'expérience des animateurs qui est de plus de trois ans. La même observation peut également s'effectuer pour les centres Mère Carlin, Antso et Mondo Bimbi dans la région d'Atsimo Andrefana à Toliara. Dans la région d'Atsimo Atsinanana, dans le centre de Manambondro les filles avaient été nombreuses à abandonner car il y aurait eu un grave problème avec l'animateur, remplacé d'urgence par l'association. Ce qui explique également le piètre résultat à l'examen du CEPE en 2010 qui est de 9%. Le taux de réussite pour l'année 2011 a été nettement supérieur, se situant à 52%.

Il a été impossible de cibler d'autres critères de réussite comme la qualité et la durabilité des acquisitions ainsi que la réussite de l'intégration à long terme au cycle formel. Néanmoins, un certain nombre de personnes rencontrées affirment que malgré cette lacune, les résultats sont satisfaisants et les bénéficiaires connaissent tout de même une bonne intégration. La seule piste dont dispose l'équipe d'évaluation se trouve dans le document «Évaluation comparative des compétences et comportements des personnes ayant suivi le cursus classique»<sup>36</sup>, publié en 2006, où il est indiqué que les professeurs de CEG ne font pas de distinction entre les élèves post-ASAMA et ceux des classes formelles.

D'autres sources, notamment le document du Programme conjoint sur l'ASAMA indique qu'au début de la période d'intégration de l'apprenant en classe de 6<sup>ème</sup>, des lacunes en français sont souvent observées<sup>37</sup>. Cependant, ces dernières se résorbent après une année de cours au CEG et se traduisent même par de bons résultats pour les anciens bénéficiaires d'ASAMA.

Une «bonne intégration» est un facteur plutôt relatif et abstrait dans le secteur de l'éducation si l'on ne tient pas compte des réels acquis en compétences et en connaissances de l'apprenant, de la qualité de la formation et des outils pédagogiques utilisés et des mesures d'accompagnement. Ainsi, si l'examen au CEPE est gage de réussite, l'admission dans le cycle formel semble être un volet à améliorer, car selon les

---

<sup>36</sup>Éléonore Célestine, «Évaluation comparative des compétences et comportements des personnes ayant suivi le cursus classique», De l'enseignement primaire et de celles issues des classes d'alphabétisation Ambohitsoratra et ASAMA, juillet 2006.

<sup>37</sup>République de Madagascar, *op. cit.* note 15.

documents consultés, le taux de déperdition est élevé, ce qui vient perturber le résultat attendu qui est celui de l'intégration des élèves ASAMA dans le système formel. Mais ici encore, l'équipe d'évaluation a été confrontée à la double approche de l'objectif du programme ASAMA et à l'absence du cadre logique, ne sachant plus trop quel résultat pourrait être jugé satisfaisant.

De plus, la période associée au «vrai processus durable d'intégration» ne fait pas l'objet d'un suivi systématique. Des partenaires ont affirmé que certains gestionnaires de classes ASAMA exercent un suivi auprès des bénéficiaires qui intègrent le cycle formel et peuvent même payer les frais d'inscription. Une activité qui n'est pas formalisée et qui ne toucherait que quelques anciens bénéficiaires. Cette pratique informelle et individualisée semble indiquer un problème d'équité dans l'accompagnement des anciens bénéficiaires vers le cycle formel.

Les personnes rencontrées indiquent par ailleurs que l'implication et les encouragements des parents sont des facteurs qui interviennent directement dans l'atteinte des résultats. Certains gestionnaires affirment ainsi que les résultats des apprenants sont supérieurs lorsque les parents appuient leur enfant. La motivation des parents serait ainsi un élément important et même en quelque sorte une mesure d'accompagnement qu'il ne faudrait pas négliger dans l'atteinte des résultats. De plus, lorsque les parents participent eux-mêmes à un programme d'alphabétisation, la prise en compte de l'éducation est nettement supérieure. Les parents étant mieux outillés pour comprendre l'importance de l'éducation dans la vie d'un enfant.

Un volet renforcement des capacités est souhaité. Des partenaires et des gestionnaires rencontrés ont manifesté leur intérêt à bénéficier de formations et d'ateliers afin d'améliorer leur connaissance et leur compétence pour atteindre les résultats attendus. Actuellement, rien n'indique l'existence d'un volet renforcement des capacités dans les données collectées.

À la question : «Est-ce que la méthode ASAMA vous aide à améliorer vos connaissances et vos compétences ?», les enfants rencontrés ont affirmé sans équivoque que cela améliore leurs compétences dans la vie quotidienne. Ils ajoutent que dès la deuxième période, ils peuvent suivre le programme plus facilement comme



les autres élèves de la classe. Pour les enfants, l'enseignement en malgache facilite la compréhension de la méthode. La question «Les résultats de la méthode quant à l'acquisition des connaissances et des compétences sont-ils tangibles pour les parents ?» a soulevé des faits intéressants, notamment:

- La classe ASAMA contribuait à apporter des changements positifs dans le comportement des apprenants;
- Il y avait une meilleure intégration socio-économique de l'apprenant;
- Les parents et les animateurs ont remarqué un plus grand souci de l'hygiène, du respect des autres et du sens civique;
- L'enfant aide mieux les parents au travail quotidien et à la «maintenance» de la vie familiale.

En ce qui concerne les anciens bénéficiaires rencontrés lors de l'enquête le tableau 4 démontre que 87% des anciens bénéficiaires rencontrés ont intégré le cycle formel. Ces données étant parcellaires (nombre de centres visités, nombre total d'anciens bénéficiaires), nous devons les considérer avec prudence en tenant compte du nombre de personnes rencontrées comparativement au total des bénéficiaires qui ont terminé la formation ASAMA en 2010.

Tableau 10 : Anciens bénéficiaires rencontrés lors de l'évaluation

Région	Centre	CR/FKT	Anciens bénéficiaires enquêtés	Dans le cycle formel en 2011	Intégration professionnelle	Retour situation initiale
Analamanga	FITAHA	Ampangabe	2	0	0	2
	MANDA	Tsiadana	3	2	1	0
	VOITRA	Andraisoro	8	8	0	0
Boeny	NUR	Antanimalandy	6	6	0	0
Atsimo Andrefana	Mère Carlin	Betania	2	2	0	0
Haute Matsiatra	Antsororokavo	Fianarantsoa I	2	2	0	0
<b>Total</b>			<b>23</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Dans le Sud, il y a une tendance dans les Fokontany à estimer que les enfants plus âgés doivent être intégrés dans le monde socio-professionnel et non pas nécessairement dans le système scolaire, ce qui est un élément particulier de la région du Sud. Les bénéficiaires dans les classes en brousse, situées dans le Sud du pays, sont en moyenne âgés de 16 ans. Pour eux la perspective d'intégrer la vie active est plus réaliste que celle d'intégrer des classes de formation technique et professionnelle. Dans ce cas de figure, le résultat de l'intégration en éducation formelle n'est manifestement pas atteint.

Les résultats dépendent également de l'assiduité des bénéficiaires. Or le taux d'abandon varie d'un centre à l'autre. Le tableau 11 permet de constater que les taux d'abandon les plus élevés se situent dans les régions d'Androy et d'Atsimo Andrefana et plus particulièrement chez les garçons, qui préfèrent le travail aux champs et l'élevage du bétail. Ce sont d'ailleurs dans ces régions que nous retrouvons les taux de pauvreté les plus élevés du pays. Dans la région d'Analamanga, les taux d'abandon augmentent dans les centres les plus éloignés de la ville d'Antananarivo.

L'analyse sur le financement du tableau 7 de la page 38 démontre par ailleurs que même si un centre reçoit un financement nettement supérieur à d'autres centres, le taux de réussite n'y est pas nécessairement plus élevé. C'est relativement le même constat lorsque l'on analyse le financement avec le taux d'abandon, mais dans ce cas, les taux d'abandon les plus faibles sont tout de même enregistrés dans les centres qui reçoivent des montants significatifs de la part des bailleurs de fonds. Il est intéressant de remarquer le taux d'abandon de 7% enregistré au Centre de Taolagnaro, qui par ailleurs bénéficie d'un financement de 12 millions d'Ariary.

L'absence d'abandon scolaire au moment de l'enquête, dans les centres de Ankatafa et de Mahabe à Atsimo Atsinanana sont également à relevés. Dans cet exemple, le financement des centres, qui sont sous la responsabilité de FFF Malagasy Mahomby, est assuré par l'ONG finlandaise Taksvarkki. Enfin, pour compléter la comparaison entre les taux d'abandon et le financement accordé aux centres, celui du Centre Antso situé à Atsimo Atsinanana, avec un taux de 34%, reçoit un montant de 1 500 000 d'Ariary en provenance de la DREN.

Tableau 11: Taux d'abandon dans les centres ciblés par l'évaluation pour 2011

Région	Centre	CR/FKT	Inscrits au début (août 2010)			Inscrits à la date d'enquête (juillet 2011)			Taux d'abandon
			G	F	T	G	F	T	
Analamanga	ASA	Ambohitrimanjaka	16	16	32	13	10	23	28%
	FITAHA	Ampangabe	6	22	28	4	15	19	32%
	MIC	Ambodin'Isotry	10	20	30	8	19	27	10%
	CDA	Andohatapenaka	22	8	30	17	8	25	17%
	Manda	Tsiadana	16	14	30	10	14	24	20%
	Voitra	Andraisoro	16	14	30	16	12	28	7%
	PMO	Anosibe	19	16	35	15	10	25	29%
	AFAFI	Ampefiloha Ambodirano	13	11	24	7	4	11	54%
	HARDI	Manarintsoa	22	12	34	20	11	31	9%
	AZOI	Soavimasoandro	21	9	30	15	9	24	20%
Boeny	NUR	Antanimalandy	15	10	25	11	8	19	24%
	St Maurice classe 1	Tsinjoarivo	11	9	20	11	7	18	10%
	St Maurice classe 2	Tsinjoarivo	12	6	18	10	6	16	11%
Atsimo Atsinanana	Ankatafa	Mahasihanaka	10	9	19	10	9	19	0%
	Mahabe	Manambondro	13	13	26	13	13	26	0%
	Manambondro	Manambondro	14	13	27	14	7	21	22%
Anosy	Airport village	Taolagnaro	20	10	30	20	8	28	7%
Androy	Androhoroho	Ambanisarika	5	17	22	1	10	11	50%
	Terakabo	Ambondro	11	19	30	5	6	11	63%
Atsimo Andrefana	Mère Carlin	Betania	32	25	57	12	14	26	54%
	Antso	Anketa	18	17	35	13	10	23	34%
	Mondo Bimbi	Tanambao I	8	8	16	5	7	12	25%
Haute Matsiatra	Antsororokavo	Fianarantsoa I	13	15	28	11	11	22	21%
	Idanda	Fianarantsoa I	12	18	30	10	14	24	20%

En ce qui concerne l'absentéisme des bénéficiaires, qui peut se traduire par l'abandon de la formation, ce phénomène peut s'expliquer par différentes causes, dont voici les principales, relevées lors de l'enquête :

- L'habitude de vivre libre sans contraintes réelles;
- La difficulté de demeurer longtemps assis dans une classe, ce qui favorise l'école buissonnière et par la suite l'abandon pur et simple;
- La rétention récurrente exercée par les parents pour que l'enfant exécute divers

- travaux à la maison;
- Le déménagement de la famille vers une autre ville ou région pour des motifs familiaux ou économiques.

En conclusion, les raisons liées aux abandons et à l'absentéisme ne trouvent pas leur source à l'intérieur des classes et elles ne semblent pas être causées par l'approche préconisée par la méthode ASAMA. Ce sont ainsi des motifs externes qui peuvent expliquer autant l'absentéisme que l'abandon des apprenants.

### **6.3 Gestion**

L'application de la méthode ASAMA s'effectue par le biais d'associations privées et publiques que l'on nomme également gestionnaires ou firmes. Ils disposent, d'un centre à l'autre, de moyens techniques et financiers très différenciés selon la contribution des bailleurs. Ces associations sont essentiellement, mais pas toutes, regroupées au sein de la PACA. Chacune des associations est constituée légalement selon la Loi 60-133 du 3 octobre 1960.

L'objectif principal de la PACA est de lutter contre l'analphabétisme des enfants. Cette association est considérée comme l'organe de gestion de la méthode, un rôle non officiel, qui lui a été attribué par la coutume et au moment de l'arrêt du Programme-conjoint. L'association, qui ne dispose que de moyens limités, est en constante relation avec la DEPA, qui lui a fourni auparavant une subvention pour mener à bien ses travaux et financer quelques centres ASAMA. Cependant, étant donné que la PACA ne représente que quelques centres dans la région d'Analamanga, sa légitimité à jouer un rôle d'interface entre les associations gestionnaires et la DEPA est discutable.

Lors de l'évaluation, il a été constaté un certain manque de structuration dans la gestion de la méthode ASAMA, qui tend à pousser à l'extrême le principe du «faire-faire»<sup>38</sup>. La majorité des partenaires ont d'ailleurs exprimé leur regret quant à la disparition de la coordination menée à l'époque par le Programme conjoint. Outre une meilleure coordination, plusieurs sources souhaitent un appui plus senti de la part du Gouvernement et du Système des Nations Unies. Si la stratégie de mobilisation adoptée

---

<sup>38</sup>Le «faire-faire» est une approche qui consiste à remettre à une personne ou une entité compétente la réalisation d'activités pour réaliser les objectifs d'un projet ou d'un programme. Cette approche fait intervenir plusieurs acteurs et groupes comme les formateurs, les animateurs, les gestionnaires.

par l'UNESCO a bien fonctionné dans son ensemble, nous ne pouvons en dire autant du transfert de responsabilités entre l'organisation et les autorités publiques.

Comme il a été mentionné précédemment dans le document, le programme ASAMA a subi directement les effets de la crise politique ce qui a probablement affecté la gestion du programme. L'appropriation de ce programme par le MEN s'est figée dans le temps, favorisant ainsi un flou organisationnel qui perdure jusqu'à ce jour. Ainsi, même si la gestion des classes au quotidien se porte relativement bien, le phénomène du laisser-faire entraîne tout de même des disparités très marquées entre les centres.

Les sources de financement varient d'un centre à l'autre selon les capacités de l'association d'obtenir les fonds nécessaires et les moyens techniques pour offrir la méthode en classe. La mise en œuvre de la méthode est également caractérisée par des disparités importantes et l'offre éducative dans certains centres comporte, en plus de la méthode ASAMA, une méthode d'alphabétisation d'une durée de 2 mois offerte dès le début des classes. Une réévaluation de la gestion du programme ASAMA pourrait contribuer à corriger ces lacunes, considérées comme un problème d'équité entre les bénéficiaires.

Malgré ce constat, la gestion au quotidien des classes ASAMA se déroule bien. Cependant, quelques lacunes ont été observées. En effet, certains interviewés ont déclaré que des classes «appartenaient» à des associations qui, en attendant leur accréditation, laisse par intérim la gestion de leur classe à d'autres associations. Il n'a pas été possible de relever des effets négatifs de ce court-circuit dans la gestion quotidienne. Néanmoins, cette situation accentue davantage le flou qui persiste quant au rôle et responsabilité des différentes parties prenantes au programme ASAMA, et plus particulièrement sur l'imputabilité de chacun. Ce phénomène confirme une fois de plus la position de l'équipe de l'évaluation sur le type de gestion qui caractérise la conduite du programme ASAMA, qui est celle du «laisser-faire», sans mécanismes de contrôle, de suivi et de coordination dans la mise en œuvre de la méthode ASAMA.

À la question «Est-ce qu'il y a un partage des responsabilités dans l'application de la méthode ?», les gestionnaires répondent dans l'affirmative dans un premier temps, mais

dans un deuxième temps, ils souhaitent une meilleure prise en charge de la méthode ASAMA.

Cette responsabilité dans l'action s'est plutôt développée de façon individualisée face aux tâches à exécuter, par réflexe et habitude, en l'absence de cadre de gestion rigoureux. Par exemple, dans certaines régions, le Directeur de la DREN ou un délégué se rendent à l'occasion dans les centres ASAMA. Il a été observé que les DREN d'Atsimo Andrefana et de Haute Matsiatra proposent dans leur organigramme respectif un Chef de service en alphabétisation responsable de la «Division ASAMA». Une telle division n'est pas présente pour l'ensemble des régions où l'on retrouve des classes ASAMA pas plus en ce qui concerne la visite d'un membre de la DREN dans ces mêmes classes.

L'analyse du critère de gestion permet en outre de considérer que la gestion de la méthode doit s'effectuer à l'intérieur du programme ASAMA, mais qui, pour le moment, est davantage une coquille vide.

#### **6.4 Mise en œuvre**

Le critère d'évaluation mise en œuvre comprenait un volet «mesures d'accompagnement», qui s'est avéré un sujet très populaire lors des discussions avec les personnes rencontrées. Ainsi, à la question «Peut-on identifier les mesures d'accompagnement qui sont fournies aux bénéficiaires de la méthode?» les réponses ont été abondantes et nous pouvons en tirer des conclusions éclairantes. Les mesures d'accompagnement dans la mise en œuvre de la méthode ASAMA ne sont pas équitablement réparties entre les centres. Les principales mesures répertoriées sont la cantine scolaire, les *kits* scolaires, le soutien aux enfants en difficulté, l'habillement, les voyages d'étude et d'autres activités parascolaires.

La cantine est considérée comme un élément fondamental pour l'ensemble des gens rencontrés, surtout pour les parents qui non seulement participent à la préparation de la nourriture, mais qualifient cette mesure comme un soutien direct à la réussite des enfants. Un argument partagé par la grande majorité des personnes rencontrées. La majorité des enfants non scolarisés ou déscolarisés sont issus de milieu pauvre à très

pauvre et vulnérable. Cette réalité doit être prise en compte dans l'offre des mesures d'accompagnement auprès des apprenants.

La présence d'une cantine est directement liée au sentiment d'appartenance à un groupe, sans compter la fierté que l'enfant développe en étant lui aussi dans une classe, et ce, malgré son passé de non scolarisé. Certaines personnes ont mentionné que la cantine pouvait causer plus de tort, surtout dans les cas où les parents et la communauté sont totalement exclus de cette activité et où la nourriture provient d'un organisme international comme le Programme Alimentaire Mondial (PAM), car cette aide externe provoque une exclusion des parents et des producteurs agricoles pour l'offre de nourritures. À titre d'exemple, les enfants et les parents de la classe St-Maurice de Mahajanga participent au fonctionnement de la cantine par la production de la culture du riz et du potager. En général, les associations et les parents s'organisent entre eux pour fournir les repas de la cantine.

En ce qui concerne les structures d'accueil, il s'agit essentiellement d'une seule salle de classe qui sert autant pour l'enseignement que pour toutes les autres activités dont la cantine. Ces classes sont soit louées, soit empruntées ou appartenant déjà à l'association. Ici encore nous avons pu observer une grande disparité entre les structures d'accueil. Dans les centres visités, une classe ne disposait ni de bancs ni de tables. Dans d'autres classes, il y a un manque important de meubles pour satisfaire la demande et un besoin d'entretenir et de rénover certaines classes. Il y a également des salles de classes qui sont trop petites pour accueillir les bénéficiaires et l'animateur. De plus, en général les cuisines ne sont pas adéquatement équipées pour ne pas dire totalement inexistantes. Enfin, plusieurs centres ne disposent pas de latrines.

Le tableau 12 permet de visualiser les mesures d'accompagnement et les structures d'accueil pour les centres visités. La cantine scolaire en tant que mesure d'accompagnement est présente dans la majorité des centres. Mais cela ne signifie pas que tous les adolescents reçoivent un repas satisfaisant et complet. À ce chapitre, seulement deux centres évalués, Taolagnaro et Tierra Ciello, offrent un repas complet et équilibré aux adolescents. Les autres centres fournissent essentiellement des repas qui comprennent uniquement du riz ou de la poudre de maïs. Le gestionnaire du centre AFAFI remet quant à lui un montant de 500 Ariary pour un goûter que l'apprenant ira

chercher à l'extérieur pour ensuite le prendre sous la supervision de l'animateur. De plus, l'offre de repas de Taolagnaro tient davantage à une cuisine équipée plutôt luxueuse où les bénéficiaires peuvent manger confortablement des plats équilibrés, comparativement aux bénéficiaires des autres centres visités où ils mangent directement en classe ou à l'extérieur.

Tableau 12 : Mesures d'accompagnement et structures d'accueil dans les centres visités

Région	Centre	Mesures d'accompagnement	Structures d'accueil
Analamanga	ASA	Cantine, fourniture scolaire, vêtements, soutien scolaire, aide à la réinsertion professionnelle	Adéquate
	FITAHA	Cantine, fourniture scolaire, vêtements	Non adéquate
	MIC	Cantine, fourniture scolaire, vêtements prise en charge de la santé des élèves.	Adéquate
	CDA	Cantine, fourniture scolaire, vêtements Soutien scolaire, aide à la réinsertion professionnelle	Adéquate
	Manda	Cantine, fourniture scolaire, vêtements, gîte offert pour les enfants sans famille et sans logis, cours de français en supplément	Adéquate
	Voitra	Cantine, fourniture scolaire vêtements bibliothèque	Adéquate
	PMO	Cantine, fourniture scolaire	Adéquate
	AFAFI	Goûter (remise de 200 Ariary par jour à l'enfant), fourniture scolaire	Non adéquate
	HARDI	Cantine, fourniture scolaire, vêtements	Adéquate
	AZOI	Cantine, fourniture scolaire, vêtements	Adéquate
Boeny	NUR	Cantine, fourniture scolaire	Non adéquate
	St Maurice classe 1	Cantine, goûté, fourniture scolaire	Adéquate
	St Maurice classe 2	Cantine, goûté, fourniture scolaire	Adéquate
Atsimo Atsinanana	Ankatafa	Cantine, fourniture scolaire	Non adéquate
	Mahabe	Cantine, fourniture scolaire	Non adéquate
	Manambondro	Cantine, fourniture scolaire	Non adéquate
Anosy	Aéroport Village	Cantine, fourniture scolaire, bibliothèque, transport scolaire, formation professionnelle	Adéquate
Androy	Androhondroho	Cantine, fourniture scolaire	Non adéquate
	Terakabo	Cantine, fourniture scolaire	Non adéquate
Atsimo Andrefana	Mère Carlin	Cantine	Adéquate
	Antso	Cantine, fourniture scolaire	Adéquate
	Mondo Bimbi	Cantine, fourniture scolaire	Adéquate



Région	Centre	Mesures d'accompagnement	Structures d'accueil
Haute Matsiatra	Antsororokavo	Cantine, fourniture scolaire scolaire, bibliothèque	Adéquate
	Idanda	Cantine, fourniture scolaire	Adéquate

La disparité dans l'offre des mesures d'accompagnement et des structures d'accueil pose la question de l'équité entre les bénéficiaires pendant leur formation. Les mesures d'accompagnement ainsi que la qualité des structures d'accueil représentent des éléments importants dans la réussite de l'apprentissage des bénéficiaires, compte tenu de leur situation de vulnérabilité et de pauvreté latente ou confirmée et du fait que ce sont des enfants déscolarisés ou non scolarisés avec une grande méconnaissance du monde éducatif. Ce double défi constitue des raisons suffisantes à assurer l'équité des mesures d'accompagnement et des structures d'accueil qui sont offertes pour l'ensemble des classes ASAMA.

Selon les résultats de l'enquête, le ratio animateur/apprenants se situe à 1 pour 30. Les classes ASAMA ne doivent pas, en principe, excéder 20 à 30 enfants. Si le nombre de bénéficiaire par classe est adéquat, l'âge des apprenants dans une même classe est assez varié. Normalement le critère d'admission est entre 11 et 14 ans, mais comme en témoigne le tableau 13, aucun centre ne respecte, du moins en partie, le critère d'admission associé à l'âge. Cependant, plusieurs classes comptent des apprenants qui n'ont pas atteint l'âge de 11 ans et d'autres qui se situent nettement au-dessus des 15 ans.

Si les enfants affirment avoir l'âge requis, il est souvent impossible de vérifier la véracité de l'information en l'absence d'attestation d'acte de naissance. Il est légitime de s'interroger tout de même sur l'efficacité de l'approche pédagogique pour des apprenants qui, étant donné leur âge, ne devrait pas se retrouver dans une même classe, encore moins si nous élargissons le critère du 11 à 14 ans. Cette variation des âges s'explique notamment par le besoin de répondre à une demande croissante, par l'absence de classe formelle et également par ce désir d'aider le maximum d'enfants, et ce, au-delà des objectifs de la méthode ASAMA.

Tableau 13 : Âge des bénéficiaires en fonction du critère d'admission de 11 à 14 ans

Région	Centre	FKT/CR	Âge des Bénéficiaires
<b>Analamanga</b>	ASA	Ambohitrimanjaka	10 à 14 ans
	FITAHA	Ampangabe	11 à 15 ans
	MIC	Ambodin'Isotry	12 à 17 ans
	CDA	Andohatapenaka	11 à 16 ans
	Manda	Tsiadana	11 à 18 ans
	Voitra	Andraisoro	12 à 15 ans
	PMO	Anosibe	12 à 17 ans
	AFAFI	Ampefiloha Ambodirano	12 à 16 ans
	HARDI	Manarintsoa	11 à 16 ans
	AZOI	Soavimasoandro	11 à 16 ans
<b>Boeny</b>	NUR	Antanimalandy	11 à 17 ans
	St Maurice classe 1	Tsinjoarivo	9 à 17 ans
	St Maurice classe 2	Tsinjoarivo	11 à 19 ans
<b>Atsimo Atsinanana</b>	Ankatafa	Mahasihanaka	12 à 19 ans
	Mahabe	Manambondro	11 à 17 ans
	Manambondro	Manambondro	11 à 16 ans
<b>Anosy</b>	Airport village	Taolagnaro	12 à 17 ans
<b>Androy</b>	Androhondroho	Ambanisarika	12 à 17 ans
	Terakabo	Ambondro	12 à 16 ans
<b>Atsimo Andrefana</b>	Mère Carlin	Betania	13 à 19 ans
	Antso	Anketa	13 à 18 ans
	Mondo Bimbi	Tanambao I	11 à 16 ans
<b>Haute Matsiatra</b>	Antsororokavo	Fianarantsoa I	12 à 17 ans
	Idanda	Fianarantsoa I	10 à 17 ans

Dans quelques classes, de jeunes adultes de 18 et 19 ans ont été rencontrés. Plus spécifiquement, leur présence s'explique par l'obligation d'obtenir le diplôme CEPE pour occuper un emploi. La majorité des jeunes adultes était analphabète et fréquentait une classe pour la première fois de leur vie.

Selon le document «Repère Statistique 2009» du MEN la méthode ASAMA est un programme d'apprentissage des adolescents de 12 à 15 ans pour l'insertion en T5 (5<sup>ème</sup> année) de l'éducation fondamentale. Cette information apporte davantage de confusion

sur l'établissement du critère de l'âge et également sur le niveau d'intégration, qui, selon les autres sources documentaires consultées, indiquent une mise à niveau en 6<sup>ème</sup> et un critère d'âge qui varie de 11 à 15, de 11 à 16 ans ou de 11 à 17 ans.

Le niveau d'étude de l'animateur est de classe terminale. L'expérience de ces derniers varie entre 2 ans et 38 ans. Les animateurs qui possèdent une bonne compréhension de la mise en œuvre de la méthode ASAMA ont généralement plus de trois ans d'expérience en enseignement. L'existence d'un superviseur pour évaluer le travail des animateurs a été constatée à Atsimo Atsinanana, à Atsimo Andrefana ainsi qu'à Haute Matsiatra. La présence du superviseur est importante par les parents pour la mise en œuvre et le suivi de la méthode. L'appui psychologique du superviseur est quant à lui un élément non négligeable pour l'animateur. En ce qui concerne l'application de la méthode ASAMA en classe, il y aurait apparemment des procédures de suivi auprès des animateurs, mais il est impossible de savoir si celles-ci sont actives. De plus, rien n'indique la présence d'un agent de suivi et de contrôle pédagogique.

La formation des animateurs, qui dure 15 jours, est assurée par des formateurs. Ces professionnels sont des électrons libres, car ils ne sont intégrés à aucune structure officielle, ne font pas réellement l'objet d'un suivi et ils ne savent pas vraiment à l'avance à quel moment les formations, financées par le PNUD, seront prévues à l'agenda. Lorsqu'un formateur quitte ses fonctions, il semble plutôt difficile de procéder au recrutement car il n'y a pas de structure de coordination qui supervise le travail et le cheminement des formateurs. Actuellement il y a quatre formateurs pour l'ensemble du programme ASAMA. Les formateurs possèdent un diplôme universitaire BACC+3. Deux des formateurs sont d'ailleurs les conceptrices de la méthode ASAMA. L'encadrement de leur travail pourrait être amélioré et des périodes d'échange entre eux pourraient être prévues.

## **6.5 Approche pédagogique**

L'offre éducative de certains centres comprend en premier lieu une période de 2 mois environ où l'enfant doit suivre la méthode d'alphabetisation Ambohitsoratra ou la méthode Planète des Alpha avant d'entreprendre l'apprentissage de la méthode ASAMA. Les données recueillies indiquent que le taux de réussite, en combinant ces deux méthodes, est positif et que le taux d'abandon y est moins élevé.

Le tableau 9 de la page 49 spécifie les centres qui combinent les deux types de méthode, ce qui représentent 58% des centres visités lors de l'enquête. S'agissant d'enfant sans aucune, ou très peu, de connaissance du système scolaire, la méthode Ambohitsoratra pourrait contribuer à apaiser les peurs de l'apprenant et à solidifier ses acquis. Une telle combinaison des méthodes, pourrait également lui permettre de «démarrer» sur un pied d'égalité avec les autres apprenants de sa classe.

La méthode pédagogique appliquée se base sur le cursus scolaire de l'éducation formelle. Cependant, l'apprentissage est très intensif étant donné que les apprenants doivent acquérir l'ensemble des connaissances et compétences en une année, comparativement à 5 ans dans le secteur formel. Les composantes de la méthode sont présentées à l'annexe 1.

Il y a lieu de s'interroger sur la valeur réelle des compétences et des connaissances acquises à l'intérieur d'une année, sachant que la majorité des apprenants ne savent ni lire et écrire. Selon l'analyse des entretiens et des documents disponibles, il y a une inquiétude sur le niveau réel d'acquisition des connaissances en une année. Du côté des animateurs, le temps alloué pour les leçons et l'apprentissage est suffisant, sauf pour le français et la résolution des problèmes, pour l'acquisition des matières enseignées.

Ainsi, les possibles lacunes et défaillances liées à la méthode pédagogique ASAMA pourraient être visibles seulement au niveau CEG, contribuant à la difficulté d'intégration et de réussite de l'apprenant. Il y a également de possibles impacts négatifs, en termes de pédagogie et de durée de la formation, sur le système public formel. La pertinence d'une offre de formation de 18 et 24 mois en préconisant un enrichissement du contenu et un approfondissement de certaines matières, dont le français, a été soulevé au cours des dernières années. En contrepartie, les personnes interrogées lors de l'évaluation considèrent que la durée prévue de la méthode ne pose pas de problème particulier, à condition que la formation soit de qualité et que les apprenants obtiennent des compétences scolaires fiables et durables.

En ce qui concerne le contenu pédagogique, mis en place par le Programme-conjoint et transféré au MEN depuis 2008, il faudrait pour certains revoir la pertinence des manuels

pédagogiques et du contenu enseigné en classe, notamment en élargissant l'offre de nouvelles matières d'enseignement et l'approfondissement de certaines matières actuellement offertes, comme le français. Dans un souci d'offrir une formation adéquate, les animateurs rencontrés souhaiteraient s'appuyer sur de nouvelles approches pédagogiques.

Les animateurs et les bénéficiaires déplorent le fait que ces derniers n'ont pas suffisamment de temps pour bien apprendre le français. Le manque flagrant de vocabulaire est un problème réel noté à la fin de la formation. Il est un fait avéré également pour les partenaires que l'apprentissage du français est un élément important pour l'intégration des bénéficiaires dans le cycle formel. En complément d'information, il a été constaté lors de l'enquête que la totalité des animateurs ont de la difficulté à s'exprimer et à écrire en français, ce qui pourrait expliquer en bonne partie la faiblesse du français chez les bénéficiaires et les problèmes d'apprentissage qui y sont liés.

À la question «est-ce que le bénéficiaire aimerait apprendre d'autres disciplines ?» Les apprenants ont largement répondu qu'ils souhaitent davantage de cours de français et l'ajout d'un cours d'anglais et d'un cours d'introduction à l'informatique. Ces trois demandes s'expliquent par le fait que dans plusieurs classes du Sud où les bénéficiaires sont âgés en moyenne de 16 ans, ils souhaitent s'intégrer rapidement dans la vie active, en tentant leur chance, par exemple, dans le secteur du tourisme.

Les outils de travail, comme les manuels pédagogiques sont appropriés et efficaces, mais il a été constaté que leur disponibilité en classe faisait défaut et certains gestionnaires étaient dans l'obligation de photocopier les manuels afin de les distribuer en classe.

## **6.6 Durabilité-viabilité**

Un problème relevé autant dans l'analyse de contenus que dans les rapports d'enquête est celui de la difficile insertion des élèves dans les classes scolaires classiques. Malgré le fait qu'un bénéficiaire puisse recevoir le CEPE ou est admis en classe de 6<sup>ème</sup> ou admissible en CEG, rien n'indique qu'il pourra effectivement continuer sa formation. Cette situation exacerbée par le manque de moyen financier des parents pour payer les

frais liés à l'éducation formelle entraîne une perte nette des acquis et de temps pour les parties prenantes au programme.

Parmi les centres visités, celui de ASA Ambohitrimanjaka, situé dans la région d'Anamalanga, offre une formation pour les apprenants post-ASAMA dans le secteur agricole et maraîcher. Cette initiative propre à l'association vient en quelque sorte pallier une lacune importante de l'après ASAMA et qui concerne plus particulièrement les adolescents sur-âgés qui sont dans l'impossibilité d'intégrer le niveau CEG et qui pour d'autres raisons ne peuvent espérer une formation technique et professionnelle.

Les associations effectuent la plus grande partie du travail quotidien pour maintenir la méthode ASAMA. Cependant, ces derniers ne peuvent à eux seuls assurer la viabilité du programme et encore moins la durabilité des résultats. La viabilité de la méthode ASAMA est possible seulement par un partage effectif des responsabilités entre les parties prenantes, mais plus spécifiquement par l'adoption d'un mécanisme de gestion du programme ASAMA. Si l'UNESCO a contribué à une prise de conscience des besoins en formation des non scolarisés et déscolarisés ainsi qu'à l'Éducation pour tous, procédant à un certain changement de mentalité, il semble que cet acquis soit actuellement fragilisé. L'enquête témoigne également d'une viabilité financière précaire, car les associations doivent constamment rechercher du financement.

La présence et l'implication des parents auprès des enfants pendant la formation se révèlent des facteurs déterminants pour la durabilité des résultats. Selon les partenaires, il serait judicieux d'impliquer davantage les parents, notamment par le biais des mesures d'accompagnement et, selon les besoins, par une offre de cours en alphabétisation pour ces derniers. Les associations n'y voient également que des aspects positifs. Les parents sont de plus en plus conscients de l'importance de la scolarisation au-delà des classes ASAMA. Il se développe chez les parents et les communautés une prise de conscience des impacts positifs de l'éducation et de l'alphabétisation. L'éducation des enfants et l'obtention d'un diplôme d'études supérieures constituent des acquis de plus en plus importants pour les parents. Mais leur capacité financière est très limitée, les frais associés à l'éducation sont élevés et la nécessité de faire travailler les enfants pour assurer un revenu familial demeurent toujours des facteurs prédominants.

## 7 CONSTATATIONS ET OBSERVATIONS

Le présent chapitre met en avant plan les différents constats de la méthode ASAMA observés par l'équipe d'évaluation. L'objectif consiste à faciliter une meilleure compréhension du contexte dans lequel évolue la méthode ASAMA et également de mettre en lumière les problèmes liés aux conséquences du manque d'ancrage de la méthode au sein d'une structure de gestion que devrait assurer le programme ASAMA.

### 7.1 Dans le domaine de l'aide au développement

La situation politique actuelle n'est pas sans effets sur le programme ASAMA, notamment en le privant de potentiels bailleurs de fonds étrangers et du point de vue national, ainsi que de financement par l'État qui semble par ailleurs avoir diminué les budgets alloués à l'éducation nationale;

La responsabilisation du pays bénéficiaire doit être priorisée en termes de renforcement des capacités, mais également en termes de durabilité des résultats. Il doit y avoir une appropriation plus affirmée du programme ASAMA par les autorités publiques;

Le dialogue continu entre les différentes parties prenantes est essentiel pour mener à bien le programme ASAMA. Des échanges constants pour non seulement améliorer l'alphabetisation au pays, mais également rappeler à chaque acteur les principes de l'aide au développement. Dans cette optique, il faut pouvoir mener des discussions sur la capacité des gestionnaires et des associations, le respect des objectifs, l'offre éducative et la méthode pédagogique appliquée. Nul besoin de mentionner qu'il faut une volonté politique convaincante et des acteurs convaincus;

La décentralisation de la gestion des classes ASAMA et le manque de contrôle des activités ont favorisé le passage, manifestement non volontaire, d'une stratégie du «faire-faire» à une stratégie complètement informelle du «laisser-faire». Une meilleure gestion du programme pourrait corriger cette situation. Ce phénomène du «laisser-faire» entraîne inévitablement des disparités qui ne sont pas souhaitées et qui s'éloignent des référentiels d'équités.

## **7.2 Dans le domaine de l’alphabétisation et de l’apprentissage**

L’analphabétisme est un frein au développement, mais pour l’éradiquer, il faut une mobilisation importante des ressources ayant des compétences affirmées dans ce secteur. Or, l’analphabétisme risque d’évoluer au cours des prochaines années compte tenu des données préalablement citées dans le document. De plus, les abandons scolaires, également élevés au pays, participeront à l’augmentation du taux d’analphabétisme, car les acquis de ces enfants sont trop fragiles pour les considérer comme étant irréversibles;

La mobilisation et la sensibilisation à grande échelle sont des éléments essentiels pour démontrer la pertinence des classes d’alphabétisation auprès des parents et des communautés;

L’alphabétisation des parents parallèlement à leur enfant est une combinaison gagnante pour la réussite de ces derniers en classe ASAMA. Paradoxalement, les parents peuvent être également un frein à l’accès des enfants à l’éducation, plus particulièrement dans la région Atsimo Atsinanana;

Il existe actuellement un flou quant à la continuité des différents engagements contractés par les autorités publiques dans le secteur de l’éducation;

Une confusion persiste au sein de la société civile et les parties prenantes entre les buts du programme ASAMA et ceux de l’EPP. Plusieurs éléments contribuent à cette mauvaise interprétation :

- L’utilisation identique du cursus scolaire et de la même base pédagogique que l’EPP;
- Une faible sensibilisation auprès des communautés et des familles.
- Une majorité de parents qui considèrent que la classe ASAMA est une classe «normale»;
- Certaines associations acceptent des enfants et de jeunes adultes qui devraient normalement fréquenter l’école formelle;
- L’ambiguïté des objectifs du programme ASAMA et la nature des résultats attendus.



L'école formelle doit jouer un plus grand rôle dans la scolarisation des enfants. Ceci est l'arme la plus efficace pour diminuer le taux d'analphabétisme. Bien que l'éducation non formelle soit un élément de lutte contre la pauvreté et l'exclusion, sa présence à long terme ne devrait pas être envisageable ni même souhaitable, car elle dénote une faiblesse évidente du système formel;

Les parties prenantes en éducation doivent travailler davantage en synergie autour de la stratégie de l'Éducation pour tous afin de garantir un meilleur accès et une meilleure qualité de la formation de base, mais aussi de la formation post-primaire et de la formation professionnelle et technique. Plusieurs lacunes ont été ciblées dans l'intégration des bénéficiaires post-ASAMA dans le secteur formel;

Les animateurs ont relevé également les réels problèmes liés à l'absence d'attestation d'acte de naissance, notamment pour l'inscription à l'examen au CEPE. L'obtention de ce document est essentielle, mais pour la majorité des parents cela constitue une démarche administrative trop compliquée, ce qui les décourage.

### **7.3 Dans le domaine de l'éducation formelle / non formelle**

L'avenir du programme ASAMA, en tant qu'outil d'apprentissage dans le secteur de l'éducation non formelle, doit impérativement s'inscrire dans une vision systémique de l'éducation pour tous;

Le piège à éviter est de considérer le programme ASAMA comme la solution aux nombreux problèmes que peuvent rencontrer l'éducation formelle et non formelle et les programmes d'alphabétisation. Ce rôle dépasse la raison d'être du programme ASAMA;

La mise en œuvre du programme ASAMA et ses impacts incitent plusieurs partenaires à soulever les faiblesses du système scolaire formel, notamment dans son incapacité à assurer une éducation pour tous et gratuite;

Compte tenu des diverses réalités qui caractérisent le système de l'éducation malgache, plusieurs considèrent qu'il faudrait ajouter un volet technique et professionnel au programme ASAMA et ainsi promouvoir une vocation qui va bien au-delà de l'approche pédagogique actuelle;

L'ASAMA constitue un outil parmi d'autres afin de lutter contre l'analphabétisme et la pauvreté. Il ne devrait pas constituer un terreau fertile pour y puiser des solutions aux problèmes existants du système éducatif malgache;

Le contexte de l'éducation à Madagascar est caractérisé par de nombreux défis que les autorités se doivent de relever. Les taux élevés d'abandon scolaire et de non-scolarisation ainsi que les difficultés rencontrées pour accéder à des classes de CEG et de formation technique et professionnelle, constatés lors de cette évaluation, constituent, notamment, des obstacles à la stratégie de l'Éducation pour tous. Ces défis ou obstacles influencent ainsi directement les programmes d'alphabétisation par une pression supplémentaire exercée sur ces derniers;

Plusieurs classes ASAMA dans le pays remplissent le double rôle de l'école formelle et non formelle, étant donné que dans plusieurs régions, les classes primaires n'existent pas.

#### **7.4 Dans le domaine de la gestion**

Le programme ASAMA n'est pas «construit» en fonction d'une gestion axée sur les résultats (GAR). L'efficience est en quelque sorte un non sens si elle ne peut s'appuyer sur la qualité et la durabilité des résultats. La GAR permet en outre, par un mécanisme de suivi, de rectifier le tir si des activités sont inadéquates ou s'il y a présence de problèmes pouvant potentiellement porter atteinte à la réussite de l'initiative. Il permet également d'y voir plus clair en termes de partage des responsabilités. Le programme devient ainsi plus efficient et plus compréhensif pour l'ensemble des parties prenantes et de la société civile;

La gestion quotidienne des centres ASAMA ne doit pas être confondue avec la gestion globale du programme ASAMA. Il semble y avoir confusion entre ces deux niveaux de gestion et pourtant, la nuance y est fondamentale pour l'avenir du programme et pour sa mise à l'échelle. L'application de la méthode ASAMA doit s'insérer dans un programme qui veillera au respect des objectifs, à l'atteinte des résultats, à la bonne conduite des activités, et ce, par un dispositif de gestion qui repose sur des bases solides et pérennes. La méthode ASAMA ne peut être offerte en classe sans point d'ancrage à un programme qui va assurer la bonne prise en charge de la méthode ASAMA. La méthode

ASAMA ne peut être imputable de ses propres activités de gestion, son rôle consiste à l'instruction d'enfants exclus du système formel;

Il a été constaté une faiblesse très importante dans la structure de coordination des activités de la méthode ASAMA. En fait, il a été difficile pour l'équipe d'évaluation est d'identifier une telle structure, pourtant nécessaire au suivi du programme. De plus, les parties prenantes au programme ne peuvent identifier clairement les rôles et responsabilités de chacun et leur degré d'imputabilité à la réalisation des résultats ainsi que des activités nécessaires à la réussite de ces mêmes résultats;

Lors de l'évaluation il a été observé que les deux critères d'admissibilité dans une classe ASAMA ne sont pas toujours respectés. Certaines classes accueillent même de jeunes adultes pour qu'ils puissent accéder à l'examen du CEPE. Enfin, certaines associations sembleraient ignorer volontairement les critères d'admission pour recruter des enfants qui sont admissibles au cycle formel;

Il a été impossible de vérifier si un volet de renforcement des capacités auprès du MEN et des gestionnaires était prévu tout au long de la mise en œuvre du programme ASAMA et si un mécanisme de suivi avait été adopté en ce sens. Une stratégie d'accompagnement doit reposer sur des bases solides d'échange entre les parties prenantes et sur une volonté à s'impliquer activement dans la réalisation des activités en vue d'atteindre les résultats;

L'équipe d'évaluation a également noté l'absence du document d'approbation de la méthode ainsi que du plan de mise en œuvre. Ce qui implique qu'il est impossible d'analyser le développement et la mise en place de la méthode;

La décentralisation poussée du programme ASAMA semble provoquer une gestion des centres qui ne soit pas équitable pour les apprenants. L'approche pédagogique n'est pas uniforme, ce qui conduit à un apprentissage différencié de la méthode ASAMA. À moins que ce ne soit le but ultime, d'une gestion totalement décentralisée et laisser au bon vouloir des gestionnaires et des associations, dans d'autres circonstances il faudrait procéder à un réajustement. Une coordination plus efficiente pourrait contribuer à régler ce problème.

### **Recommandations**

➤ Mise en œuvre d'un plan de gestion

1) Un plan de gestion devrait être adopté rapidement pour consolider la coordination de la méthode ASAMA et l'intégrer dans un programme d'intervention. Ainsi, la mise en œuvre de la méthode ASAMA devrait reposer sur une stratégie de gestion, avant toute mise à l'échelle. Une telle stratégie pourrait être réalisée lors d'un processus de planification future qui comprendrait un éventail d'activités à conduire afin de solidifier la méthode ASAMA, avant la mise à l'échelle;

2) Une meilleure gestion du programme s'entend également d'un mécanisme de financement efficace et transparent pour l'ensemble des classes ASAMA. Il est souhaitable d'adopter un tel outil pour assurer une bonne gestion financière;

3) Les titres, les fonctions ainsi que les rôles des parties prenantes sont à préciser et à bien délimiter. Par exemple, le titre de gestionnaire de programme devrait en principe être attribué au MEN et non aux associations sur le terrain. Le gestionnaire s'assure ainsi du bon fonctionnement des classes ASAMA, qui elles sont sous la responsabilité d'une association. Ce mélange des titres et des rôles favorise une grande confusion sur les responsabilités et le rôle de chacun dans la nomenclature, déjà affaiblie, du programme ASAMA.

➤ Mise en place de base de données

4) À l'heure actuelle, il n'existe aucune donnée fiable concernant le nombre d'apprenants, les coûts de fonctionnement et le taux de financement assuré par les bailleurs de fonds. Il est nécessaire de répertorier l'ensemble des classes ASAMA, sous forme de base de données, sur le territoire malgache et procéder à une mise à niveau de toutes les données pertinentes pour garantir une gestion efficiente du programme.

➤ Réflexion sur la méthode ASAMA

5) Les objectifs réels de la méthode ASAMA ainsi que les résultats attendus et les activités clés qui doivent y être associées devraient faire l'objet d'une révision pour que

les acteurs clés puissent s'entendre sur la finalité des actions de la méthode ASAMA et éliminer toute confusion;

6) Il serait judicieux de mettre en place une journée de réflexion sur le rôle et les responsabilités des parties prenantes à la méthode ASAMA afin de solidifier les acquis mais également apporter des mesures correctives et des solutions à certains problèmes qui semblent récurrents dans la mise en œuvre de la méthode.

➤ Renforcement des capacités et encadrement

7) Il faudrait privilégier des mesures de renforcement de capacités et s'assurer également que les gestionnaires sur le terrain possèdent une compréhension adéquate des enjeux de l'alphabétisation (développement du capital humain, stratégies nationales, principes directeurs de l'ONU) et des aptitudes nécessaires pour déployer et mettre en œuvre des programmes pédagogiques;

8) L'encadrement des animateurs devrait être mieux assuré. Ils devraient également pouvoir bénéficier de programmes de renforcement des capacités afin d'élargir leur connaissance et leur compétence en pédagogie, notamment en langue française;

9) Les formateurs devraient évoluer dans une structure officielle propice aux échanges et aux réflexions quant à l'approche pédagogique offerte dans les classes ASAMA et à leur propre formation.

➤ Critères d'admissibilité et processus de recrutement

10) Les critères d'admissibilité (l'apprenant doit avoir entre 11 et 14 ans et il doit être déscolarisé depuis environ deux ans ou non scolarisé) des centres ASAMA devraient être mieux appliqués par les responsables du recrutement. Le respect des critères pourrait assurer la crédibilité du programme et un meilleur suivi des résultats et de l'accomplissement des objectifs visés;

11) Le processus de recrutement des apprenants devrait faire l'objet d'un suivi régulier pour éviter le non respect des critères d'admissibilités et assurer ainsi une plus grande rigueur dans le processus de sélection. De plus, les animateurs devraient pouvoir participer pleinement au processus de recrutement.

➤ Évaluation pédagogique

12) En fonction d'une mise à l'échelle, il faudrait procéder à une évaluation sur l'acquisition des connaissances et l'apprentissage des apprenants et sur la pratique pédagogique en classe. L'objectif consiste à vérifier si effectivement il peut se développer des lacunes pendant l'apprentissage intensif et si certaines matières doivent être effectivement approfondies comme le français et la résolution des problèmes;

13) L'intégration des jeunes adultes post-ASAMA dans le secteur technique et professionnel semble problématique mais tout à fait surmontable. Les autorités publiques devraient s'attaquer à ce problème afin d'améliorer, par des mesures spéciales, une meilleure intégration des 17-18 ans des classes ASAMA vers ce secteur. Ce n'est pas aux centres ASAMA de mettre en œuvre des palliatifs pour remédier à ces problèmes. Cependant, une meilleure prise en charge des apprenants à la fin de leur année scolaire devrait être envisagée pour assurer la pérennisation des acquis obtenus avec la méthode ASAMA;

14) Il faudrait mettre en place des mécanismes de suivi systématiques auprès des centres pour évaluer le fonctionnement général, l'utilisation des outils pédagogiques ainsi que la formation et la méthode de travail de l'animateur.

➤ Mesures d'accompagnement

15) Les mesures d'accompagnement sont essentielles pour la réussite scolaire des apprenants et en ce sens, elles devraient être offertes en tenant compte des facteurs suivants:

- L'adoption de mesures communes et différenciées;
- La disponibilité souhaitée et réelle de ces mesures;
- Le type de mesures à mettre en place ou à conserver;
- Leur taux d'influence et de rétention chez l'apprenant;
- Leur pertinence par rapport au contexte de pauvreté et de vulnérabilité dans lequel évolue l'apprenant;
- L'approche de l'animateur et du gestionnaire face à ces mesures;
- Le suivi et l'évaluation de ces mesures.

**Conclusion**

Une mise à l'échelle de la méthode ASAMA est possible et souhaitable, compte tenu du contexte actuel dans le secteur de l'éducation, caractérisé par un nombre élevé d'enfants non scolarisés et déscolarisés analphabètes et par les lacunes liées à l'accessibilité en éducation formelle.

Cependant, avant de mettre en œuvre la méthode ASAMA sur l'ensemble du territoire malgache, il faudrait tenir compte des recommandations énumérées précédemment afin de renforcer les éléments positifs de la méthode ASAMA et de poser les bases pour l'adoption d'une structure de gestion cohérente et inclusive. Cette structure permettra en outre d'assurer l'expansion de la méthode et d'élargir la participation des partenaires techniques et financiers.

Enfin, les recommandations émises dans ce rapport doivent être perçues comme autant d'éléments qui peuvent renforcer les résultats souhaités par la méthode ASAMA que de contribuer à adopter une structure de gestion efficace pour une mise à l'échelle à l'ensemble du territoire malgache.

## Annexe 1 : Fiche technique de la méthode ASAMA

L'enseignement se fait en malgache. La méthode fait essentiellement appel à une présentation orale des données, une initiation à l'évocation mentale, une mémorisation de l'essentiel des cours et une restitution écrite de ce qui a été mémorisé.

### *Principes psychologiques qui sous-tendent la méthode*

Divers principes psychologiques ont été mis de l'avant afin de démontrer la crédibilité et l'apport de la méthode ASAMA:

- Reconnaître le niveau de développement psychologique de l'adolescent de 12 ans;
- L'adolescent possède déjà presque la totalité de son cerveau adulte;
- À partir de 6-7 ans et jusqu'à la période de puberté l'enfant jouit d'un certain climat de stabilité affective et émotionnelle favorisant le développement psycho intellectuel;
- L'enfant vers 11 et 12 ans atteint en grande partie sa maturité physique et peut utiliser ses ressources internes pour formaliser son environnement et le comprendre;
- L'enfant vers 11 et 12 ans est capable de se rendre compte du handicap de son ignorance d'où une possibilité de forte motivation.

### *Principes pédagogiques qui sous-tendent la méthode*

La méthode ASAMA est construite autour de plusieurs principes pédagogiques:

- Tenir compte du passé de vie antérieur de l'adolescent;
- Reconnaître les acquis de l'éducation non formelle notamment dans les secteurs de la famille, de l'environnement, ce qui forme la base du programme de l'école primaire;
- Partir de l'acquis de l'enfant adolescent pour développer de nouvelles connaissances;
- Prendre en compte la question de l'insertion en groupe et de socialisation de l'enfant, ainsi que les différences de capacités de progression;
- Considérer les principaux savoirs requis par l'éducation fondamentale du premier cycle.



### *Principes didactiques qui sous-tendent la méthode*

Afin de mener à des résultats satisfaisants, la méthode ASAMA comprend quelques principes didactiques :

- Évaluer les acquis antérieurs de l'enfant et le comparer à l'échelle de connaissances de l'école primaire;
- Comptabiliser les heures requises dans le programme du primaire en se basant sur le programme à «mi-temps»;
- Éliminer les doubles emplois et les répétitions pour avancer plus vite;
- Pratiquer la pédagogie différenciée et les appuis particuliers pour les enfants en «déphasage»;
- Utiliser la langue malgache comme langue d'apprentissage.

Pratique pédagogique :

- L'année est divisée en trois périodes temporelles distinctes;
- Entre les périodes, il existe un arrêt d'une semaine réservée au regroupement des enseignants;
- Chaque période est composée de 4 phases;
- Une phase est composée de 2 semaines et demie (Du Lundi matin au Jeudi de la 3ème Semaine);
- La phase est l'unité temporelle d'enseignement de base : Évaluation de départ, Développement, Évaluation en fin de phase;
- Des arrêts des cours sont observés durant les vacances scolaires habituelles de Noël et de Pâques.

### Répartition hebdomadaire des cours

	Période I		Période II		Période III	
	Semaine I & II	Semaine III	Semaine I & II	Semaine III	Semaine I & II	Semaine III
Malagasy	10,0 heures	5,0 heures	9,0 heures	4,5 heures	8,0 heures	4,0 heures
Calcul	8,0 heures	4,0 heures	9,0 heures	4,5 heures	8,0 heures	4,0 heures
Français	6,0 heures	3,0 heures	7,0 heures	3,5 heures	6,0 heures	3,0 heures
Leçon	6,0 heures	3,0 heures	16,0 heures	8,0 heures	14,0 heures	7,0 heures
Autres	6,0 heures	3,0 heures	7,0 heures	3,5 heures	6,0 heures	3,0 heures
Total	36,0 heures	18,0 heures	48,0 heures	24,0 heures	42,0 heures	21,0 heures

#### Calcul 1ère période :

- 1ère phase : Lecture des nombres de 1 à 9. Opérations simples. Figures géométriques simples;
- 2ème phase : Multiples des nombres simples. Opérations avec retenue;
- 3ème phase : Formules géométriques relatives aux figures simples;
- 4ème phase : Formules géométriques. Nombres décimaux.

#### Calcul 2ème période :

- 1ère phase : Problèmes simples. Nombres décimaux. Fractions;
- 2ème phase : Mesures de capacité et de volumes. Nombres complexes;
- 3ème phase : Gains et pertes Échelle;
- 4ème phase : Densité et masse volumique Intervalles.

#### Calcul 3ème période :

- Reprise des cours précédents et révision;
- Traitement des sujets présentés au CEPE;

- Renforcement des capacités de calcul.

#### Malagasy 1ère période :

- 1ère phase : Initiation à la lecture et écriture Syllabes simples;
- 2ème phase : Lecture et écriture. Diphtongues;
- 3ème phase : Association de mots. Orthographe;
- 4ème phase : Construction de phrases.

#### Malagasy 2ème et 3ème périodes :

- Lecture Écriture Grammaire en traitant différents thèmes inscrits au programme

#### Français

- Le cours est basé sur différents thèmes suivant la progression inscrite au programme avec des manuels spécifiques;
- L'oral est privilégié en suscitant des conversations et des dialogues.

#### Enseignement des leçons

- Progression par thèmes;
- Valorisation des connaissances préalables des apprenants;
- Valorisation des expériences réelles et pratiques en classe.

#### Autres disciplines

- Pratique des autres disciplines suivant les matières inscrites au programme;
- Mise en valeur du souci de l'apport éducatif apporté par la pratique de ces disciplines.

## Annexe 2 : Initiatives d'alphabétisation à Madagascar

Il existe plusieurs méthodes d'alphabétisation et de réinsertion scolaire à Madagascar. L'objectif de cette annexe n'est pas d'analyser l'ensemble de ces méthodes d'apprentissage ni de les évaluer, mais d'en extirper quelques informations pertinentes, à titre indicatif et en comparaison avec la méthode ASAMA.

### *La Société biblique de Madagascar (Fikambanana Mampielany Baiboly Malagasy - FMBM)*

La Société biblique est une association qui intervient dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes par l'utilisation de la méthode SMT. Actuellement, le volet alphabétisation des jeunes de moins de 15 ans est suspendu. La raison invoquée de cet arrêt est celle de la crise politique qui fragilise l'intervention de l'association. Le responsable rencontré lors de cet entretien considère que la méthode ASAMA doit, tout comme la méthode SMT, viser l'unique objectif de la réinsertion des jeunes dans le système formel. Toutefois, de telles initiatives ne devraient pas se substituer à la responsabilité de l'éducation nationale, un élément fondamental selon l'interviewé.

La méthode SMT a été développée par la FMBM avec l'ajout d'une méthode d'apprentissage par images pour les jeunes. La méthode est uniquement consacrée à l'alphabétisation et ne comprend pas de volet de formation comme celui offert par la méthode ASAMA. L'objectif de la méthode SMT consiste à une remise à niveau des enfants pour la réinsertion dans le système formel. Les jeunes de 7 à 13 ans ont été une cible très importante de l'association. Les jeunes de 15 ans et plus quant à eux sont toujours présents puisqu'on les considère comme étant de jeunes adultes. La formation des enfants est d'une durée de cinq mois à raison de deux heures trente à trois heures de formation par jour. À la fin de cet apprentissage l'enfant intégrera l'EPP. La Société biblique prévoit offrir un cours d'introduction à l'informatique avec un éventuel partenariat avec la compagnie Telma.

À la fin de la formation, l'élève doit faire un examen pour déterminer son niveau d'entrée en classe primaire. Le volet administratif (examen d'entrée, placement en classe primaire, embauche des animateurs) relève des Circonscriptions Scolaires (CISCO). L'UNICEF a, jusqu'en 2008, financé des classes dans la région de la capitale et à Atsimo Atsinanana, ce qui représente environ 2000 apprenants. Pour l'ensemble du territoire malgache, de 1980 à aujourd'hui, environ 39 000 ont été alphabétisés avec un

taux d'insertion au primaire de 97%. Les mesures d'accompagnement se résument à l'offre de cantine dans les zones les plus pauvres, en collaboration avec l'ONN et le PAM.

### *Vozama*

Le projet Vozama a vu le jour en 1995 par le Père Boltz qui souhaitait faire la promotion de l'éducation dans les zones enclavées de Madagascar. L'appui technique et financier du projet est assuré par l'ONG jumelle de Vozama, l'Association France Vozama, créé en 2002. Ce partenariat permet en outre la mobilisation de près de 400 donateurs qui rendent possible la stabilité financière du projet. Les domaines d'action de Vozama consistent à l'alphabétisation des enfants, la formation des moniteurs, la formation des parents, la reconnaissance civile des enfants ainsi que la protection de l'environnement.

En ce qui concerne la méthode d'alphabétisation des enfants, celle-ci comprend le contenu de la première année de l'école primaire avec un accent sur l'initiation et l'hygiène et la protection de l'environnement. Après un cycle de deux ans, les enfants sont intégrés au niveau CP2 (deuxième année du cours préparatoire) de l'école formelle publique ou privée. L'enseignement dans une classe Vozama dure deux ans au rythme de 12 heures par semaine, réparties en 4 jours et en séance de 20 minutes. La pédagogie est centrée sur l'enseignement fonctionnel, sur l'éveil et les jeux et sur l'enseignement individualisé.

Ainsi, depuis 1998, 42 000 enfants ont été alphabétisés et intégrés dans les EPP. Les centres Vozama sont mis en place en fonction de la demande des parents et lorsque les conditions s'y prêtent. Actuellement, les 700 centres de formation sont limités à 15 enfants. Environ 10 000 enfants fréquentent les classes: 71% d'entre eux ont 6 ans et moins et 29% ont plus de 6 ans et sont déscolarisés ou non scolarisés.

Les animateurs doivent être obligatoirement recrutés dans les villages où sont implantés les centres. Ils peuvent, d'une part, recevoir une formation complémentaire en pédagogie et dans le fonctionnement d'une classe, et d'autre part, faire l'objet d'un suivi particulier. Le projet Vozama prévoit également un mécanisme de suivi des centres par des contrôleurs qui peuvent également bénéficier de programmes de renforcement de capacités offerts par l'ONG.

### *L'Association Saint-Gabriel*

Cet organisme a débuté ses activités en 2001 avec comme objectif d'alphabétiser les adultes de 15 à 45 ans et plus en milieu rural et urbain de la région d'Atsinanana. L'association dispose de 15 centres et depuis les dix dernières années, environ 4000 personnes y ont été alphabétisées. La demande pour ce type de formation est en constante augmentation, plus particulièrement chez les adolescents. L'approche pédagogique, dite flexible, selon les demandes et les besoins de la population, est basée sur la méthode ABD, signifiant en malgache «adidia» (alphabet). Cette méthode est une approche syllabique dérivée de celle offerte dans les classes pour adultes AFI-D. L'association a également réalisé un livre pédagogique pour dispenser la formation.

Le résultat attendu est essentiellement de fournir aux personnes cibles une alphabétisation fonctionnelle pour lire, écrire et calculer. La période d'apprentissage se déroule sur toute l'année et est en fonction des besoins des personnes. Chaque jour, un animateur-volontaire dispense une heure ou deux heures de cours, selon la capacité d'apprentissage des gens et de leur emploi du temps. Les bénéficiaires ont la possibilité de suivre la formation à temps complet ou à mi-temps. La seule mesure d'accompagnement offerte aux bénéficiaires est l'accès à une bibliothèque pour approfondir les connaissances et susciter la lecture. L'ONG n'offre pas de cantine étant donné que la formation est à mi-temps et que la demande n'a pas été exprimée par les bénéficiaires. L'engagement de l'animateur-volontaire est passablement difficile, car le salaire n'est pas très élevé et l'essentiel de la formation s'effectue en milieu rural et à mi-temps.

La viabilité du projet d'alphabétisation est conditionnelle au respect du nombre de centre qui ne peut pas augmenter, faute de moyens techniques et financiers. Par ailleurs, le souhait de l'ONG serait de pouvoir accueillir davantage de bénéficiaires car la demande d'alphabétisation demeure élevée. La durabilité des résultats peut également se traduire par l'adhésion des bénéficiaires à des associations mises sur pied par l'ONG Saint-Gabriel et qui les aident à obtenir une formation supplémentaire. Ces associations, au nombre de 45 en milieu rural et urbain, proposent des formations, notamment, dans les secteurs agricoles, de l'eau et l'assainissement et de l'élevage. Ce type appui aux apprenants existe également au centre ASAMA de ASA Ambohitrimanjaka dans la région d'Anamalanga.

Le financement est entièrement couvert par l'ONG américaine *Caring Response Madagascar Foundations*. La collaboration avec le MEN prend la forme d'un appui technique et par l'émission de certificats de réussite pour les bénéficiaires qui complètent avec succès la formation.

### Annexe 3 : Initiative de réinsertion ou d'insertion des adolescents en Tanzanie

L'objectif de cette annexe est une analyse comparative entre deux méthodes d'alphabétisation et de réinsertion scolaire présentes en Afrique et qui visent des objectifs similaires.

En Tanzanie, le programme *Complementary Basic Education in Tanzania (COBET)*<sup>39</sup>, lancé en 1990 et qui cible les jeunes de 8 à 18 ans, a pour objectif principal de contribuer à une éducation de base de qualité pour les déscolarisés ou les non-scolarisés, spécifiquement les filles. COBET est également une solution à un nombre de défis qui se sont développés lors de l'apparition des problèmes en éducation provoquée par la crise économique des années 1980 et 1990. Les objectifs spécifiques sont :

- fournir une éducation de base complémentaire et un renforcement des compétences;
- améliorer les capacités au niveau de la communauté en planifiant et en évaluant les progrès du programme;
- sensibiliser les différentes communautés et les parents à l'importance de l'éducation pour tous et des droits de l'enfant et des impacts positifs engendrés par l'alphabétisation et la scolarisation des déscolarisés et non-scolarisés.

Selon les évaluations et les étapes de suivi du programme, il semble que celui-ci enregistre des résultats positifs. Au départ, COBET était implanté dans cinq districts en tant que projet pilote afin de déceler les lacunes qui pourraient apparaître et également affiner le programme selon les besoins des populations visées et suivant une mise à l'échelle. L'objectif du projet pilote consistait également à faire connaître le projet et obtenir l'adhésion des différentes parties prenantes de la communauté et des parents.

Un fait important dans l'adoption du COBET fut tout d'abord deux études majeures de faisabilité qui ont regroupé un nombre important d'acteurs en éducation (Gouvernement, autorités locales et régionales, chefs de villages, organisations non gouvernementales). Les objectifs de ces études étaient de :

- documenter le profil des déscolarisés et non scolarisés;

---

<sup>39</sup>UNICEF, «Complementary Basic Education in Tanzania (COBET) : The Story», December 2006.



- trouver les moyens pour lier l'initiative COBET avec le système d'éducation formel;
- comprendre les raisons de leur exclusion du système formel;
- identifier les besoins pédagogiques des apprenants et le profil des enseignants;
- identifier les ressources techniques et financières nécessaires au déploiement de l'initiative COBET;
- mobiliser la communauté par des outils de communication et de sensibilisation auprès des parents et des acteurs concernés;
- adopter la structure appropriée pour le programme.

Suite à ces rencontres, les principaux paramètres suivants ont été adoptés :

- la formation comprend deux cohortes (ou groupe) séparées selon l'âge;
- la première cohorte comprend les enfants de 8 et 13 ans et la seconde les enfants de 14 et 18 ans;
- COBET n'est pas en complémentaire au système formel et n'est pas une alternative pour l'éducation de base;
- le curriculum est condensé et couvre une période d'apprentissage de trois ans;
- chaque classe a un maximum de 30 élèves.

Pendant la phase pilote (de 1999 à 2003), chaque classe disposait de trois enseignants. Dans chaque centre, un comité est institué comprenant des parents, des responsables locaux, des représentants de l'éducation de base et des membres du Gouvernement.

L'initiative COBET fut considérée comme un succès pour l'alphabétisation des jeunes Tanzaniens. Sans être l'unique cause, l'approche pluraliste et inclusive de COBET a fortement contribué à son succès. La majorité des apprenants ont été redirigés vers le système formel du primaire et du secondaire ou bien certains ont mis sur pied leur propre petite entreprise ou ont été à même de développer leur connaissance en agriculture. Malgré ce succès, la période de mise à l'échelle qui a suivi la phase pilote a été plus difficile, essentiellement parce que les ressources financières n'étaient pas aussi importantes qu'au début et qu'elle n'était pas équitablement réparties. Les gestionnaires du programme ont noté également qu'il était particulièrement difficile de recruter les filles et de les retenir à l'école. Il y a eu également une certaine négligence

concernant la formation des animateurs et la difficulté de fournir les volumes pédagogiques nécessaires à l'apprentissage des jeunes.

## Annexe 4 : Les référentiels des Nations Unies en éducation

### Le référentiel des six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT)

**Objectif 1** Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés

**Objectif 2** Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme

**Objectif 3** Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante

**Objectif 4** Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

**Objectif 5** Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

**Objectif 6** Améliorer sous tout ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

### Le référentiel des trois dimensions du droit à l'éducation

**Dimension 1** : Droit à l'éducation (éducation à tous les stades de l'enfance et au-delà, éducation disponible et accessible, égalité des chances);

**Dimension 2** : Droit à une éducation de qualité (programmes scolaires larges, pertinents et inclusif, apprentissage et évaluation fondés sur les droits, environnements accueillants pour l'enfant, sûrs et sains);

**Dimension 3** : Droit au respect dans l'environnement d'apprentissage (respect de l'identité, respect des droits en matière de participation, respect de l'intégrité).

### Le référentiel des deux dimensions de l'équité en éducation

**Dimension 1** : Les circonstances sociales et personnelles (genre, statut socio-économique, origine ethnique) de l'enfant ne doivent pas être un obstacle pour l'accomplissement de l'éducation;

**Dimension 2** : En terme d'inclusion, assurer le minimum standard de l'éducation pour tous (habilité en lecture, écriture et résolution de problèmes).

Annexe 5 : Liste des gestionnaires rencontrés dans les centres visités

**Analamanga**

RAJAOSSERA Manitrana (Centre ASA)  
RAMBOLANIRINA Solofoson Ernest (Centre Fitaha)  
Sœurs Missionnaires de la Charité (Centre MIC)  
RAKOTOMANGA Andriamialy Kanto (Centre CDA)  
RAZANAKINIAINA Miarintsoa (Centre Manda)  
ANDRIAMANOHISOA Odette (Centre Voitra)  
RAKOTO Daniel (Centre PMO)  
RAMILISON Alain (Centre Afafi)  
RAZAFISON Daniel (Centre Hardi)  
ANDRIANAVALONA Haja (Centre Hardi)  
RAKOTONARIVO Joseph (Centre Azoi)

**Boeny**

RAMAROLAHY Ny Hanitra Johnson (Centre NUR)  
Sœur RAZANATSOA Adélaïde (Centre Saint-Maurice classe 1 et 2)

**Atsimo Atsinanana**

ALITOMBO Georges (Centre Ankatafa)  
RAKOTOARISOA Dieu Donné (Centre Ankatafa)  
RANDRIANAVALONA Victorien (Centre Mahabe et Centre Mananbondro)

**Anosy**

ISABELLE Delannay (Centre aéroport village)

**Androy**

ZANAMANDIMBY Angèle (Centre Androhondroho)  
SOLANGE  
VOAZY Frankline  
TATANAMBININA Fitahia (Centre Terakabo)

**Atsimo Andrefana**

Sœur RAKOTO Michèle (Centre Mère Carlin)

SAMBIAZO (Centre Antso)

NIRAHIKO Jacqueline (Centre Mondo Bimbi)

**Haute Matsiatra**

RASOANANDRASANA Berthe (Centre Antsororokavo et Centre Idanda)

Annexe 6 : Liste des responsables locaux rencontrés dans les centres visités

**Analamanga**

RAKOTONDRAMANJA Pascal (Centre ASA, Président Fokontany)

RAMAHEFARIVO Heritiana Aimée (Centre Fitaha, Maire de la commune)

NDALANA Boniface (Centre Voitra, Président Fokontany)

RAZAFIARISON Elie (Centre PMO, Membre du comité du Fokontany)

**Boeny**

Aucun responsable n'était disponible au moment de la visite de la classe ASAMA

**Atsimo Atsinanana**

RANDRIANAVELONA Victorien (Centre Mahabe, Vice-président Fokontany)

**Anosy**

Aucun responsable n'était disponible au moment de la visite de la classe ASAMA

**Androy**

MASITOGNE (Centre Terakabo, Président du Fokontany)

**Atsimo Andrefana**

BERTHIN (Centre Mère Carlin, délégué DREN Toliara)

SAMBIAZO (Centre Antso et Centre Mondo Bimbi, Chef de division Alphasérisation Toliara)

**Haute Matsiatra**

RAKOTONANDRASANA Marcel (Centre Antsororokavo, Délégué DREN Fianarantsoa)

ANDRIASOLOTIANA Emilien (Centre Antsororokavo, Chef de la Division Alphasérisation Fianarantsoa)

RASOLONDRABE Jean Gaston (Centre Idanda, Président Fokontany)

## Annexe 7 : Liste des partenaires et des ONG rencontrés

### **Antananarivo**

RASOLOFONIAINA Irène (personne ressource rencontrée sur une base régulière, UNICEF)

RAMAROMANANA Olga (UNICEF)

RAKOTONDRAZAKA Raymondine (UNESCO)

RANAIVOZANANY Irène (UNESCO)

RANOROVOLOLONA Louissette (PNUD)

RAHANTANIAINA Lydia (formatrice ASAMA)

RASAMIJAONA Malalaniaina (formatrice ASAMA)

RAJAOSSERA Manitrana (Secrétaire générale PACA)

RATIARISON Voahangy Hanta (Présidente PACA)

ARINAIVO Toussaint (membre technique PACA)

RASOAMALALA Saholy (Association membre PACA)

RAZAKAVONIARISON Rollande (Directeur DEPA)

RAMADISON Joseph (Chef de service DEPA)

RAKOTOARINDRASATA Françoise (Chef de service DEPA)

RAJEMISON Solofo (Chef de service DEPA)

RAZAFINDRATSIMA Myriam (Coordinatrice ASMAE)

RAKOTO Rahelivony (Responsable Société biblique, FMBM)

LALAHARISOA Floriane (Responsable communication, BFV SG)

RAVELOARIJAONA Rado (Coordonnateur Aide et Action, Océan Indien)

**Toamasina** (conversation téléphonique)

Frère EDWIN (responsable, ONG Saint-Gabriel)

### **Fianaranstoa**

Frère Claude FRITZ (Directeur général, ONG VOZAMA)

Annexe 8 : Statistiques disponibles (2010-2011) pour les régions visitées

STATISTIQUE ENQUETE/ REGION ANALAMANGA

	Centre	ASA	FITAHA	MIC	CDA	Manda	TOTAL
	FKT	Ambohitr imanjaka	Ampangabe	Ambodin' Isotry	Andohatap enaka	Tsiadana	
Inscrits au début (août 2010)	G	16	6	10	22	16	70
	F	16	22	20	8	14	80
	T	32	28	30	30	30	150
Inscrits à la date d'enquête (juillet 2011)	G	13	4	8	17	10	52
	F	10	15	19	8	14	66
	T	23	19	27	25	24	118
Taux d'abandon		28%	32%	10%	17%	20%	
Bénéficiaires enquêtés	G	13	4	8	8	10	43
	F	10	15	17	12	14	68
	T	23	19	25	20	24	111
Inscrits au CEPE en 2010	G	16	9	8	11	7	51
	F	12	10	12	8	13	55
	T	28	19	20	19	20	106
Reçus au CEPE en 2010	G	14	7	8	8	3	40
	F	9	9	12	6	6	42
	T	23	16	20	14	9	82
Taux de réussite en CEPE		82%	84%	100%	74%	45%	
Insérés au cycle formel en 2010	G	Nd	2	3	8	0	13
	F		4	3	6	2	15
	T		6	6	14	2	28
Anciens bénéficiaires enquêtés	G	0	0	0	0	0	0
	F	0	2	0	0	3	5
	T	0	2	0	0	3	5
Parents enquêtés	H	1	3	2	0	0	6
	F	8	9	14	0	10	41
	T	9	12	16	0	10	47
Animateurs enquêtés	H	1	1	0	0	1	3
	F	0	0	1	1	0	2
	T	1	1	1	1	1	5
Responsables locaux enquêtés	H	2	0	0	0	1	2
	F	0	1	0	0	0	1
	T	2	1	0	0	1	3
Gestionnaires enquêtés	H	0	1	0	1	0	2
	F	1	0	1	0	2	4
	T	1	1	1	1	2	6



	Centre	Voitra	PMO	AFAFI	HARDI	AZOI	TOTAL
	FKT	Andraisoro	Anosibe	Ampefiloha Ambodirano	Manarint soa	Soavimasoa ndro	
Inscrits au début août 2010	G	16	19	13	22	21	91
	F	14	16	11	12	9	62
	T	30	35	24	34	30	153
Inscrits à la date d'enquête juillet 2011	G	16	15	7	20	15	73
	F	12	10	4	11	9	46
	T	28	25	11	31	24	119
Taux d'abandon		7%	29%	54%	9%	20%	
Bénéficiaires enquêtés	G	16	11	7	20	15	69
	F	12	9	4	11	9	45
	T	28	20	11	31	24	114
Inscrits au CEPE en 2010	G	11	16	12	14	11	64
	F	8	14	19	5	13	59
	T	19	30	31	19	24	123
Reçus au CEPE en 2010	G	10	10	12	6	11	49
	F	8	8	19	2	9	46
	T	18	18	31	8	20	95
Taux de réussite CEPE		95%	60%	100%	42%	83%	
Insérés au cycle formel en 2011	G	10	1	12	6	2	31
	F	8	2	19	1	4	34
	T	18	3	31	7	6	65
Anciens Bénéficiaires enquêtés	G	7	0	8	0	0	15
	F	1	0	6	0	0	7
	T	8	0	14	0	0	22
Parents enquêtés	H	1	2	3	0	3	9
	F	0	4	15	8	13	40
	T	1	6	18	8	16	49
Animateurs enquêtés	H	0	0	0	0	1	1
	F	1	1	1	1	0	4
	T	1	1	1	1	1	5
Responsables locaux enquêtés	H	1	0	0	1	0	2
	F	0	0	0	0	0	0
	T	1	0	0	1	0	2
Gestionnaires enquêtés	H	0	2	1	2	1	6
	F	1	0	0	1	0	2
	T	1	2	1	3	1	8

STATISTIQUE ENQUETE/ REGION BOENY

	Centre	NUR	St Maurice	St Maurice	TOTAL
	FKT	Antanimalandy	Tsinjoarivo	Tsinjoarivo	
			Classe 1	Classe 2	
Inscrits au début août 2010	G	15	11	12	38
	F	10	9	6	25
	T	25	20	18	63
Inscrits à la date d'enquête juillet 2011	G	11	11	10	32
	F	8	7	6	21
	T	19	18	16	53
<b>Taux d'abandon</b>		<b>24%</b>	<b>10%</b>	<b>11%</b>	
Bénéficiaires enquêtés	G	8	8	9	25
	F	7	7	6	20
	T	15	15	15	45
Inscrits au CEPE 2010	G	13	16	14	43
	F	14	13	12	39
	T	27	29	26	82
Reçus au CEPE 2010	G	12	14	12	38
	F	14	11	12	37
	T	26	25	24	75
<b>Taux de réussite en CEPE</b>		<b>96%</b>	<b>86%</b>	<b>92%</b>	
Insérés au cycle formel 2011	G	4	2	1	7
	F	6	4	3	13
	T	10	6	4	20
Anciens bénéficiaires enquêtés	G	0	0	0	0
	F	6	0	0	6
	T	6	0	0	6
Parents enquêtés	H	0	0	0	0
	F	10	0	0	10
	T	10	0	0	10
Animateurs enquêtés	H	0	0	1	1
	F	1	1	0	2
	T	1	1	1	3
Responsables locaux enquêtés	H	0	0	0	0
	F	0	0	0	0
	T	0	0	0	0
Gestionnaires enquêtés	H	1	0	0	1
	F	0	1	0	1
	T	1	1	0	2

STATISTIQUE ENQUETE/ REGION ATSIMO ATSIANANA

	Centre	Ankatafa	Mahabe	Manambondro	TOTAL
	CR	Mahasihanaka	Manambondro	Manambondro	
Inscrits au début août 2010	G	10	13	14	37
	F	9	13	13	35
	T	19	26	27	72
Inscrits à la date d'enquête juillet 2011	G	10	13	14	37
	F	9	13	7	29
	T	19	26	21	66
<b>Taux d'abandon</b>		<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>22%</b>	
Bénéficiaires enquêtés	G	11	4	3	18
	F	5	10	7	22
	T	16	14	10	40
Inscrits au CEPE 2010	G	12	12	7	31
	F	4	3	4	11
	T	16	15	11	42
Reçus au CEPE 2010	G	11	12	1	24
	F	3	2	0	5
	T	14	14	1	29
<b>Taux de réussite en CEPE</b>		<b>87,50%</b>	<b>93%</b>	<b>9%</b>	
Insérés au cycle formel 2011	G	8	12		20
	F	2	2		4
	T	10	14		24
Anciens bénéficiaires enquêtés	G	0	0	0	0
	F	0	0	0	0
	T	0	0	0	0
Parents enquêtés	H	0	0	0	0
	F	2	0	12	14
	T	2	0	12	14
Animateurs enquêtés	H	1	1	0	2
	F	0	0	1	1
	T	1	1	1	3
Responsables locaux enquêtés	H	0	0	0	0
	F	0	0	0	0
	T	0	0	0	0
Gestionnaires enquêtés	H	2	1	1	4
	F	0	0	0	0
	T	2	1	1	4

STATISTIQUE ENQUETE/ REGION ANOSY

	Centre	Air port Village	TOTAL
	CR	Taolagnaro	
Inscrits au début août 2010	G	20	20
	F	10	10
	T	30	30
Inscrits à la date d'enquête juillet 2011	G	20	20
	F	8	8
	T	28	28
<b>Taux d'abandon</b>		<b>7%</b>	
Bénéficiaires enquêtés	G	0	0
	F	0	0
	T	0	0
Inscrits au CEPE 2010	G	20	20
	F	10	10
	T	30	30
Reçus au CEPE 2010	G	5	5
	F	7	7
	T	12	12
<b>Taux de réussite en CEPE</b>		<b>40%</b>	
Insérés au cycle formel 2011	G	5	5
	F	7	7
	T	12	12
Anciens bénéficiaires enquêtés	G	0	0
	F	0	0
	T	0	0
Parents enquêtés	H	0	0
	F	0	0
	T	0	0
Animateurs enquêtés	H	0	0
	F	1	1
	T	1	1
Responsables locaux enquêtés	H	0	0
	F	0	0
	T	0	0
Gestionnaires enquêtés	H	0	0
	F	1	1
	T	1	1

STATISTIQUE ENQUETE/ REGION ANDROY

	Centre	Androhondroho	Terakabo	TOTAL
	CR	Ambanisarika	Ambondro	
Inscrits au début août 2010	G	5	11	16
	F	17	19	36
	T	22	30	52
Inscrits à la date d'enquête juillet 2011	G	1	5	6
	F	10	6	16
	T	11	11	22
<b>Taux d'abandon</b>		<b>50%</b>	<b>63%</b>	
Bénéficiaires enquêtés	G	1	5	6
	F	10	2	12
	T	11	7	18
Inscrits au CEPE 2010	G	1	4	5
	F	4	6	10
	T	5	10	15
Reçus au CEPE 2010	G	1	0	1
	F	4	3	7
	T	5	3	8
<b>Taux de réussite en CEPE</b>		<b>100%</b>	<b>30%</b>	
Insérés au cycle formel 2011	G	Nd	0	0
	F		3	3
	T		3	3
Anciens bénéficiaires enquêtés	G	0	0	0
	F	0	0	0
	T	0	0	0
Parents enquêtés	H	2	3	5
	F	10	7	17
	T	12	10	22
Animateurs enquêtés	H	1	1	2
	F	0	0	0
	T	1	1	2
Responsables locaux enquêtés	H	0	1	1
	F	0	0	0
	T	0	1	1
Gestionnaires enquêtés	H	0	1	1
	F	3	0	3
	T	3	1	4

STATISTIQUE ENQUETE/ REGION ATSIMO ANDREFANA

	Centre	Mère Carlin	Antso	Mondo Bimbi	TOTAL
	FKT	Betania	Anketa	Tanambao I	
Inscrits au début août 2010	G	32	18	8	58
	F	25	17	8	50
	T	57	35	16	108
Inscrits à la date d'enquête juillet 2011	G	12	13	5	30
	F	14	10	7	31
	T	26	23	12	61
<b>Taux d'abandon</b>		<b>54%</b>	<b>34%</b>	<b>25%</b>	
Bénéficiaires enquêtés	G	2	5	3	10
	F	9	2	4	15
	T	11	7	7	25
Inscrits au CEPE 2010	G	17	9	1	27
	F	15	8	1	24
	T	32	17	2	51
Reçus au CEPE 2010	G	17	8	1	26
	F	15	8	1	24
	T	32	16	2	50
<b>Taux de réussite en CEPE</b>		<b>100%</b>	<b>94%</b>	<b>100%</b>	
Insérés au cycle formel 2011	G	15	3	1	19
	F	17	1	0	18
	T	32	4	1	37
Anciens bénéficiaires enquêtés	G	1	0	0	1
	F	1	0	0	1
	T	2	0	0	2
Parents enquêtés	H	0	0	1	1
	F	4	0	4	8
	T	4	0	5	9
Animateurs enquêtés	H	0	0	0	0
	F	1	1	1	3
	T	1	1	1	3
Responsables locaux enquêtés	H	1	0	0	1
	F	0	0	0	0
	T	1	0	0	1
Gestionnaires enquêtés	H	0	1	0	1
	F	1	0	1	2
	T	1	1	1	3

STATISTIQUE ENQUETE/ REGION HAUTE MATSIATRA

	Centre	Antsororokavo	Idanda	TOTAL
	CR	Fianarantsoa I	Fianarantsoa I	
Inscrits au début août 2010	G	13	12	25
	F	15	18	33
	T	28	30	58
Inscrits à la date d'enquête juillet 2011	G	11	10	21
	F	11	14	25
	T	22	24	46
<b>Taux d'abandon</b>		<b>21%</b>	<b>20%</b>	
Bénéficiaires enquêtés	G	7	9	16
	F	11	11	22
	T	18	20	38
Inscrits au CEPE 2010	G	11	nouveau centre	11
	F	11	nouveau centre	11
	T	22		22
Reçus au CEPE 2010	G	11		11
	F	10		10
	T	21		21
<b>Taux de réussite en CEPE</b>		<b>95%</b>		
Insérés au cycle formel 2011	G	11		11
	F	10		10
	T	21		21
Anciens bénéficiaires enquêtés	G	0		0
	F	2		2
	T	2		2
Parents enquêtés	H	0	0	0
	F	0	2	2
	T	0	2	2
Animateurs enquêtés	H	0	0	0
	F	1	1	2
	T	1	1	2
Responsables locaux enquêtés	H	0	1	1
	F	0	0	0
	T	0	1	1
Gestionnaires enquêtés	H	0	0	0
	F	1	1	2
	T	1	1	2

**Annexe 9 : Nombre de personnes rencontrées dans les centres visités et motifs des taux de participation**

Région	Centre	FKT/CR	Bénéficiaires	Anciens Bénéficiaires	Parents	Animateurs	Responsables locaux	Gestionnaires	TOTAL
Analamanga	ASA	Ambohitrimanjaka	23	0	9	1	2	1	36
	FITAHA	Ampangabe	19	2	12	1	1	1	36
	MIC	Ambodin'Isotry	25	0	16	1	0	1	43
	CDA	Andohatapenaka	20	0	0	1	0	1	22
	Manda	Tsiadana	24	3	10	1	1	2	41
	Voitra	Andraisoro	28	8	1	1	1	1	40
	PMO	Anosibe	20	0	6	1	1	2	30
	AFAFI	Ampefiloha Ambodirano	11	0	18	1	0	1	31
	HARDI	Manarintsoa	31	0	8	1	0	3	43
AZOI	Soavimasoandro	24	0	16	1	0	1	42	
Boeny	NUR	Antanimalandy	15	6	10	1	0	1	33
	St Maurice classe 1	Tsinjoarivo	15	0	0	1	0	1	17
	St Maurice classe 2	Tsinjoarivo	15	0	0	1	0	1	17
Atsimo Atsinanana	Ankatafa	Mahasihanaka	16	0	2	1	0	2	21
	Mahabe	Manambondro	14	0	0	1	0	1	16
	Manambondro	Manambondro	10	0	12	1	0	1	24
Anosy	Airport village	Taolagnaro	0	0	0	1	0	1	2
Androy	Androhondroho	Ambanisarika	11	0	12	1	0	3	27
	Terakabo	Ambondro	7	0	10	1	1	1	20
Atsimo Andrefana	Mère Carlin	Betania	11	2	4	1	1	1	20
	Antso	Anketa	7	0	0	1	0	1	9
	Mondo Bimbi	Tanambao I	7	0	5	1	0	1	14
Haute Matsiatra	Antsororokavo	Fianarantsoa I	18	2	0	1	1	1	23
	Idanda	Fianarantsoa I	20	0	2	1	1	1	25
<b>Total :</b>									<b>632</b>



Les motifs du faible taux de participation par catégorie

### **Gestionnaires/Association**

Les associations des classes ASAMA ont envoyé un représentant à la rencontre. Par contre, certains membres, par leur travail, ne pouvaient pas toujours se libérer afin de discuter avec les enquêteurs.

### **Responsables locaux**

Période de préparation des fiches pour le recensement électoral;

Situation politique actuelle rend difficile l'identification des responsables locaux;

Habitude de recevoir un *per diem* ou un «cadeau» de remerciement.

### **Parents**

Les us et coutumes

Le fait que la plupart des familles sont monoparentales, compliquant les rencontres;

Dans certains centres les parents étaient simultanément à d'autres rencontres ou réunions dans la commune;

### **Anciens bénéficiaires**

Déjà dans la vie active loin du lieu des rencontres pour les entretiens ou en formation dans d'autres écoles. Il est également difficile de joindre des anciens bénéficiaires, disséminés un peu partout dans la région ou même ailleurs dans le pays.

Annexe 10 : Fiches techniques par catégorie de personnes rencontrées

**Fiche technique : Centre de formation**

**Date :**

Nom du Centre	
Association gestionnaire	
Nom de l'animateur (trice)	
Nombre d'inscrits à la date de l'enquête	
Nombre de bénéficiaires enquêtés	
Nombre de parents enquêtés	
Gestionnaire enquêtée	
Autorités locales approchées	

**Données secondaires récupérées**

<b>Types de données</b>	<b>Valeur (en spécifiant le genre)</b>	<b>Source</b>
Inscrits au début		
Inscrits à la date de l'enquête		
Inscrits au CEPE les années précédentes		
Reçus au CEPE les années précédentes		
Insérés dans le cycle formel les années précédentes		
Nombre de suivis ou formations suivies cette année		
Existence de rapports et destinataires		
Existence de programmes de l'année		

Contribution bailleurs		
Contribution parents/apprenant		

Nombre d'enfants de 6 à 14 ans		
Nombre de population		
Nombre d'enfants scolarisés dans le système formel		

**Autres documents récupérés (marquer d'une croix)**

Liste des matériels didactiques disponibles	
Programme de l'année	
Liste de fournitures données aux élèves	
Liste des activités autres que didactiques	

**Fiche technique : Gestionnaire****Date :**

Centre (Fkt, Commune)	
Nom de la structure	
Nom(s) et nombre(s)	
Siège de la structure	
Années d'existence	
Années d'expérience en actions éducatives	
Dont années ASAMA	
Propriété du local	
Type de local	
Type :	Association déclarée Association Structure publique Autres

**Remarques particulières**

Mode de gestion du centre ASAMA :
Importance de l'ASAMA par rapport à l'ensemble des activités de la structure :
Implication (visite, suivi, conseil) par rapport à l'ASAMA :
Diversité par rapport aux bénéficiaires:
Mode de financement et de gestion du Centre :
Activités autres que ASAMA :
Autres :

**Fiche technique : Animateur****Date :**

Centre (Fkt, Commune)	
Nom (F/H)	
Age et origine géographique	
Niveau d'instruction	
Expérience antérieure	

**Remarques particulières**

Tenue globale et niveau de « vie » :
Curiosité et ouverture d'esprit :
Distance du domicile habituel par rapport au centre :
Diversité culturelle par rapport aux bénéficiaires:
Position interne vis-à-vis de l'ASAMA et Ambitions :
Vie en dehors de l'ASAMA :
Autres :

**Fiche technique : Bénéficiaire****Date :**

Centre (Fkt, Commune)	
Présents (F/G)	
Type de bénéficiaires	ASAMA 2010-2011 ASAMA antérieur

**Remarques particulières**

Tenue globale et niveau de « vie » :
Age et expérience de vie :
Distance par rapport au centre :
Comportement social :
Ambitions futures :
Autres occupations régulières en dehors de ASAMA:
Autres :

**Fiche technique : Parents****Date :**

Centre (Fkt, Commune)	
Présents (F/H)	
Dont couple(s) de parents	
Indépendants	Secteur primaire Autres secteurs
Autres	Salariés Autres

**Remarques particulières**

Tenue globale et niveau de « vie » :
Age et expérience de vie (ouverture d'esprit) :
Distance par rapport au centre :
Diversité culturelle :
Ambitions et dispositions de prise de responsabilités pour la scolarité future des enfants :
Densité du ménage (enfants à charges, autres co-habitants) :
Autres :

**Fiche technique : Partenaire****Date :**

Lieu de la rencontre :	
Nom du Partenaire :	
Statut :	
Type d'implication vis-à-vis de l'ASAMA :	
Nom de la personne rencontrée :	
Fonction dans la structure :	
Anciennetés dans la structure :	
Années de contact avec l'ASAMA	

**Remarques particulières**

Connaissances et compréhension de l'ASAMA :
Attitudes générales par rapport à l'ASAMA :
Vision générale sur l'évolution de l'ASAMA
Rôles et responsabilités assumés vis-à-vis de l'alphabétisation
Rôles et responsabilités assumés vis-à-vis de l'ASAMA
Autres :



**Fiche technique : Responsable****Date :**

Lieu de la rencontre :	
Nom :	
Fonction :	
Anciennetés dans le poste :	
Années de connaissance de ASAMA	

**Remarques particulières**

Connaissances de l'ASAMA :
Attitudes générales par rapport à l'ASAMA :
Compréhension de l'ASAMA :
Implication (visite, suivi, conseils, participation, inscription budgétaire) par rapport à l'ASAMA :
Vision générale sur l'évolution de l'ASAMA
Activités régulières autres que ASAMA
Autres :

**Fiche technique : Anciens bénéficiaires****Dates :**

Centre (Fkt, Commune)	
Nom (F/H)	
Type de bénéficiaires	
ASAMA 2010-2011	

**Remarques particulières**

Tenue globale et niveau de «vie»:
Âge et expérience de vie :
Répartition géographique par rapport au centre:
Comportement social:
Occupations principales actuelles :
Perspectives futures :
Autres :

**Fiche technique : Formateurs****Dates :**

Centre (Fkt, Commune)	
Nom (F/H)	
Âge et origine géographique	
Niveau d'instruction	
Expérience antérieure	

**Remarques particulières**

Tenue globale et niveau de «vie»:
Curiosité et ouverture d'esprit:
Domicile par rapport à ASAMA :
Prise en compte de la diversité culturelle dans les centres ASAMA:
Vie en dehors de l'ASAMA:
Position par rapport à l'ASAMA et ambitions :
Autres :

## Annexe 11 : Guides d'entrevues par catégorie

### **PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Questions clés</b>
Pertinence	<p>Quelle est la contribution de la méthode ASAMA pour l'alphabétisation des adolescents?</p> <p>Quel est le niveau d'intervention et de participation du gouvernement malgache?</p> <p>Dans quelle mesure les résultats attendus correspondent-ils aux objectifs de développement de l'ONU?</p> <p>Quel est le degré de participation des filles à la méthode ASAMA?</p> <p>L'objectif poursuivi est-il toujours pertinent?</p> <p>Les besoins identifiés pour justifier le déploiement de la méthode ASAMA sont-ils toujours existants?</p> <p>La méthode est-elle pertinente pour les bénéficiaires?</p> <p>Peut-on répertorier d'autres programmes similaires mis en œuvre dans le pays?</p>
Résultats	<p>Dans quelle mesure l'approche ASAMA a-t-elle atteint les résultats attendus?</p> <p>Est-ce que la méthode ASAMA permet aux bénéficiaires d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences?</p>
Gestion	<p>Quels rôles jouent les partenaires dans l'application de la méthode ASAMA?</p> <p>La comparaison entre coûts et résultats est-elle raisonnable?</p> <p>Le financement du programme est-il à la hauteur des buts et des objectifs de l'approche?</p> <p>Les dépenses liées à l'approche sont-elles une source de difficulté pour les parents?</p> <p>La portion des dépenses assurée par les parties prenantes est-elle réaliste et adéquate?</p> <p>Est-ce qu'il y a un partage des responsabilités dans l'application de la méthode ?</p> <p>Est-ce qu'il y a une synergie entre les parties prenantes à la méthode ?</p>
Mise en œuvre	<p>Quelles sont les structures d'accueil existantes?</p> <p>Peut-on cibler des problèmes liés à l'utilisation des structures d'accueil?</p> <p>Dans quelle mesure peut-on relever des difficultés dans la mise en œuvre et dans la compréhension de la méthode?</p> <p>Les animateurs et autres intervenants reçoivent-ils un appui constant dans l'application de la méthode?</p> <p>Peut-on identifier le type de suivi effectué par les parties prenantes pour la mise en œuvre de l'approche?</p> <p>Peut-on identifier les mesures d'accompagnement qui sont fournies aux bénéficiaires de la méthode?</p>
Approche pédagogique	<p>Le ratio animateur/bénéficiaires est-il adéquat?</p> <p>Quelle est l'approche pédagogique de l'animateur?</p> <p>Les outils de travail pour l'application de la méthode sont-ils efficaces et appropriés?</p> <p>Les animateurs sont-ils évalués dans l'application de la méthode et dans le travail pédagogique?</p>
Viabilité/durabilité	<p>Quelles mesures ont été prises afin d'assurer la viabilité de la méthode?</p> <p>Les gestionnaires peuvent-ils assurer la viabilité de la méthode?</p> <p>Est-ce que le gouvernement joue un rôle significatif (ou quel a été ce rôle en fonction de la situation politique actuelle) dans la viabilité de la méthode?</p>

	Est-ce que la méthode ASAMA est un élément positif pour l'amélioration de l'environnement socio-économique?
--	---

#### BÉNÉFICIAIRES

Critères d'évaluation	Questions clés
Pertinence	La méthode est-elle pertinente pour les bénéficiaires?
Résultats	Est-ce que la méthode ASAMA vous aide à améliorer vos connaissances et vos compétences?
Gestion	Les dépenses liées à l'approche sont-elles une source de difficulté pour les parents?
Mise en œuvre	Peut-on cibler des problèmes liés à l'utilisation des structures d'accueil (cantine, loisirs...)? La méthode est-elle compréhensible pour les bénéficiaires? Peut-on identifier les mesures d'accompagnement qui sont fournies aux bénéficiaires de la méthode? Est-ce que l'environnement scolaire du centre est stimulant et permet au bénéficiaire de bien apprendre ?
Approche pédagogique	Le ratio animateur/bénéficiaire est-il adéquat? Les outils de travail pour l'application de la méthode sont-ils efficaces et appropriés? Le temps alloué pour les leçons et l'apprentissage est-il suffisant ? Est-ce que le bénéficiaire aimerait apprendre d'autres disciplines ? Est-ce que l'animateur est apprécié ? La pédagogie appliquée est-elle une source de difficultés pour le bénéficiaire ?

#### PARENTS OU RESPONSABLE LÉGAL DES BÉNÉFICIAIRES

Critères d'évaluation	Questions clés
Pertinence	La méthode est-elle pertinente pour les parents? L'importance de la méthode ASAMA, dans un contexte d'alphabétisation pour contrer la pauvreté et la vulnérabilité, est-elle bien assimilée par les parents?
Résultats	Est-ce que les effets de la méthode ASAMA sont positifs pour les parents ? Les résultats de la méthode quant à l'acquisition des connaissances et des compétences sont-ils tangibles pour les parents?
Gestion	Les dépenses liées à l'approche sont-elles une source de difficulté pour les parents?
Mise en œuvre	Peut-on cibler des problèmes liés à l'utilisation des structures d'accueil? La méthode est-elle compréhensible pour les parents?

**GESTIONNAIRES/OPÉRATEURS**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Questions clés</b>
Pertinence	Quelle est la contribution de la méthode ASAMA pour l'alphabétisation des adolescents? Quel est le niveau d'intervention et de participation du gouvernement malgache? Quel est le degré de participation des filles à la méthode ASAMA? L'objectif poursuivi est-il toujours pertinent? Les besoins identifiés pour justifier le déploiement de la méthode ASAMA sont-ils toujours existants?
Résultats	Est-ce que la méthode ASAMA est un élément positif pour l'amélioration de l'environnement socio-économique?
Gestion	L'accompagnement des partenaires techniques et financiers est-il adéquat? La comparaison entre coûts et résultats est-elle raisonnable? Le financement du programme est-il à la hauteur des buts et des objectifs de l'approche? Les dépenses liées à l'approche sont-elles une source de difficulté pour les parents? La portion des dépenses assurée par les parties prenantes est-elle réaliste et adéquate? Est-ce qu'il y a un partage des responsabilités dans l'application de la méthode ? Est-ce qu'il y a une synergie entre les parties prenantes à la méthode ?
Mise en œuvre	Quelles sont les structures d'accueil existantes? Peut-on cibler des problèmes liés à l'utilisation des structures d'accueil? Dans quelle mesure peut-on relever des difficultés dans la mise en œuvre et dans la compréhension de la méthode? Les animateurs et autres intervenants reçoivent-ils un appui constant dans l'application de la méthode? Peut-on identifier le type de suivi effectué par les parties prenantes pour la mise en œuvre de l'approche? Peut-on identifier les mesures d'accompagnement qui sont fournies aux bénéficiaires de la méthode?
Approche pédagogique	Le ratio animateur/bénéficiaire est-il adéquat? Quelle est l'approche pédagogique de l'animateur? Quel est le niveau d'expérience des animateurs? Les outils de travail pour l'application de la méthode sont-ils efficaces et appropriés?
Viabilité	Selon vous, est-ce que les structures en place peuvent assurer la pérennité de la méthode dans la région/ville/quartier? Les gestionnaires peuvent-ils assurer la viabilité de la méthode? Est-ce que le gouvernement joue un rôle significatif (ou quel a été ce rôle en fonction de la situation politique actuelle) dans la viabilité de la méthode?

**RESPONSABLES LOCAUX, RÉGIONAUX ET NATIONAUX**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Questions clés</b>
Pertinence	Quelle est la contribution de la méthode ASAMA pour l'alphabétisation des adolescents? Quel est le niveau d'intervention et de participation du gouvernement malgache? Les besoins identifiés pour justifier le déploiement de la méthode ASAMA sont-ils toujours existants?
Viabilité	Selon vous, est-ce que les structures en place peuvent assurer la pérennité de la méthode dans la région/ville/quartier? Les bénéficiaires peuvent-ils assurer la viabilité de la méthode? Est-ce que le gouvernement joue un rôle significatif (ou quel a été ce rôle en fonction de la situation politique actuelle) dans la viabilité de la méthode?

**ORGANISMES QUI INTERVIENNENT EN ALPHABÉTISATION**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Questions clés</b>
Pertinence	Quelle est la contribution de votre programme pour l'alphabétisation des adolescents? Quel est le niveau d'intervention et de participation du gouvernement malgache à votre programme? Dans quelle mesure les résultats attendus correspondent-ils aux objectifs de développement du gouvernement et des organisations internationales? Quel est le degré de participation des filles à votre programme? L'objectif fixé dans votre programme est-il toujours pertinent? Les besoins identifiés pour justifier les activités de votre programme sont-ils toujours existants? La méthode est-elle pertinente pour votre clientèle-cible?
Résultats	Est-ce que les effets du programme sont satisfaisants?
Gestion	Quels sont les partenaires qui contribuent financièrement et techniquement à votre programme? Qui est responsable de la gestion de votre programme?
Mise en œuvre	Quelles sont les structures d'accueil existantes pour mener vos activités? Comment s'effectue la mise en œuvre de votre programme?
Approche pédagogique	Quelle est l'approche pédagogique de votre programme? Disposez-vous d'outils pédagogiques particuliers ?
Viabilité	Quelles mesures ont été prises afin d'assurer la viabilité du programme? Est-ce que le gouvernement joue un rôle significatif (ou quel a été ce rôle en fonction de la situation politique actuelle) dans la viabilité du programme?



**ANIMATEURS**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Questions clés</b>
Pertinence	Quel est le degré de participation des filles à la méthode ASAMA? L'objectif poursuivi est-il toujours pertinent?
Résultats	Est-ce que la méthode ASAMA aide à améliorer les connaissances et les compétences des bénéficiaires? Est-ce que la méthode ASAMA est un élément positif pour l'amélioration de l'environnement socio-économique?
Gestion	Les dépenses liées à l'approche sont-elles une source de difficulté pour les parents?
Mise en œuvre	Quelles sont les structures d'accueil existantes? Peut-on cibler des problèmes liés à l'utilisation des structures d'accueil? Dans quelle mesure peut-on relever des difficultés dans la mise en œuvre et dans la compréhension de la méthode? Les animateurs et autres intervenants reçoivent-ils un appui constant dans l'application de la méthode? Peut-on identifier le type de suivi effectué par les parties prenantes pour la mise en œuvre de l'approche? Peut-on identifier les mesures d'accompagnement qui sont fournies aux bénéficiaires de la méthode?
Approche pédagogique	Le ratio animateur/bénéficiaires est-il adéquat? Quelle est l'approche pédagogique de l'animateur? Quel est le niveau d'expérience de l'animateur? Les outils de travail pour l'application de la méthode sont-ils efficaces et appropriés? Les animateurs sont-ils évalués dans l'application de la méthode et dans le travail pédagogique? La formation reçue est-elle adéquate pour appliquer les principes pédagogiques sur lesquels s'appuie la méthode ? Les bénéficiaires ont-ils une bonne compréhension de la pédagogie en classe ? Est-ce qu'il y a des disciplines qui posent davantage de problèmes que d'autres ?

**ANCIENS BÉNÉFICIAIRES**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Questions clés</b>
Pertinence	L'objectif poursuivi (prise en charges des déscolarisés et non scolarisés entre 11 et 18 ans de milieu pauvre et vulnérable) est-il toujours pertinent?
Résultats	Est-ce que la méthode ASAMA apporte les connaissances et les compétences nécessaires? La méthode a-t-elle été une réussite pour la réinsertion scolaire ou socioprofessionnelle de l'ancien bénéficiaire ? Est-ce l'ancien bénéficiaire a été accompagné pour sa réinsertion scolaire ou socioprofessionnelle ?
Gestion	Les dépenses liées à la méthode ont-elles été une source de difficulté pour la famille?
Mise en œuvre	La méthode a-t-elle été compréhensible tout au long du cheminement de l'ancien bénéficiaire? Peut-on identifier les mesures d'accompagnement fournies lors de la période d'apprentissage de la méthode?
Approche pédagogique	La méthode de travail en classe a-t-elle été une source de difficulté ? Les manuels scolaires et les techniques pédagogiques en classe ont-ils été adéquats ?

**FORMATEURS**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Questions clés</b>
Pertinence	L'objectif poursuivi (prise en charges des déscolarisés et non scolarisés entre 11 et 18 ans de milieu pauvre et vulnérable) est-il toujours pertinent?
Résultats	Est-ce que la méthode ASAMA aide à améliorer les connaissances et les compétences des bénéficiaires? Est-ce que la méthode ASAMA est un élément positif pour l'amélioration de l'environnement socio-économique? Est-ce que l'application de la méthode ASAMA est accessible pour les animateurs qui sont disponibles ?
Gestion	La gestion de la méthode est-elle une source de difficulté ?
Mise en œuvre	Les animateurs et autres intervenants reçoivent-ils un appui constant dans l'application de la méthode?
Approche pédagogique	Quelle est l'approche pédagogique du formateur? Les outils de travail pour l'application de la méthode sont-ils efficaces et appropriés? Les animateurs sont-ils évalués dans l'application de la méthode et dans le travail pédagogique? Quels sont les outils de travail des formateurs ? Le travail pédagogique du formateur est-il évalué?

Annexe 12: Questionnaire soumis aux animateurs

Questions	oui	non	Peut-être	Je ne sais pas
L'animateur (trice) ASAMA reçoit-il une formation appropriée ?				
L'encadrement pédagogique de l'animateur (trice) ASAMA est-il satisfaisant ?				
Les outils d'appui pédagogique sont-ils suffisants ?				
Les outils d'appui pédagogique sont-ils appropriés ?				
L'animateur ASAMA a-t-il de la difficulté pour appliquer la méthode ?				
La méthode ASAMA est-elle appropriée pour le rattrapage scolaire ?				
Le programme scolaire ASAMA est-il en cohérence avec celui de l'école primaire ?				
La méthode ASAMA est-elle compatible avec l'approche par situation (APS) ?				
La méthode ASAMA est-elle compatible avec l'approche par compétences (APC) ?				
L'animateur ASAMA est-il capable d'appliquer une pédagogie différenciée ?				
L'animateur ASAMA connaît-il les parents des élèves apprenants ?				
L'animateur ASAMA discute-t-il avec les parents d'élève sur la scolarité de leurs enfants ?				
L'animateur ASAMA participe-t-il à la vie du Centre autre que tenir la classe ?				
L'animateur ASAMA a-t-il des relations de travail avec les autres instituteurs de la zone ?				
L'animateur ASAMA est-il amené à s'auto former pour améliorer ses capacités ?				
L'animateur ASAMA considère-t-il que c'est une méthode à développer sur le territoire malgache?				

Age de l'animateur :

Sexe :

Niveau :

**Mettez ici, en poursuivant au verso si besoin, d'autres remarques ou précisions que vous voudriez apporter :**

Merci pour votre participation,  
L'équipe d'évaluation ASAMA

### Annexe 13 : Liste des documents consultés

Eleonore Célestine, «Évaluation comparative des compétences et comportements des personnes ayant suivi le cursus classique», De l'enseignement primaire et de celles issues des classes d'alphabétisation Ambohitsarotra et ASAMA, juillet 2006.

Gouvernement de Madagascar, «Rapport préliminaire de l'Enquête périodique des ménages (EPM), 2010.

Gouvernement de Madagascar, «Madagascar Action Plan 2007-2012», 2006.

Ministère de l'Éducation Nationale, «Mise en œuvre du plan éducation pour tous», Rapport de revue, version provisoire, avril 2011.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la Planification, «Repère statistique 2009», 2009.

Organisation internationale de la Francophonie, «L'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique», Exemple de bonnes pratiques en Francophonie, août 2009.

Programme-Conjoint Madagascar-Système des Nations Unies pour la promotion de l'Éducation de base pour tous les enfants malgaches, «Rapport de l'évaluation à mi-parcours du Programme conjoint», octobre 2004.

Programme-Conjoint Madagascar-Système des Nations Unies pour la promotion de l'Éducation de base pour tous les enfants malgaches, «L'ASAMA», document non daté. PNUD, «Présentation ASAMA», document non daté.

République de Madagascar, «Stratégie nationale d'alphabétisation 2008», Ministère de l'Éducation Nationale, Document de travail, décembre 2008.

République de Madagascar, «Programme Conjoint Gouvernement Malgache-Système des Nations Unies pour la promotion de l'Éducation de base pour tous les enfants malgaches», Extrait du programme, avril 2006.

UNESCO, «Document technique numéro 6 du Programme-Conjoint Éducation de base pour tous les enfants malgaches», 1999.

UNICEF, «Madagascar at a Glance 2011».

UNICEF, «Simulation et évaluation d'options de protection sociale à Madagascar à partir de l'outil «SP\_Costing\_Tool», Document de travail interne, juin 2011.

UNICEF, «Les jeunes malgaches, faits et chiffres», 2009.

UNICEF, «Complementary Basic Education in Tanzania (COBET): The Story», December 2006.

## EVALUATION ASAMA

Asa Sekoly Avotra Malagasy  
Action Scolaire d'Appoint pour Malgaches Adolescents

### TERMES DE REFERENCE

#### 01. Informations sur le Programme

Programme : YE 202 Education pour le Développement et l'Egalité de Genre

IR : 1. Mise en œuvre du Plan EPT

Sous-Projet : 1.1. Développement des politiques et des stratégies

Activité : 1.1.5. Réalisation de diverses études et mise en place de bases de données

#### 02. Contexte de l'évaluation

De par ses retombées économiques et sociales, l'Education joue un rôle primordial et fondamental sur le développement d'un pays. Or, une proportion assez substantielle de la population Malgache est encore analphabète, dont notamment de jeunes adultes qui n'ont pas pu bénéficier d'une scolarisation primaire complète ou n'ont jamais été scolarisés pendant leur enfance ou leur jeunesse.

A cet effet, des recherches méthodologiques ont été effectuées dans les années 1996-2000 afin de trouver les meilleurs voies et moyens pour relever le défi et progresser vers l'achèvement universel du primaire. Ainsi, la méthodologie ASAMA (Asa Sekoly Avotra Malagasy ou Action Scolaire d'Appoint pour Malgaches Adolescents) a trouvé le jour. Cette méthodologie est le fruit de recherches pédagogiques destinées à des cibles spécifiques pour lutter contre l'analphabétisme des enfants déscolarisés issus des familles pauvres et vulnérables (orphelins, monoparental, etc.) entre 11 et 18 ans.

Le Programme conjoint Gouvernement Malgache-Système des Nations Unies pour la Promotion de l'Education de Base Pour tous les enfants malgaches a inscrit l'ASAMA parmi ses activités prioritaires financées par le PNUD pour apporter une solution aux adolescents analphabètes.

Le Système des Nations Unies à Madagascar a relevé comme défi dans l'Effet UNDAF n° 3 « la population la plus pauvre des zones les plus vulnérables bénéficie d'une éducation équitable et de qualité », visant l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement, à l'horizon 2015.

L'ASAMA paraît constituer une solution possible au problème du million d'enfants adolescents analphabètes en leur donnant la possibilité de valoriser leurs acquis en éducation informelle et leur permettre d'acquérir en une année les connaissances fondamentales de base nécessaires leur ouvrant la possibilité d'une formation ultérieure professionnelle, technique, secondaire ou autre. La méthodologie est donc conçue comme des actions d'insertion ou de réinsertion scolaire. Néanmoins, la méthode (dont une fiche technique est fournie en Annexe), comme toute nouvelle méthode, demande à

être consolidée et améliorée avant une généralisation ou une mise à l'échelle éventuelle dans le futur. Tel est l'objet de la présente étude d'évaluation.

### 03. Objectifs de la consultation

#### 03.1. Objectif global

Les présents TDR se rapporte à une évaluation dont l'objectif global est de réaliser le diagnostic de la situation actuelle de l'ASAMA afin d'étudier la faisabilité de la mise à l'échelle de la méthodologie.

#### 03.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de la présente évaluation se rapportent à trois volets : déterminer, en tenant compte l'aspect genre, les niveaux atteints par les indicateurs clés (efficacité) par rapport aux participants à la méthodologie, évaluer l'offre éducative, et analyser la faisabilité de la méthodologie à plus grande échelle.

### 04. Résultats attendus

Etant donné que la présente étude vise essentiellement à évaluer l'efficacité et la pertinence de l'approche ASAMA. Il est essentiel que les critères d'évaluation « normaux » figurent dans la rédaction pour diriger les lecteurs dans la lecture du rapport final. Il revient aux consultants d'affiner et de mieux structurer les thèmes et domaines des interviews, des discussions et des focus groups avec les parties prenantes. Mais les présents TDR précisent d'ores et déjà les résultats attendus relatifs à ces trois volets d'objectifs spécifiques.

#### 04.1. Indicateurs clés disponibles

A l'issue de l'évaluation, le premier volet de résultats attendus requiert à ce que les indicateurs clés de l'ASAMA, intégrant la considération du genre, soient disponibles, notamment :

le pourcentage d'enfants d'âges scolaires scolarisés dans les centres pratiquant la méthodologie ASAMA,

le taux de présence aux séances et le taux de réussite au Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires (CEPE),

le taux d'absentéisme et le taux d'abandon des apprenants,

les principaux motifs d'absentéisme des apprenants,

les coûts par enfant à la charge des parents : frais de participation, prise en charge des fournitures scolaires, etc.,

les coûts par apprenant à la charge des bailleurs,

les difficultés majeures des parents ayant entraîné leurs décisions de scolariser leurs enfants avec la méthodologie ASAMA (pertinence),

les degrés de satisfaction des parents,

les appréciations des apprenants (impact en termes de changement), etc.

#### 04.2. Offre éducative évaluée

Le second volet des résultats attendus consiste à ce que l'offre éducative soit évaluée, notamment en matière de :

structures d'accueil existantes actuellement en comparaison avec les structures d'accueil idéales à la mise en œuvre de la méthodologie,  
niveau d'expériences pédagogiques des animateurs ASAMA,  
disponibilité des outils et guides pour mener à bien le travail des éducateurs,  
solutions adoptées en cas de difficultés de fonctionnement ou de mise en œuvre des activités d'enseignement,  
mesures d'accompagnement (cantine, fournitures scolaires) fournies aux apprenants pour minimiser l'abandon et l'absentéisme,  
volume de financements, bailleurs et leurs disponibilités à appuyer les actions (efficience),  
aspects, autant négatifs que positifs, de l'offre enregistrés par les parents,  
point de vue d'entités utilisant une méthodologie différente de celle d'ASAMA, etc.

#### 04.3. Faisabilité de la mise à l'échelle déterminée

Le dernier volet de résultats attendus vise à ce que la faisabilité de la mise à l'échelle de l'ASAMA soit déterminée et que les recommandations soient validées par toutes les parties prenantes, tenant compte des expériences internationales en matière d'alphabétisation des enfants exclus du système formel et classique.

#### 05. Mission et principales tâches

La réalisation de la consultation sera confiée à une équipe d'évaluation composée d'un Chef de Mission International, d'un Analyste National et de deux (2) Enquêteurs Nationaux.

Le Chef de Mission International assurera notamment :

- la proposition de la méthodologie d'évaluation et des outils nécessaires et du calendrier d'intervention,
- la familiarisation des consultants nationaux sur la méthodologie et les outils,
- la coordination et la supervision de l'étude selon la méthodologie validée par l'UNICEF,
- la rédaction de rapport, y compris la consolidation de l'analyse des données et inputs, et
- la proposition des perspectives, notamment les recommandations en matière de faisabilité et de modalités de mise à échelle de la méthodologie.

L'Analyste National sera responsable entre autres de :

- l'encadrement des enquêteurs,
- l'analyse des données et inputs collectés, et
- l'appui technique au Chef de Mission pour la rédaction de rapport.

Les deux Enquêteurs Nationaux seront spécialement chargés de :

- la conduite des enquêtes et des focus groups pour la collecte des données et inputs,
- le contrôle de la qualité des données et inputs collectés, et
- la saisie informatique des données et inputs collectés.

L'Equipe de Consultants est mandatée pour mener l'évaluation suivant les présents TDR. Elle présentera, au cours de la première semaine de la consultance, pour validation :

- la méthodologie d'intervention, le calendrier et le plan d'actions,
- les outils de travail nécessaires à ses interventions : fiches d'enquête, questionnaires pour le focus group, canevas pour la rédaction de rapport, et

le plan de rédaction du rapport final d'évaluation.

#### 06. Qualifications/Connaissances spéciales/Expériences requises

Le Chef de Mission International, niveau L4 ou L5, doit :

- avoir au moins un diplôme universitaire dans les domaines de l'éducation ou d'autres filières équivalentes avec au moins 10 années d'expériences dans le domaine de suivi, d'évaluation et de proposition de stratégie,
- avoir de solides expériences professionnelles en matière d'analyse et d'étude du domaine social, particulièrement dans les domaines de l'éducation des couches vulnérables et exclus de la société et de la pauvreté,
- avoir une très bonne connaissance des problèmes sociaux des familles vulnérables,
- avoir une très bonne capacité de traitement de données, d'analyse et de synthèse, et de recommandation de stratégie,
- avoir une très bonne capacité de rédaction en français, et
- être capable de travailler en équipe.

L'Analyste National, de niveau NOB, doit :

- avoir au moins un diplôme universitaire dans les domaines de l'éducation ou d'autres filières équivalentes avec au moins 5 années d'expériences dans le domaine de suivi et d'évaluation,
- avoir des expériences professionnelles en matière d'analyse et d'étude du domaine social, particulièrement dans les domaines de l'éducation des couches vulnérables et exclus de la société et de la pauvreté,
- avoir une bonne connaissance des problèmes sociaux des familles vulnérables,
- avoir une très bonne capacité de traitement de données, d'analyse et de synthèse,
- avoir une très bonne capacité de rédaction en français, et
- être capable de travailler en équipe.

Quant aux Enquêteurs Nationaux, de niveau NOA, ils doivent :

- avoir au moins un diplôme d'éducation universitaire dans les domaines de l'éducation ou d'autres filières équivalentes avec des expériences dans le domaine de suivi et d'évaluation,
- être habitués aux collectes de données qualitatives et quantitatives,
- maîtriser la conduite de focus group,
- maîtriser l'utilisation des outils informatiques, notamment les logiciels de saisie de données,
- avoir une bonne capacité de rédaction en français, et
- être capable de travailler en équipe.

#### 07. Livrables

Le Chef de Mission International, avec les appuis techniques de l'Analyste National et des deux Enquêteurs Nationaux, doit garantir la sortie des livrables suivants :

- une version draft de rapport d'évaluation qui comprend le déroulement de la mission, les résultats et conclusions des analyses, ainsi que les recommandations, principalement en matière de mise à l'échelle de la méthodologie ASAMA,
- une version finale du rapport d'évaluation précédent qui tient compte des commentaires et observations émis par le Superviseur de la consultance (équipe UNICEF, PNUD et UNESCO), et



les fiches d'enquêtes complétées, les rapports de discussion de groupe ainsi que la base de données issue des enquêtes et des focus group.  
une fiche synthétique comprenant background, buts et objectif, méthodologie, recommandations, résultats et conclusion, ainsi que les leçons apprises.

L'UNICEF organisera une réunion au cours de laquelle l'équipe d'évaluation présentera le draft du rapport. L'équipe d'évaluation aura, quant à elle, la tâche de recueillir les remarques et observations du Superviseur et d'en tenir compte pour la rédaction de la version finale du rapport.

#### 08. Lieux de travail

L'Equipe de Consultants travaillera à Antananarivo, avec des déplacements sur terrain, notamment à Fianarantsoa (lieu de démarrage des premières interventions), pour les enquêtes et collectes de données.

#### 09. Superviseurs

Le Chef de la Section Education assurera la supervision des travaux de consultation, avec l'appui technique de :  
Madame Olga RAMAROMANANA (UNICEF, Section Politique Sociale et Evaluation), et  
Madame Irène RASOLOFONIAINA (UNICEF, Section Education),  
en étroite collaboration avec :  
Madame Irène RANAIVOZANANY (UNESCO), et  
Madame Louissette RANOROVOLOLONA (PNUD).

#### 10. Période de la consultation

La consultation se déroulera pendant 6 semaines du 30 Mai au 09 Juillet 2011. Le calendrier détaillé des interventions devra être fourni par le Chef de Mission International avec l'appui technique de l'Analyste national et des deux Enquêteurs dès le début de la consultance.

#### 11. Recrutement des Consultants et frais de consultance

Il appartient à l'UNICEF de recruter et contracter :  
individuellement le Chef de Mission International, d'une part, et  
collectivement l'équipe des intervenants nationaux (1 Analyste national et 2 Enquêteurs nationaux) par l'intermédiaire d'un Cabinet d'études ou ONG, d'autre part.  
Toutefois, le Chef de Mission sera consulté pour le choix des intervenants nationaux

L'UNICEF paiera :  
les honoraires du Chef de Mission International et des intervenants nationaux (par l'intermédiaire du Cabinet d'études ou ONG pour ces derniers), et  
leurs déplacements et pernoctems respectifs selon les grilles et procédures des Nations Unies appliquées pour les Consultants.

#### 12. Modalités de paiement

Le rythme de paiement des honoraires est établi comme suit :  
25% à la signature du contrat,

25% après la phase de collecte de données et inputs sur terrain, et  
50% après la sortie du rapport final validé.

Quant aux déplacements et pernoctems, ils seront payés à raison de 80% au départ des missions et de 20% au retour des missions après présentation des rapports de mission.