

Recherche-action : améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes

**Autonomiser les apprenants
dans un monde multilingue**

sous la direction de
Hassana Alidou et Christine Glanz



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



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

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

Recherche-action : améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes

Autonomiser les apprenants dans un monde multilingue

sous la direction de
Hassana Alidou et Christine Glanz



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



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

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



Publié par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et le Bureau régional multisectoriel pour l'Afrique de l'Ouest à Abuja.

© 2015 Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)

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

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

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne représentent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et ne l'engagent en aucune façon.

Titre original : Action research to improve youth and adult literacy : Empowering learners in a multilingual world. Hassana Alidou et Christine Glanz (dir.).
Publié en mars 2015 par l'UIL.

Traduction française : Dominique-Marie Bohère
Graphisme : Christiane Marwecki

Caractères et descriptions tirés de www.decodeunicode.org

ISBN 978-92-820-2117-0

Sommaire

Sigles et acronymes	7
Préface	9
Remerciements	11
Biographies des auteurs	12
1 Introduction	14
Finalité de ce manuel	19
Comment utiliser ce manuel	24
Comment et par qui ce manuel a été réalisé	25
Piste de réflexion 1	27
2 La recherche-action dans une perspective théorique	28
Qu'est-ce que la recherche-action ?	31
Utiliser la recherche-action pour améliorer la qualité de l'alphabétisation des adultes	39
Critères généraux pour une recherche-action de qualité	42
Piste de réflexion 2	47
3 Mener une recherche-action – trois exemples de la pratique	48
Étude de cas 1 : Recherche-action au Niger pour promouvoir un environnement lettré multilingue	51
Contexte sociolinguistique et éducatif du Niger	51
Édition pour l'enseignement bilingue formel et non formel : le programme 2PEB (1997–2003)	57
Recherche-action pour développer un environnement lettré multilingue et multiculturel	60

Questions résolues et obstacles insurmontés dans la promotion d'un environnement lettré multilingue	71
Piste de réflexion 3	73
Étude de cas 2 : Recherche-action en Éthiopie pour concevoir un curriculum	74
Profil national axé sur l'alphabétisation et les langues	75
Recherche-action pour intégrer l'alphabétisation dans la chaîne de valeur du café en région Oromia	81
Piste de réflexion 4	102
Étude de cas 3 : Recherche-action au Sénégal pour la formation des formateurs	103
Contexte sociolinguistique du travail d'ARED	104
Enrichir l'environnement multilingue et multiculturel en formant des personnes ressources	105
Recherche-action pour concevoir des modules de formation des formateurs	112
Critères pour une recherche-action de qualité tirés de notre expérience	117
Piste de réflexion 5	120
Conclusion des trois études de cas	121
Piste de réflexion 6	123
4 Référentiel de l'alphabétisation de qualité pour les jeunes et les adultes dans les contextes multilingues	124
Cinq principes directeurs	130
Piste de réflexion 7	141
Principaux domaines d'analyse de la qualité	142
Piste de réflexion 8	149

5 De la théorie à la pratique : appliquer les principes et critères de qualité	150
Recherche-action participative : un critère de qualité	153
Créer et renforcer un environnement lettré multilingue	157
Piste de réflexion 9	168
Développement curriculaire	169
Piste de réflexion 10	179
Formation des formateurs	180
Piste de réflexion 11	191
6 Synthèse des principaux messages	192
Piste de réflexion 12	198
Glossaire	199
Bibliographie	209
A) Chapitres 1–2, 4–6, Chapitre 3	209
(section(s) rédigée(s) par Alidou et Glanz) et glossaire	
B) Étude de cas au Niger	217
C) Étude de cas en Éthiopie	218
D) Étude de cas au Sénégal	219

Sigles et acronymes

2PEB	Projet éducation de base / Promotion de l'enseignement bilingue
ACALAN	Académie africaine des langues
ACS	Administration centrale des statistiques
AENFAE	Association d'éducation non formelle et des adultes en Éthiopie
AFA	Alphabétisation fonctionnelle des adultes
AFIA	Alphabétisation fonctionnelle intégrée des adultes
ANSD	Agence nationale de la statistique et de la démographie
APENF	Association pour la promotion de l'éducation non formelle
ARED	Associés en recherche et éducation pour le développement / Associates in Research and Education for Development
CFA	Centre de formation des agriculteurs
CFCA	Centre de formation des cadres de l'alphabétisation
CONFINTEA VI	Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes
DNUA	Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation
EPT	Éducation pour tous
ERP	Évaluation rurale participative
et al.	et alii (latin), et autres
GMR	Rapport mondial de suivi sur l'EPT
GVEP	Gestion villageoise de l'espace naturel de Podor
ICF	Association internationale de coachs professionnels / International Coach Federation
IFAENF	Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle
IIED	Institut international pour l'environnement et le développement
IIEDH	Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme
LIFE	Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir
MARP	Méthode active de recherche et de planification participative
ONG	Organisation non gouvernementale
PDSE	Programme pour le développement du secteur de l'éducation
PROGRES	Programme régional de gestion conjointe des ressources agro-sylvo-pastorales
RFDE	République fédérale démocratique d'Éthiopie
SIL	Institut d'été de linguistique / Summer Institute of Linguistics
sq.	et suivants (pages, paragraphes, etc.)
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Préface

À travers ce manuel, nous souhaitons signaler l'importance des contextes multilingues et multiculturels pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes. La recherche et la pratique ouvrent aujourd'hui la voie, et le programme pour l'après-2015 qui succède à l'initiative mondiale de l'Éducation pour Tous insiste sur l'importance de la culture : elle donne à la langue, orale ou écrite, une place prédominante en tant que support essentiel de communication et d'expression.

L'UNESCO définit l'alphabétisme comme le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. Il est ancré dans les pratiques multilingues et multiculturelles des sociétés. Depuis quelques décennies, la recherche et la pratique intègrent l'éducation des jeunes et des adultes dans son contexte linguistique et culturel. Les théories et bonnes pratiques en matière d'alphabétisation contribuent à rehausser la qualité des acquis de l'apprentissage, ce faisant améliorent la vie des apprenants et renforcent leurs compétences à participer au développement démocratique de leurs sociétés. Elles ont également contribué au respect de la diversité.

La présente recherche-action a identifié cinq principes directeurs pour les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes : 1) inclusion, 2) apprentissage tout au long de la vie, 3) alphabétisation dans une perspective multilingue et multiculturelle, élément essentiel du droit fondamental à l'éducation, 4) ethos multilingue et multiculturel, et 5) pérennité. Ces principes directeurs sont les piliers du cadre de qualité qui est proposé dans cet ouvrage pour l'alphabétisation et l'apprentissage de base des jeunes et des adultes.

L'application de la recherche-action participative et concertée améliore considérablement la qualité des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. La recherche-action est un moyen inclusif d'élargir les connaissances qui servent directement et immédiatement la pratique. Dans la recherche-action, le savoir des professionnels, des animateurs et des apprenants est considéré d'importance égale. Elle favorise une approche démocratique et équitable de l'apprentissage, et contribue à créer des environnements éducatifs qui incitent les apprenants adultes à participer à l'organisation de leur éducation et de leur apprentissage. Une recherche-action participative réussie profite, tout en les reliant, aux personnes actives à tous les niveaux de la démarche apprenante et éducative, y compris les services et les politiques.

À travers ce manuel, nous rendons hommage aux initiatives de recherche-action qui insèrent leurs programmes d’alphabétisation des jeunes et des adultes dans les environnements sociaux multilingues et multiculturels. Nous encourageons les organes de l’UNESCO, leurs partenaires et les institutions de formation et de recherche à exploiter ce manuel en vue d’améliorer la qualité des politiques et des pratiques en alphabétisation et éducation non formelle (gestion des programmes, enseignement et apprentissage, suivi et évaluation, création d’environnements lettrés, mobilisation des ressources et réseautage).

Arne Carlsen
Directeur de l’Institut de l’UNESCO
pour l’apprentissage tout au long
de la vie Hambourg (Allemagne)

Hassana Alidou
Directrice Bureau régional
multisectoriel de l’UNESCO Abuja
(Nigéria)

Remerciements

De nombreuses personnes et institutions ont été impliquées dans la réalisation de ce manuel. Nous les remercions toutes. Ce projet a été engagé par l'ancien directeur de l'UIL, Adama Ouane, et a reçu le soutien continu de son successeur, Arne Carlsen, ainsi que de la directrice du bureau de l'UNESCO à Dakar, Ann Therese Ndong-Jatta.

Nous remercions en particulier nos co-auteurs Alemayehu Hailu Gebre, Mamadou Amadou Ly et Maman Mallam Garba, les points focaux LIFE ainsi que les collègues et spécialistes de l'UNESCO originaires de 14 pays avec lesquels nous avons entamé ce projet en 2009 : Mohamed Abdi Guedi, Hassan Abdi Keynan, Samad A.O.M. Abdus, Mebratu Berhan, Bensalem Ait Bouljaoui, Takele Alemu, Ismael Ali Gardo, Seydou Cissé, Cheick Oumar Coulibaly, Julien Daboué, Gouro Diall, Issa Djarangar Djita, Awol Endris, Temechegn Engida, Aklilu Gebre Michael, Ado Ahmad Gidan Dabino, Emmanuel Winson Goabaga, Rémy Habou, Willie Emmanuel Jonduo, Shalini Joshi, Fary Silate Ka, Sakarepe Kamene, Marie Clémence Kielwasser/ Zio, Laouali Malam Moussa, Veronica McKay, Paul Mpayimana, Agneta Lind, Norbert Nikiéma, María Pilar Ponce Velasco, Amadou Sadou Yacouba, Bernd Sandhaas, Souleymane Sangare, Saffiatou Savage-Sidibeh, Kilma Saultidigue, Donald Mamberam Sock, Enanu Hussein W/Agne, Sara W/ Yohannes, Etefa Merga Woyessa, Yao Ydo et Agatha Van Ginkel, avec qui nous avons continué à travailler sur l'avant-projet et la présentation des bonnes pratiques.

Nos remerciements vont en outre à : Thomas Büttner, Abdou Diarra, Sidia Jatta, Mamadou Amadou Ly, Maman Mallam Garba et Moustapha Mountaga Diarra pour leurs réactions à l'avant-projet ; nos pairs réviseurs et spécialistes externes Abdel Rahamane Baba-Moussa, Jennifer Birkett, Bernard Hagnonnou et Robert Jjuuko ; les experts nigériens qui ont commenté et testé la première version du manuel : Elizabeth Abama, Hauwa Abubakar Balewa, Omobola Adelore, Edwin Agbionu, Abubakar Muhammad Alkammu, Rose Alugbere, Chinwe Anibeze, Samuel Aziba, Hassana Batagarawa, Musa Hassan Gusau, Rosemary Igbo, Pat Ngwu, Stella Nwizu, Nuaton P. Nwanikpo, Yemisi Obashoro-John, M. U. Ojuah, Carolynn Omene, John Edeh Onimisi, Matthew Onu, Kester Osegha Ojokheta, Jibrin Y. Paiko, Uchena Mary Udoji, Hadiza Usman Isa, Gana Balami Yusufu, Musa M. Yakubu et Caroline Yawon. Enfin, nous remercions nos collègues du bureau de l'UNESCO à Abuja et de l'UIL, en particulier Ulrike Hanemann, Ngozi Amanze Onyedikachi, Olushola Macaulay, Alice Ateh-Abang, Sylvia Iwuchukwu, Safiya Muhammad, Saidou Sireh Jallow et Osu Inya Otu.

Biographies des auteurs

(par ordre alphabétique)

Coordinatrices du projet :

Hassana Alidou (h.alidou@unesco.org) et Christine Glanz (c.glanz@unesco.org)

Alidou, Hassana

Pr Dr Hassana Alidou est directrice du Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique occidentale, qui couvre le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Guinée, le Libéria, la Sierra Leone et le Togo. Elle est professeure en formation internationale des enseignants et en études transculturelles à l'université internationale Alliant, et a publié de nombreux ouvrages et articles dans divers domaines : multilinguisme et éducation multiculturelle, programmation et politique linguistiques, politique et programmation éducatives, programmes d'études et sexospécificité, leadership transformateur, développement international. Elle œuvre à titre de conseillère technique et de consultante auprès de plusieurs ministères de l'éducation et organisations internationales.

Gebre, Alemayehu Hailu

Alemayehu Hailu Gebre dirige l'Ubuntu Leadership Institute en Éthiopie. Il intervient depuis plus de 20 ans pour le secteur tant public que non gouvernemental dans les domaines : développement communautaire, alphabétisation et éducation des adultes, ressources humaines ainsi que gestion et développement organisationnels, conception de projets, suivi et évaluation. Il a assumé différentes fonctions au sein d'ONG : agent de développement, superviseur, coordinateur de projet, gestionnaire de projet, directeur adjoint et directeur. De 2005 à 2009, il a été directeur général de l'ONG Association d'éducation non formelle et des adultes en Éthiopie (AENFAE).

Glanz, Christine

Dr Christine Glanz est depuis 2003 spécialiste du programme à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, spécialisée en éducation des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels, notamment en Afrique. Elle a mené des études de terrain sur les pratiques lettrées et rédigé sa thèse de doctorat sur ces dernières dans le cadre des conseils sur la sexualité prodigués par les sengas (à l'origine, sœurs du père) dans le centre-sud de l'Ouganda. Elle a en outre publié des études qualitatives sur les usages sociaux de l'alphabétisme, la langue d'enseignement dans les contextes multilingues et multiculturels, la création d'environnements lettrés, le travail de l'UNESCO dans l'optique de la justice sociale, enfin sur la gestion sectorielle de l'éducation.

Ly, Mamadou Amadou

Mamadou Amadou Ly est directeur général de l'ONG Associés en Recherche et Éducation pour le Développement (ARED), basée à Dakar (Sénégal). Formé tout d'abord en génie mécanique, il se tourne rapidement vers le travail social et l'éducation. Il commence sa carrière en 1987 comme alphabétiseur bénévole au service de l'Association pour la Renaissance du Pulaar (ARP) au Sénégal, puis devient enseignant en langues, formateur et superviseur dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes, entre autres pour l'ONG Culture pour le développement africain. Au service d'ARED depuis sa création en 1991, il a été formateur de formateurs, concepteur de modules d'enseignement et responsable de l'unité recherche et formation.


Mallam Garba, Maman

Dr Maman Mallam Garba est à la tête de la Direction générale de la Réforme, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique au sein du ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique du Niger. Il est également maître de conférences en linguistique et éducation bilingue à l'université Abdou Moumouni de Niamey (Niger), et professeur agrégé à l'UFR Éducation et Développement des adultes de l'université de Ouagadougou (Burkina Faso). Il est par ailleurs l'un des fondateurs des Éditions Gashingo. Il consacre son travail à la recherche, la politique et la pratique pour la promotion des langues africaines, ainsi qu'à une éducation formelle et non formelle bilingue et multilingue de qualité au Niger et en Afrique occidentale.

1

Introduction

Hassana Alidou et Christine Glanz



Le tagbanoua est le système d'écriture utilisé par trois langues des Philippines sur un total de plus de 150.

L'écriture tagbanoua était utilisée aux Philippines jusqu'au 17^e siècle. Apparentée au baybayin, elle se serait développée à partir du kawi indonésien de Java, Bali et Sumatra, lui-même provenant du pallava, écriture du sud de l'Inde descendant du brahmi.

Après plus de 60 ans de réflexion sur la paix, la prévention des conflits et l'autonomisation menée par l'UNESCO et ses États membres, comment allons-nous exploiter ces connaissances sur les divers peuples et leurs besoins ? Comment allons-nous saisir l'opportunité de la révolution numérique qui nous permet d'en savoir mutuellement davantage sur nos souffrances, nos victoires et ce qui nous touche aujourd'hui ? Comment dispenser l'éducation comme un outil de transformation¹ afin que notre réalité change pour le bien de chacun d'entre nous ?

Il est beaucoup question de privilégier l'enseignement primaire universel et les enfants. Mais nous savons aussi que si les jeunes et les adultes ne sont pas éduqués, il est probable que les enfants ne le seront pas non plus. Qui sont les enseignants et les modèles pour la jeune génération ? Qui façonne le monde actuel, fondement de l'avenir ? Les adultes. L'éducation des adultes est une constante dans cette équation. Les jeunes veulent participer aux processus de démocratisation et de prise de décision pour leur avenir, et la langue écrite y est un moyen incontournable de communication. S'ils n'accèdent pas à l'alphabétisme², comment pourront-ils participer ? L'alphabétisme des jeunes³ et des adultes doit être envisagé comme une réponse à l'aspiration à la paix, la démocratie⁴, l'émancipation et au développement durable.

Rôle central de la culture et de la langue dans l'éducation inclusive et durable

Notre thème dans cet ouvrage est l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels. Nous aspirons à relancer le débat sur ce qui constitue une éducation inclusive et durable. Dans les discussions sur « l'agenda international pour l'après-2015 », qui succèdera à l'actuelle initiative internationale en faveur de l'Éducation pour Tous (EPT),

1 Voir le glossaire pour une définition du terme « apprentissage transformateur

2 Voir le glossaire pour une définition du terme « alphabétisme ».

3 Par le terme « jeunes », nous entendons les jeunes adultes (et non les adolescents) qui sont déjà introduits dans une vie d'adulte et capables de s'engager dans des activités productives. Les jeunes participent généralement aux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

4 Voir le glossaire pour une définition du terme « démocratie ».

la culture⁵ redevient un thème central. Dès 1996, la Commission mondiale de la culture et du développement mandatée par l'UNESCO préconisait que la culture fasse partie intégrante des prises de décision pour le développement socioéconomique et le bien-être des individus. La culture façonne nos réflexions, notre imagination et nos comportements – son importance a cependant été négligée dans l'éducation (Pérez de Cuéllar et al., 1995). De multiples façons, la culture constitue le facteur contextuel aux racines historiques les plus profondes et à la plus grande continuité ; la culture est aussi une arène de conflits potentiels profonds... (Hayhoe, 2007). Le programme mondial pour l'après-2015 nous aidera à échanger sur le rôle central de la culture dans toutes nos actions et interactions. Dans ce programme, éducation, développement et culture seront entrelacés pour répondre aux besoins divers en apprentissage et développement de tous les individus.

La réalité de la diversité linguistique et des différences culturelles requiert de la part des individus d'être compétents dans plusieurs langues, de sorte à pouvoir communiquer de façon appropriée dans différents domaines de la vie et à différents niveaux géographiques - local, régional, national et international. Il n'est donc pas surprenant que les données scientifiques avancent que le choix et l'usage des langues dans l'éducation ont un impact majeur sur la qualité globale des processus et acquis de l'apprentissage. Une réponse appropriée à ces contextes multilingues et multiculturels fait donc partie intégrante des initiatives visant à : a) inclure et autonomiser les individus, b) concevoir des curriculums pertinents, c) former les formateurs, et d) créer des environnements lettrés qui permettent aux individus d'utiliser leurs compétences de base, et de réaliser la promesse d'une alphabétisation favorable aux droits fondamentaux et à la justice sociale.

Reconnaissance internationale des approches multilingues de l'éducation

L'éducation et l'apprentissage dans les contextes multilingues figurent parmi les grands thèmes de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) et de l'Initiative de l'UNESCO pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE). Le sujet a été débattu à un niveau mondial, entre autres événements : conférences régionales en faveur de l'alphabétisation dans le monde (2007–2008), réunions régionales de l'Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE) tenues en Afrique, Asie et Pacifique, dans les États arabes et en Amérique latine et aux Caraïbes (2007-2008), sixième Conférence

5 Dans le débat actuel, le concept de culture apparaît comme quelque chose de complexe, non fermé, qui reflète son évolution historique et les influences d'autres cultures. D'un côté, il sert à décrire les convictions, valeurs et pratiques d'un groupe, de l'autre il intègre la diversité des identités et pratiques de ses membres individuels. Quand nous parlons de culture, nous n'entendons pas seulement ce qui est subsumé dans les « arts » ou le « folklore », nous parlons aussi des convictions, valeurs et pratiques qui influencent toute relation et tout domaine de la vie, qu'il soit économique, spirituel, éducatif ou politique. Les valeurs, convictions et pratiques inhérentes à tout moyen d'existence sont une part essentielle de la vie adulte. Garantir et améliorer ces moyens d'existence sont une tâche centrale et une motivation première dans l'apprentissage des jeunes et des adultes, en outre un domaine essentiel pour appliquer les acquis de l'apprentissage (voir aussi le glossaire pour une définition de la culture).

internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI, 2008–2009), Forum international sur le multilinguisme (2009). Les documents adoptés par ces assemblées internationales de haut niveau reflètent la reconnaissance croissante du fait que l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle est un élément nécessaire à (i) une éducation de qualité⁶, (ii) la création d'environnements lettrés, et (iii) à un développement social qui renforce le potentiel de tous les citoyens dans une société démocratique.

Le nouvel humanisme : émancipation et autonomisation des apprenants jeunes et adultes

La quête d'un nouvel humanisme repose finalement sur la capacité des États et des communautés à dispenser un apprentissage tout au long de la vie inclusif et durable. Ce dernier permet aux individus d'acquérir les moyens de transformer leur vie, des connaissances sur eux-mêmes et sur les autres, et de prendre des décisions importantes favorables au respect, à la tolérance et à la reconnaissance de la diversité humaine et écologique. À cet égard, les principes éducatifs énoncés dans le rapport Delors (voir Delors et al., 1996) préparent les apprenants à devenir plus pacifiques et solidaires.

Les projets sociaux qui favorisent un apprentissage tout au long de la vie inclusif et durable pour tous contribuent à transposer le nouvel humanisme préconisé en 2010 par Irina Bokova, directrice générale de l'UNESCO. Les êtres humains sont des êtres sociaux, et comme elle le rappelle, nous avons la charge et l'honneur de sculpter notre propre personne. Ainsi, « il nous revient de rassembler la communauté des humains, de construire un espace commun et de n'en exclure personne, quel que soit le continent, l'origine, l'âge ou le sexe » (Bokova, 2010, p. 3). Cette vision de l'être humain appelle à un travail « d'auto-formation » dans l'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie. Le philosophe russe Mustafa Nizami Mamedov nous exhorte, lorsque nous pratiquons cette philosophie, à tenir compte de tous les aspects de la nature humaine, y compris ses dimensions agressives et violentes ; en outre à envisager la culture dans une optique socio-historique, nous rappelant que ce qui existe aujourd'hui a émergé par réaction à l'environnement naturel et social et à l'interconnexion de toutes les sociétés humaines (Mamedov, 2012). Suzy Halimi a soulevé la question « Quel humanisme pour le 21^e siècle ? » (Halimi, 2014), qui est analysée sous des angles différents, celui de sa nature pluriculturelle (Ouane, 2014), de son rapport au développement durable (Vauge, 2014), et d'un appel à remodeler nos systèmes économiques (Zaalouk, 2014).

Si nous comprenons qu'un système éducatif est un produit culturel en évolution doté d'une histoire propre, nous pouvons prendre du recul par rapport à ce que nous considérons comme « normal » et adopter une perspective plus large. L'histoire de ce qu'on appelle aujourd'hui « l'éducation » est dans

6 Voir le glossaire pour une définition de la qualité dans l'apprentissage et l'éducation des adultes.

de nombreuses régions du monde mêlée à une histoire plus récente de colonisation, de luttes de pouvoir et de résistance. Nous devons tenir compte de ce fait. Dans notre optique, l'objectif ultime consiste à remodeler l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie de sorte qu'ils favorisent la création de sociétés plus productives, démocratiques, équitables et pacifiques. Toutes les contributions au présent ouvrage reflètent, d'une manière ou d'une autre, des politiques et des programmes qui contribuent à émanciper et à autonomiser les apprenants jeunes et adultes.

Finalité de ce manuel

Ce manuel porte sur la quête de la qualité, qui est un but poursuivi une vie durant et relié à la justice sociale. Au fur et à mesure que nous évoluons dans le temps et dans l'espace, de nouveaux défis apparaissent, mais dans notre vision nul ne devrait être mis à l'écart de cette aspiration à l'épanouissement individuel et collectif. Nous devons envisager tous les moyens possibles qui permettent la participation active de tous les citoyens à l'éducation. Nous devons examiner à la fois les défis et les opportunités, par exemple celles que nous offre la technologie pour établir des liens et améliorer l'accès à l'information, au savoir et aux compétences. Nous devons explorer les possibilités d'entretenir les valeurs positives et d'en acquérir de nouvelles, pour apprécier plus intensément la diversité humaine, linguistique, culturelle et écologique

La recherche-action pour une appropriation et un apprentissage transformateur

Nous envisageons la recherche-action comme une approche (au lieu d'un modèle figé et clos) qui donne aux personnes concernées le contrôle de la conception et de l'application des politiques et programmes éducatifs. Elles ont le droit de définir leurs propres problèmes, de trouver leurs propres solutions, de faire leurs propres expériences et de commettre leurs propres erreurs, et de remporter leurs propres succès. Nous considérons la qualité comme un processus qui permet de s'améliorer, de progresser et de se perfectionner, au lieu d'un état idéal de perfection. Dispenser une éducation de qualité ne signifie pas importer un schéma ou un modèle, l'appliquer de manière systématique et constater qu'il échoue ou demeure étranger au contexte social. Ce type d'approche est une perte de temps pour les personnes concernées. En revanche, la recherche-action⁷ est une approche autonomisante et émancipatrice, qui par le dialogue et la réflexion offre d'immenses opportunités d'autonomisation et de transformation individuelle et collective à travers l'apprentissage.

7 Voir le glossaire pour une définition du terme « recherche-action ».

La recherche-action pour une culture de la réflexion critique sur la pratique

La recherche-action a été conçue comme un moyen pour les praticiens et les chercheurs d'améliorer leur pratique. Elle est un processus de réflexion, d'interrogation et d'expérimentation systématiques, qui analyse ce qui s'accomplit actuellement et suggère comment le « praticien engagé dans la réflexion » pourrait l'améliorer. De nombreux programmes d'alphabétisation des adultes de qualité dans les contextes multilingues et d'autres initiatives qui créent un environnement lettré multilingue⁸ ont une caractéristique en commun : ils utilisent la recherche-action pour travailler à l'amélioration de leur pratique de manière systématique et continue. Ils n'appliquent pas les mêmes méthodes, mais nous observons qu'ils appliquent les mêmes principes. C'est pourquoi dans ce manuel nous mettons l'accent sur ces principes et non pas sur des méthodes spécifiques. Si vous souhaitez des informations sur des méthodes spécifiques, nous avons inscrit dans la bibliographie quelques manuels sur la recherche-action. Nous estimons que le présent manuel leur est complémentaire.

Une recherche-action n'est pas sans risque car il n'existe pas de changement sans prise de risque. Une recherche-action est un processus éducatif au cours duquel nous apprenons l'auto-réflexion, l'éthique et les approches critiques du travail scientifique, et découvrons les moyens de gérer les conflits, les obstacles et les frustrations.

Groupe-cible de ce manuel

Le présent manuel fournit des orientations aux personnes qui forment les intervenants sur le terrain de l'éducation des jeunes et des adultes, ou qui gèrent des programmes d'éducation non formelle et de développement curriculaire⁹ pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Il est également destiné aux personnes qui travaillent dans le monde littéraire (éditeurs, auteurs, etc.). La plupart des personnes auxquelles s'adresse cet ouvrage sont actives dans des universités, ministères, districts scolaires et organisations non gouvernementales et sont titulaires d'une licence. Les tâches qu'elles assument sont notamment :

- former le futur personnel de l'éducation des jeunes et des adultes dans des institutions d'enseignement supérieur
- améliorer la qualité des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle des adultes (tâche souvent assignée aux gestionnaires et conseillers techniques de niveau intermédiaire)
- former les formateurs pour les programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle des adultes
- créer des opportunités multilingues d'utiliser les compétences de base dans la vie quotidienne

8 Voir le glossaire pour une définition du terme « environnement lettré multilingue ».

9 Voir le glossaire pour une définition du terme « curriculum / programme d'étude ».

- concevoir des curriculums pour les programmes d’alphabétisation des adultes
- former aux médias numériques les formateurs, éditeurs, auteurs et concepteurs de contenus et d’applications

S’appuyer sur la théorie et sur la pratique

Le présent ouvrage relie la théorie et la pratique, qui sont souvent traitées séparément. Les personnels d’alphabétisation des adultes reçoivent en majorité uniquement une formation pratique, mais nous sommes convaincus qu’une dose de théorie est bénéfique pour élargir notre base de réflexion. Cet ouvrage vise en premier lieu à faire comprendre ce qu’est la recherche-action et comment l’utiliser pour améliorer l’alphabétisation et l’apprentissage des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels. Il prolonge à notre avis les publications de l’UNESCO visant le perfectionnement des capacités, telles que la série *Perspectives africaines de l’éducation des adultes*. Par ce manuel, nous partageons des connaissances sur les moyens d’utiliser la recherche-action concertée et participative pour améliorer en continu des programmes d’alphabétisation des adultes de qualité, en intégrant comme ressource le contexte social multilingue et multiculturel. Le défi de l’éducation consiste aujourd’hui à s’adapter et à réagir aux réalités complexes d’un monde diversifié sur le plan linguistique et culturel, et à combattre la désintégration de la société et la discrimination sociale. La recherche-action peut nous aider à mener une réflexion à ce sujet, en passant de la théorie à la pratique, et de la pratique à la théorie.

Interaction entre flux ascendant et descendant

La recherche-action présente l’avantage qu’elle ne conçoit pas à l’avance des solutions imposées de haut en bas. À la place, elle donne aux praticiens le pouvoir de décider et les encourage à ancrer leurs prestations dans les réalités de leur contexte social. Mener une recherche-action implique de comprendre la logique de la « pratique réflexive » systématique et de l’adapter à ses besoins. Cet ouvrage tente de clarifier ces deux étapes.

Il commence par analyser la théorie de ce qu’est la recherche-action. Trois études de cas illustrent la manière dont elle a été appliquée dans le contexte africain en vue d’asseoir les programmes et initiatives sur des bases culturelles et linguistiques. Chaque étude de cas a été rédigée par un spécialiste issu du pays concerné et impliqué dans le programme. La première porte sur l’introduction du multilinguisme dans l’édition au Niger. La recherche-action y est appliquée pour favoriser une éducation multilingue ainsi qu’une culture multilingue de la lecture et de l’écriture qui répond aux préoccupations locales des apprenants. Elle a dans ce cas entraîné le perfectionnement des capacités sur toute la chaîne de l’édition. La seconde étude décrit une démarche participative de développement curriculaire pour le perfectionnement des capacités des petits producteurs de café en Éthiopie. Ce curriculum reflète le contexte et les préoccupations spécifiques des hommes et des femmes, et repose sur les connaissances existantes ainsi que sur les pratiques locales.

Le troisième cas concerne une communauté émancipée du Sénégal qui avait besoin d'une aide pour examiner certains défis auxquels elle est confrontée. L'application de la recherche-action dans cette situation a permis d'adapter efficacement la méthode de recherche et de perfectionner les capacités de la communauté locale, qui a pu ensuite appliquer les outils de recherche de manière indépendante. De nouveaux instruments de formation ont été conçus, qui se sont avérés applicables à d'autres communautés de la sous-région possédant des caractéristiques socio-culturelles similaires.

Référentiel de l'alphabétisation de qualité pour les jeunes et les adultes dans les contextes multilingues

Nous abordons en outre la question de savoir comment la qualité de l'éducation est conceptualisée du niveau macro au niveau micro. Notre cadre de référence pour une alphabétisation de qualité des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues repose sur les principes directeurs¹⁰ fondamentaux pour la justice sociale et l'éducation fondée sur les droits. Nous nous sommes inspirés des questions critiques soulevées par Leon Tikly sur l'éducation et la justice sociale (2010, 2011), par l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) et par l'Association pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle au Burkina Faso (APENF) sur le droit à l'éducation de base (Friboulet et al., 2006). Nous recommandons de passer au crible du niveau macro au niveau micro les procédures de conception de politiques et de programmation, de mobilisation des ressources, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation, afin de garantir l'instauration et la connexion harmonieuse d'environnements propices à l'éducation et à l'apprentissage qui servent les intérêts et les besoins des apprenants. Alors seulement nous pouvons parler d'une éducation pour une croissance inclusive et un développement durable.

Réactions de pairs réviseurs spécialistes en éducation des adultes

Nous refermons cette section sur la finalité de ce manuel en vous transmettant les réactions de trois spécialistes en alphabétisation des adultes et de pairs réviseurs sur la qualité et la pertinence de ce manuel. Ils ont exprimé ces opinions après notre première expérimentation et un atelier de formation au Nigéria..

Jennifer Birkett (Afrique du Sud)

Je pense que ce manuel peut être une porte d'entrée utile dans les pratiques et concepts appliqués dans la recherche-action, et une base sur laquelle les intervenants peuvent expérimenter sur le terrain des manières nouvelles et constructives d'aborder les questions qui se posent à eux.

10 Voir le glossaire pour une définition du terme « principes directeurs ».

Elle observe que lors de la recherche-action menée par le praticien, des contraintes bureaucratiques peuvent apparaître dans certains contextes et doivent être gérées. *‘En Afrique du Sud, je pense que le manuel serait utile en combinaison avec d’autres manuels et approches de formation telles que REFLECT (Alphabétisation freirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes).*

Cette dernière contient des compétences spécifiques et une formation d’animateur ; le manuel de l’UNESCO pourrait soutenir cette formation, car il offre une profondeur en explorant des concepts pertinents et des cas pratiques de recherche-action. Il serait également utile dans les universités, comme ressource pour les curriculums d’éducation des adultes.

Robert Jjuuko (Ouganda)

Ce manuel est un outil très précieux pour perfectionner les capacités du personnel au niveau méso. Un consensus émerge actuellement selon lequel les personnels d’alphabétisation des adultes doivent modifier leur approche pour déployer des interventions d’alphabétisation pour les jeunes et les adultes qui soient plus pertinentes et facteurs de changement. Le manuel est élaboré de manière à aider ces personnels à comprendre les besoins en alphabétisation des apprenants et lecteurs jeunes et adultes, et d’y répondre de façon appropriée. Je propose que nous recommandions ce manuel aux enseignants des facultés qui possèdent des filières de diplôme et de licence en éducation des adultes. Par exemple, nous pourrions en Afrique orientale explorer des moyens innovants d’organiser une conférence régionale pour ces personnels issus des pays suivants : Éthiopie, Kenya, Tanzanie, Soudan du Sud, Rwanda, Burundi et Ouganda. Nous pourrions tout d’abord échanger en ligne avec des personnes intéressées, qui pourraient commencer à utiliser le manuel à leur guise comme ressource supplémentaire.

Bernard Hagnonnou (Bénin)

De nombreux ouvrages sur l’éducation des jeunes et des adultes proposent des modèles rigides et unilatéraux. Par contre, ce manuel expose en détail un processus de recherche-action systématique et participative qui implique tous les intervenants dans une démarche collective d’évaluation, de réflexion et d’élaboration de stratégie, garantissant ainsi l’appropriation. Au lieu d’appliquer une formule passe-partout, l’ouvrage tient compte du fait qu’une solution pertinente et personnalisée peut être conçue et appliquée en commun une fois seulement la situation réelle évaluée. La recherche-action présentée dans ce manuel est ainsi applicable à n’importe quel contexte.

Pour ce qui est de la qualité, le but de l’approche est d’améliorer l’intervention dans les programmes et de renforcer l’efficacité et l’efficience. À cet égard, le manuel signale les liens entre théorie et pratique, et entre contenu et utilisation finale. Les études de cas fournissent des informations de fond et mentionnent les défis spécifiques qui contextualisent l’approche et ses principes. Tous ces facteurs soulignent l’applicabilité et la qualité de ce manuel.

L'Afrique francophone a une vaste expérience de la recherche-action mais ne possède encore aucun manuel afférent. Ce manuel de l'UNESCO peut par conséquent servir d'ouvrage de référence sur la recherche-action, fournissant un cadre pour partir de l'expérience existante en vue d'améliorer l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie. Il pourrait servir de base à un guide de formation en recherche-action conçu pour les praticiens francophones.

Comment utiliser ce manuel

Cet ouvrage définit la recherche-action comme un processus itératif de va-et-vient entre la théorie et la pratique, dans le but de promouvoir la qualité dans l'éducation et la création d'environnements lettrés en faveur des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels.

Ce que procure cet ouvrage

Les chapitres de cet ouvrage se complètent et portent sur les deux thèmes centraux : recherche-action et qualité de l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels. Il a pour objet de vous inspirer et de vous préparer à expérimenter la recherche-action. Il n'explique pas des méthodes spécifiques de recherche comme le font d'autres manuels. La recherche-action est une approche qui peut combiner plusieurs méthodes et est ouverte à l'extension. Nous envisageons ici la recherche-action dans une méta-perspective en nous concentrant sur les étapes essentielles. Le but est de vous aider à comprendre pourquoi est appliquée la recherche-action et comment l'utiliser pour cerner et résoudre un problème. Nous considérons donc cet ouvrage comme complémentaire à d'autres manuels sur la recherche-action. Vous en trouverez quelques exemples dans la première partie des références.

Dans le chapitre deux, nous vous présentons le but et les caractéristiques principales de la recherche-action. Nous signalons ses origines et les modes de son application dans différents contextes culturels. Nous traitons la question de savoir ce qu'est une « bonne » recherche-action en vous présentant les principes de qualité qui résultent de la pratique et de la théorie.

Dans le troisième chapitre, trois études de cas du Niger, de l'Éthiopie et du Sénégal illustrent comment les principes de la recherche-action ont été appliqués dans la pratique pour promouvoir la création d'un environnement lettré multilingue et favoriser le développement curriculaire et la formation des formateurs. Nous tentons ici de vous faire mieux comprendre la recherche-action, et de vous guider dans une réflexion sur le type de recherche-action qui pourrait être bénéfique à votre contexte.

Le chapitre quatre propose un cadre¹¹ qui à notre avis émerge de la théorie et de la pratique, et peut vous aider à soulever des questions sur la qualité de l’alphabétisation et de l’apprentissage des jeunes et des adultes. Ce cadre de référence se veut source d’inspiration ouverte au débat et à l’adaptation, car ce qui importe en définitive est une activité adéquate dans un contexte donné. Les réalités diffèrent d’un contexte à l’autre, et avec elles les moyens et les mesures qui sont appropriés. Notre approche de la qualité s’appuie sur les valeurs centrales de l’UNESCO, la justice sociale et la paix, et tient compte de la diversité des conditions sociales dans lesquelles vivent les jeunes et les adultes. Le cadre de référence souligne l’importance d’examiner dans quelle mesure ces conditions favorisent un apprentissage efficace.

Afin de vous donner un aperçu de la façon dont les principes de base se reflètent dans les programmes concrets ainsi que des critères de qualité qui en ont résulté, nous présentons dans le chapitre cinq des cas tirés de l’Asie et de l’Afrique.

À la fin de chaque chapitre, nous vous proposons d’interrompre votre lecture et de prendre le temps d’une « piste de réflexion », pour vous permettre d’assimiler ce que vous avez lu et de réfléchir à la recherche-action qui pourrait être valable dans votre propre travail d’alphabétisation. Cet ouvrage contient une bibliographie. Un glossaire explique les termes techniques que nous utilisons.

Comment et par qui ce manuel a été réalisé

Le processus de réalisation de ce manuel peut être qualifié d’action réflexive. Il a été lancé en 2009 avec l’UNESCO et ses partenaires¹² lors d’un forum transrégional intitulé « Alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues en Asie, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes ». Les participants étaient des experts en formation des formateurs et en conception curriculaire pour la création d’un environnement lettré, des chercheurs ayant une longue expérience pratique et scientifique des approches bilingues et multilingues, et les points focaux nationaux de l’Initiative de l’UNESCO pour l’alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE) des pays ayant une expérience pratique en alphabétisation bilingue ou multilingue des adultes et en promotion d’environnements multilingues. Ils représentaient 14 pays : Afrique

11 Voir le glossaire pour une définition du terme « cadre ».

12 Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie (UIL), Bureau hors siège de l’UNESCO à Addis-Abeba, Bureau régional de l’UNESCO pour l’éducation en Afrique (BREDA), Bureau régional de l’UNESCO pour l’éducation en Asie-Pacifique / Programme de l’Éducation pour Tous en Asie-Pacifique (APPEAL), dvv international Afrique de l’Est, Organisation islamique pour l’Éducation, les Sciences et la Culture (ISESCO), Agence suédoise pour le développement international (SIDA).

du Sud, Bangladesh, Burkina Faso, Djibouti, Éthiopie, Gambie, Inde, Kenya, Mali, Niger, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sénégal et Tchad. Des programmes concluants y ont été analysés pour leurs principes et critères¹³ de qualité dans trois domaines : développement curriculaire, formation des formateurs et création d'un environnement lettré multilingue.

Le résultat de ce travail a jeté les bases du cadre de référence pour l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels que nous vous présentons dans le chapitre quatre. Agatha van Ginkel du SIL a travaillé avec nous sur le plan et sur la compilation de synthèses des études de cas.

Le présent ouvrage a été soumis avant sa publication à une procédure intensive de révision par des pairs. Nous avons reçu à différentes étapes des retours d'information de la part de nombreux experts originaires de divers pays. Thomas Büttner (Niger), Abdou Diarra (Mali), Sidia Jatta (Gambie), Mamadou Amadou Ly (Sénégal), Maman Mallam Garba (Niger), et Moustapha Mountaga Diarra (Mali) ont livré leurs commentaires sur l'avant-projet. Jennifer Lyn Birkett (Afrique du Sud) et Robert Jjuuko (Ouganda) ont effectué une révision minutieuse de la première version et ajouté des commentaires ultérieurement. Ulrike Hanemann (UIL) a également commenté le projet. Les participants à notre session dans le cadre de la 10e Conférence internationale Langue et développement (14–17 octobre 2013, Le Cap, Afrique du Sud) ont réagi au cadre de référence. La version finale du manuel a été révisée par une masse critique d'experts en éducation des adultes issus de gouvernements fédéraux et locaux, par des représentants de projets éducatifs de masse et d'universités au Nigéria, et par les experts internationaux participant au premier atelier de formation organisé à partir de ce manuel (16–18 avril 2014, Abuja, Nigéria). Nous avons intégré la présentation et le plaidoyer de Bernard Hagnonnou (Bénin) sur l'usage de la recherche-action dans l'assurance qualité (voir chapitre cinq).

13 Voir le glossaire pour une définition du terme « critères ».

Piste de réflexion 1

À la fin de chaque chapitre, nous vous invitons, vous qui êtes un praticien engagé dans la réflexion, à vous poser quelques questions qui susciteront en vous une réflexion sur une éventuelle recherche-action dans votre propre contexte. Nous vous recommandons de prévoir, pour votre cheminement interactif et éducatif durant la lecture de ce livre, un carnet dans lequel vous pourrez rassembler toutes vos notes, idées, questions, etc.

Vous avez maintenant commencé la lecture de ce livre, et nous vous invitons à prendre conscience de votre situation de départ. Nous vous demandons donc de réfléchir aux questions qui suivent, et le cas échéant d'échanger vos idées et réponses avec vos pairs :


1. Pourquoi êtes-vous intéressé par la découverte de la recherche-action dans le cadre de l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels ?
2. Vous posez-vous des questions à ce stade sur la recherche-action, et vous demandez-vous comment elle pourrait être utilisée pour améliorer la qualité de l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans votre contexte multilingue et multiculturel ? Dans l'affirmative, notez-les pour vous y reporter ultérieurement et vérifier si ce livre a pu vous apporter des réponses.
3. Vos questions concernent-elles un problème concret récurrent ? Dans l'affirmative, notez-le. Il pourrait être le thème de votre propre recherche-action.

2

La recherche-action dans une perspective théorique

Hassana Alidou et Christine Glanz





Le signe « Ilm » qui signifie « savoir » dans deux styles calligraphiques arabes : le naskh et le nastaliq.

L'écriture arabe provient de l'araméen nabatéen et est utilisée depuis le 4^e siècle. De nouveaux signes ont été créés au 7^e siècle en ajoutant des points aux caractères existants, car l'araméen a moins de consonnes que l'arabe. Des signes diacritiques indiquant des voyelles courtes ont également été ajoutés, essentiellement pour assurer la lecture correcte à voix haute du Coran.

Objet de ce chapitre

- comprendre les principaux éléments, buts et principes de la recherche-action participative tirés d'études sur le sujet
- comprendre que la recherche-action diffère de la recherche purement scientifique
- comprendre qu'un processus de recherche-action est en soi une expérience éducative

Au cours des dernières années a eu lieu une transition dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, qui est passée d'une méthodologie descendante (impliquant la conception de programmes non formels d'alphabétisation au niveau central pour différentes communautés) à une approche plus inclusive tenant compte des besoins éducatifs variés des individus et des communautés. Il s'opère une prise de conscience croissante pour la nécessité d'impliquer les apprenants adultes et les communautés dans la conception, la réalisation et l'évaluation de leurs propres programmes ; en fait, cette implication est aujourd'hui considérée comme l'un des principaux facteurs de qualité. L'application de méthodologies permettant aux individus et aux communautés de réfléchir aux défis existants et à leurs solutions est décisive. Cette approche rejoint le concept de l'alphabétisation en vue de l'autonomisation préconisé par Paulo Freire, grand éducateur émancipateur brésilien, et par l'UNESCO. La recherche-action joue un rôle indispensable dans ces pratiques participatives et réflexives, qui favorisent une alphabétisation visant l'autonomisation et la liberté.

Dans ce chapitre, nous expliquons ce qu'est la recherche-action et décrivons pourquoi et comment elle peut être appliquée pour améliorer la qualité de l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels. Nous examinons d'abord la théorie de la recherche-action, ses origines et ses

grands principes, ainsi que ses liens avec l'éducation des adultes et avec les processus de développement professionnel.

Dans le chapitre suivant, nous passerons à la pratique. Trois experts issus du Niger, d'Éthiopie et du Sénégal partagent avec vous un exemple concret tiré de la pratique. Ils démontrent comment la recherche-action est appliquée dans trois domaines majeurs de l'alphabétisation des jeunes et des adultes : 1) la création d'un environnement lettré multilingue, 2) la conception curriculaire, et 3) la formation des formateurs.

Qu'est-ce que la recherche-action ?

La recherche-action est une façon particulière de mener et d'exploiter une étude de recherche ; elle n'est pas une méthode ou un instrument de recherche tels l'observation, l'interview, la cartographie, etc. Comme le terme le suggère, la recherche-action consiste à mener une recherche sur l'action à travers une action. Elle adopte une approche systématique, contrairement à l'apprentissage par la pratique plus aléatoire. Au cours d'une recherche-action, nous définissons le problème à traiter, réfléchissons aux moyens de le traiter, programmons une façon nouvelle de l'aborder, effectuons un suivi de cette alternative, évaluons notre action, communiquons les résultats, et s'ils sont satisfaisants, modifions la pratique.

La recherche-action fut inventée pour démocratiser la recherche et la création de savoirs (Coghlan et Brydon-Miller, 2014). Elle abolit la tradition élitiste selon laquelle seul le savoir généré systématiquement par des scientifiques de niveau universitaire mérite le terme de recherche (voir par exemple Millot, Neubauer et Storup, 2013). Dans la recherche-action, des praticiens peuvent faire équipe avec des chercheurs ou mener leur propre recherche-action avec d'autres intervenants concernés. De nombreuses organisations communautaires, ONG et institutions éducatives appliquent la recherche-action pour trouver leurs propres solutions à des questions qui apparaissent dans la pratique. Ce faisant, elles améliorent leur pratique et progressent dans le développement professionnel (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). L'approche REFLECT est une forme populaire de recherche-action dans le travail d'alphabétisation des adultes, et l'évaluation rurale participative est une méthodologie populaire (Fagerberg-Diallo, 2007). Dans cette section, nous vous présentons les bases historiques de la recherche-action, ses principales caractéristiques et son application dans différents contextes culturels.

Les fondements historiques et philosophiques de la recherche-action peuvent être situés au début du XXe siècle (Masters, 1995), mais aussi beaucoup plus tôt puisque l'encyclopédie anglophone de la recherche-action tente de cerner l'histoire souvent ignorée de la recherche-action – qui remonterait jusqu'à Aristote et Confucius, parmi de nombreux autres (Coghlan et Brydon-Miller 2014). Le terme recherche-action n'apparaît cependant que dans les années 1940. Défendant l'opinion selon laquelle la recherche devrait

être contextualisée et mise au service des groupes et des communautés en améliorant leur qualité de vie, le psychologue social Kurt Lewin forge l'expression « recherche-action » (Lewin, 1946). Lewin avait émigré aux États-Unis dans les années 1930 pour échapper au régime fasciste d'Hitler. Il voulait impliquer les individus à titre d'acteurs de leur propre recherche, et les encourager à un soutien mutuel dans leurs démarches d'apprentissage (Somekh et Zeichner, 2009). Les méthodologies traditionnelles de recherche étaient critiquées pour leur manque de contribution à l'amélioration de la pratique. La recherche-action établit ce rapport en incitant les praticiens à mener eux-mêmes ou à participer à une étude de recherche traitant leurs préoccupations.

Deux grands types de recherche-action sont apparus. Le premier met en avant le « praticien individuel engagé dans la réflexion » qui assume la responsabilité de sa pratique, fait son autocritique, évalue et perfectionne son action à titre de développement professionnel. Le second mouvement adopte une approche concertée en invitant les parties prenantes concernées à participer. La recherche-action participative et concertée implique les personnes qui peuvent fournir des informations sur le problème en jeu et qui participeront à la mise en œuvre de la solution envisagée. Selon le chercheur Jean McNiff, les principes suivants sont inhérents à toute forme de recherche-action : justice et démocratie, droit de chacun à parler et à être écouté, et le droit de chacun à montrer comment et pourquoi il a fait particulièrement attention à son apprentissage (McNiff, 2002). Ces principes correspondent à une approche de l'apprentissage participative et fondée sur les droits, également préconisée par l'UNESCO.

La recherche critique, élément de la pratique démocratique

Les préoccupations sociales et politiques ont influencé la philosophie et la méthodologie de la recherche-action (Somekh et Zeichner, 2009). Le souhait que la conception de l'étude soit sujet à modification de sorte à rester adaptée au contexte en est un exemple (Corey, 1949). La science critique de l'éducation considère la recherche-action participative et concertée comme un moyen de dénoncer l'oppression et de promouvoir la démocratie et la justice sociale (Carr et Kemmis, 1986). Elle préfère la pratique à la théorie. Elle adopte une position d'autocritique envers la théorie et la pratique éducatives en vue de réaliser l'égalité des droits dans la pratique (Wulf, 2003). Elle analyse l'interdépendance du système éducatif avec des idéologies et des conditions historiques et sociales, et propose des interventions concrètes et constructives en vue d'un changement.

L'enseignant-chercheur réflexif

Le positionnement de l'enseignant dans le rôle de chercheur est typique en recherche-action (Stenhouse, 1985, Elliott, 2007). L'enseignant est reconceptualisé comme facilitateur de l'apprentissage et du dialogue, qui aide les apprenants à explorer et à mener une recherche dans la classe, en vue d'alimenter les pratiques et les politiques.

Dans le modèle à plusieurs niveaux d'Elliott, l'enseignant-chercheur est soutenu par le travail de recherche de second niveau d'un chercheur universitaire (Elliott, 2007). Par exemple dans la réforme éducative effectuée en Namibie depuis l'indépendance du pays dans les années 1990, les enseignants apprennent à s'engager avec esprit critique dans l'apprentissage et l'éducation en vue de s'autonomiser eux-mêmes dans leur profession et de créer une base locale de connaissances éducatives (Somekh et Zeichner, 2009).

Paulo Freire décrit avec éloquence sa position par rapport au rôle de l'enseignant-chercheur :

Il n'y a pas enseignement sans recherche ni recherche sans enseignement. Ces actions en tant que « Que Faire » se retrouvent imbriquées. Tandis que j'enseigne, je continue à chercher, à rechercher. J'enseigne parce que je cherche, parce que j'ai questionné, parce que je questionne et je m'interroge. Je cherche pour constater ; constatant, j'interviens ; en intervenant, j'éduque et je m'éduque. Je cherche pour connaître ce que je ne connais pas encore et pour communiquer ou annoncer la nouveauté (Freire, 2013, p. 46).

Une approche pour concevoir une éducation et un apprentissage contextualisés des adultes

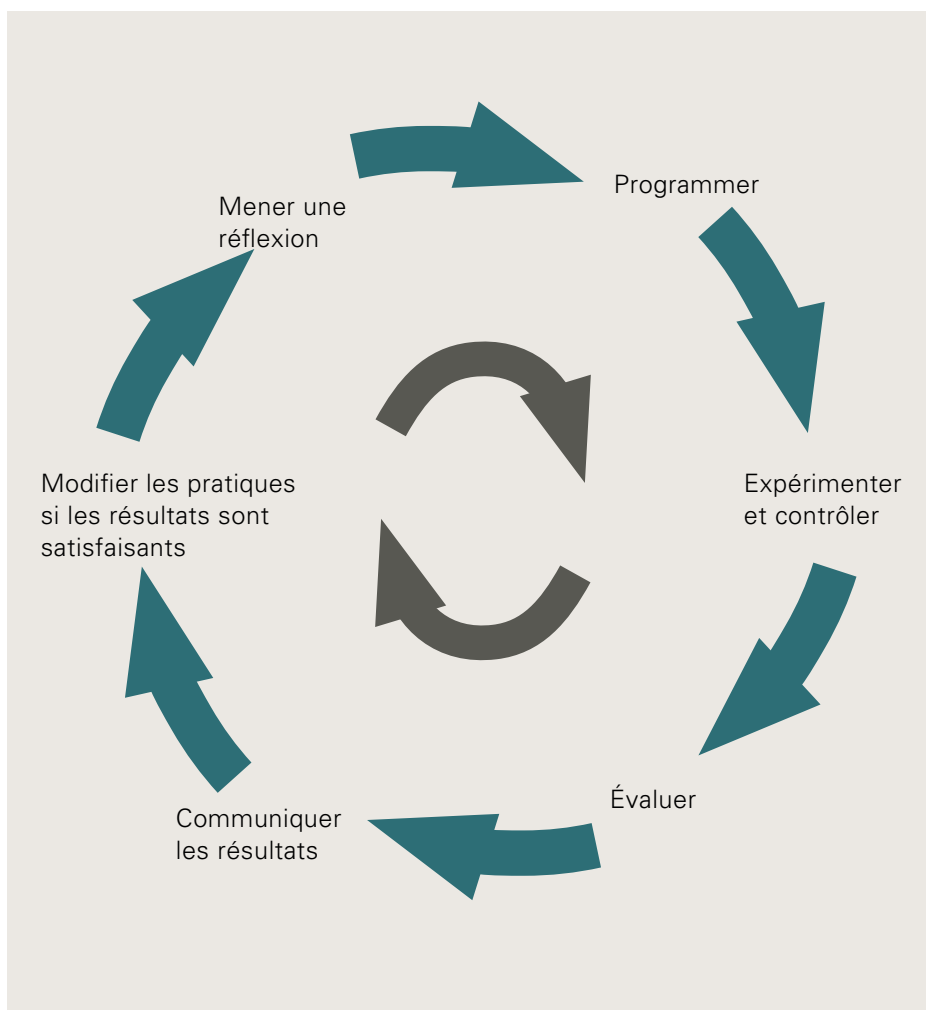
Dans le cadre de la procédure de révision entre pairs, Bernard Hagnonnou (Bénin) a décrit dans une perspective historique l'importance de la recherche-action pour l'alphabétisation des adultes en Afrique francophone. La pratique de l'alphabétisation des adultes a été introduite dans un contexte disposant à peine de recherche théorique pour alimenter au début la formation universitaire des formateurs (Bélanger, 1993 ; Baba-Moussa, Moussa et Rakotozafy, 2014 ; Paré Kaboré et Bakyono-Nabaloum, 2014). Dans ce contexte, la recherche-action a été l'approche principale pour concevoir dans de nombreux pays des prestations éducatives de qualité pour les adultes. Les praticiens de l'alphabétisation et les ONG ont appliqué la recherche-action pour concevoir et évaluer des projets et des programmes. Des mesures ont été prises à partir de leurs conclusions, dont la formation à court terme des animateurs qui furent alors confrontés à des approches innovantes telles que REFLECT (voir par exemple De Broqueville et Sibomana, 2011 et Duffy, Fransman et Pearce, 2008) ou la pédagogie du texte (voir par exemple Faundez, Mugrabi et Lagier, 2012). Au cours des deux dernières décennies, un important gisement d'expériences a ainsi été créé sur la recherche-action.

Un processus cyclique d'investigation professionnelle

La méthodologie de la recherche-action repose sur les processus fondamentaux de la résolution des conflits et les transforme en une action systématique et consciente pour améliorer la pratique. Le graphique 2.1 ci-dessous synthétise les principales étapes communes aux diverses approches de la recherche-action (Waters-Adams, 2006 ; Koshy, 2005 ; McNiff, 2002 ; Liu, 1992). Le processus part généralement de la question sur les moyens d'améliorer le travail en cours. Lors d'une réflexion sur la pratique actuelle, un problème à examiner est identifié. Ce problème est étudié, et une solution est élaborée et programmée.

Cette solution est ensuite expérimentée, les résultats sont vérifiés et évalués afin d'établir si cette solution améliore la pratique. Les conclusions sont partagées, et la pratique est modifiée en fonction des résultats. Si la solution proposée n'améliore pas la pratique de façon satisfaisante, une solution alternative est testée. Dans la pratique, l'ordre de ces étapes peut être modifié et répété avant que soit trouvée une solution satisfaisante à un problème spécifique. Certains chercheurs sélectionnent une seule question de recherche, d'autres plusieurs questions. L'implication de chercheurs universitaires et l'intensité d'application de méthodes scientifiques de recherche en vue d'élaborer la théorie à partir de la pratique diffèrent également.

Graphique 2.1 Les six grandes étapes réitératives de la recherche-action



Nous insistons sur le fait que le cycle présenté dans le graphique 2.1 ne signifie pas qu'il existe une démarche standard. Il visualise sous une forme abstraite les étapes principales. Le cycle peut être réitéré de nombreuses fois, et ne comporte pas obligatoirement toutes les étapes si elles ne sont pas appropriées. Les trois études de cas présentées au chapitre trois illustrent à quel point les principes et processus de la recherche-action peuvent être appliqués de manière différente, dans des buts différents et dans des contextes différents. Vous constaterez cependant que dans tous les cas, chaque étape alimente les étapes suivantes. Les manuels figurant dans notre bibliographie vous fournissent de nombreux exemples sur les modes d'application de la recherche-action. Le guide sur la recherche-action participative de Pain et al. (n.d.) décrit les étapes récurrentes d'action et de réflexion observées et que nous vous reproduisons pour illustrer la démarche :

- Action : Entrer en relation et fixer un Calendrier commun à toutes les parties prenantes
 Décider en concertation des problèmes à traiter
- Réflexion : sur la conception de la recherche, l'éthique, les connaissances et la responsabilisation
- Action : Établir des relations
 Fixer les rôles et les responsabilités
 Concevoir en commun les processus et instruments de recherche
 Débattre sur les résultats potentiels
- Réflexion : sur les questions de recherche, la conception de l'étude, les relations efficaces et l'information requise
- Action : Coopérer pour mener la recherche et collecter les données
 Permettre la participation de tous les membres Analyser en concertation les résultats
- Réflexion : Programmer en concertation les actions ultérieures sur la coopération
 La participation fonctionne-t-elle ?
 Que devons-nous faire de plus ?
- Action : Entamer un retour d'information sur l'étude à tous les participants et programmer un retour d'information sur la démarche et les résultats
- Réflexion : Évaluer dans son ensemble le processus d'action et de réflexion
- Action : Identifier en commun des études et impacts ultérieurs

...etc. (Pain et al., n.d.)

La recherche-action dans différents contextes culturels

La recherche-action est une réponse à l'approche positiviste de la recherche, qui ne reconnaît pas l'importance de la spécificité et de la subjectivité dans l'appréhension des phénomènes naturels et sociaux et de leur influence sur la vie des individus. En particulier, l'approche positiviste néglige le rôle du pouvoir et de l'historicité dans la vie des individus et des communautés.

Les chercheurs en action comprennent l'importance de tenir compte à la fois de la subjectivité et de l'objectivité pour expliquer des situations et pour chercher des solutions productives et collectives. L'engagement dans un dialogue aide tant le chercheur que la communauté participante d'apprenants à élaborer une conception commune des problèmes et de solutions adaptées à la culture. La recherche-action est donc une stratégie respectueuse de la culture qui peut être appliquée de différentes manières en fonction du contexte socioculturel.

Les huit facteurs de la recherche-action

Les chercheurs en action Somekh et Zeichner (2009) fournissent des éclaircissements sur l'application dans différentes régions mondiales de la recherche-action dans l'éducation, et décrivent comment le concept et la méthodologie ont été adaptés à différents contextes culturels et institutionnels. Ils ont constaté que les huit points suivants étaient utiles pour comparer les approches de la recherche-action dans différents contextes. Ces facteurs pourront vous aider à mieux comprendre la recherche-action et à expliquer votre approche à d'autres personnes :

1. le but dans lequel est réalisée la recherche-action
2. les contextes dans lesquels elle a lieu
3. la philosophie qui guide la recherche-action, concernant les enseignants, formateurs et animateurs ainsi que leur apprentissage
4. l'inspirateur et le parraineur de la recherche-action
5. la présence et le type de mesures incitatives fournies aux chercheurs en action
6. les formes d'investigation utilisées
7. les liens avec d'autres études (par exemple, une autre étude est-elle utilisée comme point de départ, comme ressource, ou pas ?)
8. la façon dont sont présentées aux autres les connaissances acquises durant la recherche-action

Pour chacun de ces facteurs, il nous faut discerner les intentions politiques de la recherche-action, l'influence exercée sur elle par les traditions épistémologiques¹⁴, et la nécessité pour les chercheurs en action de se positionner eux-mêmes de manière stratégique afin d'exercer un impact local (Somekh et Zeichner, 2009).

De leur analyse sur la recherche-action dans différents contextes politiques et culturels, Somekh et Zeichner concluent que la recherche-action est actuellement adaptée par des acteurs locaux dans le cadre d'un mouvement qui peut être qualifié de « mondialisation par le bas ». L'attractivité de la recherche-action réside dans son potentiel de réforme éducative du fait que

¹⁴ L'épistémologie est l'étude ou une théorie de la nature et des fondements de la connaissance, en particulier par rapport à ses limites et sa validité (www.merriam-webster.com/dictionary/epistemology, consulté le 19 novembre 2014).

son principe central d'associer *action* et *recherche* remet inévitablement en question les routines du statu quo (Somekh et Zeichner, 2009). Somekh et Zeichner signalent que dans les années 1990, la recherche-action a suscité beaucoup d'intérêt en Asie orientale dans le contexte de la réforme scolaire. Son adaptation à la culture singapourienne par exemple est décrite en détail par Salleh (2006). Deux valeurs culturelles y ont compromis le processus car elles défiaient deux principes de base de la recherche-action. D'une part, la culture singapourienne n'encourage pas l'initiative à la base de la hiérarchie, ce qui s'opposait à une agentivité des enseignants. Deuxièmement, il était très important que le processus soit productif et efficace, ce qui excluait la position selon laquelle l'exploration et l'erreur font partie d'un comportement professionnel et productif pour améliorer la pratique. L'introduction de la recherche-action (remodelée pour convenir à la culture) a atténué ces positions et conduit à des innovations pertinentes. Les programmes d'alphabétisation des adultes en Afrique et en Asie qui vous sont présentés dans cet ouvrage appliquent la recherche-action de différentes manières et vous donnent d'autres renseignements sur la façon dont elle peut être utilisée.

Un instrument de résistance et d'agentivité¹⁵

Dans la région Afrique, la recherche-action participative et émancipatrice est traditionnellement une réponse postcoloniale aux problèmes enracinés dans l'exclusion et l'oppression des communautés locales (Chilisa et Preece, 2005). La raison en est que les modèles de développement instaurés après l'indépendance politique en Afrique suivaient essentiellement les méthodes d'administration coloniale, qui avaient déjà démantelé les institutions communautaires autochtones au profit de la centralisation (Chilisa et Preece, 2005). Les mouvements féministes se sont également inspirés de la recherche-action émancipatrice pour vaincre la domination patriarcale et réclamer l'égalité des droits et des chances pour les femmes dans tous les espaces des domaines public et privé.

L'éducation formelle et non formelle qui est aujourd'hui perçue comme la norme résulte de l'histoire européenne (voir par exemple Daff, 2014 ; Elliott et Grigorenko, 2007). Elle est un produit culturel importé en force dans de nombreuses sociétés de la planète, mais souvent incompatible avec les cultures éducatives locales. La généralisation de la culture éducative européenne dans le contexte de la colonisation et de la mondialisation contribue à dévaloriser les cultures éducatives et connaissances locales, et dans de nombreux cas les langues que les habitants parlent dans leur vie quotidienne. Nous ne devons pas non plus oublier que le style d'éducation européen a ses propres problèmes que les pays cherchent à résoudre, par exemple la grande importance accordée aux aspects cognitifs de l'apprentissage (y compris l'alphabétisation), l'attitude monolingue et

15 Voir le glossaire pour une définition du terme « agentivité ».

monoculturelle, etc. Il nous faut par conséquent comprendre ce que signifie pour d'autres sociétés de parvenir à une appropriation de l'éducation, et de reconnaître que ce processus est un important facteur de qualité. La recherche-action aide les individus à poser des questions et à trouver des réponses dans cette quête, par exemple sur la conception curriculaire ou la formation des formateurs.

Promouvoir l'agentivité par une multitude de méthodes participatives

La recherche-action émancipatrice a pour but pour la communauté ou le groupe social concerné de s'approprier et de maîtriser les processus, les idées et les connaissances qui le touchent. Un principe central de la recherche-action participative et émancipatrice consiste à constater et à équilibrer les différences de pouvoir. Une conséquence en est que les membres du groupe concerné deviennent des chercheurs et « artisans » au lieu d'être les objets (consommateurs et suiveurs) d'une étude verticale imposée d'en haut. À travers les expériences pratiques, ils acquièrent de nouvelles connaissances et compétences. Les méthodologies participatives telles que l'évaluation rurale participative (ERP)¹⁶ et celle plus inclusive appelée Apprentissage et action participatifs (AAP) (Chilisa et Preece, 2005 ; Chambers, 2007) sont typiques pour la recherche-action participative et émancipatrice. Les grands pionniers n'étaient pas des intellectuels universitaires mais des employés et des membres d'ONG de l'hémisphère Sud, notamment indiens, et quelques-uns des instituts de recherche de l'hémisphère Nord, mais tous tiraient les enseignements d'un engagement sur le terrain. Et le détail des méthodes provenait de la créativité et de l'inventivité des habitants une fois qu'ils avaient une idée de ce qu'ils pouvaient faire, et aussi de facilitateurs externes (Chambers, 2007). Robert Chambers mentionne un nouveau pluralisme de méthodologies dans le domaine, les individus s'inspirant mutuellement et concevant de nouvelles approches qui correspondent à leurs buts.

L'étude de cas du Sénégal présentée dans le chapitre trois décrit que l'ERP a suscité une réaction critique de la part de la communauté et a été adaptée de sorte à être véritablement participative. En effet, le défi pour les approches participatives et concertées consiste à être à la hauteur de leur ambition. Les praticiens constatent que les processus et résultats de l'ERP restent souvent guidés par les donateurs et imposés, que la formation nécessaire aux praticiens n'est pas toujours dispensée, et que les méthodes sont appliquées dans le but d'extraire l'information auprès des individus au lieu de les autonomiser¹⁷. La bonne pratique a pris la forme d'un pluralisme éclectique dans lequel l'image de marque, les étiquettes, l'appropriation et l'amour-propre cèdent la place à l'échange, l'emprunt, l'improvisation, la créativité et la diversité, tout cela complété par un apprentissage réflexif critique et mutuel et par la responsabilité individuelle (Chambers, 2007).

16 Voir le glossaire pour une définition de l'ERP

17 Nous remercions Robert Jjuuko pour ce point

Utiliser la recherche-action pour améliorer la qualité de l'alphabétisation des adultes

Une étude menée en Afrique du Sud sur la pratique en éducation et formation de base des adultes conclut qu'une pratique exemplaire est une combinaison complexe de facteurs institutionnels, organisationnels, professionnels, contextuels et personnels. Mais tous les participants à cette étude, dispersés sur plusieurs sites d'éducation et de formation, ont déclaré que la pratique réflexive était l'une des caractéristiques constantes d'une pratique exemplaire (Kerfoot et Winberg, 1997).

Apprentissage individuel et collectif de la pratique réflexive

L'apprentissage individuel et collectif est dans la recherche-action une condition de base pour améliorer la qualité dans tout ce que nous faisons, et donc aussi dans l'éducation des adultes. Ce style d'apprentissage ouvre un espace de réflexion à la fois individuelle et collective sur la pratique. Dans la recherche-action, les personnels de l'éducation des adultes et les participants apprennent ensemble, les uns avec les autres et les uns des autres. Ils peuvent travailler conjointement à améliorer un curriculum, produire des matériels de lecture qui motivent les apprenants à lire et à écrire, intégrer l'alphabétisme dans les pratiques communautaires, etc. Ces exemples sont illustrés dans les études de cas présentées dans le chapitre trois.

Toutes les parties prenantes impliquées dans la recherche-action sont considérées à la fois comme connaisseurs (des pratiques examinées) et comme apprenants. Un principe important de la recherche-action est que la relation de pouvoir entre connaisseurs et apprenants est équilibrée (Bucci, 2011). Le processus de communication se caractérise par un dialogue sur la pratique lors duquel tous les participants reconnaissent le savoir et l'expérience de chacun. Ce processus collectif et participatif donne naissance à une communauté apprenante. Celle-ci est autonomisée par le renforcement positif induit par une pratique perfectionnée et une appropriation partagée, cette dernière est en outre efficiente.

Relier recherche-action et formation

Il peut être bénéfique d'insérer des éléments de formation dans les processus de recherche-action. Les parties prenantes peuvent avoir besoin d'étendre leurs connaissances et compétences à la suite de certains résultats, pour transposer des idées de nouvelles solutions, ou pour appliquer le processus même de recherche-action. L'avantage d'intégrer la formation dans la recherche-action réside dans le contexte de cette dernière où le savoir acquis peut servir directement la pratique et enrichir l'apprentissage tant individuel que collectif. Un processus de recherche-action n'est pas une session unique de formation, un atelier ponctuel ou un cours intensif. Il est inséré dans une pratique en cours dans le but de l'améliorer pour toutes les personnes impliquées. La recherche-action offre un environnement d'apprentissage différent de celui des approches modernes de formation où le formateur est facilitateur ou coach, dont le statut

est encore supérieur à celui du connaisseur ou de la personne qui guide. Les apprenants tirent leur apprentissage de ce dernier. Les individus recrutés pour assumer une tâche dans une recherche-action peuvent être issus de la communauté ou d'une institution de formation des adultes ; ils peuvent être chercheurs, autres parties prenantes, ou tout à la fois. Certains participants peuvent avoir besoin d'une formation complémentaire pour accomplir leur tâche dans la recherche-action. En bref, la formation et la recherche-action sont différents types d'espace éducatif. Ce peut donc être une bonne idée de les relier pour améliorer la qualité de la pratique.

Tableau 2.1 Caractéristiques de la formation traditionnelle et du processus éducatif sous forme de recherche-action participative
(inspiré de McNiff, 2002)

Caractéristiques du processus éducatif sous forme de recherche-action	Caractéristiques de la formation, du perfectionnement des capacités, du cours intensif traditionnels
Les participants au processus de recherche-action sont tous connaisseurs et apprenants.	Le facilitateur/formateur est l'expert/connaisseur par opposition au praticien qui est le stagiaire/l'apprenant.
Ils forment une communauté apprenante. Relation de pouvoir équilibrée fondée sur le dialogue relatif à la pratique et sur la reconnaissance de la contribution de chacun.	Relation inégale de pouvoir entre facilitateur/formateur et stagiaire/apprenant.
L'apprentissage est axé sur la pratique et contextualisé, et favorise l'apprentissage individuel et collectif.	Le contenu de l'apprentissage est axé sur les sujets et peut être décontextualisé de la pratique s'il n'est pas soigneusement élaboré.
Le transfert dans la pratique est inséré dans un processus permanent. Les personnes qui appliqueront les solutions élaborées lors de la recherche-action en comprennent l'importance et ont acquis les compétences requises durant le processus.	Les apprenants doivent trouver les moyens de transposer dans la pratique ce qui est enseigné.
Les chercheurs en action sont autonomisés par un renforcement positif et une pratique perfectionnée.	Le contact avec le facilitateur/formateur est de courte durée et n'est pas toujours repris pour évaluer si les problèmes identifiés ont été résolus.
Appropriation du processus par les praticiens, ce qui est efficient.	Absence éventuelle d'appropriation du processus par les praticiens, même si les approches modernes de formation permettent aux apprenants d'influencer le processus.

Toutes les parties prenantes ont besoin d'apprendre

En vue de créer une « culture de la qualité », nous devons renforcer les capacités de toutes les parties prenantes de sorte qu'elles apprennent à cerner, analyser et résoudre les problèmes à mesure qu'ils surviennent. À cet égard, il ne s'agit pas d'opposer la formation traditionnelle à la recherche-action, mais de les appliquer toutes les deux de manière optimale afin d'améliorer la pratique. Pour que la formation soit plus efficace, elle doit être intégrée dans les processus de recherche-action. Une « culture de la qualité » établit les processus qui garantissent que tous les aspects de la qualité sont pris en compte (accès, équité, efficacité, efficience, pertinence, etc.). Cette démarche est d'une importance croissante pour les programmes ajustés aux populations sous-desservies et marginalisées, en particulier les jeunes et les adultes qui vivent sous le seuil de pauvreté dans les contextes multilingues et multiculturels.

Intégrer l'alphabétisation et la formation professionnelle dans la démarche individuelle d'apprentissage tout au long de la vie

En plus d'appliquer la recherche-action dans le but d'améliorer la qualité des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes, nous proposons de concevoir l'alphabétisation et la formation professionnelle comme une des prestations intégrées dans le processus d'apprentissage des personnes ciblées. Les apprenants savent comment concevoir le cours dont ils ont besoin pour faire face aux problèmes qu'ils rencontrent. Les études de cas présentées dans cet ouvrage illustrent ce point. Ces dernières années a eu lieu une évolution dans les approches et méthodes appliquées en Afrique pour améliorer l'alphabétisation des adultes. Au moment où davantage de pays s'engagent dans leur propre processus de démocratisation, l'alphabétisation et l'éducation non formelle des adultes sont envisagées comme un moyen d'autonomiser les citoyens qui n'ont pas été scolarisés ou qui n'ont pas acquis les compétences de base. Les programmes afférents sont conçus de sorte à traiter les différents types de défis au développement, entre autres : santé, agriculture, citoyenneté, développement durable, croissance économique. Le rôle de l'apprenant adulte a également évolué, en passant de quelqu'un à qui l'on enseigne simplement à lire et à écrire, à quelqu'un qu'il s'agit d'autonomiser pour qu'il prenne des décisions éclairées concernant sa propre vie et celle de sa famille, de sa communauté et de son pays. À cette fin, des approches plus participatives et réflexives de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle des adultes sont appliquées dans divers programmes. Certains d'entre eux sont présentés dans cet ouvrage afin d'illustrer cette évolution récente.

Pour résumer, la philosophie de la recherche-action favorise l'apprentissage professionnel ainsi que les solutions contextualisées et sur mesure qui émergent de processus démocratiques. Ces derniers permettent de reconnaître les contributions et la responsabilité de toutes les parties prenantes et favorisent ainsi une large appropriation, qui est source d'amélioration. La recherche-action est liée aux principes fondamentaux

d'une éducation des adultes de qualité. L'implication des parties prenantes aux niveaux de la politique, des programmes et de la pratique peut améliorer l'éducation et l'apprentissage de manière intégrée.

Critères généraux de qualité pour la recherche-action

Nous terminons cette analyse théorique de la recherche-action en posant la question s'il existe des normes ou critères généraux de qualité pour la recherche-action. Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, la recherche-action a un point de vue philosophique qui est critique et ouvert à la diversité. En outre, il existe de l'avis général de nombreuses manières de mener et d'appliquer la recherche-action, du fait qu'elle doit convenir aux personnes impliquées, à la question à traiter, etc. Le chercheur en action expérimenté Herbert Altrichter réitère cette vérité : Ce que nous devons chercher n'est PAS quelle version de recherche-action est LA bonne, mais ce qui doit être fait, et comment la recherche-action peut faire avancer vers ces objectifs (Noffke in Hollingsworth, 1997 ; cité in Altrichter, 1999).

La question de ce qui fait la réussite d'une certaine étude de recherche-action exige de notre part d'examiner les valeurs et objectifs de cette étude ainsi que les conditions dans lesquelles elle est réalisée. La recherche-action a pour préoccupation principale les pratiques et les personnes qui appliquent ces pratiques. Pour récapituler les explications fournies dans la section précédente axée sur les valeurs, le but et les objectifs, la recherche-action est en un mot un processus participatif et démocratique destiné à développer un savoir pratique dans la poursuite d'ambitions humaines dignes d'intérêt... Elle tend à rassembler l'action et la réflexion, la théorie et la pratique, en participation avec d'autres, dans la poursuite de solutions pratiques à des problèmes particulièrement urgents pour des individus, et plus généralement de l'épanouissement de personnes et de leurs communautés (Reason et Bradbury, 2001 ; cité in Reason, 2006). Cette définition incarne les principes fondamentaux d'une recherche-action de qualité. Les chercheurs en action expérimentés Peter Reason (2006) et Herbert Altrichter (1999) mentionnent une caractéristique de la recherche-action que nous tenons à souligner : le fait qu'elle laisse une grande marge de choix. Les chercheurs en action doivent être conscients des choix et de leurs conséquences, et les rendre explicites et transparents, oralement et par écrit, à toute personne impliquée. Les bons choix sont ceux qui sont importants pour le processus à un moment donné.

Dans la recherche-action, il s'agit d'autonomisation, d'évolution dans les relations et dans les manières de faire, ce qui constitue un processus éducatif pour toute personne impliquée. En tant que telle, elle engendre divers défis. Les principes de qualité permettent des choix et guident la démarche de trouver ce qui peut et doit être fait. Les critères de qualité suivants sont extraits de la pratique et de la recherche.

Mener la recherche-action avec les ressources disponibles

Les chercheurs en action sont confrontés à toutes sortes de contraintes relatives aux ressources disponibles telles que le temps et le matériel. Ces contraintes ne peuvent être laissées de côté. Elles sont susceptibles de submerger les personnes dont les plans sont trop ambitieux et de semer le doute dans leur esprit quant au bien-fondé de se lancer dans une recherche-action, même si elles la considèrent positive par ailleurs. Un critère décisif de qualité est par conséquent le pragmatisme. Altrichter l'appelle « qualité pragmatique », entendant par là que la stratégie et les instruments de recherche doivent être compatibles avec les ressources dont disposent les acteurs. Il donne en exemple les enseignants impliqués dans une recherche-action qui doivent être à même d'appliquer la stratégie et les instruments de recherche « sans trop de formation complémentaire » et de manière « rentable en termes de temps et de ressources » (Altrichter, 1999).

S'adapter aux changements induits par le processus

La valeur de la recherche-action réside autant dans la démarche que dans les nouvelles pratiques spécifiques qui en résultent. Le processus ancre les nouvelles pratiques dans la communauté d'enquête. Améliorer la pratique signifie apprendre et changer. Il est par conséquent essentiel que les praticiens de la recherche-action soient ouverts aux changements qui résultent de l'exploration de conceptions, de l'acquisition de nouvelles compétences au cours du processus, et du développement de la communauté d'enquête. Peter Reason évoque un vaste éventail de changements possibles quand il déclare qu'émergence signifie que les questions peuvent changer, que les relations peuvent changer, que les buts peuvent changer, et que ce qui est important peut changer. Cela signifie que la recherche-action ne peut être programmatique et ne peut être définie selon des méthodes rigoureuses et rapides (Reason, 2006).

Créer des communautés d'enquête éthiques, démocratiques et participatives

La recherche-action est une forme de recherche fortement coopérative et vise à apporter un changement social d'une manière émancipatrice. La vision de la recherche-action contient par conséquent un cadre pour créer des communautés d'enquête éthiques, démocratiques et participatives. Caroline Kerfoot souligne que, pour que les approches participatives réussissent, il convient d'adopter une perspective consciente des pouvoirs qui ne surestime pas le pouvoir transformateur du niveau local, mais implique des stratégies à plusieurs échelles qui intègrent les problèmes institutionnels et structurels (Kerfoot, 2009). Les programmes politiques transformateurs constituent un environnement propice à ces processus.

Quelques exemples de valeurs éthiques pour la participation et le dialogue démocratiques :

- approche égalitaire
- acceptation de la diversité des opinions et des idées
- acceptation de la divergence
- transparence et recherche consensuelle (personne ne fait l'objet d'une recherche contre sa volonté)
(Altrichter, 1999 ; Reason, 2006)

Créer ces communautés et espaces de communication s'accompagne de défis – mais il s'agit de défis utiles (voir par exemple Gayá Wicks et Reason, 2009). Il convient d'établir les codes éthiques au début de la recherche-action, et de les renégocier si une clarification est nécessaire au cours du processus. Ces valeurs sont le fondement d'un espace confiant de communication où les participants peuvent être sûrs que le fait de s'exprimer n'aura pas de conséquences négatives pour eux :

Afin de faciliter une franchise suffisante, un « espace de confiance » est nécessaire dans lequel les participants peuvent être sûrs que leurs propos ne seront pas utilisés contre eux, et qu'ils ne subiront aucun préjudice s'ils expriment des opinions critiques ou divergentes. Il ne s'agit pas de créer un espace dénué de conflits, mais de garantir que les conflits qui sont mis à jour peuvent être discutés en commun ; que ces conflits peuvent être soit résolus soit au moins acceptés en tant que positions différentes ; et qu'un certain niveau de tolérance aux conflits est atteint (Bergold and Thomas, 2012).

Un argument de poids pour l'instauration d'une communauté de ce type est que, dans certains cas, il peut être plus important de créer et de maintenir des espaces nouveaux et meilleurs de communication que de trouver une solution pratique (Reason, 2006).

En outre, la « qualité éthique » implique de cerner les questions éthiques contenues dans le but de la recherche et de faire des choix cohérents au cours de sa réalisation, de sorte que les personnes ne soient pas confrontées à des valeurs contradictoires. Par exemple, la collecte de données au moyen de tests de performance fondés sur la concurrence individualiste sera incompatible avec une classe visant à développer la coopération entre les élèves (Altrichter, 1999).

Cerner les buts et savoirs dignes d'intérêt

Les deux auteurs Reason et Altrichter soulignent que le processus d'enquête dans la recherche-action doit tenir compte du fait que les personnes ont différentes opinions de ce qui est réel, de ce qui arrive, et de ce que sont les buts et savoirs dignes d'intérêt. Une communauté d'enquête éthique, démocratique et participative stimule le débat ouvert qui explore les choix potentiels. Ceci implique que chaque participant est prêt à explorer ses propres vues. Voici les critères de qualité pour ce processus :

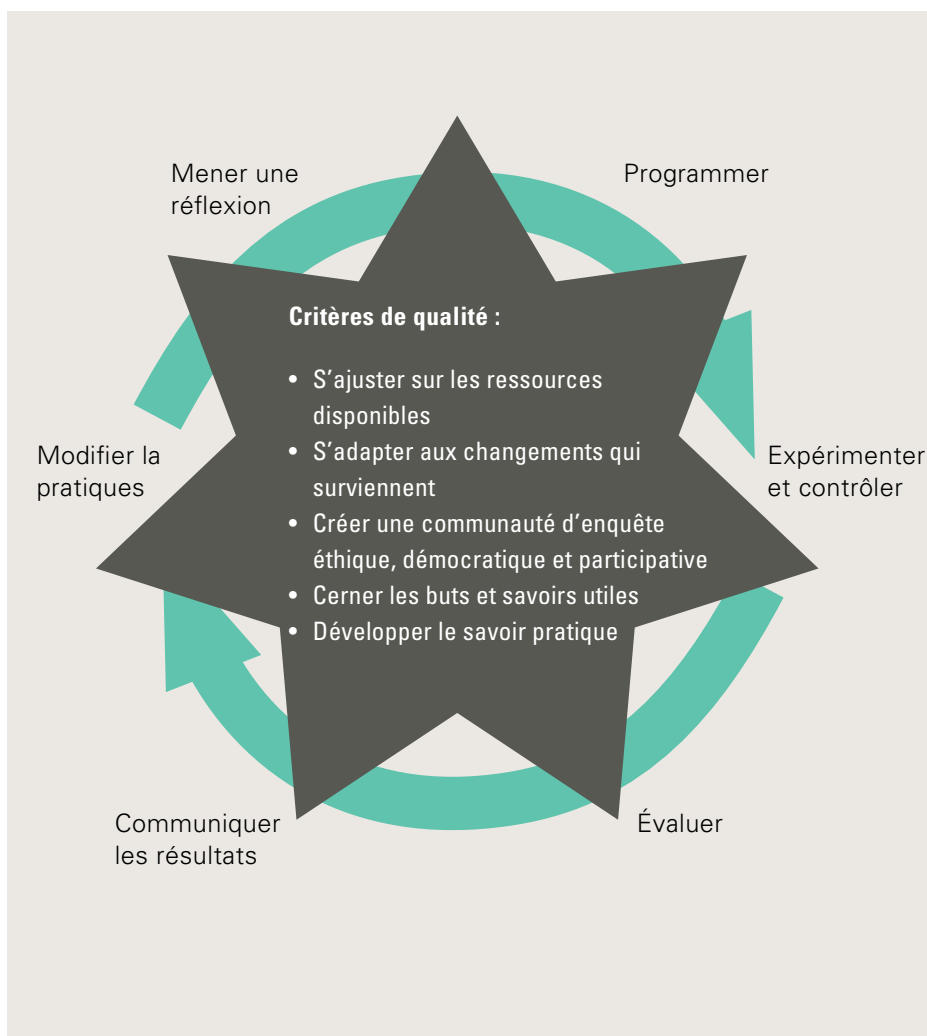
- choix et les buts font l'objet d'une interrogation et sont transparents
- une réflexion a lieu sur les valeurs
- les données sont examinées sous différentes perspectives
- les conclusions individuelles font partie du débat professionnel critique.

Valoriser et développer le « savoir pratique »

L'un des buts principaux de la recherche-action consiste à générer le savoir-faire et le savoir qui sont utiles aux acteurs dans des situations particulières. Frank de Jong (2012) explique que la recherche orientée sur la pratique signifie comprendre la pratique en intervenant bien plus qu'en l'expliquant. Le « savoir pratique » dans la recherche-action diffère du « savoir sur l'action » dans la recherche scientifique empirique. Valoriser le savoir pratique est donc un prérequis pour mener une recherche-action. Le savoir pratique relatif à l'application du cycle de recherche-action signifie décider du nombre de cycles nécessaires, équilibrer réflexion et action, décider de prolonger la réflexion sur un sujet ou de passer à une autre question, etc. (Reason, 2006).

Le graphique ci-dessous développe le tableau 2.1 et intègre les critères de qualité (au centre de l'étoile) de la recherche-action, que nous avons décrits plus haut. Ces critères s'appliquent à l'ensemble du processus de recherche-action. (N.B. Il n'est pas réaliste de prévoir que chaque recherche-action traite pleinement toutes ces dimensions.)

Graphique 2.2 Critères de qualité axés sur les processus en recherche-action (inspirés de Altrichter, 1999 et Reason, 2006)



Piste de réflexion 2


Avant de vous plonger dans les études de recherche-action menées au Niger, en Éthiopie et au Sénégal et présentées dans le prochain chapitre, préparez-vous en réfléchissant aux questions suivantes (ou mieux en en discutant avec d'autres), puis en notant vos réponses dans votre carnet :

1. Avez-vous déjà observé une recherche-action telle que décrite ici ?
 - a. Dans l'affirmative, veuillez vous poser les questions suivantes :
 - Quels enseignements majeurs avez-vous tirés jusqu'ici sur la recherche-action ?
 - Avez-vous appris quelque chose de nouveau dans ce chapitre ?
 - Vous a-t-il incité à réfléchir à ce que vous savez déjà sur la recherche-action ?
 - Quelles sont vos questions restées en suspens sur ce chapitre ?
 - b. Dans la négative, veuillez vous poser les questions suivantes :
 - Quelles ont été vos réactions spontanées en lisant ce texte sur la recherche-action ?
 - Êtes-vous inspiré pour mener une recherche-action dans votre contexte ?
 - Quelles sont vos questions restées en suspens sur ce chapitre ?

3

Mener une recherche-action – trois exemples de la pratique

Hassana Alidou, Christine Glanz, Maman Mallam Garba,
Alemayehu Hailu Gebre et Mamadou Amadou Ly



L'écriture éthiopienne (le guèze) provient éventuellement de l'écriture sabéenne/minoenne. Les inscriptions en guèze les plus anciennes datent du 5^e siècle av. J.-C. Elle s'écrit de gauche à droite et est utilisée en Éthiopie et en Érythrée pour écrire l'amharique, langue officielle de l'Éthiopie, mais aussi le gouragué, le tigré et le tigrigna.

Objet de ce chapitre

- Comprendre qu'il n'existe pas une norme de recherche-action
- Comprendre l'utilité éventuelle d'une recherche-action pour (i) créer un environnement lettré multilingue
(ii) concevoir un curriculum
(iii) former des formateurs
- Réfléchir à vos propres questions et idées sur l'application d'une recherche-action en vue d'améliorer la qualité de votre pratique.

Il n'existe pas de norme pour mener une recherche-action. Pour vous donner une idée de son application dans la pratique en vue de perfectionner les prestations d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes dans les contextes multilingues et multiculturels, nous vous présentons trois études de cas qui illustrent comment la recherche-action a été appliquée en Éthiopie, au Niger et au Sénégal. Chacun de ces cas est décrit par un expert local qui possède de nombreuses années d'expérience pratique et théorique dans le domaine de l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, et qui a été ou est actif dans le projet ou dans l'organisation concernée. En outre, chaque étude de cas reflète une priorité décisive pour l'alphabétisation des adultes. Le premier cas met l'accent sur la création d'un environnement éducatif lettré multilingue pour dispenser l'éducation non formelle et formelle au Niger. Le second cas décrit comment la recherche-action a été appliquée pour concevoir un curriculum destiné aux personnes travaillant dans une chaîne de café en Éthiopie. Le troisième cas illustre la façon dont les principes de la recherche-action participative sont appliqués pour concevoir des modules de formation pour des formateurs au Sénégal et dans les pays voisins.

Étude de cas 1 :

Recherche-action au Niger en vue de promouvoir un environnement lettré multilingue

Maman Mallam Garba

Les livres ont toujours occupé une place de premier plan dans les systèmes formels d'éducation et de formation professionnelle. Aujourd'hui encore, il est tout aussi difficile d'imaginer un enseignement et un apprentissage modernes sans manuels, sous quelque forme qu'ils soient. Pour cette raison ont été produites, depuis la création en 1963 des premiers centres d'alphabétisation au Niger, diverses publications pour soutenir l'action des personnes actives dans l'éducation des adultes. Cependant, un programme cohérent destiné à instaurer un environnement lettré, reposant sur une dotation régulière en manuels des structures éducatives formelles et non formelles, a fait défaut jusqu'au lancement d'un projet de coopération bilatérale entre le Niger et l'Allemagne, baptisé Projet Éducation de Base / Promotion de l'Enseignement bilingue¹⁸ (2PEB). Déployé de 1997 à 2003, 2PEB a adopté une approche englobant l'ensemble du système éducatif. Après la description du contexte dans lequel est née cette initiative, nous présentons les actions et les résultats obtenus. Puis nous recensons les enseignements qui peuvent être tirés de cette expérience.

Contexte sociolinguistique et éducatif du Niger

Le Niger est un vaste pays subsaharien d'une superficie de 1 267 000 km². Une multitude de groupes et de langues ethniques coexistent sur tout le territoire. On y parle une vingtaine de langues, dont dix ont le statut de « langue nationale¹⁹ » conféré par la loi n° 2001-037 : ce sont l'arabe, le boudouma, le fulfuldé ou peul, le gourmantché, le haoussa, le kanouri, le songhaï-zarma, le tamajeq ou touareg, le tassawaq et le toubou. Le français, hérité de la colonisation, est la seule langue officielle²⁰ du pays. Toutes les autres langues non mentionnées ci-dessus sont considérées comme les langues de communautés étrangères vivant au Niger et n'ont pas de statut officiel.

La caractéristique la plus frappante de la linguistique nigérienne réside dans le fait qu'aucune des langues nationales n'est parlée uniquement au Niger, et que les frontières linguistiques à l'intérieur du territoire national sont perméables. De manière générale, les centres urbains sont multilingues et les régions rurales monolingues. Chaque langue possède un ou plusieurs bastions

18 Voir le glossaire pour une définition de « enseignement bilingue ».

19 Voir le glossaire pour une définition de « langue nationale ».

20 Voir le glossaire pour une définition de « langue officielle ».

où elle domine et est parlée par le plus grand nombre. Ainsi, même si elles sont réparties géographiquement, les régions linguistiques se chevauchent toutes, qu'elles soient compactes ou discontinues. Les langues utilisées dans l'enseignement et l'administration sont des langues étrangères²¹, bien que la grande majorité de la population ne parle que les langues locales, dominantes dans tous les domaines de la vie du pays mais négligées dans les activités écrites.

En dépit de leur diversité ethnique et linguistique, les populations locales ont en commun un contexte culturel négro-africain, dominé aujourd'hui par la culture arabo-islamique. Ainsi, plus de 98 % des Nigériens se déclarent musulmans et pratiquent plus ou moins régulièrement la religion islamique, 2 % étant chrétiens et animistes. Néanmoins, en vertu de sa Constitution, le Niger est un État laïque.

Le recensement général de la population et du logement de 2001 présente la répartition de l'ensemble de la population par groupes ethniques et premières langues comme il suit :

Tableau 3.1 Usage des langues nationales selon le domaine
(Mallam Garba et Seydou Hanafiou, 2010)

Langue	Taux de locuteurs 1re langue	Langue véhiculaire	Transcrite	Utilisée à l'écrit	Enseignement	Matériel pédagogique disponible
haoussa	52%	Oui	Oui	Oui	Matière et support en enseignement formel et non formel	Manuels et guides pour toutes les matières au moins les 3 premières années
zarma	20.7%		Oui			
fulfuldé	10.4%		Oui			
tamajeq	10.6%	Non	Oui			
kanouri	3.4%		Oui			
gourmantché	2.9%	Non	Oui	Oui	Matière et support en enseignement non formel	Modules de formation en éducation non formelle, sauf arabe et tassawaq
toubou			Oui			
dialecte arabe du Niger			Non			
boudouma			Non			
tassawaq			Non			

21 Voir le glossaire pour une définition de « langue étrangère ».

Si ce tableau donne une idée du poids démographique des langues au Niger, il occulte leur dynamique sociolinguistique. Par exemple, le haoussa et le songhaï-zarma, les deux grandes langues véhiculaires, sont parlées respectivement par plus de 80 % et de 30 % de la population nigérienne.

Des styles de vie, coutumes et comportements traditionnels devenus hybrides sont aujourd'hui confrontés à la culture occidentale, communiquée à l'école dans les manuels ainsi que dans les médias (radio, télévision, journaux, internet, etc.). Plus que jamais, les Africains, les langues et les cultures africaines sont en constante évolution suite à la réduction des distances entre les régions, les peuples et les civilisations.

Différentes écritures

La tradition de l'écrit dans les langues non européennes d'Afrique occidentale subsaharienne en général, et au Niger en particulier, date de l'islamisation de cette partie du continent vers le 7^e siècle après J.-C. Elle s'est intensifiée à la suite de la colonisation européenne et de l'introduction des langues des colonisateurs. Des méthodes externes ont documenté les pratiques de l'écrit dans certaines localités, pratiques autochtones ou utilisant des alphabets importés. Actuellement, les formes écrites répertoriées au Niger sont les suivantes :

Tableau 3.2 Écritures utilisées pour les langues nationales

	Écriture	Langue	Sources
1	gréco-latine	français	gréco-latine
2	arabe	arabe	arabe
3	boko	LN	gréco-latine
4	ajami	LN	arabe
5	tifinagh	tamajeq	d'origine
6	géomancie	gourmantché	d'origine (ésotérique) ²²
7	autre	haoussa/dialecte	hybride ²⁴
8	autre	arabe du Niger ²³	
		zarma/dialecte arabe du Niger	hybride

22 Ésotérique car il s'agit d'une écriture sacrée réservée aux initiés.

23 Dialecte arabe du Niger considéré officiellement comme langue nationale.

24 Ces écritures n'ont pas de nom connu et sont des formes hybrides des caractères latins et arabes.

Les deux langues importées, résultant de l'islamisation et de la colonisation du pays, ont toutes deux donné naissance à un alphabet connu à l'origine exclusivement des savants et aujourd'hui largement utilisé. Il s'agit des écritures ajami et boko (de l'anglais book), adaptées aux caractéristiques phonétiques des diverses langues africaines.

Panorama du système éducatif nigérien

Le système éducatif nigérien est structuré en quatre parties dont les priorités sont énoncées explicitement dans la loi n° 98-12 sous le Titre III (République du Niger, 1998, articles 16 à 43) : éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle et éducation spécialisée.

L'éducation formelle contient l'éducation spécialisée et dispense l'éducation et la formation professionnelle dans un cadre scolaire. Elle se compose de plusieurs niveaux du préscolaire à l'universitaire, et a pour groupe cible les jeunes à partir de six ans.

L'éducation non formelle est dispensée dans un environnement non scolaire. Elle est destinée aux adolescents non scolarisés âgés de neuf à quatorze ans ainsi qu'aux jeunes et aux adultes qui ont interrompu leur scolarité prématurément. L'éducation non formelle englobe l'alphabétisation des adultes et la formation professionnelle des jeunes.

L'éducation informelle est définie au Niger comme étant « le processus par lequel une personne acquiert durant sa vie des connaissances, des aptitudes et des attitudes par l'expérience quotidienne et les relations avec le milieu. » (République du Niger, 1998, article 16). Elle s'inscrit dans la sphère non conventionnelle, où formation et apprentissage s'accomplissent sur le tas. Elle prend des formes variées en fonction des communautés ethnolinguistiques et des groupes sociaux concernés : apprentissage au sein de la cellule familiale, entre pairs ou dans la rue, dans les structures associatives et syndicales, etc.

Enfin, l'éducation spécialisée a pour mission l'éducation et la formation des citoyens handicapés physiques ou mentaux.

Ce système est incohérent en raison des disparités qui le caractérisent (entre les régions, les origines sociales et les sexes). Les indicateurs sur l'accès à la scolarité sont en progression constante, mais la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est encore préoccupante. En 2002, plus de 40 ans après l'indépendance, le taux de scolarisation était de 41,7 % au niveau primaire et de 13 % au niveau secondaire. Le taux d'alphabétisme atteignait 19,9 %.

Pratiques et usages des langues écrites

L'étude des pratiques linguistiques au Niger révèle que l'usage de la langue écrite est conditionné moins par le statut officiel de la langue que par sa dynamique sociolinguistique. Cette dernière est déterminée par l'importance démographique de ses locuteurs et par le prestige historique qui lui est associé.

Gouvernement et système éducatif

Langue officielle, le français est la seule langue utilisée par le gouvernement, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il est donc enseigné dans l'ensemble des structures formelles d'éducation et de formation professionnelle, quel qu'en soit le type et à tous les niveaux, soit seul soit en association avec une ou deux autres langues locales ou étrangères. Le tableau ci-dessous montre l'usage du français à la fois comme matière et comme support d'instruction dans le système éducatif du Niger.

Tableau 3.3 Usage écrit des langues dans l'éducation formelle

Niveau	Types	Langues						Durée			
		Support d'enseignement			Matière						
		1	2	3	1	2	3				
Précolaire	jardin d'enfants	français	LN	-	français	-	-	3 ans			
	école maternelle										
Primaire	<i>traditionnel</i>		-	-		-	-	6 ans			
	<i>madrassa</i>		arabe	-		arabe	-				
	<i>bilingue</i>		LN	-		LN	-				
Secondaire - 1er cycle	<i>traditionnel</i>		anglais	-		-	anglais	-	4 ans		
	<i>franco-arabe</i>			anglais		arabe		-			
Secondaire - 2d cycle	<i>traditionnel</i>			arabe		-		-	-	-	3 ans
	<i>franco-arabe</i>					arabe		-		arabe	

En raison du niveau élevé d'analphabétisme de la population, le français est d'une importance limitée dans l'éducation non formelle. En effet, plus de 99 % des centres d'alphabétisation utilisent les langues locales. L'usage du français n'y est que sporadique ou accidentel. Les centres qui fonctionnent uniquement en français sont pratiquement inexistantes. Ils se trouvent exclusivement dans la capitale et dans la ville minière d'Arlit. Cependant, dans les centres de formation professionnelle qui acceptent les adolescents, toutes les approches innovantes sont bilingues. Les élèves commencent leur éducation dans la langue de leur communauté. Puis le français est introduit progressivement, tout d'abord en tant que matière et seulement plus tard comme langue d'instruction. Cette configuration peut être résumée comme il suit :

Tableau 3.4 Usage écrit des langues dans l'éducation non formelle

Structures	Programmes	Langues				Durée
		Support d'enseignement		Matière		
		1	2	1	2	
Alphabétisation	<i>Alphabétisation</i>	LN/		LN/		1 an
	<i>Post-alphabétisation</i>	français		français		
Éducation non formelle	<i>Écoles de seconde chance</i>					4 ans
	<i>Centres passerelles</i>	LN	français	LN	français	3 à 9 mois
	<i>Centres d'éducation alternative</i>					4 ans

Supports imprimés

Les textes publiés dans les langues nationales du Niger relèvent des catégories suivantes : matériels didactiques et éducatifs, journaux monolingues ou multilingues, et ouvrages de lecture complémentaire qui constituent la production littéraire (DGENF/PRODENE, 2004 ; Mallam Garba et Malam Abdou, 2004). Les langues dominantes dans la production de textes de lecture complémentaire sont les langues majeures (haoussa et zarma). Les thèmes sont assez prévisibles, portant sur la vie des habitants ruraux. Cependant, la production littéraire se tourne depuis 2000 vers la fiction, et des thèmes politiques et sociaux plus nuancés commencent à émerger. Les langues mineures (arabe, boudouma et tassawaq), sous-développées et rarement utilisées dans l'éducation formelle et non formelle, sont pratiquement absentes.

L'examen de l'usage des langues dans les médias de masse imprimés révèle un déséquilibre flagrant en faveur du français. Le premier journal publié dans le pays, Cahiers du Niger, était un mensuel officiel datant de 1933. Il est l'ancêtre du journal actuel du gouvernement, Le Sahel / Dimanche. Différentes versions de ce journal officiel sont publiées périodiquement, essentiellement ou exclusivement en français. Selon la situation politique, des articles rédigés en haoussa et zarma paraissent dans Le Sahel. Cependant, le principal journal en langue nationale est un mensuel en haoussa, Sabon ra'ayi, publié depuis 1964 à Madaoua avec un tirage allant jusqu'à 3000 exemplaires par numéro (Mallam Garba et Malam Abdou, 2004). Mais de manière générale, les journaux nigériens en langues nationales (africaines) disparaissent aussi rapidement qu'ils apparaissent, ne durant que quelques numéros et survivant rarement au-delà d'un an. À date, nous pouvons affirmer

qu'à part Ganga, journal officiel publié à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation sous forme de pages photocopées en plusieurs langues nationales, il n'existe pas de journal en langue nationale au Niger.

Édition pour l'enseignement bilingue formel et non formel : le programme 2PEB (1997–2003)

Plusieurs études et évaluations menées par des experts nationaux et étrangers constatent que le programme d'études en langues nationales (africaines) introduit en 1973 libère les capacités créatives des élèves, permet un meilleur développement de leur intelligence et favorise leur succès scolaire et leur intégration sociale. Parmi ces études, Niger – Étude sectorielle sur l'éducation de base (Bergmann et Yahouza, 1992) établit que l'usage du français en tant qu'unique langue d'instruction²⁵ entraîne une quantité considérable d'abandons scolaires. À la suite de cette étude, le gouvernement a sollicité et obtenu en 1997 le soutien de la République fédérale d'Allemagne pour le Projet Éducation de Base / Promotion de l'Enseignement bilingue (2PEB). Placé sous la supervision directe d'un secrétariat général au ministère de l'Éducation, ce projet avait pour mission de soutenir à la fois les structures nationales responsables de l'éducation bilingue et les entités privées actives dans le domaine.

Initialement programmé sur une période de neuf ans, le projet n'a duré finalement que six ans (1997- 2003). L'objectif principal consistait à améliorer l'efficacité interne et externe du système éducatif nigérien en réalisant une instruction bilingue de base dans l'éducation formelle et non formelle. L'intention était d'enseigner aux élèves les compétences de base (lecture, écriture et calcul) dans leur langue maternelle²⁶, et d'introduire le français progressivement comme langue étrangère. Les lignes d'action suivantes ont été fixées en vue d'atteindre cet objectif :

- Évaluer 25 années d'expérimentation avec l'enseignement bilingue
- Renforcer le cadre juridique et institutionnel pour la réalisation de l'instruction bilingue
- Concevoir un programme d'enseignement bilingue et produire des matériels pédagogiques et éducatifs pour ce programme
- Former les éducateurs et partenaires chargés de la mise en œuvre du programme bilingue
- Publier des ouvrages contenant des textes complémentaires, tout en instaurant un système propre à créer un environnement lettré bilingue utilisant les langues nationales

25 Voir le glossaire pour une définition du terme « langue d'instruction ».

26 Voir le glossaire pour une définition du terme « langue maternelle » ou « première langue ».

- Mettre sur pied un schéma de communication en vue de concevoir l'enseignement bilingue en tenant compte des spécificités régionales et locales.

Ces diverses actions ont été conçues de sorte à se chevaucher harmonieusement et à engendrer une synergie d'actions contribuant à appliquer avec efficacité et efficience le programme de réforme éducative. La promotion d'un environnement lettré a ainsi été positionnée au sein d'un cadre général favorable et cohérent.

Institutions de publication nées du projet 2PEB

Le projet d'édition Albasa est l'une des structures créées dans le cadre du projet 2PEB, qui a indubitablement atteint l'objectif de promouvoir un environnement lettré multilingue et multiculturel. Albasa signifie oignon dans la plupart des langues nationales locales et évoque les multiples couches de la pelure de ce légume. Après l'achèvement du projet, cette structure d'édition, gérée jusqu'alors par 2PEB au nom du ministère de l'Éducation, a été transférée à Soutéba, un programme de soutien éducatif à composantes bilingues inauguré en 2004. Après presque quatre ans d'existence, Soutéba a restitué symboliquement l'unité de publication au ministère. Dans la pratique et même juridiquement, Albasa n'existe plus aujourd'hui. Néanmoins, il a contribué à créer un milieu de l'édition en langues nationales, à travers sa production et la structure privée née de ses cendres. Les activités d'Albasa portaient sur la production de textes et sur la conception de matériels didactiques et complémentaires pour la consolidation des acquis. En seulement quatre ans d'existence, il a obtenu des résultats impressionnants présentés ci-dessous.

Matériels didactiques et éducatifs :

- Traduction de manuels de mathématiques et de sciences sociales de 3e année dans les cinq langues nationales utilisées dans l'enseignement
- Rédaction de cinq glossaires en sciences sociales
- Révision et reproduction de manuels de mathématiques de 2e année
- Reproduction des manuels de mathématiques et de lecture, écriture et langage pour les 1e et 2e années dans les cinq langues nationales utilisées dans l'enseignement
- Création de cinq dictionnaires illustrés bilingues langue nationale / français, suivis de glossaires langue nationale / français pour le cycle de base 1, imprimés et distribués en 2004.
- Production de cinq manuels de grammaire comparée bilingues langue nationale / français, destinés aux formateurs d'enseignants et aux auteurs de livres bilingues, copiés et distribués en 2003.

Activités supplémentaires :

- Concevoir un cadre stratégique pour la création d'un environnement lettré bilingue, notamment par la publication d'une brochure de référence en juillet 1999, en partenariat avec l'UNICEF.
- Créer l'unité de publication Albasa, organisée autour de 12 collections destinées à différentes catégories de lecteurs.
- Instaurer un comité national de lecture pour les manuels en langues nationales, chargé de vérifier la qualité et l'intégrité de la production littéraire destinée aux élèves du primaire et aux néo-lettrés (décrets n° 0105/MEN/SG du 5 avril 2001 et n° 0050/MEB/SG du 23 mai 2002).
- Publier 71 titres supplémentaires bilingues (français / langues nationales) ou monolingues destinés aux jeunes élèves, adultes lettrés et chercheurs en éducation, en partenariat avec l'UNICEF, CONCERN et AIDE & ACTION.
- Organiser un concours national d'écriture en langues nationales en coopération avec l'UNICEF, ouvert à toutes les convictions et à tous les genres littéraires. Ce concours a lieu pour la troisième fois et a reçu presque 400 manuscrits.
- Organiser une période d'essai pour trois journaux de propriété privée couvrant le thème de l'enseignement bilingue ainsi que des informations générales : Sauyi, bimensuel monolingue haoussa avec un tirage de 3000 exemplaires ; Ingawarai, mensuel bilingue haoussa-français avec un tirage de 5000 exemplaires ; et Intérêt public--Amfanin jama'a--Laabiizey nafa, mensuel trilingue haoussa-zarma-français avec un tirage de 3500 exemplaires.

Éditions Gashingo

En 2006, les personnes qui avaient contribué à créer et gérer l'unité de publication Albasa ont fondé les Éditions Gashingo, maison privée consacrée à la publication d'ouvrages en langues africaines et européennes. Les titres de Gashingo sont publiés en versions monolingues ou multilingues, associant parfois différentes langues africaines, ou langues africaines et européennes devenues langues officielles de pays africains. Elle s'est également engagée dans la vente de livres, produits par elle ou acquis auprès de ses partenaires locaux et étrangers. Les Éditions Gashingo poursuivent l'objectif de fournir aux enseignants, à leurs élèves ainsi qu'aux enfants et adultes lettrés une gamme de matériels de lecture et de formation de qualité ajustés à leurs besoins respectifs, contribuant ainsi à favoriser l'émergence d'une société éducative en Afrique.

Les deux bases du credo de la maison sont d'une part tenir des normes de qualité en offrant des livres intéressants et attrayants, d'autre part maintenir des tarifs abordables pour le pouvoir d'achat du lectorat. La maison connaît actuellement une montée en flèche. Elle s'est établie comme l'héritière d'Albasa, ayant entièrement repris ses activités, ses partenaires et même certains de ses produits, au point qu'il est difficile pour une personne non informée de remarquer la différence entre les deux structures.

La recherche-action pour développer un environnement lettré multilingue et multiculturel

Apprendre une langue quelle qu'elle soit n'est pas un but en soi. L'expérience montre que les élèves des écoles et des centres d'alphabétisation bilingues ont souvent peu d'occasions de lire après avoir quitté le milieu éducatif. Dans ces conditions, les compétences acquises déclinent avec le temps, et la plupart des apprenants retombent dans un second état d'illettrisme, teinté de frustration et de remords. Le savoir non utilisé se perd et les langues qui ne sont pas pratiquées se meurent. Toute compétence acquise doit par conséquent être orientée vers un objectif pratique et un but social. Cette idée sous-tend les actions déployées à travers le projet 2PEB par le ministère de l'Éducation en collaboration avec d'autres partenaires, destinées à créer un environnement lettré en langues nationales. Créer un environnement lettré signifie favoriser l'émergence d'un contexte dans lequel toute personne instruite ou lettrée possède des matériels pour lire et écrire, afin de répondre à ses besoins de base mais aussi (et surtout) pour se faire plaisir.

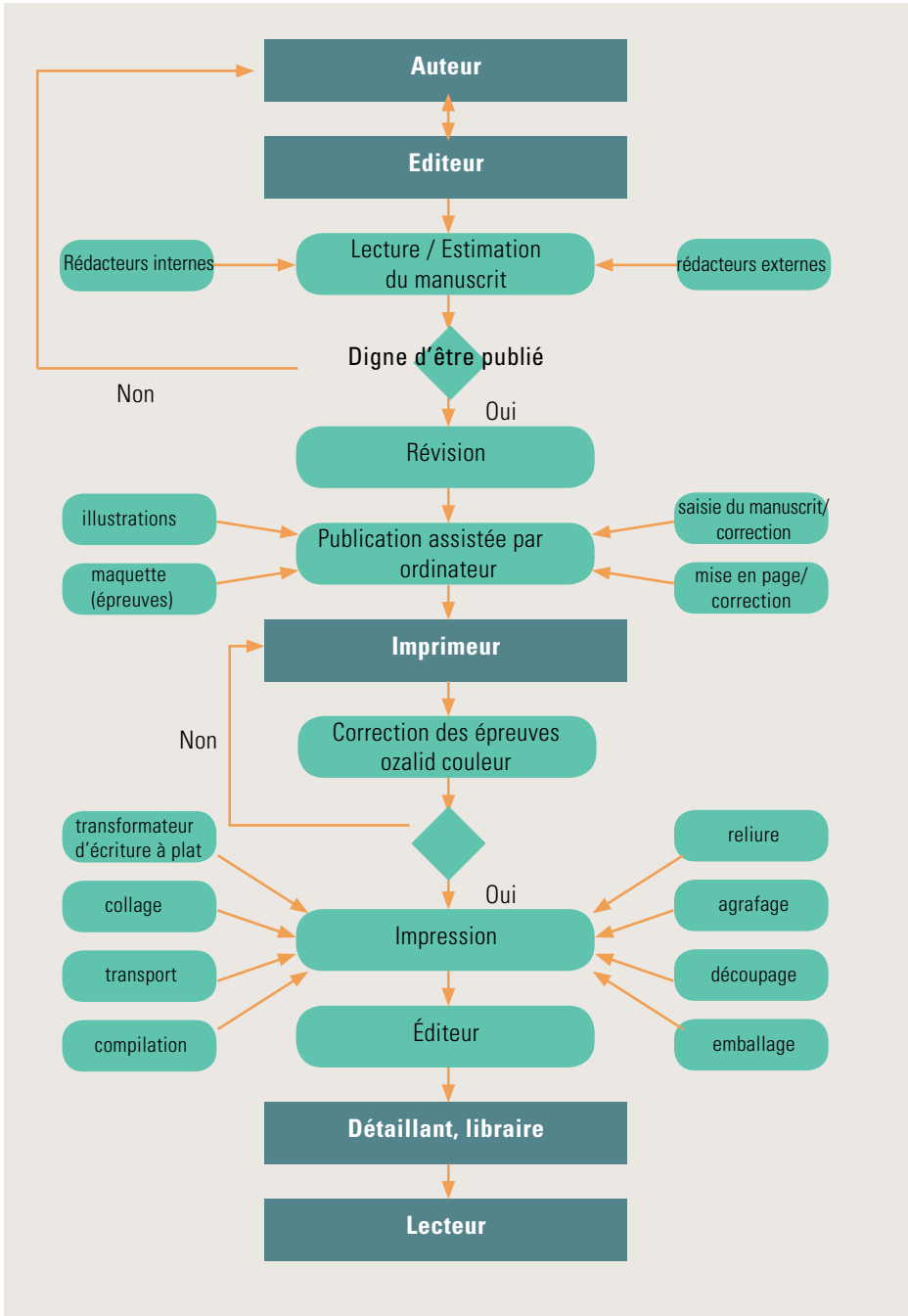
De nombreuses publications de sensibilisation existaient déjà lorsque le projet 2PEB a été lancé, mais les lecteurs s'en lassaient facilement, soit parce qu'elles avaient toujours le même contenu soit parce qu'elles devaient rivaliser avec d'autres médias tels que la radio ou la télévision. De même, la capacité d'écrire ne peut se limiter au calcul (addition, multiplication, etc.) ou à la rédaction ou lecture d'une lettre hypothétique. Les habitants doivent lire et écrire pour partager leurs connaissances et leurs expériences, pour se détendre, pour y trouver un plaisir personnel qui peut être partagé avec d'autres.

Une étude de recherche-action en cinq étapes (1999–2003)

La recherche-action dans le contexte du projet 2PEG a été conduite dans le but de trouver des solutions à deux problèmes : 1) la production des matériels en langues nationales n'était pas satisfaisante ; 2) les publications étaient de qualité médiocre. Les deux problèmes ont été traités en travaillant sur la qualité des publications tout au long de la chaîne de production. Cette recherche-action a duré trois ans (1999-2003), à partir d'un recensement de la situation éditoriale dans le pays jusqu'à une évaluation du processus de publication. Il était essentiel que chaque acteur de la chaîne de production (voir graphique 3.1 ci-après) échange ses idées et résultats avec ses pairs et avec les autres acteurs se trouvant en amont et en aval de la chaîne. Une communauté spécialisée est ainsi née, impliquant l'ensemble de la chaîne de production.

Bien que cette chaîne se présente verticalement dans le graphique, la relation entre les acteurs doit être perçue également à l'horizontale : ils dépendent tous les uns des autres. Chaque acteur est considéré comme un expert dans son domaine. Les forces et les faiblesses de chaque élément de la chaîne ainsi que les liens entre eux ont été analysés et les capacités renforcées.

Graphique 3.1 Acteurs et processus de la chaîne du livre
(Mallam Maman Garba)



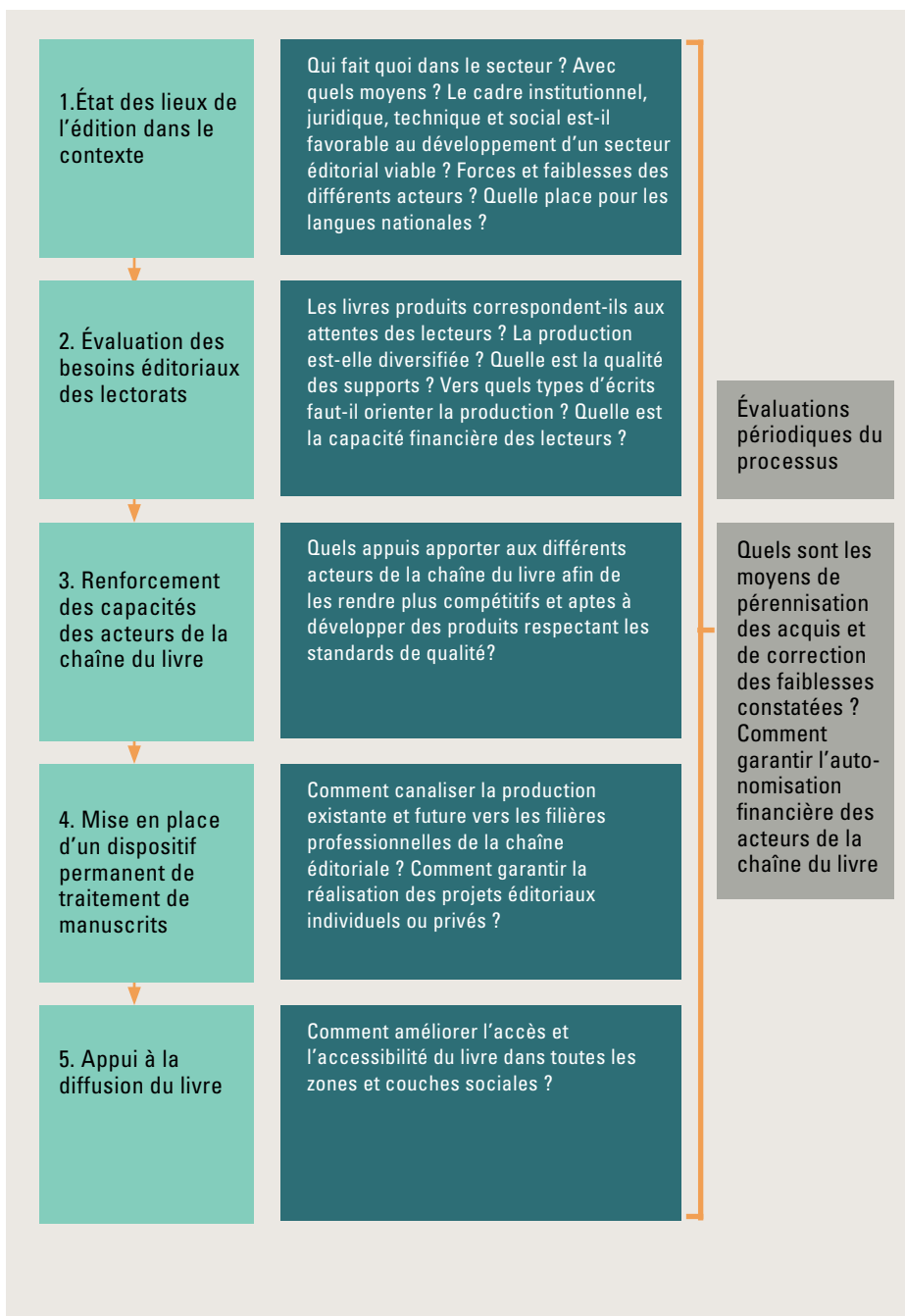
Auto-évaluation, évaluation entre pairs et évaluation mixte ont fait partie de la recherche-action pour valoriser l'apprentissage en vue de services et de produits de qualité. Ceci démontre l'importance de la coopération avec tous les acteurs de la chaîne du livre. Les six principaux processus de recherche-action se composaient des étapes suivantes :

- Réflexion dans le cadre d'ateliers et d'études diagnostiques
- Programmation visant à identifier les approches et formations appropriées à chaque acteur de la chaîne du livre
- Évaluations : auto-évaluation, évaluation entre pairs, évaluation mixte et évaluation de l'impact
- Modification des pratiques par une correction immédiate. La différence qualitative des produits avant et après l'intervention a été palpable, au niveau de la forme et du fond.
- Mise en réseau des acteurs pour stimuler l'interaction, l'échange et la défense de leurs intérêts.

La première étape du processus de développement d'un environnement lettré a consisté à réaliser des études destinées à recenser la situation de la production des textes et à identifier ses forces et ses faiblesses en vue d'une intervention ciblée. L'idée initiale dans la conception du projet 2PEB était d'appuyer la mise en place d'une unité privée de production de livres dans le but de doter les écoles bilingues à revitaliser ou à créer, en matériels didactiques et pédagogiques de qualité et en quantité suffisante mais aussi à temps. Les premières consultations ont révélé l'existence d'opérateurs privés, motivés et activistes dans le domaine de l'enseignement bilingue, prêts à s'y investir, pour avoir été auteurs, chercheurs, enseignants ou responsables éducatifs. Mais leur niveau de technicité et leur capacité de mobilisation financière en vue de monter une entreprise compétente et compétitive était faible.

L'illustration qui suit ne reproduit pas nécessairement la chronologie des faits, elle correspond à une logique d'organisation textuelle pouvant servir de fil conducteur pour la réplique de cette recherche-action.

Figure 3.2 Processus de recherche-action pour développer un environnement lettré multilingue



Étape 1: État des lieux de l'édition en langues nationales

Cette étape est indispensable pour appréhender la situation de l'édition en général et des langues nationales en particulier, au regard du déséquilibre qui résulte des usages écrits entre ces langues et la langue officielle française. L'objectif visé est donc de connaître les forces et faiblesses des différents acteurs de la chaîne du livre, d'identifier leurs besoins respectifs, d'examiner avec eux et les autorités des secteurs les actions à mener en vue de leur implication dans la mise en œuvre de l'option de développement d'un enseignement bilingue retenue par le pays dans la Loi 98-12. À cette étape, il importe donc de prendre en compte les cadres implicites ou explicites des politiques éducative, culturelle et éditorial du pays. Aussi des études ad hoc sont-elles à réaliser dans cette perspective.

Au Niger, les domaines d'investigation retenus sont l'édition des livres de tous genres, et la presse écrite, publique et privée. À cet égard, une étude a été mandatée pour connaître la présence et les perspectives de présence des langues nationales dans la presse écrite au Niger (Alidou et Mallam Garba, 1997), et une autre sur l'édition en langues africaines et le secteur privé au Niger (Büttner, 1998). Les résultats de ces études étaient édifiants. Le paysage francophone local est relativement bien fourni en matériels didactiques et de lecture, contrairement à la production en langues locales qui n'en est qu'à ses balbutiements et dont les réseaux d'utilisation écrite sont limités pour ne pas dire embryonnaires. L'accès aux livres et aux journaux se trouve entravé par des facteurs multiples et variés : taux élevé d'analphabétisme, manque de culture de lecture, faible diversité de produits, non prise en compte des desiderata des lecteurs, faible capacité financière et technique des acteurs de la chaîne du livre ou de la presse, pauvreté ambiante, manque de structures de promotion et de distribution, inexistence d'une politique nationale du livre, etc.

La production des livres en langues nationales était principalement le fait des structures étatiques et en raison de l'inexistence de toute offre concurrentielle, la qualité des produits était très faible. Toutes langues confondues, les livres sont produits à l'étranger et la périodicité de leur parution est aléatoire. Quant aux journaux, ils ont connu un développement phénoménal grâce à la libéralisation du secteur dans un contexte de démocratie naissante, mais la place faite aux langues nationales se limite aux expressions et proverbes empruntés pour étayer des propos, ou à la publication d'une page ou demi-page de bande dessinée. Les quelques rares journaux recensés sont appuyés par des projets de développement qui en assurent entièrement l'achat et la distribution gratuite. Dans le contexte du moment, le prix d'achat d'un livre ou d'un journal était prohibitif, et la survie d'une maison d'édition ne saurait indéfiniment dépendre de l'existence de projets de développement, structures éphémères par essence.

Étape 2 : Évaluation des besoins éditoriaux des lecteurs

Indépendamment du faible pouvoir d'achat du lectorat national, particulièrement en milieu rural, il était question de déterminer les facteurs qui entravent l'accès aux livres existants, achetés ou acquis gratuitement. Pourquoi les livres ne sont pas lus même quand ils sont distribués gratuitement ? Lors de deux ateliers de lecture, l'un à Tillabéry et l'autre à Maradi en 1999, destinés à évaluer les produits existants, des lecteurs de niveaux et de contextes sociaux différents se sont réunis pour examiner livres, brochures et autres écrits en langues nationales, afin d'en dégager des recommandations en vue de l'amélioration de la qualité et de la présentation des œuvres qui seraient produites ultérieurement. Ces lecteurs issus des centres d'alphabétisation confirment l'abondance de la production des structures étatiques, en particulier la Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes, mais aussi mettent l'accent sur de nombreux points d'insatisfaction, notamment : le manque de diversité des thèmes, l'inadaptation des contenus aux besoins et attentes des néo-alphabètes, la mauvaise qualité des supports et l'hétérogénéité des systèmes d'écriture et des dialectes. Un répertoire des griefs et des recommandations a été établi pour orienter les productions.

Étape 3 : Formation des acteurs de la chaîne du livre

La formation des acteurs impliqués dans la chaîne de production de livres, notamment les éditeurs, les auteurs et illustrateurs, a été envisagée en termes de formation-production avec à la clé un produit concret, associant de ce fait théorie et pratique. Il en est ainsi pour tous les acteurs : auteurs seuls ou auteurs associés aux illustrateurs. Deux types d'atelier ont à cet effet été privilégiés comme cadres de référence.

Ateliers de production des textes

Une série d'ateliers d'écriture en langues nationales ou en format bilingue, avec pour cibles des personnes alphabétisées et pourvues d'un projet d'écriture individuel, a été initiée en vue de la production des textes de lecture complémentaire. Ces ateliers, qui réunissent 24 à 30 participants issus de toutes les régions et sélectionnés par les services décentralisés de l'alphabétisation, sont organisés dans chacune des cinq langues nationales enseignées dans les écoles bilingues. Parmi ces participants figurent des néo-alphabètes, des fonctionnaires de l'État, des cultivateurs, des animateurs et des ménagères ; aucun thème n'est a priori exclu et tous les genres littéraires sont admis.

Chaque groupe linguistique se réunit trois fois par an, à trois à quatre mois d'intervalle, pour une durée de travaux de sept à dix jours. Chaque session est tenue dans une nouvelle localité afin de dépayser les participants. La première session porte sur la présentation des projets d'écriture, leur analyse critique et leur mise en chantier dans un cadre collectif et participatif animé par des auteurs confirmés et des chercheurs en langues nationales.

La deuxième session est consacrée à l'examen de l'avancement des travaux individuels et à la proposition de recommandations diverses, tant sur la forme que sur le fonds des produits en cours de réalisation. La troisième est, quant à elle, destinée à la finalisation des travaux, à leur toilettage et aux questions éditoriales et de droits d'auteur préalables à une publication.

Les contenus de cette formation reprennent les articulations de l'ouvrage « De l'idée au texte : guide des auteurs » de Büttner et Frings (2000), dont la dernière version a été expérimentée et enrichie lors de ces ateliers. Ce manuel constitue donc le vade-mecum des formateurs d'auteurs, même si cette formation est toujours bâtie sur des prédispositions naturelles. Ne devient pas écrivain qui le veut. Les cas de désistement l'attestent.

Ateliers de formation pour auteurs et illustrateurs

Ces ateliers sont conçus selon la même philosophie de formation-production mais associent pour chaque projet de livre un rédacteur de texte et un artiste dessinateur. Les participants ainsi réunis en binômes sont encadrés par des spécialistes des deux domaines concernés. Cette démarche est appropriée pour la production de textes courts destinés aux jeunes lecteurs qui nécessitent le recours à une profusion d'images. Les co-auteurs travaillent en symbiose et les biais culturels sont corrigés séance tenante. Les produits de ces ateliers connus plus tard sous le nom de « albums pour enfants » sont toujours bilingues, sauf cas exceptionnel. Les textes dans les deux langues sont disposés côte à côte.

Étape 4 : Mise en place d'un dispositif permanent de traitement de manuscrits

4a) Acquisition des manuscrits

La constitution d'un fonds documentaire pour la production régulière des matériels de lecture repose sur la récupération des textes existants et non publiés et sur l'incitation à la création littéraire en langues nationales. Les manuscrits collectés sont soumis à l'expertise des personnes attirées, relecteurs et spécialistes des domaines spécifiques, pour corriger la forme et le fond, prévenir les plagiat et assurer la conformité ou la vraisemblance des contenus. Toute publication est assujettie à la signature d'un contrat entre l'auteur et le projet agissant au nom du ministère de tutelle.

Recensement des productions spontanées

Dès l'ouverture du projet et la diffusion de ses ambitions, de nombreuses personnes se sont spontanément présentées pour proposer leurs manuscrits, souvent très anciens, à l'édition. Les offres sont reçues sans aucune garantie de publication et avec la précaution de ne garder que des copies et non des originaux. Les manuscrits non agréés par les comités de sélection mis en place à cet effet sont retournés à leurs auteurs, ceux retenus sont introduits dans le circuit de l'édition.

Cette collecte a permis de dénicher des œuvres de bonne qualité restées au stade de manuscrits souvent à cause de la crainte inspirée par une longue période d'exception (1974-1989) qui a sévi au Niger. Des sujets jugés tabous à cette époque ne pouvaient être portés à la connaissance publique, encore moins faire l'objet d'une publication. Le contexte de la démocratisation des régimes en Afrique représente un facteur favorable à une production riche, variée et pertinente.

Organisation de concours littéraires

Dans la vision d'une pédagogie active et dynamique où l'apprenant est placé au centre des activités d'enseignement et de formation, la mise en parallèle entre textes et images constitue un élément essentiel d'auto-apprentissage. Dans la perspective de déceler et de promouvoir de nouveaux talents dans les domaines de l'écriture et de l'illustration, des concours nationaux ont été planifiés. Il s'agit aussi d'identifier les collaborateurs à impliquer dans les travaux d'édition envisagés, aussi bien pour les matériels didactiques que de lecture complémentaire. Un concours de bandes dessinées et trois concours littéraires ont ainsi été organisés durant la période entre 1999 et 2002. Parmi une vingtaine de candidatures, trois illustrateurs dont deux issus de la région rurale à l'intérieur du pays, ont été primés et retenus comme collaborateurs stratégiques. En dehors des prix qui leur ont été décernés, leurs œuvres ont été publiées dans plusieurs journaux publics et privés, ce qui contribue à faire leur renommée.

Pour ce qui est du concours littéraire qui était en passe de devenir une institution nationale annuellement organisée et largement médiatisée, de nombreuses candidatures avaient été réceptionnées, en moyenne 120 par édition, toutes langues confondues. Des jurys par langues sont constitués pour départager les candidats, sur la base du règlement du concours et d'un canevas de notation consensuel. Le premier prix qui était de 300 000 FCFA au départ est passé à un million de FCFA, suscitant davantage de convoitise et d'intérêt. Des prix de meilleure production par langue sont également attribués. Dans un contexte où le salaire moyen des fonctionnaires ne dépassait guère 50 000 FCFA, le jeu en valait bien la chandelle pour nombre des candidats. Les œuvres primées et les contributions méritantes ouvrent la voie à une publication dans une ou plusieurs langues, sur la base d'un contrat d'édition qui fait respecter les droits de chaque auteur. Cette activité a permis de collecter d'importantes œuvres littéraires, y compris après la date de clôture des concours.

4b) Mise en place d'une unité de publication assistée par ordinateur

À défaut de disposer d'éditeurs privés crédibles, le programme a opté pour l'implantation au sein de ses locaux d'une unité restreinte de publication assistée par ordinateur (PAO). Sa mission, en relation avec des partenaires privés et individuels, était de veiller au traitement des manuscrits reçus en vue d'en faire des documents prêts à l'édition (des prépresses). Elle était constituée d'un agent de PAO expérimenté et de secrétaires de saisie

dont celles du programme ou des contractuelles. Le matériel était réduit au strict minimum mais d'une qualité avancée : ordinateur de bureau Mac G2, imprimantes monochrome et couleur, scanner à plat, logiciels spécialisés (Quark Express, Page Maker et Adobe Photoshop, etc.), consommables et autres matériels de montage. Dans les pays où des structures professionnelles et crédibles existent, une telle action n'est pas nécessaire ; le renforcement de leurs capacités et leur sensibilisation aux intérêts liés à la diversification d'une production de qualité suffiraient.

Dès lors, toute personne munie d'un manuscrit en langue nationale, bilingue ou sur les langues nationales, pouvait s'adresser au bureau du projet ou à un éditeur privé pour s'enquérir des procédures de soumission à la publication. Des comités techniques avaient été mis en place en vue de sélectionner les œuvres de qualité. Autour de ce noyau technique gravitent des partenariats contractés avec différents acteurs de la chaîne du livre, sans qu'il ne soit nécessairement besoin d'embaucher un personnel spécifiquement affecté à l'édition. Toutes les personnes impliquées sont rémunérées à la tâche. Une fois les maquettes envoyées à l'imprimerie, le suivi de la production est assuré par Albasa. Dans une maison d'édition privée, la démarche de transformation d'un manuscrit en livre devrait être maîtrisée.

Étape 5 : Appui à la diffusion du livre - stratégies développées

Plusieurs stratégies ont été déployées tout au long de ce processus, sans avoir été initialement conçues mais en fonction de situations affrontées ou d'opportunités. Citons les plus saillantes, celles qui semblent poser problème lors des débats pour la promotion des langues nationales.

Élaboration des documents d'orientation

Une brochure intitulée Les stratégies pour la création d'un environnement lettré en langues nationales a été élaborée en 1999 en collaboration avec l'UNICEF, grâce à l'appui d'une équipe de consultants. Elle a été éditée en français et distribuée, en milliers d'exemplaires, dans les écoles et structures chargées de l'éducation. Elle traite, de manière la plus claire et la plus objective possible, des tenants et aboutissants de la création d'un environnement lettré au Niger.

Pour faciliter la convergence des usages linguistiques, le programme a appuyé l'organisation de l'atelier d'harmonisation des orthographes des langues nationales, notamment celles de sept des dix langues reconnues comme telles. Des différences importantes et nombreuses ont été remarquées par rapport à la façon d'écrire les langues nationales. Certaines personnes pêchent par ignorance, d'autres par paresse. Le sentiment de commettre une faute en langues nationales n'existe pas chez nombre de personnes, chacun y allant de son système, alors que des orthographes ont été arrêtées ou proposées pour chacune de ces langues. Écrire et lire une langue de manière analogue, suivant les mêmes normes, constituent une des conditions de consolidation de la littérature écrite.

Édition de catalogues

Des catalogues Albasa ont été édités à partir de 2002 pour populariser les produits de l'unité éditoriale, spécifiant les œuvres parues et celles à paraître. Les couvertures et les résumés des œuvres y sont présentées dans un décor coloré et les modalités de publication d'un texte chez Albasa précisées. Albasa s'est particulièrement illustrée dans la diversification de l'offre et la qualité de la production, choix de format, qualité d'encre et de papier, illustrations abondantes, respect des normes orthographiques, etc. Pour mettre ces acquis à la disposition des acteurs du domaine et du grand public, des collections ont donc été créées, dirigées par des éditeurs littéraires ou artistiques.

Tableau 3.5 Publications monolingues et bilingues d'Albasa

	Titres	Contenu	Langue(s)
1	Hirondelle	Album pour enfants avec illustrations	bilingue
2	Papillon	Petites histoires destinées aux enfants de 12 ans	bilingue
3	Niger, pays des contes	Contes modernes ou issus de la tradition orale	bilingue
4	Histoire(s) du Niger	Textes sur l'histoire et les régions du Niger	bilingue et monolingue
5	Duniyar Hausa	Textes courts sous forme d'anthologie	haoussa
6	Ay ne ha	Textes courts sous forme d'anthologie	songhaï-zarma
7	Références Albasa	Dictionnaires, lexiques et grammaires	bilingue
8	Textes touaregs	Texte en alphabets latin et ajami	tamajeq-français
9	Rikicin soyayya	Histoire d'amour et d'aventure	haoussa- français
10	Bine patay	Histoire d'amour et d'aventure	songhaï-zarma - français
11	Les paroles qui font émouvoir	Poésie	bilingue
12	Bédé Albasa	Bande dessinée pour enfants	bilingue
13	Traditions et sagesses du Sahel	Philosophie, savoirs traditionnels, coutumes	bilingue
14	Nos artistes populaires	Vie et œuvres des artistes populaires	bilingue
15	Éducation en Afrique	Analyse des systèmes éducatifs	français
16	La caravane	Revue biannuelle	bilingue

Traduction croisée des œuvres

La pluralité des langues a toujours été brandie comme un obstacle insurmontable à la promotion des langues africaines à l'écrit. En dehors de questions de diversités dialectales, qui en général se règlent dans les pratiques quotidiennes, se posent des problèmes techniques et économiques. Le projet se devait donc d'apporter des réponses opérationnelles à ces préoccupations. Deux options avaient été retenues : la production simultanée et parallèle des textes dans toutes les langues concernées, mais aussi et surtout la traduction-adaptation des textes d'une langue à l'autre, directement ou indirectement en transitant par une langue tierce. La première option a été appliquée systématiquement dans l'élaboration de matériels pédagogiques, et la seconde a permis d'harmoniser et d'équilibrer les productions littéraires selon les langues. Il en est particulièrement le cas pour les albums pour enfants qui sont par conception bilingues. Dans nombre des cas, il a suffi de traduire la partie d'une langue nationale à une autre pour disposer d'une version prête à imprimer, car le contenu culturel et l'environnement graphique ne changent pas. Des ateliers de formation ont été à maintes occasions organisés au profit des auteurs de manuels et des illustrateurs qui doivent tenir compte le cas échéant des divergences culturelles d'une langue à l'autre, par exemple dans le cas des modes vestimentaires, alimentaires ou des modes de vie sédentaire et nomade.

Un mode d'adaptation des textes a vu le jour, qui concerne la prise en compte des niveaux scolaires ou des classes d'âge. Il est illustré par la production de trois versions différentes de la Loi portant orientation du système éducatif nigérien, document de référence pour la sensibilisation des acteurs et partenaires de l'école sur l'enseignement bilingue. La version intégrale n'a pas encore vu le jour pour des raisons de répartition des tâches entre le ministère et le programme, la partie étatique n'ayant pas pu honorer ses engagements.

La stratégie de pérennisation des activités du programme repose en partie sur une forte implication des organisations de la société civile active en éducation (associations culturelles, ONG nationales et internationales) et des opérateurs privés en édition, mais aussi sur la diversification des sources de financement par un lobbying auprès des partenaires techniques et financiers de l'État. D'où la nécessité d'une action de communication dans toutes les directions. Ainsi les concours et certaines éditions ont été cofinancés par des organismes comme UNICEF, Aide et Action, Concern, etc.

Questions résolues et obstacles insurmontés dans la promotion d'un environnement lettré multilingue

De nombreux obstacles à la promotion d'un environnement lettré multilingue ont déjà été surmontés. Il s'agit de ceux concernant les caractéristiques spécifiques aux langues nationales, où plusieurs polices dont Unicode sont développées et disponibles, les capacités développées dans la chaîne du livre ainsi que le répertoire des livres en langues nationales qui sont disponibles (période 1964-2004). La pluralité linguistique est aujourd'hui maîtrisée grâce à la traduction parallèle.

À travers la recherche-action menée avec les acteurs de toute la chaîne du livre, l'environnement lettré est devenu vivant et multilingue. Produites de manière rentable, des publications variées, de qualité et répondant aux souhaits individuels et collectifs des lecteurs ont été mises à disposition à des fins à la fois éducatives et récréatives. La demande en programmes d'alphabétisation et le taux de réussite des apprenants ont tous deux augmenté. Les cours d'enseignement bilingue, les centres d'alphabétisation et l'éducation non formelle ont contribué à développer une culture de la lecture. Certains anciens apprenants des centres d'alphabétisation sont même devenus des auteurs connus. Les publications d'anciens participants aux centres d'éducation alternative sont aujourd'hui des textes recommandés pour la formation des adolescents.

Plusieurs auteurs sont devenus célèbres et populaires grâce à leur implication dans le processus de recherche-action. Les illustrateurs formés ont créé une association pour accroître leur visibilité. Les éditeurs ont eux aussi créé une association nationale qui favorise l'édition publique et défend leurs intérêts. Ils coopèrent aujourd'hui avec d'autres éditeurs dans la sous-région sous forme de formation, co-productions, co-développement et distribution de matériels dans les langues transfrontalières.

En dépit de cette évolution très positive, l'épineux problème de la distribution et de la diffusion des livres, la non-application des dispositifs internationaux ou régionaux de détaxation des produits culturels et le manque de politique du livre constituent des obstacles majeurs à la promotion de l'environnement lettré multilingue. Ces questions seront analysées plus en détail dans le reste de ce chapitre.

Le maillon le plus faible dans la chaîne du livre au Niger est incontestablement la distribution. L'accès et l'accessibilité au livre, même quand l'offre existe, se trouvent entravés par le manque d'information et l'absence de points de vente agréés. Cette situation est aggravée par l'immensité du territoire national, la faible culture de l'écriture parmi les populations et l'existence d'un circuit de distribution gratuite mis en place par les ONG essentiellement au profit des néo-alphabètes en fonction de leurs acquisitions. Les tentatives

d'incitation à la création de messageries de presse sont restées vaines, cette activité commerciale n'étant pas prometteuse car le livre se produit peu et se consomme rarement.

Par rapport à la politique éditoriale, la difficulté résulte de l'atomisation du secteur. En effet, les questions liées au livre intéressent aussi bien les ministères de la culture, du commerce, des finances que ceux en charge de l'éducation et de la formation. De même, il y a lieu de distinguer la politique du livre en elle-même de la politique du scolaire voire de l'édition en langues nationales. Des documents techniques sont prêts pour chacun de ces aspects mais leur validation tarde. Le faisceau d'obstacles identifiés dans le secteur relève donc de l'inexistence de cette politique, qui nécessite par ailleurs l'harmonisation des différentes législations nationales et transnationales. Le développement d'un environnement lettré multilingue et multiculturel est un processus dialectique de production de textes dans un contexte dynamique. Les textes sont produits non pas en vase clos mais sous l'influence de la présence simultanée de nombreux facteurs pédagogiques, culturels et économiques. Le développement d'un environnement lettré multilingue et multiculturel nécessite par conséquent un engagement politique explicite à travers l'adoption d'une politique du livre cohérente et conséquente.

Piste de réflexion 3

Réfléchissez aux questions ci-dessous, si possible discutez-en, puis notez vos réponses. Ces questions sont destinées à guider votre réflexion sur votre pratique par rapport à l'étude de cas que vous venez de découvrir :

1. Quel contexte sociolinguistique et éducatif influe sur l'environnement lettré dans lequel vous travaillez ?
2. Quelles langues jouent un rôle important dans la vie quotidienne des habitants, mais sont sous-représentées dans votre environnement lettré ? Pourquoi pensez-vous qu'il en est ainsi ?
3. De quelles manières la recherche-action a été utile pour promouvoir la création d'un environnement lettré multilingue dans le cas présenté par Maman Mallam Garba ?

Étude de cas 2 :

Recherche-action en Éthiopie pour concevoir un curriculum

Alemayehu Hailu Gebre

Illustration 3.3 Dessin tiré d'un manuel d'alphabétisation conçu par l'AENFAE



Cette étude de cas partage une expérience pratique sur les moyens d'appliquer la recherche-action pour concevoir un programme d'alphabétisation, destiné à améliorer les programmes existants d'alphabétisation des adultes dans les sociétés multilingues et multiculturelles. L'étude concerne l'association d'éducation non formelle et des adultes en Éthiopie (AENFAE), ONG enregistrée exclusivement active dans le domaine éducatif. Elle œuvre avec la conviction que l'éducation ouvre des portes à tous les citoyens dans toutes les sociétés, leur permettant d'acquérir des moyens de subsistance et de réaliser pleinement leur potentiel. Elle place par conséquent l'éducation au centre des activités de développement afin de susciter un changement durable dans la vie des citoyens et des communautés. Elle déploie ses activités dans les domaines suivants :

- Concevoir des guides de formation, manuels, matériels pédagogiques et matériels de lecture adaptés aux élèves du primaire ainsi qu'aux adultes néo-lettrés ;

- mettre en place des opportunités d'éducation et de formation pour enfants et adultes, en particulier ceux appartenant aux groupes sociaux marginalisés et mal desservis ;
- former dans le domaine les agents publics et animateurs en alphabétisation, et mettre en place des programmes d'éducation de base et des activités de post-alphabétisation.

L'AENFAE a été lauréate du concours 2003 Development Market Place de la Banque mondiale ainsi que du Prix international d'alphabétisation Confucius 2008 de l'UNESCO. Le ministère fédéral de l'éducation lui a en outre décerné en 2009 un certificat d'appréciation en reconnaissance de ses contributions.

Cette étude de cas présente tout d'abord les politiques éducatives et culturelles de l'Éthiopie, puis aborde les questions d'alphabétisme et de langues qui influencent la conception des programmes d'alphabétisation des adultes dans le pays. Il s'ensuit une analyse des processus impliqués dans la conception d'un programme d'alphabétisation au moyen de la recherche-action. Le chapitre conclut par les critères de qualité et les enseignements dégagés lors de l'application de ces processus en Éthiopie.

Profil national axé sur l'alphabétisation et les langues

L'Éthiopie, seconde nation la plus peuplée d'Afrique, est un État fédéral composé d'un gouvernement central, de neuf régions fédérales, deux villes-régions et plus de 800 districts. L'administration centrale des statistiques de la République fédérale démocratique d'Éthiopie (RFDE) évalue la population en 2011 à 84 320 987 (RFDE ACS, 2011).

La société éthiopienne est multiculturelle et d'une grande diversité ethnique et culturelle. Différentes sources établissent que le pays compte plus de 80 groupes ethniques dotés de langues et/ou de dialectes distincts et de caractéristiques culturelles. Un grand nombre de langues sont donc parlées dans de nombreux contextes. Le multilinguisme est favorisé par l'État et soutenu par la Constitution, dont l'article 5 (RFDE, 1995) énonce :

1. Toutes les langues éthiopiennes bénéficient du même statut.
2. L'amharique est la langue de travail du gouvernement fédéral.
3. Les États membres de la fédération sont légalement autorisés à définir leurs langues de travail respectives.

Sur la base de ces dispositions, le gouvernement éthiopien encourage l'usage des langues locales dans les domaines administratif, judiciaire et éducatif. Ceci est illustré par le fait que les régions fédérales ont choisi des langues locales comme langue officielle servant des fins diverses.

Langue de travail du gouvernement fédéral, l'amharique est aussi la langue officielle de quatre régions fédérales (Région des nations, nationalités et

peuples du Sud, Gambela, Benishangul-Gumaz et Afar) et des deux villes-régions (Addis-Abeba et Dire Dawa). D'autres régions ont également choisi elles-mêmes leur langue officielle, par exemple Oromia (langue officielle afaan oromo), Tigré (langue officielle tigrigna), Région Harar (langues officielles harari (aderi) et afaan oromo) et Somali (langue officielle somali). L'anglais est une langue étrangère pour la majorité des Éthiopiens et n'est parlé que par une élite instruite. Néanmoins, son usage est répandu dans l'enseignement secondaire et supérieur et dans la communication internationale.

Le secteur éducatif est l'un des domaines où le dynamisme sociolinguistique de l'Éthiopie est le plus manifeste. L'article 3.5.1 de la politique en matière d'éducation et de formation professionnelle de 1994 (gouvernement de transition de l'Éthiopie, 1994) énonce :

Reconnaissant les avantages pédagogiques d'apprendre dans une langue maternelle, et reconnaissant les droits des nationalités à promouvoir l'usage de leurs langues, le gouvernement décrète que l'enseignement primaire sera dispensé dans les langues des nationalités.

Conformément à ce cadre officiel, il est accordé une grande priorité à l'usage de la langue maternelle en tant que langue d'instruction dans les écoles primaires. Bien que cette politique mentionne l'anglais comme matière enseignée à partir de la première année (article 3.5.7), dans la pratique il n'est pas introduit avant les 5^e, 7^e ou 9^e années, à la discrétion des régions fédérales. L'amharique est une matière enseignée dans quelques régions aux non-locuteurs de cette langue. Cette politique énonce en outre explicitement que l'amharique doit être enseigné comme langue nationale de communication (gouvernement de transition de l'Éthiopie, 1994). Cette disposition a pour conséquence que la majorité des élèves sont encouragés à devenir trilingues (ou multilingues) : ils commencent leur scolarité dans leur langue maternelle tout en s'initiant à l'amharique, langue du gouvernement fédéral, et à l'anglais, langue étrangère et internationale. Vingt-et-une langues sont actuellement utilisées comme support d'instruction au niveau primaire (Heugh et al., 2007), toutes étant également enseignées comme matières. Certaines de ces langues, tels l'amharique, l'afaan oromo et le tigrigna, sont étudiées dans des établissements d'enseignement supérieur jusqu'au troisième cycle. L'afaan oromo, le tigrigna, le wolaita, le gamo, le sidama et le kafa sont enseignés dans les écoles de formation des maîtres pour former les enseignants du primaire (RFDE, ministère de l'Éducation, PDSE IV, 2009).

Tout comme sa politique éducative, la politique culturelle de l'Éthiopie (RFDE, ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture, 2003) stimule elle aussi la diversité et le développement linguistiques. Elle se fixe les objectifs suivants :

1. [donner à toutes] les langues [et] ... à la littérature ... des nations, nationalités et peuples d'Éthiopie la même reconnaissance, le même respect et les mêmes opportunités de développement.

2. Créer une situation propice à la recherche scientifique et à l'établissement d'un inventaire sur les langues [et] la littérature orale ... des nations, nationalités et peuples d'Éthiopie en vue de promouvoir leur développement durable.
3. Apporter le soutien spécialisé nécessaire pour aider les nations, nationalités et peuples d'Éthiopie à choisir leur langue officielle.

Ces déclarations expliquent le poids de la question linguistique à tous les niveaux de l'enseignement, du primaire au supérieur jusqu'à l'éducation des adultes. Il va sans dire que la promotion des langues locales comme support d'instruction dans les programmes d'alphabétisation est d'une grande portée socio-culturelle. Des études signalent que, si les adultes multilingues peuvent s'exprimer dans toutes les langues qu'ils parlent, ils ont la plus grande assurance dans leur langue maternelle.

Le choix de la langue a souvent d'importantes conséquences politiques. Après la prise du pouvoir en 1991 par le gouvernement actuel, les régions fédérales de l'Éthiopie se sont vu confier la tâche de choisir leur langue officielle et leur langue d'instruction dans l'enseignement primaire. À la suite de cette sélection, certaines régions ont décidé de changer l'écriture de leurs langues locales. L'écriture amharique familière aux locuteurs a été remplacée par l'alphabet latin. En conséquence, les adultes des régions amharophones qui savaient lire et écrire en amharique ont été soudainement déclarés analphabètes fonctionnels du fait qu'ils ne savaient ni lire ni écrire en alphabet latin. Cet exemple montre que dans un contexte où plusieurs écritures sont utilisées, la classification des habitants en « lettrés » et « illettrés » est souvent complexe et sujette à controverse.

Panorama de l'alphabétisme des adultes en Éthiopie

Comme beaucoup de pays d'Afrique, l'Éthiopie enregistre un faible taux d'alphabétisme. Le taux national d'alphabétisme des adultes atteint 39 % (49 % pour les hommes et 29 % pour les femmes), soit en nombres absolus 26 847 000 d'adultes lettrés (15 839 730 d'hommes et 11 007 270 de femmes) (UNESCO, 2012). Le gouvernement fédéral éthiopien a entrepris des mesures pour s'y attaquer en soutenant en priorité l'éducation des adultes, en particulier l'alphabétisation fonctionnelle des adultes (AFA). Dans le programme IV de développement du secteur éducatif, il s'est engagé à redoubler d'efforts pour mobiliser les ressources et instaurer les partenariats nécessaires à une campagne durable d'alphabétisation des adultes (RFDE, ministère de l'Éducation, PDSE IV, 2009). Ce programme veillera en particulier à exploiter le potentiel de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes pour stimuler le développement social et économique, en accordant la priorité aux femmes.

Le ministère de l'éducation a élaboré et lancé officiellement en février 2008 la stratégie nationale d'éducation des adultes. Elle a été suivie par une série de documents annexes décisifs, dont le cadre curriculaire pour

l'alphabétisation fonctionnelle intégrée des adultes (AFIA) (RFDE, ministère de l'Éducation, 2010c), une directive d'application de l'AFIA (RFDE, ministère de l'Éducation, 2010b), les compétences minimales pour le programme d'AFIA (RFDE, ministère de l'Éducation, 2012) et des normes pour l'alphabétisation fonctionnelle des adultes (RFDE, ministère de l'Éducation, 2010d).

Le premier prestataire de l'alphabétisation en Éthiopie est le gouvernement. D'autres institutions, dont des ONG et des organismes confessionnels, s'engagent également dans l'alphabétisation des adultes, conçoivent et appliquent leurs propres programmes à partir de ces cadres nationaux. Les cours d'alphabétisation sont dispensés à l'ombre des arbres, dans les classes des écoles primaires et dans d'autres structures communautaires, dont les centres d'éducation non formelle spécialement construits à cet effet.

Conformément à la directive nationale d'application de l'alphabétisation fonctionnelle intégrée des adultes, le programme correspondant est destiné aux participants des catégories suivantes :

- personnes de plus de 15 ans qui n'ont jamais été scolarisées
- personnes déscolarisées pendant le premier cycle du primaire
- personnes incarcérées
- femmes marginalisées ou mal desservies
- éleveurs
- pêcheurs
- personnes handicapées
- personnes issues de ménages à faible revenu dans les régions urbaines et rurales.

Cette directive explique aux animateurs en alphabétisation comment effectuer une évaluation préalable des compétences des candidats afin de les affecter au niveau approprié. Les animateurs du programme d'AFIA sont recrutés parmi les enseignants de l'éducation formelle, agents de développement agricole, agents de vulgarisation sanitaire, animateurs en éducation de base alternative et bénévoles des communautés. Néanmoins, quand les ressources nécessaires sont disponibles, les alphabétiseurs sont recrutés exclusivement pour cette tâche. Selon la directive, les personnes intéressées par la tâche d'alphabétiseur doivent avoir accompli au moins la 10^e année d'enseignement et participer à une formation initiale de deux mois. La durée du programme d'AFIA est fixée officiellement à deux ans, mais la fréquence et le nombre d'heures effectives de présence sont laissés à la discrétion des apprenants et des intervenants, car ils dépendent de divers facteurs liés au contexte. La production et la distribution de manuels incombent aux régions fédérales. Celles-ci rédigent des textes en s'inspirant du cadre national curriculaire conçu et imprimé en septembre 2010. Ce cadre énonce expressément les principes que doivent suivre les régions fédérales lors de la conception des manuels. Il aborde les points suivants :

- en quoi consiste l’alphabétisation fonctionnelle intégrée des adultes
- contenu du programme
- durée du programme
- rôles des différentes parties prenantes
- résultats escomptés
- comment enseigner la littératie et la numératie

Le cadre explique en outre les approches générales à adopter pour enseigner les compétences de base. Il favorise la méthode globale au détriment de la méthode phonétique, et préconise « l’alphabétisation intégrée » au lieu d’une approche « en vase clos ». En d’autres termes, l’alphabétisation ne doit pas commencer par un déchiffrement des lettres progressant vers le mot et la phrase. Les adultes doivent être encouragés à lire des mots et des phrases qui ont un sens dans leur vie quotidienne, et qui leur permettent de discuter et d’assimiler des concepts. En outre, les compétences en littératie et numératie doivent être intégrées et traitées ensemble et non pas comme deux matières.

Un autre document décisif élaboré et mis en application en février 2012 fournit les compétences minimales pour le programme d’AFIA. Il présente le profil escompté de l’apprenant adulte qui a achevé le programme d’AFIA. Ce faisant, il montre comment les compétences renforcées peuvent aider les apprenants à surmonter des difficultés relatives aux moyens de subsistance et dans la vie en général. Ces compétences minimales sont réparties en sept catégories : agriculture, santé, génération de revenus, vie civique et éthique, protection de l’environnement, égalité entre les sexes et vie sociale. Ces catégories sont les fondements de tout programme relié à l’alphabétisation en Éthiopie.

Les programmes d’alphabétisation en Éthiopie sont confrontés à de nombreux défis. Le plus important réside actuellement dans l’insuffisance de ressources humaines, financières et matérielles. Bien que le budget alloué à l’éducation des adultes dans le cadre du programme IV de développement du secteur éducatif soit sensiblement plus élevé que celui du programme III²⁷ (RFDE, ministère de l’Éducation, 2005), une importante lacune budgétaire subsiste, qui doit être comblée par des aides extérieures. En l’absence de ces dernières, les ressources affectées à l’éducation des adultes sont souvent les premières à être diminuées. En outre, les structures et ressources humaines au niveau tant fédéral que régional sont actuellement insuffisantes pour réaliser le plan ambitieux du gouvernement d’inscrire plus de 17 millions d’adultes pendant la période programmée. Au niveau des districts et des kebele (localités), la situation est encore plus grave.

27 Selon le document PDSE III, la part budgétaire affectée pour toute la période n’était que de 0,5 % du budget éducatif total, alors que la part budgétaire programmée pour PDSE IV atteint 8,8 %.

Malgré un cadre stratégique très bien conçu et formulé au niveau central, l'expérience et l'expertise existant au niveau régional sont insuffisantes pour concevoir des matériels éducatifs répondant aux principes de base énoncés dans le cadre national. Un autre défi non négligeable réside dans le manque de programmes appropriés de formation pour les animateurs en alphabétisation fonctionnelle intégrée des adultes. Il est évident que des programmes de formation bien organisés, pertinents et réguliers doivent être mis en place si des enseignants du primaire (dont l'expérience porte davantage sur l'enseignement et l'apprentissage formels des enfants) sont recrutés pour la tâche d'alphabétisation. Ces enseignants auront tendance à manquer de connaissances et compétences nécessaires pour rendre les cours d'alphabétisation applicables au quotidien des apprenants ; les agents de développement et ceux de vulgarisation sanitaire peuvent avoir des difficultés à intégrer l'alphabétisation dans le travail qu'ils effectuent déjà.

En un mot, bien que l'Éthiopie soit sur la bonne voie, elle doit relever rapidement les défis non résolus si elle veut atteindre l'objectif de rehausser les niveaux d'alphabétisme des adultes.

Panorama des différentes écritures utilisées en Éthiopie

Un grand nombre de langues de l'Éthiopie n'ont pas d'écriture, alors que d'autres en ont plusieurs. L'écriture amharique très largement répandue et appelée parfois écriture saba puise ses origines dans l'ancienne langue guèze. Elle possède 245 caractères issus de 35 racines ayant chacune sept formes. En plus de ces 245 caractères ou lettres, l'amharique a sa propre façon d'écrire les nombres qui diffère des chiffres arabes et romains largement utilisés. Parallèlement à l'amharique, les écritures latine et arabe sont aussi présentes dans la communication écrite en Éthiopie. Plus de six langues ont recours à l'alphabet latin. Une écriture hybride qui associe entre autres l'amharique et le latin est également utilisée à des fins diverses.

Les questions principales à poser dans ce contexte sont les suivantes :

- Quelles sont les conséquences de cette pluralité d'écritures sur les programmes d'alphabétisation ?
- Quand et pourquoi les habitants préfèrent utiliser une écriture à une autre ?
- Quelles écritures sont utilisées dans des buts officiels, lesquelles dans des buts officiels ?
- Quels textes excluent quelles catégories d'habitants et pourquoi ?

Ceux qui entendent promouvoir l'alphabétisation doivent chercher les réponses à ces questions et à d'autres encore tout aussi importantes, afin de mieux comprendre la situation des populations locales auxquelles sont destinés les programmes d'alphabétisation. Elles sont déjà confrontées à une multitude d'écritures et de formes variées de communication écrite et orale.

Tout comme les écritures et les textes, les symboles et les signes jouent un rôle important dans la transmission des messages. Ces derniers enrichissent la communication écrite dans la majorité des régions rurales et urbaines d'Éthiopie. Lors d'une observation ethnographique de terrain, nous avons constaté qu'un grand nombre d'annonces publicitaires, messages et avis étaient de type multimodal, combinant signes, symboles, illustrations et textes (souvent en plusieurs langues et dans plusieurs écritures). La signalisation routière utilise fréquemment mots et symboles, et les annonces publicitaires sont presque toujours accompagnées d'illustrations. Les messages sont répétés à plusieurs occasions en associant des mots d'amharique, d'anglais et d'autres langues qui créent une langue hybride (Gebre et al., 2009).

Une bonne connaissance des écritures utilisées dans la communication écrite en Éthiopie aiderait les responsables de l'application des programmes d'alphabetisation à concevoir des curriculums pertinents et utiles. Il convient en outre de relever que les nouvelles technologies donnent naissance à de nouveaux types d'écriture dont nous devons tenir compte, tels que les messages sur les téléphones portables.

Recherche-action pour intégrer l'alphabetisation dans la chaîne de valeur du café en région Oromia

Dans la présente section, nous partageons avec vous de quelle manière l'AENFAE a appliqué la recherche-action pour concevoir des curriculums pertinents d'alphabetisation fonctionnelle des adultes dans les districts Limu Seka, Limmu Kossa et Chora Boter, se trouvant tous dans la zone Jimma de la région Oromia. Le projet est opérationnel dans huit kebele (plus petite unité administrative). En Éthiopie, les ONG et les organes publics responsables de l'éducation peuvent concevoir des matériels curriculaires d'AFA, tant qu'ils sont alignés sur le cadre national curriculaire d'AFA émis par le ministère de l'éducation. Les praticiens issus des offices publics et des ONG telles que l'AENFAE élaborent des matériels éducatifs d'AFA reliés au contexte, pour ensuite les expérimenter, les perfectionner et les imprimer, soit pour leur propre usage soit pour les partager avec d'autres praticiens actifs dans le domaine.

Si vous visitez les régions rurales d'Éthiopie où la production de café constitue la source de revenu d'une très grande majorité de la population, vous observerez qu'une des organisations internationales les plus connues, Oxfam GB, s'applique, en coopération avec l'agence régionale de commercialisation des produits agricoles, à améliorer la qualité de la chaîne de valeur du café, afin d'en faire bénéficier les producteurs ruraux de café et leurs familles.

82

Le café est une culture de rapport essentielle pour l'Éthiopie. Il est une source de revenu pour plus de dix millions d'habitants et contribue de manière durable aux recettes annuelles du pays. Intensive en main-d'œuvre, la culture du café mobilise tous les membres d'une famille. Les femmes participent à toutes les activités de la chaîne de valeur du café, sans accéder de manière équitable aux bénéfices ni à leur contrôle. Elles souffrent souvent le plus d'une mauvaise récolte ou d'une chute des prix.

(Source : RFDE, ministère de l'Agriculture et du Développement rural, 2010)

Le projet pilote de trois ans de l'AENFAE intitulé « Autonomiser les petits producteurs de café à travers une initiative de commercialisation alternative dans le district Limmu Kossa » avait pour objectifs de :

- développer la chaîne de valeur du café biologique
- développer les organismes et entreprises communautaires
- promouvoir l'initiative des femmes
- établir et développer des liens avec le secteur privé
- promouvoir l'amélioration, la diversification, l'adaptation du produit et la valeur ajoutée
- mettre en place des prestations de service

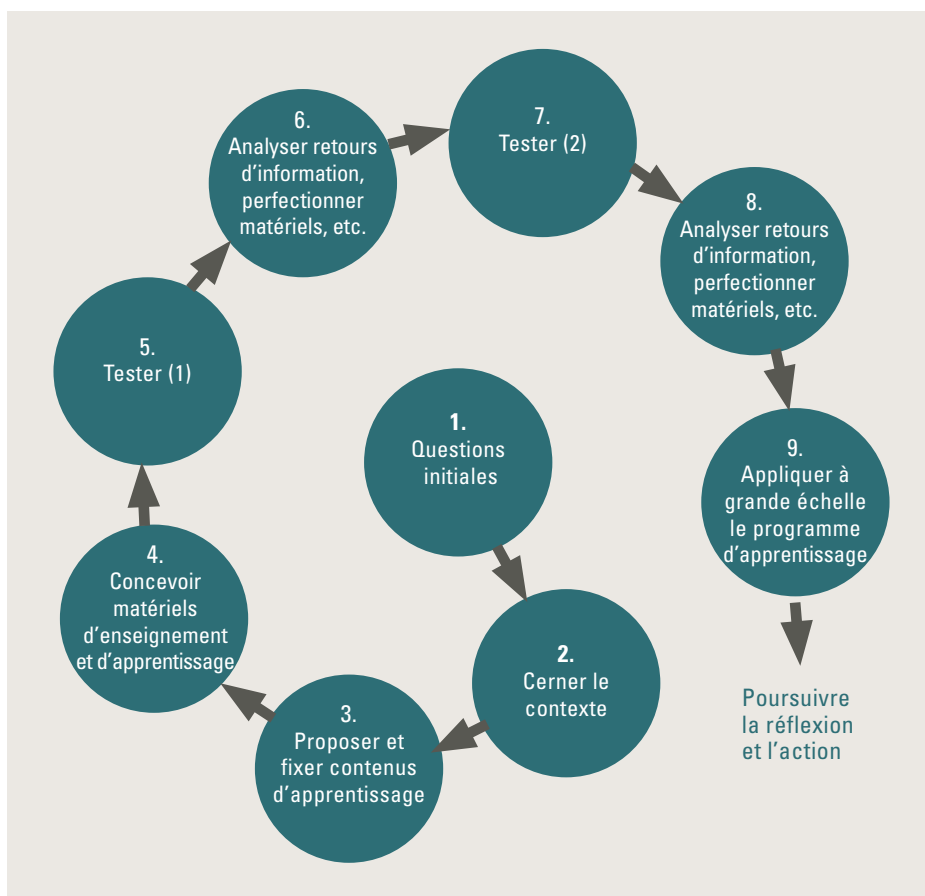
Au début du projet, les compétences de base insuffisantes des petits producteurs les empêchaient de bénéficier des avantages du marché du café. Les animateurs du programme d'alphabétisation se demandaient comment intégrer des cours pertinents de littératie et de numératie dans la chaîne de valeur du café, depuis la production des plants jusqu'à la commercialisation. C'est à cette étape que l'intervention de l'AENFAE s'est révélée décisive.

Aucun programme prêt à l'emploi ne convenait à ce contexte spécifique. En outre, l'AENFAE avait fait l'expérience que les matériels didactiques et éducatifs « de format unique » ne profitaient pas aux apprenants adultes. Elle a donc décidé de s'informer davantage sur la situation des producteurs de café avant d'essayer de résoudre leurs problèmes. La recherche-action a été estimée être le meilleur moyen pour ce faire. La recherche-action permet d'apprendre de la pratique au cours de cette même pratique. Elle est donc une solide expérience d'apprentissage qui associe les aspects cognitifs, affectifs et psychomoteurs.

L'étude de recherche-action a été entamée en septembre 2010 et terminée en décembre 2012. Elle s'est caractérisée par les étapes suivantes :

1. Poser les questions initiales
2. Cerner le contexte (1 mois)
3. Proposer et déterminer en commun le contenu des matériels d'apprentissage (1 mois)
4. Concevoir les matériels d'enseignement et d'apprentissage (1,5 mois)
5. Tester dans la pratique (phase 1, 6 mois)
6. Analyser les retours d'information sur la pratique ; perfectionner les matériels, l'environnement et les approches d'enseignement et d'apprentissage (0,5 mois)
7. Tester dans la pratique (phase 2, 6 mois)
8. Analyser les retours d'information ; perfectionner les matériels, l'environnement et les approches d'enseignement et d'apprentissage (3 mois)
9. Appliquer à grande échelle le programme d'apprentissage ajusté (un nouveau cycle de recherche-action peut être entamé).

Figure 3.4 Le cycle et les neuf étapes de notre recherche-action



Étape 1 : Poser les questions initiales

Les questions initiales nécessitant une recherche-action étaient :

- Est-il possible de concevoir un contenu d'apprentissage pertinent à partir d'une analyse des tâches et des moyens de subsistance de la communauté cible ?
- Quels aspects linguistiques et culturels influencent la motivation des adultes à apprendre à lire et à écrire dans la communauté cible ?
- Quelles démarches d'expérimentation et d'optimisation peuvent contribuer à concevoir des matériels de qualité pour un programme d'alphabétisation ?

Au cours de cette première étape, nous réfléchissons à nos raisons initiales de mener une recherche-action et identifions les questions ou puzzles que nous voulions résoudre par la recherche-action. Nous ne pourrions pas entamer la recherche-action sans poser ces questions.

Étape 2 : Cerner le contexte

Cerner le contexte revient à identifier les connaissances existantes et à en définir les limites. Cette étape implique en outre de poser des questions fondamentales. Notre approche diffère de ce qui est appelé « évaluation des besoins » car une évaluation classique des besoins est une approche axée sur les déficits, qui interroge ce qui est manquant. Nous partons au contraire de ce qui est déjà présent.

Les questions fondamentales à cette étape sont par exemple :

- Quels sont les atouts et les limites spécifiques à la situation actuelle ?
- Quelles solutions peuvent être proposées ?
- Comment les solutions proposées peuvent être testées et évaluées ?
- Comment les solutions proposées peuvent être appliquées ? Quels rôles le gouvernement et la communauté peuvent assumer dans cette application ?
- Quelles mesures doivent être prises pour intégrer et respecter la langue et la culture de la communauté ?

Ces questions pratiques sont traitées plus en détail dans les pages qui suivent.

Quels sont les atouts et les limites spécifiques à la situation actuelle ?

La tâche consistant à cerner le contexte peut être résumée en un seul mot : apprendre. Les objectifs spécifiques de l'AENFAE étaient les suivants :

- Apprendre davantage sur les principales activités liées à la chaîne de valeur du café ;
- identifier ce que les producteurs savent et pratiquent déjà dans la production, le traitement et la commercialisation du café ;
- identifier les lacunes dans les connaissances des producteurs ainsi que les moyens leur permettant d'améliorer leur pratique ;

- identifier les besoins conscients et inconscients liés directement à la chaîne de valeur du café ;
- et cerner le contexte sociolinguistique et culturel de la population locale.

L'approche adoptée consistait à partir des atouts pour progresser vers les limites, afin d'éviter une approche axée sur les déficits.

La méthodologie adoptée était une association de l'étude ethnographique et de l'évaluation participative rapide (EPR) (Bauer and Hoffman, 1995), qui inclut l'observation sur le terrain, le débat approfondi, des interviews semi-structurées, des listes de contrôle remplies en groupe et des groupes de discussion. Des dirigeants de coopératives, des femmes membres du groupe d'épargne et de crédit et des hommes membres des coopératives ont été consultés séparément. Avant les visites de terrain, les principaux termes techniques tels que « chaîne de valeur » et « entreprise détenue par des femmes » ont été contextualisés en trouvant des termes équivalents dans les langues locales. Sur cette base, les observations et discussions sur le terrain ont été menées en posant sans cesse à la population locale la question exploratoire « pourquoi ? ».

L'AENFAE a décidé d'appliquer cette méthode hybride d'EPR et d'ethnographie, car la recherche ethnographique est un outil infallible pour intégrer la diversité et pour découvrir ce qui existe déjà dans l'optique de la communauté locale. Par exemple, une intervention a associé la « promenade d'étude » de l'EPR à l'observation ethnographique des participants en demandant à un groupe d'habitants (femmes et hommes) de se promener dans le village avec des spécialistes de l'AENFAE, qui ont fait des observations détaillées sur ce qui se passait sur place, sur qui faisait quoi, qui possédait quelle sorte de compétences, etc. – tout en continuant à soulever des questions et à mettre en cause les suppositions. L'AENFAE a ainsi été en mesure d'identifier à la fois les savoir-faire maîtrisés par les habitants et les compétences supplémentaires dont ils avaient besoin pour améliorer leur production et commercialisation de café. Il ne s'agissait donc pas de l'avis d'un expert, mais d'une analyse effectuée en commun par le spécialiste et la communauté locale. L'AENFAE est partie des acquis des producteurs et a conçu des matériels éducatifs à partir de ce niveau (voir 3e colonne du tableau 3.7) tout en introduisant les nouvelles connaissances qui leur seraient utiles (voir 4e colonne du même tableau).

Les groupes de la communauté impliqués dans l'étude

Il existe deux grands types de groupes de financement dans le district du projet : les coopératives polyvalentes et les groupes d'épargne et de crédit. La majorité des femmes sont impliquées dans ces derniers, alors que la plupart des hommes sont membres des coopératives polyvalentes. Le besoin en compétences de base se faisait moins sentir au moment de la création de ces groupes, mais la situation évoluait en temps utile lorsqu'augmentaient les capitaux et se présentaient de nouvelles exigences. Quand un groupe d'épargne et de crédit atteint un certain niveau de maturité, les fonds doivent être déposés dans une banque, ce qui exige de la part des membres exécutifs qui gèrent le groupe de savoir lire et écrire.

Se concentrant sur les groupes de femmes, l'étude a dégagé trois profils d'apprenantes présents dans chaque groupe : (i) les femmes qui ne savent ni lire ni écrire l'afaan oromo, que ce soit en écriture amharique ou latine (en majorité les femmes âgées) ; (ii) celles qui savent en partie lire et écrire l'afaan oromo en écriture amharique mais pas en écriture latine (participantes à la célèbre campagne nationale d'alphabétisation réalisée sous le régime militaire) ; (iii) et celles qui savent lire et écrire l'afaan oromo uniquement en écriture latine (jeunes femmes récemment inscrites ayant abandonné l'enseignement formel).

La majorité des adhérentes aux groupes d'épargne et de crédit devaient être lettrées pour accomplir leurs tâches quotidiennes, par exemple :

- noter les dates de crédit et de remboursement
- lire les titres de propriété foncière
- lire la balance dans les magasins
- lire les reçus fiscaux
- lire des livres
- lire les registres d'épargne et de crédit
- lire les étiquettes d'emballages
- écrire des lettres
- signer des documents.

En plus de ces capacités, de nombreuses femmes ont exprimé le vif désir d'apprendre à se servir des téléphones portables et à mener une activité de location des appareils génératrice de revenus. Elles ont identifié comme compétence qu'elles souhaitent acquérir la capacité de calculer des recettes et des dépenses dans le cadre de la location de téléphones mobiles.

Les agents de développement du ministère de l'agriculture ont informé l'équipe d'évaluation que les compétences insuffisantes des femmes en lecture et écriture gênaient leur formation et l'usage des technologies dans l'agriculture. De nombreuses apprenties agricultrices n'étaient pas en mesure de prendre des notes pendant leur formation dans les centres de formation agricole. Les agents de vulgarisation sanitaire ont eux aussi signalé que le manque de compétences de base entravait une transmission efficace des messages sanitaires, avec des conséquences défavorables sur la santé de la communauté.

Si l'étude a permis de tirer de nombreuses conclusions utiles, elle a aussi fait face à plusieurs défis. L'une des plus grandes difficultés qu'ait rencontrée l'AENFAE réside dans le fait que l'évaluation du contexte a dû être effectuée pendant la haute saison agricole, c'est-à-dire que les agriculteurs (en particulier les femmes) avaient très peu de patience pour mener de longues discussions. Cette difficulté a été résolue en se concentrant sur les points essentiels et en complétant la discussion par l'observation.

Quelques conclusions relatives au contexte :

- Presque toutes les personnes interviewées peuvent communiquer dans deux langues : l’amharique et l’afaan oromo. Un grand nombre d’entre elles savent lire et écrire en écriture amharique mais se déclarent illettrées du fait que d’autres les perçoivent ainsi.
- Les foyers et villages des agriculteurs possèdent divers types de matériels de lecture. Mais les liens entre compétences agricoles et lettrées sont insuffisants. Les capacités agricoles sont transmises sans intégrer la littératie, et les matériels d’alphabétisation disponibles dans les foyers sont utilisés sans créativité. Ces matériels ne reprennent pas suffisamment les thèmes agricoles.
- Du fait qu’elles ne savent pas faire des calculs écrits, les femmes chefs de groupe doivent payer des personnes externes pour les aider dans la comptabilité.
- Des agents publics de développement agricole confirment que la majorité des agriculteurs de la région ne peuvent pas utiliser le document de planification remis à chaque agriculteur par le ministère de l’agriculture, du fait qu’ils ne savent ni lire ni écrire dans la langue officielle de la région (afaan oromo écrit en alphabet latin).
- Les agriculteurs interviewés pensent que leur incapacité à lire et écrire compromet la confiance au sein des groupes d’épargne et de crédit. Ils craignent que la méfiance augmente avec la croissance de l’épargne et des exploitations.

Étape 3: Proposer et déterminer en commun le contenu des matériels d’apprentissage

L’on peut se demander quels processus étaient impliqués dans la conception d’un curriculum de qualité, qui étaient les principaux acteurs, comment ces acteurs ont collaboré, et quels mécanismes ils ont adoptés pour appliquer et évaluer la recherche-action. Dans les pages qui suivent sont décrits le type de collaboration qui a été instauré entre l’ONG et le gouvernement, la démarche effectuée et les résultats obtenus.

Collaboration entre AENFAE, organismes communautaires et autres acteurs, dont des offices publics

Au début du projet, l’AENFAE a organisé un atelier consultatif avec les organes publics concernés tels que les offices éducatif, agricole et sanitaire du district ainsi que les organismes communautaires tels que coopératives de producteurs, associations d’épargne et de crédit et coopératives de commercialisation du

café. Lors de cet atelier, les conclusions de l'évaluation du contexte (phase 1) ont été présentées afin de les enrichir et de les valider. Les spécialistes représentant les trois offices publics du district ont été chargés d'identifier les problèmes majeurs dans leur secteur et les contenus éducatifs appropriés. Un groupe restreint constitué avec le consentement de toutes les parties prenantes a par la suite consolidé les contributions.

Il a été convenu que chaque entité assumerait un rôle dans l'application, le suivi et l'évaluation de la recherche-action :

- L'office agricole a consenti à affecter ses agents de développement à une participation à la conception du curriculum ; l'office sanitaire a emboîté le pas.
- À titre de centre d'excellence dans la conception de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, l'AENFAE a pris la responsabilité de coordonner l'ensemble des tâches.
- La communauté locale a été impliquée dans toutes les étapes, depuis l'évaluation du contexte à celle des résultats. Les questions linguistiques et culturelles ont été essentiellement traitées par la communauté locale.

Quelles démarches pour la conception des matériels ?

Étape 1 : Définir les thèmes et objectifs spécifiques d'apprentissage

La première étape consistait à déterminer les objectifs d'apprentissage avec la participation active de toutes les parties prenantes. L'AENFAE a constaté que l'amélioration des sources de revenu de la communauté rurale était le souci majeur et commun aux apprenants et aux prestataires. Il a été convenu à l'unanimité que le but principal d'intégrer l'alphabétisation fonctionnelle dans la chaîne de valeur du café consistait non pas à enseigner la littératie en tant que compétence autonome, mais à permettre aux agriculteurs d'utiliser l'alphabétisme dans leurs activités quotidiennes. À partir de ce constat ont été identifiés l'objectif général et les objectifs spécifiques :

Objectif général : Améliorer les sources de revenu des caféiculteurs et de leurs familles en intégrant l'alphabétisation fonctionnelle des adultes dans la chaîne de valeur du café.

Objectifs spécifiques :

- Permettre aux membres des groupes de commercialisation de lire, d'écrire et de comprendre des mots d'une importance générale dans leur quotidien.
- Permettre aux apprenants de consigner et de communiquer l'information par écrit.
- Permettre aux caféiculteurs d'acquérir des connaissances et compétences pratiques relatives à la chaîne de valeur du café, et d'accroître ainsi leurs revenus.

Maillons de la chaîne de valeur du café :

La chaîne de valeur du café se compose de plusieurs maillons, de la plantation à la commercialisation. Nous avons identifié quatre maillons principaux pour cette chaîne :

1. plantation du café
2. récolte du café
3. traitement du café
4. commercialisation du café

Toute tentative d'améliorer les compétences des caféiculteurs, qui sont les principaux acteurs dans la chaîne de valeur, doit accorder une importance égale à chacune de ces étapes. Le point de départ consiste à cerner chaque étape et à identifier les forces et les faiblesses des caféiculteurs actifs à l'intérieur de chacune.

Étape 2 : Déterminer le contenu d'apprentissage

Le contenu de l'apprentissage a été conçu à partir de la vie quotidienne et des sources de revenu des apprenants. L'AENFAE a établi des listes de tâches qui composent la chaîne de valeur du café, et décidé d'élaborer les contenus du programme d'alphabétisation autour de ces tâches. De nombreux membres de la communauté ont été consultés sur les contenus proposés. L'AENFAE a en outre exploré d'un œil critique les pratiques lettrées existantes et les besoins éducatifs prioritaires dans la communauté, au moyen d'une méthodologie combinée participative et ethnographique décrite plus haut. L'étude ethnographique présente l'avantage que le chercheur n'est pas exclusivement dépendant de la mémoire (éventuellement sélective ou défaillante) des agriculteurs concernant leurs expériences. L'AENFAE a mené une étude de style ethnographique dans l'environnement quotidien des agriculteurs – en observant et prenant des notes pendant que ces derniers cultivaient et entretenaient leur plantation de café, vendaient leurs produits et achetaient les intrants agricoles dont ils avaient besoin. En d'autres termes, les chercheurs circulaient sur le site, pour observer comment les agriculteurs menaient leur vie quotidienne, pour regarder et entendre qui ils étaient et ce qui leur importait. Rien n'était omis – ni la manière spécifique dont sont utilisés les intrants agricoles et les erreurs commises par les planteurs, ni l'impact d'un produit ou d'un service sur leur vie. L'équipe de l'AENFAE a rédigé des comptes rendus détaillés et des anecdotes sur les processus réels, en y intégrant les avis des participants. Les méthodes et instruments suivants ont été adoptés :

Tableau 3.6 Méthodes et instruments de recherche utilisés par l'AENFAE

Méthodes	Instruments
Observation (continue)	de l'environnement général, des matériels, des moyens de communication (promenade d'étude, cartographie, etc.)
Observation des participants	Discussion informelle
Interview	Guide d'entrevue, sondage
Discussions de groupe (huit participants par groupe)	Liste de contrôle contenant des questions semi-structurées
Documentation audiovisuelle	Photographie, enregistrement vidéo, documentation sonore

Le tableau suivant rassemble les compétences que possédaient les participantes et celles qui leur étaient nécessaires :

Tableau 3.7 Compétences et besoins éducatifs des femmes dans la chaîne d'activité agronomique du café : AFA – Chaîne de valeur du café

Tâches principales	Tâches spécifiques dans la création de valeur du café	Compétences maîtrisées	Compétences nécessaires, valeur ajoutée par l'AFA
Pépinière familiale de caféiers	Choix du site	Connaître le type de sol approprié ; utiliser de petits outils agricoles	-
	Défrichement	Défrichement sélectif (garder des zones d'ombre)	Techniques éconergétiques ; utilisation d'outils modernes
	Préparation du site	Préparer le lit de semence ; évaluer la superficie du lit de semence	Calculer la superficie précise du lit de semence et les semis nécessaires ;
	Semer les graines / planter	Sélectionner les graines viables ; préparer le lit de semence et l'ombrage	Déterminer la profondeur exacte d'ensemencement ; noter les dates de plantation

Tâches principales	Tâches spécifiques dans la création de valeur du café	Compétences maîtrisées	Compétences nécessaires, valeur ajoutée par l'AFA
Pépinière familiale de caféiers	Arrosage	Compétences d'arrosage	Rythme de l'arrosage (fixer un calendrier) ; économie de l'eau et technologies d'arrosage ; calculer le volume et le coût de l'eau
	Désherbage	Compétences en désherbage sélectif ; connaissance des mauvaises herbes locales	Connaissance d'autres herbes nuisibles ; analyse coût/bénéfice de l'usage ou non d'herbicides
Plantation	Traitement permanent du champ ; défrichage, bêchage, trous de plantation	Utiliser de petits outils agricoles ; bêcher des trous en faisant appel aux bras présents dans le ménage	Mesurer l'espace nécessaire entre les trous ; déterminer/mesurer la bonne taille du trou ; disposition et préparation du trou de plantation ; noter les dates
	Ombrage	Compétences de base sur l'ombrage	Gestion et réglage de l'ombre (le café doit être ombragé à 25 %) ; ombrage permanent et temporaire ; identification des variétés d'arbres d'ombrage
	Traitement du caféier arbre / buisson	Suppression des branches mortes ; élagage traditionnel	Rythme de suppression des branches ; techniques et rythme d'élagage
	Protection des plants	Identifier les plants touchés	Types et symptômes des maladies ; procédures et mesures pour la suppression des arbres touchés ; compétences d'assainissement de la plantation
Récolte	Cueillette du café et transport au domicile	Identifier le grain de café mature	Maniement approprié des cerises de café ; triage et uniformité ; éviter les pertes de production ; éviter la mortalité / défloraison

Tâches principales	Tâches spécifiques dans la création de valeur du café	Compétences maîtrisées	Compétences nécessaires, valeur ajoutée par l'AFA
Traitement	Séchage	Compétences de séchage	Triage ; compétences appropriées de préparation de la table de séchage
	Enlèvement de la pulpe	Compétences manuelles	Choix de la technologie appropriée ; analyse économique de l'opération
	Décorticage	Décorticage manuel (enlèvement de la coque)	Utilisation et entretien d'une décortiqueuse simple
	Emballage	Compétences de base en emballage	Sélection du matériel approprié ; pesage des emballages et techniques d'étiquetage.
Commercialisation	Transport	Transport par les propres moyens (les femmes portent la récolte au marché pendant que leurs maris attendent à la maison)	pouvoir de décision ; accès aux revenus et contrôle des revenus
	Vente	jours de marché, commerçants collecteurs, prix trop bas	Techniques de collecte et d'analyse de l'information sur le marché ; évaluation du marché, analyse de la chaîne et des coûts, réalisation de bénéfices
	Gestion des revenus	Gérer et utiliser des revenus faibles	Compétences d'épargne et de crédit ; budgétisation, suivi budgétaire ; pouvoir de négociation, capacités d'initiative ; plan commercial de l'exploitation, diversification des sources de revenus ; connaissance des droits ; confiance en soi

Outre les besoins conscients mentionnés ci-dessus, l'AENFAE a identifié d'autres enseignements susceptibles de profiter aux apprenants. Ces derniers ne reconnaissaient pas tous immédiatement l'importance de certaines actions dans leur vie quotidienne, et ne les identifiaient donc pas spontanément comme un besoin. Mais les chercheurs ont veillé à aborder ces aspects avec eux et à leur expliquer dans quelle mesure ils pouvaient être importants et influencer leur vie. Ces contenus ajoutés étaient :

- la famille et le rôle de ses membres
- la répartition des ressources
- la cérémonie du café
- l'importance et le fonctionnement des coopératives et des syndicats
- le microfinancement et les opérations bancaires
- la valorisation de la marque de café

Étape 4 : Concevoir les matériels d'enseignement et d'apprentissage

Une fois défini le contenu du programme, l'étape suivante consistait à le structurer de sorte à produire un flux logique allant du connu à l'inconnu (et pas nécessairement du simple au plus complexe). Le meilleur principe appliqué par l'AENFAE dans ce contexte a été de partir de ce que les agriculteurs connaissaient déjà et de progresser lentement vers ce qu'ils avaient besoin de savoir. Les matériels d'alphabétisation existants ont été considérés et utilisés comme matériels complémentaires de lecture aux moments et aux endroits où ils étaient nécessaires. On a veillé à inclure dans les matériels d'apprentissage les divers types de textes rencontrés dans l'environnement lettré des apprenants, entre autres : affiches électorales, affiches relatives à la santé et au contrôle des naissances, affiches sur le traitement et le maintien de la qualité du café, affiches sur les droits des femmes, étiquettes sur les sacs de café et d'engrais, tableaux d'affichage au bureau du village, panneaux de signalisation et affiches publicitaires. D'autres documents importants présents aux domiciles des agriculteurs, tels que titres de propriété foncière, registres personnels d'épargne et de crédit, certificats de santé et de vaccination, livres religieux, etc. ont également été pris en compte dans la conception des matériels d'apprentissage. La rédaction a commencé par une représentation graphique des conclusions de l'évaluation du contexte. Puis a été conçu à partir de ce graphique un projet de programme contenant les thèmes principaux, les mots sources et les objectifs d'apprentissage. Les questions centrales à débattre, l'approche/la méthode et les matériels à utiliser ont également été préparés.

Ce matériel d'apprentissage a pour caractéristique que chaque thème intègre des compétences de lecture, d'écriture et de calcul. Des photos des participants illustrent le matériel imprimé, suite à la constatation qu'elles avaient un effet particulièrement motivant.

Une autre caractéristique importante du matériel d'apprentissage réside dans sa présentation en deux langues (amharique et afaan oromo) et deux écritures (amharique et latin). Presque tous les participants au programme appartiennent au groupe ethnique oromo dont la première langue²⁸ est l'afaan oromo. Un petit nombre d'Amharas ont pour première langue l'amharique. La majorité des participants sont bilingues amharique - afaan oromo. Tous les matériels d'apprentissage ont par conséquent été rédigés dans les deux langues, et chaque apprenant avait la possibilité de comparer et de différencier les concepts entre les deux. Il avait été constaté que les apprenants préféraient cette conception bilingue à une rédaction uniquement dans leur première langue. Outre les matériels d'apprentissage, un guide de l'animateur (également bilingue) fournit des informations détaillées sur les principes de l'apprentissage, les techniques d'animation et d'évaluation. Ce guide est un instrument indispensable pour les agents de développement agricole nouvellement affectés qui n'ont jamais animé auparavant de séances d'alphabétisation.

Enseignements tirés des phases d'expérimentation (1) et (2), et analyse des retours d'information respectifs (étapes 5 à 8)

Le programme pilote a duré en tout 15 mois et demi et comprenait deux phases d'expérimentation de six mois chacune. Cette durée s'explique par le fait que l'éducation des adultes obtient beaucoup moins d'heures de présence que l'enseignement formel, et que le projet visait à traiter les problèmes de caféiculteurs. Pendant chacune de ces phases pilotes, des expériences nombreuses et diversifiées ont été documentées via des canevas préétablis pour la collecte des données. Différents aspects de la mise en œuvre ont été régulièrement évalués au moyen de ces schémas ainsi que de réunions trimestrielles de synthèse avec les parties prenantes. Les facteurs évalués étaient :

- la pertinence et l'opportunité du contenu des matériels d'apprentissage et du guide de l'animateur
- l'opportunité du calendrier d'apprentissage
- l'efficacité du processus d'apprentissage
- la contribution des compétences lettrées nouvellement acquises à l'amélioration des sources de revenu.

L'AENFAE a envisagé d'appliquer à grande échelle, en collaboration avec Oxfam GB, ce programme d'alphabétisation avec les matériels optimisés lors des deux étapes pilotes. La recherche-action a influencé l'expérimentation non seulement avec les projets de matériels d'apprentissage, mais aussi avec les groupes appropriés d'apprenants (mixtes ou de même sexe) et la sélection des animateurs des programmes d'alphabétisation fonctionnelle intégrée des adultes (travailleurs agricoles, enseignants ou agents sanitaires).

28 Voir le glossaire pour une définition du terme « langue maternelle » et « langue première ».

Sélection des animateurs

La décision relative aux animateurs compétents a été une question centrale au cours de la recherche-action. Les conditions pour lancer un programme d'AFA semblaient favorables puisque parmi les habitants des villages ruraux se trouvaient des agents de développement agricole, des agents de vulgarisation sanitaire, des enseignants de l'éducation formelle, des dirigeants de coopératives et des jeunes ayant atteint un certain niveau d'instruction. La question centrale à trancher consistait à choisir le groupe contenant les animateurs les plus aptes à l'alphabétisation fonctionnelle des adultes, insérée dans la chaîne de valeur du café. Certains sont d'avis que l'éducation des adultes relève exclusivement de la responsabilité du ministère de l'éducation. D'autres pensent que l'éducation ne doit pas être confinée dans les salles de classe et incombe donc également à d'autres ministères tels que celui de l'agriculture. La majorité des parties prenantes étaient convaincues que les agents de développement agricole étaient le plus à même d'animer l'alphabétisation auprès des caféiculteurs, étant donné leur proximité et leur connaissance de l'activité de ces derniers. Il a donc été convenu de confier à l'essai à ces agents la tâche d'animer le programme d'AFA, qui s'ajoutait à leurs activités quotidiennes de développement agricole. Néanmoins, les parties prenantes ont aussi exprimé la ferme conviction que les animateurs devaient acquérir les connaissances et compétences résultant des bonnes pratiques en animation, afin d'attirer différents groupes d'apprenants aux différents horaires d'apprentissage.

Les activités d'enseignement et d'apprentissage sont donc menées par les agents de développement du ministère de l'agriculture, qui touchent une rémunération supplémentaire. Ils ont reçu et reçoivent encore régulièrement des mesures de formation sur l'animation des séances d'alphabétisation. Ces formations portent sur l'enseignement aux personnes adultes, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les compétences d'animation et la préparation des séances. Elles sont dispensées en divers endroits tels que les centres de formation agricole, les postes de santé et d'autres locaux publics ou privés, en fonction de la décision des groupes d'apprenants.

Cercles d'alphabétisation mixtes ou par sexe ?

Il existe un cercle d'alphabétisation dans chacun des huit kebele. Un cercle est un groupe d'apprenants adultes comptant de 20 à 28 membres. Les membres des cercles sauf un sont tous caféiculteurs. Cependant, l'AENFAE a constaté au cours de la recherche-action qu'une barrière culturelle s'opposait à la participation des femmes. Afin de remédier à ce problème, l'AENFAE a instauré trois autres cercles d'alphabétisation destinés exclusivement aux femmes. Les huit premiers cercles, qui favorisent l'alphabétisme à l'intérieur et en faveur de la chaîne de valeur du café, sont des groupes mixtes malgré la barrière culturelle, le nombre de femmes y demeurant très faible. Les trois cercles de femmes, qui ont fortement contribué à accroître la participation féminine, s'engageaient dans des activités intégrées à l'alphabétisation et relatives à l'épargne et au crédit. Le nombre total de bénéficiaires de ces cercles d'alphabétisation atteint 412 personnes (dont 143 femmes).

Récapitulation : enseignements tirés des deux phases pilotes

Ci-dessous une brève récapitulation des enseignements documentés au cours des phases pilotes (expérimentation et analyse) du programme d'apprentissage.

Première phase pilote :

- Au début, les groupes étaient mixtes. Il avait été supposé que les adultes illettrés étaient homogènes en termes de besoins éducatifs et devaient tous commencer par les compétences de base en lecture et écriture (d'abord l'alphabétisation, ensuite l'application). Mais au cours de l'action, il a été constaté que cette supposition était fautive et que les besoins éducatifs des adultes diffèrent selon l'âge, les rôles et les responsabilités sociales et les types d'activité. Si la majorité des adultes impliqués dans le projet avaient besoin de compétences lettrées en vue d'une augmentation immédiate de leurs revenus, pour d'autres il s'agissait en premier lieu de la communication écrite ou autres.
- Les femmes doivent posséder leur propre terre pour pouvoir participer à un apprentissage lié à la chaîne de valeur du café. Malheureusement, la majorité des participantes à ce projet ne possédaient pas de plantation, malgré le fait que la Constitution éthiopienne et la législation relative à la famille accordent aux femmes et aux hommes les mêmes droits quant à la possession des ressources. L'absence de femmes propriétaires reflète des pratiques religieuses et culturelles traditionnelles. Les modules éducatifs portant sur la production et le traitement du café étaient inapplicables pour les femmes non propriétaires. Doublé d'une pression culturelle et religieuse, ce fait a entraîné une baisse du nombre de participantes au programme. Il a été compris que ce défi ne pouvait être relevé qu'en adaptant les matériels éducatifs aux besoins des femmes, par exemple en intégrant des activités éducatives ne portant pas sur l'exploitation, et en créant des cercles d'alphabétisation distincts pour les femmes.
- Le problème du dialecte a constitué un autre piège, que nous avons appris à prendre au sérieux. Au cours de la première phase, le matériel d'origine a été conçu en amharique puis traduit en afaan oromo. Au cours de la traduction, certains concepts décisifs ont été omis ou vidés de leur sens. En outre, certains mots utilisés dans la traduction étaient de dialectes différents de ceux utilisés par les apprenants. Par exemple, *dimshaashatti* signifie « généralement » dans les régions du Sud-Est du pays, mais n'a pas de sens pour les habitants du Sud-Ouest (y compris la région Limu). Le terme équivalent y est *hundumatti*. La présence d'un mot dénué de sens dans une phrase rend très difficile à l'apprenant la compréhension de la phrase entière.
- L'hypothèse selon laquelle les adultes ne sont pas conscients de la valeur de l'alphabétisme est simplement fautive. Les adultes qui participaient à ce programme pilote étaient bien conscients de la valeur générale de la littératie. Néanmoins, la question légitime qu'ils posaient était de savoir si l'alphabétisme pouvait s'intégrer dans leurs systèmes de valeur et servir

ces derniers. Il importe de signaler ici que les apprenants doivent décider eux-mêmes, et non les prestataires, du contenu de l'apprentissage, car leurs systèmes de valeur peuvent différer de ceux de personnes externes. Presque tous les adultes consultés étaient très motivés à apprendre, à condition que le contenu soit applicable dans la pratique et d'une utilité immédiate pour résoudre leurs problèmes quotidiens. Un apprentissage que des tiers jugent « bon » de façon expéditive et abstraite n'intéresse pas les adultes. Les conclusions de l'étude signalent que les approches et techniques rigides appliquées dans les séances d'AFA contribuent à aggraver leur manque d'intérêt.

- Une autre difficulté observée résidait dans l'engagement limité des animateurs à perfectionner les matériels d'apprentissage. Ces derniers n'étaient pas suffisamment conscients de l'importance de collecter des retours d'information sur les forces et les faiblesses des matériels et du guide de l'animateur. S'ils rassemblaient de fait quelques remontées utiles, ils ne le faisaient pas régulièrement ou systématiquement. Plusieurs études montrent que les animateurs en alphabétisation sont des chercheurs particulièrement efficaces s'ils sont encouragés à capter les succès et les défis quotidiens qu'ils rencontrent.

Avant d'entamer la seconde phase, tous ces enseignements et d'autres encore ont été pris en considération et des mesures correctives ont été prises. Les matériels d'apprentissage et le guide de l'animateur ont été remaniés par l'AENFAE puis reconçus lors d'un atelier consultatif spécialement organisé dans ce but.

Seconde phase pilote :

- La seconde phase pilote a dégagé encore quelques lacunes à combler avant une application à grande échelle du matériel. Au cours de la seconde expérimentation, le programme a commencé à se concentrer davantage sur les questions de qualité et les compétences courantes spécifiques, à identifier les séquences opérationnelles et à les documenter en vue d'une extension ultérieure. Il a été expressément constaté qu'il était important d'intégrer davantage de compétences pour les personnes sans atouts décisifs tels que la propriété foncière, en particulier les femmes. Les chercheurs ont découvert qu'il est important, en l'absence d'un atout de départ, d'enseigner des compétences génératrices de revenus dans diverses filières.
- L'importance de relier les cercles d'alphabétisation aux institutions décisives (offices publics, établissements financiers, etc.) a été constatée lors de cette seconde phase. Les agriculteurs cherchent souvent le soutien des organismes tant publics que non gouvernementaux pour s'assurer des possibilités de crédit, un statut officiel et d'autres soutiens d'ordre technique. Il est par conséquent utile de relier les cercles d'alphabétisation qui se composent de groupes d'agriculteurs à ces institutions.

- La seconde phase a en outre attiré l'attention sur la nécessité pour les animateurs de faire figure d'exemple en matière d'épargne, de commerce, d'apprentissage, etc. Si les animateurs en AFA conseillent les apprenants sur des questions telles que l'importance de l'épargne, les moyens de créer et de gérer un commerce et l'intérêt de continuer à apprendre, ils ne montrent pas toujours l'exemple. Un bon animateur va au-delà du discours et joint le geste à la parole ; il a pourtant été constaté que presque aucun des animateurs n'était impliqué ni dans l'épargne ni dans le commerce, ni ne suivait aucune activité de formation complémentaire.
- Il est essentiel de reconnaître que les adultes ont déjà acquis des niveaux élevés en calcul et qu'il leur manque uniquement la capacité à représenter les nombres de manière symbolique. Ne pas en tenir compte et commencer l'enseignement en partant de zéro par le calcul de base, comme pour enseigner à des enfants, est naïf et dénote une ignorance des besoins des apprenants adultes. Il convient d'accorder une grande importance à identifier le niveau de départ approprié pour enseigner le calcul et les mathématiques aux adultes, et à concevoir des séquences suffisamment stimulantes. En obligeant les apprenants à ressasser des enseignements qu'ils maîtrisent déjà, nous risquons de leur faire perdre leur motivation.
- Une autre leçon tirée des deux phases pilotes réside dans la disparité des niveaux d'engagement chez les agents de développement (animateurs d'AFA). Il apparaît que les animatrices sont beaucoup plus engagées et efficaces que leurs collègues masculins. Les raisons de ce fait doivent être approfondies avant de pouvoir en tirer des conclusions.

Critères de qualité et enseignements sur la conception des matériels d'apprentissage

Les critères de qualité et les enseignements présentés ci-dessous ont façonné l'étape suivante de conception du programme et des matériels d'apprentissage.

- ***Usage d'inscriptions multimodales dans les textes éducatifs.***
La communication et l'interaction quotidiennes utilisent non seulement des textes mais aussi des chiffres, symboles et signes de toutes sortes. Dans presque toute l'Afrique, y compris l'Éthiopie, les habitants utilisent une grande variété de symboles pour représenter une multitude de concepts. Même ceux qui ne peuvent pas lire les textes officiels comprennent facilement les messages transmis via des symboles et des signes. Au cours de la troisième phase de la recherche-action menée par l'AENFAE, il a été constaté qu'il était essentiel d'inclure des symboles et des signes largement connus dans les matériels d'alphabétisation, parallèlement aux textes correspondants. Les principaux signes et symboles ainsi que leur signification peuvent être explorés lors d'une étude ethnographique (voir par exemple Gebre et al., 2009) qui observe de près la vie quotidienne d'une communauté.

- **L'importance de réunir l'enseignement des lettres et des chiffres.** Lors de ce projet spécifique ainsi que de ses expériences précédentes, l'AENFAE a établi que les matériels d'alphabétisation doivent associer littératie et numératie. Dans la vie réelle, les textes contiennent souvent des chiffres pour transmettre un message particulier. L'exercice isolé de compter, additionner ou soustraire des nombres n'a pas de sens pour un adulte, à moins qu'il évoque une situation réelle telle qu'un relevé mensuel des recettes et des dépenses, ou le nombre de quintaux de café produits et la somme pouvant être perçue de la vente. Les matériels d'alphabétisation doivent par conséquent refléter des situations de la vie réelle et associer textes, nombres et symboles.
- **L'importance d'intégrer dans les matériels d'apprentissage tous les types de document écrit que les adultes rencontrent dans leur quotidien,** par exemple registres d'épargne ou livrets de crédit, formulaires d'octroi de crédit, formulaires administratifs, certificats de mariage, reçus fiscaux, cartes de vaccination des enfants, etc. Tout comme la numératie, l'alphabétisation n'est pas une fin en soi ; elle est acquise pour être utilisée. Un enseignement majeur tiré de ce projet réside dans l'importance d'identifier les tâches et pratiques lettrées courantes dans la vie des apprenants avant de concevoir les matériels d'apprentissage. Les adultes sont plus qu'heureux d'acquérir des compétences lettrées qui contribuent à alléger leurs multiples responsabilités de parents, d'agriculteurs (ou acteurs principaux dans la chaîne de valeur du café), de membres de la communauté, dirigeants d'organisations communautaires, etc.
- **Le principe « apprendre d'abord, appliquer ensuite » ne fonctionne pas dans les programmes d'alphabétisation fonctionnelle.** Les adultes apprennent pendant qu'ils accomplissent un acte important dans leur vie quotidienne, par exemple lire un registre d'épargne, remplir ou lire un contrat de crédit, reconnaître des médicaments ou aliments périmés, etc. Intégrer ces enseignements dans les matériels d'alphabétisation motive les adultes et leur donne des raisons tangibles d'apprendre à lire et à écrire.
- **L'importance de concevoir les matériels d'apprentissage dans les langues locales au lieu de les traduire à partir d'autres langues.** Durant la phase pilote, nous avons découvert qu'il existe plusieurs dialectes dans une seule langue. La façon dont nous exprimons des idées reflète notre culture, notre contexte et le dialecte que nous utilisons. Les matériels rédigés dans une langue et traduits dans une autre subissent inévitablement une déperdition au cours de cette opération. Il est par conséquent conseillé de rédiger les matériels en langues locales, au lieu de les concevoir dans d'autres langues pour ensuite les traduire en langues locales.

- **L'importance d'étendre les enseignements au-delà des environs et besoins immédiats des apprenants**, par exemple en traitant divers thèmes tels que la technologie (téléphone portable, ordinateur, internet), les opérations bancaires, les valeurs civiques et éthiques, l'image de marque et le commerce transfrontière, les méthodes de diversification. Il importe de signaler que la génération actuelle d'apprenants adultes est très influencée par la technologie et en dépend. La technologie de l'information joue aujourd'hui un rôle crucial dans presque tous les secteurs de développement. Il est impossible de ne pas tenir compte de cet aspect important dans la conception des matériels, qu'ils soient destinés aux adultes, aux jeunes ou aux enfants.
- **L'importance de concevoir des matériels d'apprentissage bilingues ou multilingues**. Au cours de ce projet, nous avons observé que des adultes apprennent à distinguer les produits périmés de ceux non périmés, alors que les inscriptions sont souvent rédigées non pas en langue locale mais en anglais. La langue que nous utilisons et son degré de complexité n'importent pas ; ce qui importe est l'intérêt porté par l'adulte à cette question. Les adultes sont capables d'assimiler des contenus extrêmement complexes tant qu'ils les considèrent comme utiles dans leur vie.
- **L'importance de partir de ce que les apprenants savent et font déjà**. Ce principe est peut-être celui qui est le plus souvent énoncé mais le moins appliqué dans l'éducation des adultes. La difficulté que de nombreux éducateurs d'adultes signalent à cet égard consiste à identifier ce que savent les apprenants. Il est évident que cela n'est pas possible au moyen d'une « évaluation des besoins », puisque celle-ci examine ce qui n'existe pas. Devons-nous d'abord identifier ce qui manque aux adultes avant de nous donner la peine d'établir ce qu'ils connaissent et savent déjà faire ? Les conclusions de ce projet pilote indiquent que les adultes sont plus motivés à apprendre si nous partons de leurs acquis et nous en inspirons pour combler toute lacune dans leurs compétences, au lieu de nous concentrer en premier lieu sur ce qui leur manque.
- **L'importance d'alphabétiser hors de la classe**. Confiner l'apprentissage dans des salles de classe est le modèle dominant pour la scolarité des enfants, qui est même contesté à l'heure actuelle. Si l'alphabétisation des adultes doit servir à améliorer les sources de revenu des apprenants, elle doit être extraite des quatre murs d'une salle de classe. L'apprentissage doit s'accomplir sur les lieux de travail des apprenants, les séances d'apprentissage doivent refléter et contribuer à leurs activités actuelles et futures.

À partir des enseignements tirés des deux phases pilotes d'expérimentation, l'AENFAE a pu élaborer et optimiser des matériels d'apprentissage appropriés. Ces matériels conçus dans le cadre d'une étude de recherche-action sont utilisés non seulement par l'AENFAE mais aussi par d'autres organismes tels que des ONG locales, Oxfam et des ministères de l'éducation et de la santé rattachés à d'autres régions de caféiculture en Éthiopie. Les matériels d'enseignement et d'apprentissage analysés ici ont été utilisés pendant plus de deux ans jusqu'en 2014. Des modules complémentaires relatifs aux avantages et à l'organisation des coopératives ont alors été introduits par l'AENFAE et Oxfam.

Comment les principaux acteurs ont été autonomisés par de nouvelles connaissances et compétences à travers leur expérience de la recherche-action

Les personnes qui tirent un enseignement d'une étude de recherche-action diffèrent selon le but de la recherche. Dans la recherche-action décrite ici, qui visait à concevoir des matériels d'apprentissage adaptés à un groupe spécifique d'adultes, les principaux apprenants ont été les prestataires éducatifs. Mais cela ne signifie pas que les bénéficiaires visés par le programme n'en ont pas tiré profit ou n'ont pas été autonomisés. Au contraire, ils l'ont été de nombreuses manières : en étant impliqués dans la démarche, en faisant entendre leurs préférences, en influençant les programmes d'apprentissage, et en déterminant ce qu'ils voulaient et ne voulaient pas apprendre. Le fait que l'AENFAE a mené une recherche de style ethnographique complétée par des méthodes participatives de collecte des données impliquait que les apprenants pouvaient eux-mêmes définir leurs problèmes, trouver leurs solutions, et faire entendre leur voix.

Piste de réflexion 4

Réfléchissez aux questions ci-dessous, si possible discutez-en, puis notez vos réponses dans votre carnet :

1. « Les adultes déclarés analphabètes ont généralement quelques compétences lettrées et ne sont pas homogènes. » Qu'avez-vous appris dans le cas présenté par Alemayehu Hailu Gebre sur la diversité des profils des apprenants en ce qui concerne :
 - les acquis antérieurs
 - les besoins éducatifs
 - les conditions de l'environnement éducatif (lieu et horaire, matériels, composition du groupe, etc.) ?
2. À quels égards la recherche-action a été utile pour faire progresser la conception curriculaire dans le cas présenté par Alemayehu Hailu Gebre ?
3. Avez-vous des idées concrètes sur les moyens hypothétiques de développer chez les animateurs mentionnés dans cette étude leurs capacités de « praticiens engagés dans la réflexion » et de chercheurs ?

Étude de cas 3 :

Recherche-action au Sénégal pour la formation des formateurs

Mamadou Amadou Ly

Associates in Research and Education for Development (Associés en Recherche et Éducation pour le développement, ARED), une organisation non-gouvernementale (ONG) du Sénégal, a été créée en 1990 pour développer des programmes de production, de publication et de diffusion de livres en langues nationales, ainsi que des formations pour le secteur de l'éducation non formelle des adultes, dont l'alphabétisation. ARED se positionne ainsi dès sa création dans la formation initiale et continue des acteurs potentiels de l'éducation non formelle au Sénégal, particulièrement en langue peule. L'alphabétisation est considérée, dès les premières initiatives, comme une mesure stimulant la prise en charge par le peuple sénégalais des questions de développement endogène et autocentré. Cette vision de l'éducation non formelle ne peut se réaliser sans l'accompagnement d'un environnement lettré en harmonie avec les centres d'intérêt des populations ciblées. L'édition de qualité en langues nationales était donc un préalable incontournable. ARED fait partie des rares éditeurs en Afrique de l'Ouest qui publient des livres favorisant la lecture pour le plaisir, de sorte que les nouveaux lecteurs puissent s'identifier à l'histoire et à ses caractères, au lieu de voir dans la lecture uniquement un moyen d'apprendre quelque chose de nouveau.

ARED a la chance de travailler dans un contexte où la communauté voit et apprécie la valeur de l'instruction dans sa langue. Par ailleurs, ce que nous pouvons offrir de nouveau est de démontrer à quel point un néo-alphabète peut aller loin dans son apprentissage après seulement quelques centaines d'heures de formation, et comment la communauté peut être impliquée dans la conception de son apprentissage. Notre vision de l'éducation communautaire est holistique et intégrée, forgeant un lien entre identité culturelle et instruction, qui à notre avis est la clé de notre succès. Nous soulignons par conséquent l'importance de matériels culturellement appropriés (et pas seulement fonctionnels).

Aujourd'hui, des dizaines de personnes formées par ARED parviennent à trouver un emploi rémunéré auprès des organisations locales grâce à leurs compétences reconnues que nous certifions. Certaines sont directement recrutées comme agents, d'autres concluent des contrats de services bien rémunérés. ARED coopère avec les organisations locales et les recommande à ses partenaires quand l'occasion se présente. Au niveau local, les associations partenaires disposent de ressources humaines capables de mener sans la supervision d'ARED des actions de formation portant sur certains de ses modules. Pour preuve, ARED ne forme plus d'alphabétiseurs depuis plus de sept ans. Ces formations sont aujourd'hui dispensées par ces personnes ressources.

Contexte sociolinguistique du travail d'ARED

Le Sénégal est un pays de 13 508 715 d'habitants (ANSD et ICF, 2012). Il compte plus de 20 ethnies, plus de 90 % de la population appartient à cinq groupes ethniques dominants : les Wolofs (43 %), les Peuls (24 %), les Sérères (15 %), les Diolas (5 %) et les Mandingues (4 %). Les autres groupes ethniques et les étrangers du Sénégal représentent 9 %. La population sénégalaise est essentiellement musulmane (94 %), mais aussi chrétienne (4 %), les animistes et autres représentent les 2 % restants (ibid.). Le taux d'alphabétisme est de 45,4 %, dont 53,7 % d'hommes et 37,7 % de femmes (ANSD et ICF International, 2012 ; République du Sénégal, 2013).

Le pays a adopté en 1963 une politique prudente de législation linguistique progressive, mais manque encore d'une politique linguistique claire et cohérente. Comme le mentionne Fary Silate Ka²⁹, « ... six (06) langues nationales avaient été déjà identifiées, auprès du français langue officielle, mais leur adoption comme langue d'éducation formelle n'a jamais été ni effective, ni réussie ». Mais ces six langues, dont le peul singulièrement, sont systématiquement utilisées en alphabétisation depuis les premières heures de l'indépendance.

Le système officiel d'écriture de toutes les langues du Sénégal est fondé sur l'alphabet latin (décret 71-566 du 21 mai 1971). Ce système d'orthographe est utilisé pour les langues nationales aussi bien dans l'éducation non formelle que formelle. Bien qu'il persiste un usage résiduel de la translittération arabe (système ajami en peul ou système wolofal en wolof), l'orthographe officielle et l'édition du livre restent majoritairement en écriture latine. Cela facilite grandement la corrélation entre langues nationales et français.

L'alphabétisation des masses, rurales notamment, est dispensée dans le pays depuis 1963. L'action d'alphabétisation est essentiellement prise en charge jusque-là par le secteur non formel : ONG, associations culturelles, associations villageoises de développement, opérateurs confessionnels, grands projets de développement ou sociétés d'intervention telles que SODEFITEX et SAED. Dans ce processus, l'État a toujours joué le rôle de partenaire institutionnel à travers des accords-cadres pour l'appui à « l'alphabétisation fonctionnelle », ou encore à travers la stratégie du « faire-faire » (voir ci-dessous), la majorité du financement provenant de bailleurs extérieurs tels que l'Agence canadienne de développement international (ACDI), la Banque mondiale, l'agence allemande de développement GTZ et l'UNESCO.

Les nombreux efforts déployés durant deux décennies (de 1993 à 2012) ont permis de réaliser d'importantes avancées. Par exemple, 21 sur les 27 langues répertoriées ont été codifiées et haussées au rang de langues nationales.

29 Communication au Festival des Langues d'Afrique (FESTILA) (3e édition, Kinshasa, R.D.C. 14-16 juin 2010). Symposium sur le thème Politiques linguistiques en Afrique francophone de l'indépendance à nos jours : bilan et perspectives.

Mais trois défis majeurs ont toujours plombé l'essor de cette politique d'alphabétisation : a) la faiblesse et la dépendance extérieure du financement, b) la pluralité des méthodes de formation (chaque structure forme généralement ses formateurs, conçoit et élabore ses propres outils, etc.) et c) l'absence de certification des compétences et capacités des acteurs (alphabétiseurs, formateurs des formateurs, etc.).

ARED se fonde sur les acquis d'une grande association culturelle, l'Association pour la Renaissance du Pulaar (ARP), adossée à un engagement fort de la communauté peulophone. Dans toutes les régions du Sénégal, le peul cohabite étroitement avec d'autres langues, ce qui entraîne beaucoup d'inférences interculturelles. Parmi ces langues, seuls le wolof (langue véhiculaire de niveau national rencontrée aussi au Fouta, notre zone d'intervention) et le mandinka sont des langues véritablement transfrontalières. Langue transfrontalière véhiculaire, le peul (appelé fulfulde dans d'autres pays d'Afrique) a une large portée sous-régionale puisqu'il est parlé dans une vingtaine d'États d'Afrique occidentale et centrale. Des rives du Sénégal à celles du Nil, ses locuteurs sont estimés actuellement à plus de 60 millions. De plus, le peul permet une intercompréhension continue entre ses différents locuteurs malgré une aire géographique très vaste et une grande variété des parlers en usage. Il possède une orthographe unifiée que la Commission Fulfulde Langue Transfrontalière Véhiculaire auprès de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) se propose de standardiser en vue de son utilisation comme langue d'intégration et éventuellement langue de travail pour les pays de l'Union Africaine (UA).

ARED utilise principalement le peul comme langue d'étude et de formation. L'essentiel de notre travail au Sénégal se focalise dans le nord du pays, en raison des multiples initiatives développées pour promouvoir l'instruction en peul. ARED a conçu dès le début tous ses outils dans cette langue. Ce choix permettait de mieux juger leur adéquation avec les besoins et niveaux des néo-alphabètes. Une fois le matériel développé en peul, ARED l'adapte souvent à des dialectes peuls et à d'autres langues africaines. Il arrive que ces outils soient traduits et adaptés en français. Ce travail induit généralement un processus de recherche-action. Nous en décrivons un ci-après.

Enrichir l'environnement multilingue et multiculturel en formant des personnes ressources

ARED se positionne comme une structure d'appui à d'autres organismes tels qu'ONG et associations locales, en leur fournissant des matériels éducatifs et des modules de formation. Le partenariat entre ONG partageant les mêmes objectifs et ambitions est connu sous le nom de stratégie du faire-faire. Nous répondons aux demandes des associations locales, ONG et projets bilatéraux actifs au Sénégal, au Mali, au Bénin, au Burkina Faso et au Niger. Dans ces contextes multilingues et multiculturels, il est possible de promouvoir chaque

langue et un enrichissement mutuel à travers la recherche, l'éducation et l'apprentissage. Nous avons constaté l'importance d'encourager la recherche linguistique appliquée pour permettre à chaque langue locale d'exhiber son potentiel à transmettre les savoirs locaux et des connaissances nouvelles, tout en favorisant l'enrichissement mutuel entre les différentes langues et cultures d'un milieu donné.

Nos modules de formation sont conçus selon une approche active, participative et centrée sur l'apprenant, entretenant le connu avec le nouveau dans une spirale d'acquisition des connaissances. Pour ce faire, nous allons au-delà du concept de l'instruction de base et nous concentrons sur les compétences et informations que les personnes possèdent déjà et celles qu'elles doivent acquérir. Nos formations se focalisent sur le développement des compétences de base, mais aussi sur l'esprit d'initiative et les capacités organisationnelles, tout en fournissant des informations sur la citoyenneté et la société civile, de sorte que les apprenants puissent faire des choix éclairés qui leur permettent d'atteindre leurs propres buts. Pour promouvoir l'alphabétisme et créer un environnement lettré multilingue dans un contexte de civilisation essentiellement orale et de rareté de matériels de lecture en langues locales, il est nécessaire de fournir des livres culturellement appropriés que les habitants ont plaisir à lire. Le graphique 3.5 illustre les quatre principaux contenus mentionnés ci-dessus.

Desservir les communautés en formant des personnes ressources

Nos modules de formation visent à autonomiser les apprenants qui deviennent formateurs ou animateurs certifiés, et autonomisent à leur tour les communautés qu'ils forment. Ces apprenants étant employés des ONG ou de projets bilatéraux ou encore membres d'associations locales, ils ont de bonnes dispositions pour devenir performants. Les personnels des ONG et projets bilatéraux sont recrutés sur la base de leur niveau de formation, d'expérience sur le terrain et de maîtrise du parler local. Ils ne sont généralement pas alphabétisés dans les langues locales. Les organisations pour lesquelles ils travaillent interviennent dans plusieurs domaines de développement, le plus souvent dans de vastes zones géographiques couvrant plusieurs langues locales. Ils sont en général chargés d'exécuter des activités planifiées d'alphabétisation, d'animation ou de formation, d'assurer le suivi sur le terrain et de rendre compte

Les membres des associations locales sont en général des personnes ressources au sein de leurs communautés, qui sont choisies sur la base du volontariat. Ils sont en majorité alphabétisés seulement en langues locales mais ont une expérience de classe d'alphabétisation d'au moins deux ans. Certains d'entre eux aspirent à faire carrière dans le milieu des ONG et des projets de développement en devenant formateurs de formateurs.

Graphique 3.5 **Accroître la portée de l'éducation de base des adultes**



Les femmes sont souvent très peu ou pas du tout représentées dans les contextes d'intervention d'ARED, surtout en milieu rural et avec certaines thématiques comme le pastoralisme, le commerce de bétail ou la gestion des conflits. Quand elles sont présentes, leur niveau est plus faible et leur plan de carrière moins assuré. Par le passé, les filles étaient peu ou pas scolarisées car leur apprentissage ménager commençait vers sept ans. Dès 12 ans, les filles pouvaient être mariées de force afin d'éviter la honte et l'insécurité d'une grossesse hors mariage. Aujourd'hui, le gouvernement favorise l'éducation des filles et des femmes à travers divers programmes et la création d'une infrastructure appropriée. Dans la composition des groupes à constituer, une représentation paritaire (50 % de femmes) est par conséquent encouragée et souvent exigée.

La certification pour la reconnaissance et l'autonomisation des professionnels de la formation des adultes

La certification est un puissant facteur d'autonomisation puisqu'elle apporte la reconnaissance et la validation des compétences acquises. Outre les certificats de participation, ARED établit des certificats sanctionnant la qualification des formateurs. Elle travaille en continu à étendre son réseau de formateurs externes agréés, capables de co-animer des sessions avec les formateurs d'ARED, et même de les remplacer dans certains programmes. Lors des formations destinées aux ONG et aux associations, ARED repère les participants qui ont de bonnes dispositions pour devenir des formateurs performants et les installe dans un processus de formation continue. Ces personnes ressources suivent une formation de mise à niveau pour renforcer leurs compétences en lecture, écriture et calcul en langues nationales, une formation en andragogie et des formations modulaires. À chaque parution d'un nouveau module, ARED organise une formation pour ces personnes ressources. Celles issues de la même contrée sont regroupées lors des formations d'ARED destinées aux associations, pour qu'elles puissent travailler entre pairs sur le module. Suivant une grille d'observation, les formateurs d'ARED rendent compte du comportement de la personne ressource et de ses aptitudes par rapport au module.

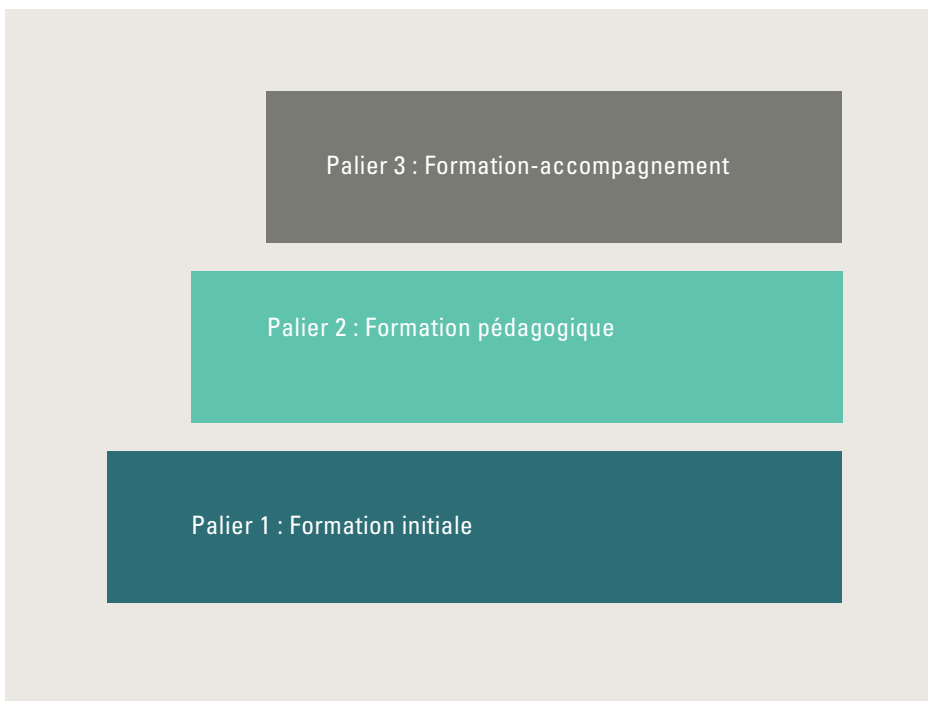
En collaboration avec l'Association pour la Renaissance du Pulaar (ARP) de Saint-Louis et l'Inspection Académique (IA), ARED a appuyé un programme de formation qualifiant à cinq paliers, qui répond aux besoins en personnel des prestataires d'alphabétisation. Pour devenir alphabétiseur, il faut accomplir les deux premiers paliers (mise à niveau et formation pédagogique). Pour devenir animateur-formateur communautaire, il faut accomplir les troisième (formation en Méthode Active de Recherche et de Planification participative, MARP) et quatrième paliers (formation modulaire en gestion organisationnelle et financière, gestion des conflits, méthodes d'alphabétisation pour groupes spécifiques, pastoralisme, adaptation aux changements climatiques, etc.). Et pour devenir formateur ou superviseur, il faut ajouter le cinquième palier (formation de formateurs). Pour certifier ces qualifications professionnelles, l'ARP organise avec l'IA des visites de terrain pour observer les stagiaires en situation réelle. Ces certificats sont reconnus au niveau de la région et permettent souvent aux titulaires de faire valoir leur formation.

Un certificat pour l'enseignement d'un module sur le pastoralisme est délivré par ARED et l'Institut International pour l'Environnement et le Développement (IIED), dans le contexte d'un programme de formation conçu pour trois associations pastorales. Vingt-quatre instructeurs auprès des communautés de ces associations sont formés pendant une période de trois ans. Nous décrivons ci-dessous comment la recherche-action a été appliquée en coopération avec l'IIED et les communautés pour développer les modules de formation sur le pastoralisme.

Systématisation progressive de la formation des formateurs

À partir de l'expérience d'ARED dans les domaines de l'alphabétisation de base et des formations modulaires, au Sénégal et dans la sous-région, nous avons systématisé au fur à mesure un programme de formation des formateurs en trois paliers qui englobe la formation initiale, la formation pédagogique et la formation-accompagnement.

Graphique 3.6 **Système à trois paliers des modules pour la formation des formateurs d'ARED**



Palier 1 : Formation initiale

La formation initiale dure de 30 à 90 heures et a pour but d'asseoir les compétences de base chez le futur formateur. Pour être en mesure d'enseigner la lecture, il faut savoir lire couramment soi-même et connaître les mécanismes qui sous-tendent la lecture. De même, pour amener les participants à voir le bien-fondé de la mobilité pastorale, il faut comprendre soi-même comment elle fonctionne et être convaincu de son importance. Dans ce type de formation, il n'est pas nécessaire que tous les participants aient suivi un enseignement formel. Nous tâchons de regrouper de futurs animateurs-formateurs (hommes et femmes en général alphabétisés et relativement jeunes) et des adultes âgés de 30 à 70 ans, qui en majorité ne savent ni lire ni écrire mais ont une forte expérience dans le domaine ciblé. La formation étant centrée sur l'apprenant, elle dépend des connaissances des participants et de leurs échanges. Ce mélange des participants est crucial pour le partage d'expériences et la capitalisation des informations.

La formation initiale est dispensée dans une langue communément comprise par tous les participants (une langue locale ou le français), avec parfois des moments d'échange sur les concepts clés des différentes langues en présence, notamment celles qui serviront à la démultiplication. Par exemple, le concept de mobilité se définit différemment en milieu nomade peul ou en milieu agropastoral sédentaire haoussa ; les appellations, leurs sens et la richesse des nuances varient d'un groupe à l'autre. Dans l'idéal, chaque futur animateur-formateur a l'occasion de réfléchir dans sa langue de travail et dans sa culture, mais aussi d'échanger avec les autres.

Palier 2 : Formation pédagogique

Il est possible de bien comprendre quelque chose sans savoir le faire comprendre aisément à d'autres. La formation pédagogique permet d'examiner les méthodologies et de renforcer ses capacités dans les techniques nécessaires pour les activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle dure de 30 à 42 heures et permet de se familiariser avec les supports pédagogiques conçus à cet effet. Elle est ponctuée par des travaux en groupes et des simulations en salle en vue d'échanger sur les démarches, de programmer des séances et de recueillir les retours d'information des co-stagiaires à l'aide d'une grille d'observation. Une mise à l'essai (extramuros) est en règle générale effectuée pendant la formation pour permettre d'appréhender les premières difficultés liées à la mise en pratique de la formation et de trouver des solutions.

À ce stade, il est important que les participants utilisent leur langue de travail. Dans les cas où les outils pédagogiques (guides, par exemple) n'existent que dans une langue commune (français ou langue locale), il est important d'échanger certes en plénière sur les aspects communs, mais de souligner surtout les spécificités pour chaque groupe linguistique et de lui permettre d'y travailler en profondeur.

Palier 3 : Formation-accompagnement

Cette phase de la formation s'accomplit à un niveau individuel pendant la réalisation du programme pour lequel la personne est formée. Elle nécessite une coordination rigoureuse entre le tuteur-accompagnant, le stagiaire-formateur et la population bénéficiaire. Le principal objectif réside dans l'autonomisation du stagiaire. La durée dépend de son niveau de maîtrise et de ses besoins de soutien. Le tuteur l'assiste dans la planification des séances et l'observe pendant l'animation. Après l'avoir amené à prendre conscience de ses forces, de ses faiblesses et de ses progrès, le tuteur l'aide à prendre les mesures correctives qui s'imposent.

Illustration 3.7 Enseignant stagiaire qui met en pratique sa formation avec l'encadrement de ses formateurs, Diffa, Niger, 2005



Réseaux de personnels formés : une mesure susceptible d'accompagner tout type de formation

Pour assurer le suivi des initiatives, les personnes formées constituent en général un « réseau des formateurs sur les outils d'ARED ». Des rencontres sont organisées pendant les fins de semaine pour procéder à des simulations, dans un premier temps entre pairs, ensuite avec des personnes familières. À l'issue de chacune de ces rencontres, les participants ont identifié les éléments de progrès et les difficultés observées. Ces difficultés sont portées à la connaissance des pairs qui n'ont pu participer à la rencontre.

Recherche-action pour concevoir des modules de formation des formateurs

112

ARED a développé son système de formation des formateurs en appliquant les principes de la recherche-action. Nous partageons les points de vue de Michel Liu dans sa définition de la recherche-action : « une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif durable qui consiste à réunir un projet de changement délibéré et, ce faisant, contribuer à l'avancement des connaissances dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous » (Liu, 1997, p.87).

En milieu multilingue et multiculturel, l'action éducative gagne toujours à être menée dans la langue des intéressés ainsi que dans le cadre de leur environnement culturel, historique, sociologique. Ce sont autant de garde-fous à l'aliénation culturelle et de garanties pour la motivation des participants. De tels contextes favorisent le développement d'innovations en matière de formation des formateurs, car les acteurs sont prédisposés à accueillir et à s'impliquer dans des processus d'apprentissage dont les résultats ne sont pas garantis. Dans ce type d'entreprise, l'éthique, la transparence dans les interventions et la reconnaissance de la valeur ajoutée par chaque partie prenante instaurent un climat de confiance et permettent de revenir de façon itérative sur les expérimentations réalisées, afin d'en tirer des leçons et de retenter ensemble d'autres aventures. L'éducation et l'apprentissage par l'action et dans l'action sont un puissant facteur de renforcement des capacités des acteurs. C'est ce que nous aura prouvé notre expérience de la recherche-action comme outil de formation.

Pour répondre aux demandes exprimées par ses partenaires, ARED fait souvent face à deux cas de figure qui invitent à mener une recherche-action pour la formation des formateurs : 1) le module de formation n'existe pas encore et doit être créé ou 2) le module existe mais doit être adapté aux besoins du demandeur.

Exemple de recherche-action pour concevoir un nouveau module de formation

Dans l'exemple qui suit, un module de formation sur la gestion des ressources naturelles n'existe pas encore, les besoins et le profil des apprenants doivent être définis. ARED entreprend donc une étude en 1994 sur les pratiques foncières dans le nord du Sénégal avec l'université Gaston Berger de Saint-Louis et des partenaires de terrain. Deux phases préliminaires sont mises en œuvre : a) ARED forme des enseignants et quelques étudiants à la Méthode Active de Recherche et de Planification participative (MARP), b) des équipes sont constituées et envoyées dans les villages pour étudier

les pratiques foncières au niveau d'une communauté rurale. Avec la réaction positive de cette communauté, plusieurs cycles de recherche-action sont effectués dans le cadre de ce projet.

Première tentative de réponse et difficultés rencontrées

Le premier cycle de recherche-action, qui se déroule de juin 1994 à mars 1995, commence par un défi lancé à ARED par une communauté rurale. À l'issue de l'étude effectuée en 1994 sur les pratiques foncières, les personnes ressources locales, membres de l'association Dental Bamtaare Tooro qui ont accompagné les équipes, apprécient les résultats mais expriment aussi leur désolation quant à la façon dont elles ont été traitées. Elles estiment avoir été dupées. Elles interpellent alors directement ARED en des termes on ne peut plus virulents. Questions et questionnements fusent, pour aboutir finalement à celle-ci, cruciale : « Que pouvez-vous faire pour donner un sens à ce que vous nous avez aidés à acquérir ? Autrement dit, comment nous amener à une prise en charge de nos études par nous-mêmes et pour nous-mêmes ? ». Ces questions soulignent l'importance de l'implication des acteurs à tous les niveaux, de la conception à l'évaluation-capitalisation. Pour preuve : que vaut une formation initiale qui ne suscite pas de question, d'interrogation, de remise en cause ?

Ne pouvant pas rester insensibles à ces interpellations, nous décidons de rendre la MARP accessible aux communautés de base. Le travail démarre avec la traduction en peul des principaux outils de la MARP, qui prend deux mois. Ensuite, nous formons pendant deux semaines à leur utilisation 16 personnes ressources communautaires de l'association Dental Bamtaare Tooro, qu'elles mettent aussitôt en pratique dans leur village. Les premières applications de cette formation sur le terrain suscitent rapidement beaucoup d'engouement chez les populations. Pour la première fois, leurs enfants les aident à poser leurs problèmes et à en discuter sans la présence obligatoire d'un « intrus » (facilitateur externe).

Malgré ce premier engouement, l'expérience met très vite à nu les insuffisances de la méthode. Dès que nous descendons sur le terrain pour une mission de suivi, nous trouvons des animateurs gagnés par la panique. Ils font face à des populations qui exhument chaque jour des problèmes très sérieux, sans être en mesure d'y faire face. Leurs interpellations à notre équipe sont les suivantes : « Dès que nous avons entamé la mise en œuvre des premiers outils, beaucoup de problèmes latents ou inconnus de la majorité des populations ont surgi au grand jour sur la place publique, d'autres encore continuent de surgir. C'est le cas des problèmes de limites de nos terroirs voisins et de succession de chefferie. Nous ne savons pas quoi faire ; cela nous préoccupe ». Nous nous rendons alors compte de la complexité de la transmission du savoir et de la nécessité d'une méthode. Nous nous tournons vers une ONG partenaire qui semble en savoir davantage que nous – c'est la justification et le début de notre collaboration avec l'Institut International pour l'Environnement et le Développement (IIED).

Réponse aux défis : recherche-action contextualisée, émancipatrice et participative

L'implication de tous les acteurs concernés dans l'ensemble du processus se révèle ainsi une nécessité incontournable. Mais surgit immédiatement une autre question connexe : qui et comment impliquer ? Il existe tant de critères de discrimination : sexe, âge, rôle ou rang social, niveau d'alphabétisme, préoccupations prioritaires, etc. Les méthodes participatives de recherche se révèlent très utiles à ce sujet.

Dès les premiers échanges avec l'IIED et les différentes parties prenantes, nous réalisons qu'il ne suffit pas de traduire simplement les outils de la MARP. Il s'agit surtout de les adapter en tenant compte des points majeurs également importants de la recherche-action :

1. la problématique, les besoins et capacités des acteurs
2. les hypothèses de travail
3. le dispositif pour l'implication des personnes ressources locales
4. le processus avec ses différentes étapes
5. le système d'évaluation et de capitalisation.

Chacun de ces points est analysé plus en détail ci-dessous.

1. Formulation d'une problématique – analyse des besoins et capacités

L'IIED, qui a une expertise avérée dans l'utilisation des approches participatives et dans la gestion des ressources naturelles, aide à cerner les besoins. L'association partenaire veut être capable d'effectuer de façon autonome des diagnostics et des planifications participatives endogènes. Les villageois personnes ressources à former pour cette association ont une connaissance relativement bonne de leur milieu par rapport aux chercheurs externes. Ils sont alphabétisés dans leur langue et ont une forte expérience associative. Par contre, ils n'ont en majorité pas ou peu fréquenté l'école formelle. Ils ont donc une connaissance très limitée des approches, démarches et outils leur permettant de réaliser avec le recul nécessaire un processus de recherche dans leurs communautés. Ils se posent la question suivante :

« Quelles compétences transmettre aux personnes ressources alphabétisées dans leur langue pour qu'elles puissent effectuer de façon autonome des processus de recherche et de planification participatives dans leurs communautés ? »

2. Élaboration d'hypothèses de travail

Nous partons toujours d'une hypothèse de travail contextualisée : besoin(s) de changement, processus à engager. Les séances de réflexion tenues avec les responsables communautaires font ressortir l'importance d'associer la formation à un objectif de changement. Ainsi naît l'idée d'expérimenter un processus de formation dans le but final d'élaborer un plan de gestion des ressources naturelles (PGRN). Dans la pratique, il s'agit avant tout d'identifier ensemble les étapes à suivre, et pour chaque étape les savoirs, savoir-faire et savoir-être à transmettre aux personnes ressources. Parmi ces étapes figurent généralement : le diagnostic (faisons meilleure connaissance avec notre milieu), l'analyse (analysons les problèmes et choisissons les solutions adaptées), la planification (organisons-nous et planifions nos actions) (Gueye et Ly, 1996). Il est important dans ce contexte de partir des besoins réels, de la motivation et aussi du niveau d'alphabétisme des acteurs concernés.

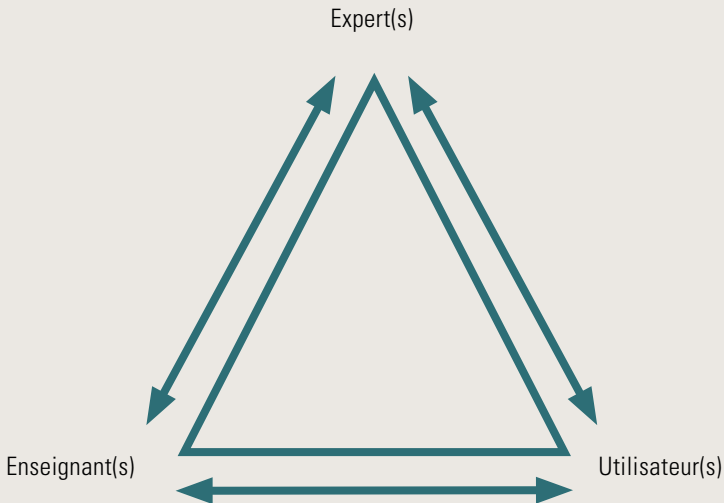
3. Mobilisation des ressources humaines

La mobilisation des ressources humaines est un facteur essentiel dans les préalables. Ainsi, pour mener efficacement le processus, il y a lieu de réfléchir aux finalités de l'action et au groupe d'apprentissage à mettre en place en vue de réaliser les changements souhaités. Le dispositif suivant à titre d'exemple a souvent été mis en place, avec des rôles et responsabilités bien définis :

- IIED : validation scientifique de la démarche
- ARED : pédagogie et élaboration des outils en langue nationale
- Communautés villageoises, à travers l'association Dental Bantaare Tooro : mobilisation sociale
- Projet de Gestion Villageoise de l'Espace naturel de Podor (GVEP) : partenaire pour la prise en charge du processus et la mise en œuvre des plans élaborés. La GVEP était un projet de l'ONG Union pour la Solidarité et l'Entraide (USE/PIP) financé par l'agence autrichienne de coopération au développement.

Dans notre cas, ce groupe d'acteurs a fonctionné dans une trilogie parfaite où chaque entité occupe l'un des sommets : IIED (expert), ARED (pédagogues et spécialistes des langues nationales), GVEP et les communautés (bénéficiaires utilisateurs-expérimentateurs). La maîtrise de l'écrit par les participants communautaires (prise de notes, lecture de consignes, etc.) peut s'avérer cruciale, ce qui n'exclut pas la participation des analphabètes.

Graphique 3.8 **Organigramme triangulaire des principaux acteurs**



4. Conduite de chaque étape du processus

Le processus se déroule sur plusieurs mois, et les activités suivantes sont menées à chaque étape :

- conception et adaptation d'une démarche et des outils pour cette étape (IIED, ARED en consultation avec les communautés)
- formation des personnes ressources communautaires à l'utilisation de ces outils (ARED)
- formation dans le village avec l'appui des responsables communautaires
- suivi-accompagnement de proximité par l'ONG locale (GVEP)
- mission de suivi-supervision par les structures d'encadrement (IIED, ARED).

Le calendrier de ces activités était le suivant. Les préparations de la nouvelle recherche-action avec l'IIED et les communautés ont duré trois mois.

Un document spécifiant le financement du projet a ensuite été conçu et négocié avec l'IIED et ses partenaires pendant une période de sept mois.

En janvier 1996, ARED et l'IIED ont commencé à élaborer la méthodologie et les outils. Lors d'une première formation de deux semaines en mars 1996, les personnes ressources communautaires ont procédé à une étude diagnostique de leur situation. Durant la seconde formation quatre mois plus tard, les personnes ressources ont été formées à utiliser les outils d'analyse et à identifier les actions appropriées. Une troisième session à nouveau quatre mois plus tard portait sur les instruments de programmation. Entre ces sessions, les communautés travaillaient à leur propre rythme. Deux personnes ressources de la GVEP aidaient en permanence les personnes ressources des villages à appliquer les outils et à effectuer un suivi constant et rigoureux. Tous les deux mois, ARED et l'IIED rencontraient les communautés concernées pour échanger sur les progrès, proposer une assistance et tenir des réunions avec les personnes ressources. Les produits finals (voir ci-dessous) ont été disponibles en 1997.

5. Évaluation et capitalisation intégrées

À la fin de chaque étape, tous les membres du groupe d'apprentissage se retrouvent pour des séances de réflexion-bilan pour exprimer leurs satisfactions mais aussi leurs inquiétudes et tirer des leçons. Nous avons dans notre cas identifié le besoin de renforcer les capacités instrumentales des personnes ressources. Les échanges entre tous les acteurs ont guidé la programmation du processus et la conception des outils de formation.

Produits de la recherche-action menée en 1997

- Un plan de gestion des ressources naturelles disponibles, réalisé par les communautés avec l'assistance d'ARED et de l'IIED. Ce plan a été appliqué dans le cadre du projet GVEP.
- Un module de formation pour les personnes ressources, inspiré d'une version de la MARP adaptée en peul. Il se compose de trois manuels aux objectifs suivants :
 1. Faisons meilleure connaissance avec notre milieu.
 2. Analysons les problèmes et choisissons les solutions.
 3. Planifions nos activités.

Critères pour une recherche-action de qualité tirés de notre expérience

Compétences en animation-encadrement, expérience de terrain, bon niveau d'instruction formelle et/ou non formelle d'une part, d'autre part engagement et volontariat, ancrage culturel et social, maîtrise orale et écrite des langues locales et capacité à adapter les projets à la culture locale, sont des atouts majeurs dans le processus de recherche-action. Trois grands critères pour une recherche-action de qualité sont ressortis de notre étude de cas :

- amener les participants à utiliser l'écrit dans le processus de recherche-action
- contextualiser la méthode utilisée
- appropriation du processus de recherche-action par la communauté.

La section ci-dessous présente ces critères plus en détail.

Intégrer l'alphabétisation dans le processus de recherche-action

Pour animer les séances villageoises dans une double perspective d'apprendre à manipuler les outils et de réaliser un diagnostic de la situation, nous avons réparti comme suit les rôles des membres du groupe communautaire : un binôme pour conduire les discussions, un sous-groupe pour prendre des notes et un autre pour observer la dynamique et fournir un retour d'information. Ce triptyque opérationnel est souvent nécessaire à la bonne marche du processus. Après quelques séances, nous avons constaté que beaucoup d'informations intéressantes se perdaient simplement parce que les personnes ressources éprouvaient des difficultés à prendre rapidement des notes.

Il a donc fallu dispenser aux personnes alphabétisées un module de perfectionnement des capacités instrumentales que nous avons intitulé « mise à niveau ». Un module correspondant existait pour les futurs alphabétiseurs. Il est souvent nécessaire de différer dans un premier temps la formation pédagogique et de mettre à niveau les apprenants avant d'entamer le processus de recherche-action à proprement parler. L'objectif de ce module est de les amener en 90 heures à lire couramment tout texte écrit en peul et à écrire lisiblement en respectant les règles d'orthographe de la langue. Dans la mise à niveau destinée aux acteurs-chercheurs villageois, nous avons mis l'accent sur la lisibilité de l'écriture, la rapidité en prise de notes, la capacité de rédaction, la précision et la concision. Nous avons aussi consacré des moments à des échanges pour permettre une appropriation de certains concepts en langue nationale. De la même façon, nous avons renforcé leurs capacités à formuler des questions ouvertes ou fermées, à visualiser et à organiser un travail d'équipe. Ce sont autant de compétences utiles aux acteurs afin de mieux réussir leur formation.

Afin d'éveiller chez tous les participants à nos formations l'intérêt général pour la lecture, nous avons choisi des extraits intéressants de nos livres (romans, traductions, résultats de recherche, etc.) qui correspondaient à leurs préoccupations. Nous les lisons à haute voix pour susciter chez eux la curiosité et le goût de lire. Le fait qu'un grand nombre d'entre eux aient acheté ou commandé ces livres démontre que ces techniques étaient efficaces.

Appropriation et contextualisation

Finalement, les populations se sont appropriées la démarche au point de la baptiser elles-mêmes LOHU (Laawol Oorgirgol Humpito), ce qui signifie en peul « méthode d'exploitation et de valorisation des connaissances et expériences locales ». Elles se sont senties valorisées à travers leur nouvelle position de chercheur dans leur propre communauté et dans leur langue. Ce processus a débouché sur un module contextualisé de formation en MARP, qui autonomise les personnes ressources et les communautés. Cette réaction positive de la communauté locale montre que la contextualisation et l'appropriation de la méthode de recherche-action étaient concluante, d'où l'importance de l'ancrage culturel et linguistique de l'apprentissage.

Investir dans les enseignements tirés

Les leçons tirées du processus LOHU ont alimenté la conception d'un autre module de formation sur le pastoralisme au Sahel, appliquée par l'IIED et ARED, en collaboration avec des communautés pastorales et agropastorales du Mali et du Sénégal. Cette conception a impliqué plusieurs cycles de recherche-action couvrant une période de trois ans. Le défi principal consistait à rendre les contenus de ce module accessibles à des groupes en majorité analphabètes.

Les principes pédagogiques de base pour enseigner le module sont la participation, l'auto-découverte et la visualisation. L'approche participative et inclusive d'enseignement et d'apprentissage donne aux participants une forte envie de s'alphabétiser dans leur langue. Une version française du module est ensuite introduite auprès du public de diverses institutions d'enseignement et de recherche au Sénégal ainsi que d'ONG et d'associations au Mali, Burkina Faso et Niger (Association pour la Redynamisation de l'Élevage au Niger / AREN et CARE International). Dans ce cas aussi, la transversalité joue un grand rôle fédérateur et dynamisant. Des institutions telles que CARE Danemark et CARE International au Niger, des associations pastorales et ONG ainsi que de hauts fonctionnaires du Sénégal, du Niger, du Mali, du Burkina Faso, du Bénin et du Tchad se sont intéressés à l'appropriation du module. La qualité et l'applicabilité transnationale de ce module de formation justifient pleinement le temps investi pour le développer.

Comment les principaux acteurs ont été autonomisés par de nouveaux savoir-faire et compétences acquis à travers la recherche-action

Les participants aux processus de recherche-action décrits ci-dessus ont appris à réfléchir et à travailler ensemble sur des questions complexes et conflictuelles d'une grande importance pour la vie de la population. Ils ont acquis de nouvelles attitudes et capacités en travaillant en collaboration. Les personnes ressources qui guidaient ces processus ont appris à mobiliser et à faire participer des membres de la communauté locale dotés de divers profils et talents. Ces nouvelles capacités ont servi ultérieurement aux communautés pour aborder d'autres questions telles que le changement climatique.

Piste de réflexion 5

Réfléchissez aux questions ci-dessous, puis notez vos réactions dans votre carnet :

1. En quoi la recherche-action a été à votre avis utile pour former les formateurs dans le cas présenté par Mamadou Amadou Ly ?
2. Pourquoi la ou les langues choisies pour la recherche-action importent-elles ?
3. De quelles manières la recherche-action présentée par Ly a été autonomisante pour les personnes concernées ?

Conclusion des trois études de cas

À la différence de l'enseignement formel dont les cours sont prédéfinis, une éducation non formelle de qualité fondée sur la recherche-action implique à la fois de poser les questions et de définir le curriculum qui favoriseront une professionnalisation des parties prenantes dans les domaines de leur choix. La recherche-action peut être appliquée pour renforcer la capacité à apprendre des participants ou pour garantir l'appropriation du processus par ces derniers. Elle peut également être menée de manière participative par les prestataires de l'alphabétisation et par les apprenants, en vue d'améliorer la qualité des programmes éducatifs. Dans ces contextes et d'autres encore, la recherche-action peut favoriser le développement d'un environnement lettré multilingue et multiculturel.

Dans chacune des études de cas présentées plus haut, la recherche-action s'est appuyée sur les contributions de parties prenantes lettrées qui étaient en mesure de lire couramment tout type de texte dans la langue de travail, et aussi de prendre des notes, de résumer, rédiger des rapports, créer des graphiques, lire des cartes, plans, diagrammes etc. La langue écrite, instrument utilisé par ces parties prenantes pour des activités pratiques ainsi que pour la conception et la réalisation de la formation, a renforcé leur assurance et leurs capacités d'auto-apprentissage, et a ouvert la voie à l'autonomisation, but ultime de toute démarche éducative. En outre, les participants qui ne possédaient pas encore ces compétences ont été motivés à les acquérir dans la langue de leur environnement social.

Le contexte culturel et linguistique d'un projet constitue un facteur essentiel dans tout processus d'enseignement et d'apprentissage. L'éducation et la formation en langues locales doivent autant que possible être introduites dans la communauté de telle sorte que cette dernière définisse activement la forme, le rôle et la valeur de l'éducation. Le facteur clé dans les cas présentés est une éducation dispensée en peul et en afaan oromo, qui a suscité une réaction culturelle favorable. Ainsi, poursuivre une éducation n'entraîne pas une aliénation culturelle (comme il en est souvent le cas avec l'enseignement formel dispensé en français en Afrique occidentale). L'éducation devient ainsi un support qui peut contribuer aux initiatives locales de développement tout en préservant la langue et la culture, ce qui permet d'intégrer de nouvelles idées dans les systèmes sociaux et intellectuels existants.

Nous souhaitons partager une dernière observation, à savoir le fait que le système de formation d'ARED accorde de l'importance à certifier les compétences acquises pendant la formation de sorte qu'elles puissent être validées. Cette démarche motive et autonomise les acteurs concernés et leur offre en outre des opportunités d'emploi, ce qui contribue à lutter contre la pauvreté.

De chaque étude de cas ont émergé des thèmes spécifiques, qui étaient indispensables à la réalisation de programmes de qualité d'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues. Il est possible de travailler sur ces thèmes en prenant la recherche-action comme méthodologie pour cerner, définir et résoudre un problème, afin de progresser dans la quête de qualité. Les thèmes qui se sont dégagés des études de cas présentées dans cet ouvrage ont trait aux situations spécifiques rencontrées dans le cadre de ces études. Dans d'autres contextes se présentent des thèmes similaires ou bien différents, qui doivent être traités par les parties prenantes concernées.

Dans la première étude de cas, le prérequis pour la création d'un environnement lettré multilingue au Niger était la mise en œuvre d'un enseignement efficace de base bilingue en système formel et non formel. Cette mise en œuvre exigeait pour sa part une activité éditrice locale en langues nationales, homogène et de qualité, pour répondre au souhait des habitants de lire et d'écrire dans des buts à la fois éducatifs et récréatifs. La seconde étude de cas sur la conception curriculaire en Éthiopie avait pour thème central l'amélioration de la littératie et de la numératie en langue afaan oromo (écrite en alphabet latin) chez les petits caféiculteurs, afin de favoriser leur développement professionnel et l'expansion de leur commerce. Le second thème en soutien au premier était la conception d'un curriculum adapté au contexte et aux préoccupations spécifiques des hommes et des femmes, reposant sur les connaissances existantes, les pratiques locales et le contexte sociolinguistique et culturel. La troisième étude de cas relative à une formation favorisant le développement communautaire au Sénégal a traité la question d'adapter les instruments de recherche et de formation au contexte socioculturel et linguistique, de sorte que la communauté locale puisse s'approprier l'étude de recherche-action.

Piste de réflexion 6

Afin d'approfondir et d'appliquer votre approche du matériel analysé jusqu'ici, nous vous invitons à mener maintenant une réflexion sur votre pratique et votre contexte. Les questions ci-dessous guideront votre réflexion :

1. Quels thèmes sont applicables à votre contexte ?
2. Avez-vous déjà travaillé sur un cas comprenant ces thèmes ?
Dans l'affirmative, veuillez le décrire en un ou deux paragraphes.
3. Si vous avez déjà travaillé sur un cas de ce type, l'avez-vous fait en coopération avec des collègues et/ou des apprenants ?
 - a. Dans l'affirmative, quelles étaient les principales étapes du processus ? Constatez-vous des similitudes avec les grands principes de la recherche-action ?
 - b. Dans la négative, quels types de problème peuvent à votre avis se présenter dans votre contexte ?

4

Référentiel de l'alphabétisation de qualité pour les jeunes et les adultes dans les contextes multilingues

Hassana Alidou et Christine Glanz





ක

ඊ

ඉ

L'alphabet cingalais est utilisé pour écrire le cingalais ou singhalais, langue appartenant au groupe indo-aryen de la famille des langues indo-européennes. Elle est parlée par 16 millions de locuteurs natifs qui vivent en majorité au Sri Lanka. Le cingalais est avec le tamoul langue officielle du Sri Lanka.

Objet de ce chapitre

- Cerner et mener une réflexion sur les principes directeurs proposés, vecteurs de qualité dans l’alphabétisation et l’apprentissage des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels
- Cerner et mener une réflexion sur le référentiel général axé sur le contexte

Dans ce chapitre, nous proposons un référentiel dans le but de partager avec vous une vision fondée sur la pratique et la théorie relatives à la qualité de l’éducation dans les contextes multilingues et multiculturels, avec un accent particulier sur l’alphabétisation des jeunes et des adultes. Nous espérons vous inspirer et vous permettre d’améliorer la qualité de votre propre pratique.

Un référentiel ou cadre de référence n’est pas un instrument final et immuable. Un référentiel consiste généralement en un ensemble de convictions, idées ou règles qui forment une base appliquée lors de jugements et de décisions. Lorsque nous évoluons dans notre appréhension et application de la recherche-action, nous identifions d’autres principes et critères de qualité. Établir un référentiel est une démarche de dialogue à laquelle peuvent contribuer les apprenants adultes.

Le référentiel que nous proposons se fonde sur les énoncés généraux du mandat de l’UNESCO ainsi que sur les principes de base résultant de la recherche en éducation et alphabétisation. Il fournit des détails sur ces valeurs et sur leur application. Nous vous présentons tout d’abord ces principes transversaux et énoncés généraux. Puis nous élaborons un panorama des principaux domaines pour l’analyse de la qualité, qui émanent de ces principes transversaux.

L'UNESCO a pour vision et pour mission de promouvoir la justice et la paix dans un monde caractérisé par la diversité culturelle et linguistique. Tous les concepts modernes de justice ont une norme en commun, selon laquelle tous les êtres humains sont égaux et doivent par conséquent être traités avec le même respect et la même considération. L'action de l'UNESCO dans le domaine de la justice (Ouane and Glanz, 2006) comporte deux dimensions qui correspondent à la définition de la justice sociale énoncée par Nancy Fraser (2000) :

1. La reconnaissance de la diversité et de la non-discrimination, « [...] un monde ouvert à la différence, où l'égalité de respect ne s'obtiendrait plus au prix de l'assimilation aux normes culturelles majoritaires ou dominantes. » (Fraser, 2000, p. 52).
2. La redistribution égalitaire des ressources et des biens.

Les grands principes de la justice sociale sont la parité de la participation et l'égalité. Participation dans ce contexte signifie liberté sociale en tant que dimension du développement humain. Elle renvoie à « la capacité de participer à la vie de la collectivité, au débat public, à la prise de décisions politiques, et même la possibilité élémentaire 'd'apparaître en public sans honte' » (PNUD, 2000, p. 19). Leon Tikly et Angeline Barrett soulignent l'importance de ce type de participation dans l'optique de la justice sociale liée à une éducation de qualité. Ils déclarent que la qualité éducative est une question politique et en tant que telle, la participation à la décision de ce que sont les résultats utiles de l'éducation et les processus utiles pour les atteindre devrait être un sujet de débat (Tikly and Barrett, 2011). Ceci nous amène à la dimension démocratique de la justice sociale participative et à la question de savoir si les opinions des citoyens sont entendues en passant du niveau local au niveau transnational ; s'ils se perçoivent eux-mêmes comme acteurs responsables, comme « créateurs et artisans » selon Caroline Kerfoot (2009) et non comme simples « utilisateurs et choisisseurs ».

L'éducation favorise la participation de manière démocratique

La démocratie³⁰ est un processus sans fin de négociation, qui implique non seulement des politiques équitables, mais aussi des relations saines et favorables à la communauté, avec les autres êtres humains et avec la nature (Schugurensky, 2013). Les actions démocratiques requièrent un partage du pouvoir et des ressources à partir d'un débat critique sur les différences de pouvoir et de prise de parole, ainsi que des formes légitimes de résistance de la part des personnes marginalisées, comme le souligne George Sefa Dei (Dei, 2013). La participation démocratique doit engendrer des pratiques et des espaces d'éducation et d'apprentissage différents des anciennes pratiques, qui ont été les premières à l'origine du problème étudié. Il n'existe pas de modèle démocratique « à format unique », passe-partout et rapide, applicable à toutes les sociétés et les cultures. Paul Carr souligne que il n'existe aucun

30 Voir le glossaire pour une définition du terme « démocratie ».

moyen, proposition, réforme ou question qui puisse démocratiser la société dans et par l'éducation. Néanmoins, l'on peut imaginer d'innombrables mesures, petites et grandes, nuancées et dépouillées, complexes et simples, coûteuses et budgétairement neutres, et d'autres encore, pour démocratiser l'éducation. Un réexamen de ce qu'est la démocratie hors de l'interprétation normative et dominante serait essentiel à cette démarche... (Carr, 2013).

Selon Daniel Schugurensky (2013), nous devons nous pencher sur l'éducation à la démocratie et sur la démocratie dans l'éducation. Il perçoit les cinq implications suivantes :

1. L'éducation doit soutenir le développement de la conscience démocratique, ce qui exige que les citoyens fassent l'expérience de pratiques démocratiques dans diverses institutions sociales.
2. L'éducation et l'apprentissage doivent être conçus en fonction de leur potentiel de contribuer de manière positive à l'égalité entre les sexes, à la paix, à la compréhension interculturelle, au respect de l'environnement et à la citoyenneté.
3. Les institutions éducatives doivent être considérées comme des lieux qui aident les citoyens à améliorer la société.
4. La démocratie doit être enseignée, débattue et pratiquée dans la formation des enseignants.
5. Les institutions éducatives doivent être démocratisées.

Travailler avec la diversité culturelle est incontournable

La Commission mondiale de la culture et du développement mandatée par l'UNESCO a publié en 1995 son célèbre rapport Notre diversité créatrice (Pérez de Cuéllar et al., 1995). Ce rapport souligne l'importance de la culture et explore pourquoi et comment le pluralisme culturel pourrait faire partie intégrante de la formulation des politiques, pour le développement socioéconomique et le bien-être des individus. Les auteurs affirment que cela est possible puisque la culture façonne nos réflexions, notre imagination et l'ensemble de nos comportements (ibid., 1995). La Commission voit dans une attitude libérale et tolérante et un plaisir envers la multiplicité de points de vue les prérequis pour vivre ensemble dans un monde multiculturel. Elle considère que « l'identification à un groupe ethnique est une réponse normale et saine aux pressions de la mondialisation » (ibid., p. 80). Le dialogue et la négociation ont par conséquent un important rôle de passerelle dans l'appréhension et la découverte des valeurs communes à tous les groupes ethniques quand les nations forment une communauté civile. Le président de la Commission appelle à l'innovation :

« Le défi que l'humanité est appelée à relever est d'adopter de nouvelles formes de pensée, de nouvelles façons d'agir, de nouvelles façons de s'organiser en société, en un mot de nouvelles façons de vivre. Il s'agit aussi de promouvoir différentes voies de développement, en étant conscient de l'influence des facteurs culturels sur la manière dont les sociétés conçoivent leur avenir et choisissent les moyens de le réaliser »
(Pérez de Cuéllar et al., 1995, p. 11).

Ce type de pensée libérale et tolérante pourrait donner naissance à de nouvelles pratiques éducatives interculturelles, réglées sur les divers contextes culturels qu'elles servent. Konai Helu Thaman propose un tel concept éducatif pour les nations insulaires du Pacifique (Thaman, 2008). Elle aimerait voir une valeur centrale, spécifique à la culture des îles du Pacifique, intégrée dans les systèmes éducatifs d'autres cultures. Cette valeur fondamentale est appliquée de manière concluante et responsable dans les relations entre les personnes et les groupes. Élément de première importance dans l'éducation et l'apprentissage des nations insulaires du Pacifique, ce principe est applicable à d'autres contextes, en particulier à l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine où les limites entre vie individuelle et communautaire sont floues.

Les conclusions de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors et al., 1996) mandatée par l'UNESCO rejoignent celles de la Commission mondiale de la culture. Elles préconisent que les politiques et programmes éducatifs adoptent une position constructive et curieuse envers le multilinguisme et la diversité culturelle puisqu'ils sont la norme, qui doit être traitée comme une ressource pour promouvoir l'apprentissage et la cohésion sociale (Carneiro, 1996 ; Geremek, 1996 ; Stavenhagen, 1996).

Il importe de reconnaître que tous les jeunes et les adultes ont un droit à des opportunités d'apprentissage qui tiennent compte de la diversité de leurs intérêts, besoins et possibilités. À cet égard, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les droits des femmes, des minorités linguistiques et culturelles, des décrocheurs scolaires et des personnes handicapées sont pris en compte dans la législation actuelle, appliquée du centre vers la base. Il importe également de reconnaître aux apprenants jeunes et adultes le droit de décider ce qui leur est utile, et de savoir que l'apprentissage peut s'accomplir en tout lieu et à tout moment : l'espace et le temps ne doivent pas constituer un obstacle.

Quand un cadre curriculaire national existe, il doit tenir compte du profil sociolinguistique et culturel des apprenants issus de tous les secteurs de la société, et couvrir toutes les formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle), de type ascendant et descendant et du niveau central au niveau local. Le concept de la fertilisation croisée est utile dans ce contexte. Le cadre curriculaire, instrument permettant d'organiser l'apprentissage, doit être flexible de sorte à répondre aux intérêts et aux besoins des jeunes et des adultes apprenants. L'adulte n'est pas un apprenant passif mais un connaisseur porteur d'une histoire et d'aspirations, capable de savoir ce qui importe dans son apprentissage et d'y réfléchir. Une approche transformatrice et émancipatrice de l'éducation (ce que Paulo Freire appelait « l'éducation comme pratique de la liberté », Freire, 1973) est le meilleur choix. La recherche-action est un instrument qui peut contribuer à intégrer toutes les parties prenantes, des décideurs aux gestionnaires des programmes, formateurs des formateurs, animateurs et apprenants, et à les inciter à réfléchir de manière complexe aux moyens d'améliorer l'environnement éducatif.

Cinq principes directeurs

Dans cette section, nous vous présentons cinq principes directeurs ou valeurs de base tirés de la théorie et de la pratique. Nous les considérons comme décisifs, mais ils ne sont pas exhaustifs ; d'autres principes pourraient être importants dans votre contexte. Les principes directeurs pour une alphabétisation de qualité des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels que nous proposons sont les suivants :

1. l'inclusion, en accordant une attention particulière à l'égalité entre les sexes, qui est l'une des priorités globales actuelles de l'UNESCO ;
2. l'apprentissage tout au long de la vie ;
3. l'alphabétisation dans une perspective multilingue et multiculturelle, entendue comme un élément essentiel du droit fondamental à l'éducation ;
4. l'ethos multilingue³¹;
5. la pérennité.

Principe de l'inclusion

Qui participe aux programmes d'alphabétisation des adultes ?

Dans la majorité des contextes, dans les pays industrialisés et en développement, les jeunes et les adultes qui assistent aux programmes d'alphabétisation sont membres des minorités linguistiques ou culturelles, des citoyens handicapés, des personnes issues de contextes socio-économiques défavorisés et des femmes. En d'autres termes, ces jeunes et ces adultes sont généralement les membres de la société les plus vulnérables, défavorisés et marginalisés. Des programmes d'alphabétisation ancrés dans le contexte des adultes peuvent leur offrir une opportunité d'acquérir de nouvelles attitudes, connaissances et compétences qui leur permettent de relever certains de leurs défis. Il importe par conséquent de considérer comme programmes de qualité pour les jeunes et les adultes des opportunités d'apprentissage qui intègrent des stratégies relatives à la motivation, l'engagement et la persévérance des apprenants (Lesgold and Welch-Ross, 2012). La persévérance est renforcée en tenant compte de la motivation, des centres d'intérêt et des besoins des apprenants.

Trois facteurs sont indispensables à la création d'un environnement éducatif propice qui favorise la motivation, l'engagement et la persévérance :

1. La motivation, qui est renforcée par l'implication des apprenants au moyen de programmes d'apprentissage réceptifs et axés sur leurs intérêts et leurs besoins.
2. Un contexte d'apprentissage engageant qui utilise des textes et des tâches utiles aux apprenants jeunes et adultes.

31 Voir le glossaire pour une définition du terme « ethos multilingue ».

3. Des systèmes et structures qui soutiennent la persévérance et la résilience. Cela se traduit par exemple par des arrangements institutionnels et organisationnels qui permettent aux apprenants de participer à des programmes éducatifs tout en accomplissant des activités productives. En outre, le système et les structures doivent aider les apprenants à appliquer et à étendre les compétences nouvellement acquises.

Ces trois facteurs peuvent être au mieux mis en place au moyen de la recherche-action, donnant la possibilité aux apprenants d'étendre leurs propres capacités et de prendre des décisions relatives à leur vie et leur environnement. Cultiver la persévérance et l'efficacité personnelle chez les apprenants jeunes et adultes conduit à leur propre émancipation et transformation.

Égalité des genres, priorité de l'UNESCO

Un exemple marquant des efforts en faveur de l'inclusion réside dans le travail sur l'égalité entre les sexes, qui vise à créer un environnement favorable à toutes les femmes et à tous les hommes. L'égalité des genres est l'une des deux priorités globales actuelles de l'UNESCO. Le principe énonce que les femmes et les hommes doivent disposer des mêmes conditions pour réaliser pleinement leurs droits ainsi que pour contribuer au développement économique, social, culturel et politique et en bénéficier.

Le terme « genre » fait référence aux rôles sociaux considérés dans une culture spécifique comme appropriés pour les hommes et les femmes, et qui influencent leurs comportements, activités et attributs (Bureau de la planification stratégique de l'UNESCO, 2003, p. 17). Ces conventions peuvent être modifiées puisqu'elles sont le résultat d'une négociation, perception, d'un savoir et de possibilités sociales. Cette flexibilité s'illustre dans le fait que les femmes et les hommes vivent différemment dans différentes situations culturelles, ainsi que dans l'évolution observée lors d'une perspective historique. L'UNESCO a été créée « afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion » (UNESCO, 2012, p. 6). Pour l'UNESCO, égalité des genres signifie donc respect des droits fondamentaux des femmes et des hommes, indépendamment de leur appartenance ethnique, de leur orientation sexuelle et de leur identité sexuelle³². Elle implique de créer pour tous les êtres humains les mêmes opportunités d'épanouissement et de bien-être.

32 Le respect des droits fondamentaux concerne également les personnes homosexuelles, bisexuelles et transsexuelles. Le secrétaire général des Nations Unies et l'UNESCO condamnent l'homophobie, comme en témoigne par exemple ce discours prononcé par le secrétaire général des Nations Unies : www.unmultimedia.org/radio/english/2013/05/fight-against-homophobia-is-fight-for-human-rights-ban-ki-moon/ (consulté le 19 novembre 2014). Mme Irina Bokova, directrice générale de l'UNESCO, mentionnait lors de la Journée mondiale de lutte contre l'homophobie et la transphobie (IDAHO) du 17 mai 2013 que « l'UNESCO a lancé en 2011 une initiative mondiale pour prévenir et combattre le harcèlement à caractère homophobe ou transphobe dans l'éducation – afin de faire du milieu éducatif un lieu sûr et libre de toute discrimination et violence à l'égard des étudiants et enseignants LGBT, où tous les étudiants adhèrent pleinement au principe selon lequel tous les êtres humains, quelles que soient leur orientation ou identité sexuelle, sont égaux en dignité et en droits. »

Une inégalité des genres est traitée par des mesures d'équité des genres qui réagissent aux préjudices sociaux et historiques et aux opportunités inégales, les corrigent et garantissent l'équité. Les mesures compensatoires sont souvent destinées aux femmes car leur accès aux ressources est plus limité dans les sociétés patriarcales (pour des études de cas portant sur les femmes et l'alphabétisation, voir Eldred, 2013 et UIL, 2013b). Mais le ou les groupes qui subissent une inégalité des genres diffèrent dans chaque contexte.

Principe de l'apprentissage tout au long de la vie

Les compétences en lecture et écriture dans une ou plusieurs langues et écritures s'acquièrent lors d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie, dans les domaines quotidiens où l'alphabétisme importe. Une alphabétisation de qualité est par conséquent dispensée de manière à refléter les pratiques de lecture et d'écriture présentes dans la vie quotidienne hors du milieu éducatif.

Deux principes de base pour une éducation qui dévoile le trésor

Le rapport influent « L'éducation : un trésor est caché dedans » établi par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors et al., 1996) expose deux principes pour une éducation qui contribue à libérer le trésor que renferme chaque individu :

- (i) aider l'individu à apprendre sa vie durant
- (ii) offrir une éducation qui se compose de quatre piliers fondamentaux :
« apprendre à connaître, c'est-à-dire à acquérir les instruments de la compréhension ; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement ; apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ; enfin, apprendre à être, pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. » (ibid., p. 84 et 95, italiques ajoutés par les auteures).

Ces piliers se chevauchent, s'influencent mutuellement et forment un ensemble. Tout programme éducatif doit donc traiter chacun de ces piliers. Ces deux principes énoncés par la Commission sur l'éducation sont également reconnus dans l'éducation des adultes. Ils constituent des éléments essentiels dans la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (IUE, 1997), adoptée en 1997 à l'issue de la 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V). Cette Déclaration a rendu visible au niveau international un changement majeur dans la conception de la qualité. Elle a porté son étendue de l'éducation de base à l'apprentissage tout au long de la vie :

« Bien que leur contenu varie en fonction du contexte économique, social, environnemental et culturel et des besoins des membres de la société dans laquelle elles sont dispensées, l'éducation des adultes et celle des enfants et des adolescents sont l'une et l'autre des éléments indispensables d'une

conception nouvelle de l'éducation selon laquelle celle-ci est censée s'étendre véritablement à la vie entière. La perspective qui est celle de l'éducation tout au long de la vie requiert pareille complémentarité et pareille continuité » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 4).

Le terme apprentissage tout au long de la vie (préféré à celui d'éducation) signale que les apprenants et leurs revendications occupent le devant de la scène et que l'institution éducative est à leur service. Leur apprentissage, leurs préoccupations et tout ce qu'ils considèrent comme utile et gratifiant sont les critères selon lesquels est jugée la qualité du programme éducatif (Torres, 2002). La Déclaration énonce par ailleurs que l'inclusion et la diversité sont des principes importants du fait que les apprenants ne sont pas des unités autonomes, mais des êtres sociaux dont les sociétés influencent considérablement la vie. La conception de l'apprentissage tout au long de la vie va au-delà d'une approche axée sur les droits fondamentaux qui défend uniquement les droits universels et individuels de la personne humaine : elle est sensible à la diversité des contextes qui forment les environnements dans lesquels vivent les adultes.

Principe de l'alphabétisation dans une perspective multilingue et multiculturelle, élément essentiel du droit fondamental à l'éducation

L'alphabétisation est inhérente au droit fondamental à l'éducation pour deux raisons. D'une part, l'acquisition des qualifications et compétences en littératie (et numératie)³³ est un objectif éducatif central de l'enseignement formel et non formel, dans toutes les matières et à tous les niveaux. D'autre part, la langue écrite est en elle-même un outil de base pour l'enseignement et l'apprentissage. Elle est en outre indispensable pour apprendre tout au long de la vie de l'enfance à l'âge avancé, car les citoyens peuvent exploiter leurs compétences en lecture et écriture dans leur apprentissage informel et leurs activités de partage des connaissances, ainsi que dans les situations éducatives formelles et non formelles.

La langue écrite transporte le sens et parle pour ses auteurs

Exactement comme tout autre vecteur de communication, la langue écrite n'est pas un instrument neutre mais un porteur de sens symbolique transmis sous forme graphique (Street, 1995). Chaque langue que nous utilisons à l'écrit possède sa propre histoire lettrée, influencée au contact d'autres cultures lettrées. La langue écrite transporte également la valeur sociale liée à cette langue et à ses locuteurs. Les individus utilisent la lecture et l'écriture pour communiquer. Cela signifie que la langue écrite représente aussi l'auteur, son statut social et son habitus³⁴. Elle transporte à la fois le sens que l'auteur souhaite exprimer, et le sens que les lecteurs lui attribuent.

³³ Voir le glossaire pour une définition des termes qualifications, compétences, capacités et pratiques lettrées.

³⁴ Voir le glossaire pour une définition du terme « habitus ».

Dans un monde multilingue et multiculturel, la manière dont nous utilisons l'écrit est influencée par plus d'une seule culture. Par exemple, si une femme amhara d'Éthiopie écrit en japonais, ce qu'elle écrit transporte ces deux cultures, et éventuellement d'autres encore en fonction des circonstances. Elle en est peut-être consciente, mais ne l'est probablement pas. La littératie ne peut donc être pleinement appréhendée que dans la perspective de ses utilisateurs, en tenant compte du contexte socioculturel et historique particulier dans lequel il a évolué.

Regard critique sur l'usage de la langue écrite par rapport à la maîtrise culturelle

L'usage de la langue écrite peut avoir des effets à la fois positifs et négatifs sur les individus, en fonction du but dans lequel il est fait, du degré de compréhension de son importance et de nombreux autres facteurs. Ingrid Jung et Adama Ouane préconisent un regard critique sur l'usage de la langue écrite pour les raisons suivantes :

l'analyse de l'histoire de la langue écrite en tant qu'instrument socio-historique révèle qu'elle est souvent un outil de contrôle et d'oppression [au lieu d'] un moyen de démocratisation du savoir et du pouvoir. En conséquence, nous ne pouvons plus simplement traiter l'alphabétisation comme un intrant dans le processus de développement qui fournit comme extrant une augmentation de la production, de l'égalité, de la démocratie et de la justice. [...] nous devons considérer la lecture et l'écriture dans la perspective de l'utilisateur, observer comment elles permettent aux individus et aux groupes de réaliser leurs droits et d'atteindre leurs objectifs. [...] L'usage de la langue écrite fait aussi partie du développement culturel. Nous devons analyser pour chaque cas le rôle que son usage peut jouer dans la réflexion sur les ressources culturelles autochtones d'une communauté donnée ainsi que dans leur développement (Ouane and Jung, 2001).

Cette perspective est reflétée dans le courant New Literacy Studies, qui nous aide à démythifier l'usage de la langue écrite en examinant comment elle est enchâssée dans les autres activités humaines, son enchâssement dans la vie sociale et dans la pensée, et sa position dans l'histoire, la langue et l'apprentissage [...] de sorte à permettre le changement. [...] explorer l'usage de la langue écrite comme un ensemble de pratiques sociales associé à des systèmes symboliques particuliers et à leurs technologies afférentes (Barton, 2007). Quand nous parlons de langue écrite en pensant à un support symbolique largement utilisé de significations sociales dans une perspective multilingue et multiculturelle, nous parlons d'une ressource pour la communication, l'exercice du pouvoir, la participation et la construction de l'identité. Par conséquent, au lieu de nous préoccuper essentiellement de maîtrise linguistique dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes, nous devons nous concentrer sur la « maîtrise culturelle »³⁵, dont la maîtrise

35 Nous remercions Alison Lazarus (Afrique du Sud) d'avoir éclairé cette question. Voir le glossaire pour une définition du terme « maîtrise culturelle ».

linguistique est une composante, comme nous tentons de le démontrer dans cet ouvrage.

Un droit fondamental doit être contextualisé

Le droit fondamental à l’alphabétisation vise le développement des individus afin qu’ils réalisent leur potentiel et soient impliqués à tous les niveaux de la société en tant qu’êtres humains égaux (Eldred, 2013). Chaque être humain ayant droit aux opportunités éducatives, la diversité des intérêts, besoins et possibilités des individus est une préoccupation centrale pour une éducation de qualité. Les cadres curriculaires nationaux pour l’alphabétisation des jeunes et des adultes par exemple doivent intégrer tous les groupes de la population et toutes les formes d’éducation, en respectant le droit des apprenants adultes à décider ce qui leur est utile. L’alphabétisation ne peut être identique partout dans le monde puisque nous vivons dans des sociétés différentes, avons des potentiels différents et utilisons des langues différentes à différents niveaux de société. Une alphabétisation de qualité est ancrée dans le contexte socioculturel et linguistique spécifique de la société qu’elle sert. Cet ancrage culturel ne peut se produire sans valoriser la culture locale de communication qui peut impliquer la lecture et l’écriture en langues locales (décrite par exemple par Fagerberg-Diallo, 2001 and Gebre et al., 2009). La recherche et la pratique montrent qu’une alphabétisation des adultes qui entraîne une aliénation des individus et est détachée de leur vie rencontre dans le meilleur des cas une saine résistance. Là où l’éducation est élaborée à partir de la base et où les apprenants valorisent leur langue et leur culture, l’alphabétisation des jeunes et des adultes peut apporter une contribution positive à la société, à condition qu’elle enrichisse les capacités des individus tout en respectant leur dignité (Olson and Torrance, 2001 ; Ouane and Glanz, 2011 ; Skutnabb-Kangas and Heugh, 2012).

Principe de l’ethos multilingue (composante de l’ethos multiculturel)

Dans tous les pays de la planète, nous nous trouvons aujourd’hui dans une ère de communication multilingue et multimédias où la langue écrite est largement utilisée. La langue écrite, ses usages et ses significations sociales dépendent de nombreux facteurs contextuels dont la culture, la langue et les moyens technologiques, comme l’illustrent les trois études de cas présentées dans le chapitre précédent.

En dépit de cette constatation, seuls les littératies et l’alphabétisme dans la langue dominante retiennent trop souvent l’attention. Ou bien ceux-ci sont perçus comme une clé pour l’ascension sociale, ou bien l’alphabétisation en langue maternelle ou locale n’est proposée qu’au niveau de base. Ceci néglige l’usage plus avancé de l’écrit dans cette langue et dans d’autres langues, qui pourraient être des portes ouvertes sur la participation à la société et l’accès aux ressources. Caroline Kerfoot (2009) résume ainsi l’enjeu de l’éducation et de la formation des adultes au-delà des bases dans les contextes multilingues et multiculturels :

136

Le défi pour les personnes chargées de conceptualiser les programmes d'éducation de base et de formation des adultes (EBFA) pour le développement consiste à étudier quelles sortes de ressources sémiotiques³⁶ peuvent être importantes pour qui, dans quels contextes et dans quelles langues ou combinaisons de langues, et à exploiter ces résultats pour redéfinir les politiques et pratiques pédagogiques. Si l'éducation de base des adultes a pour objectif de perfectionner les capacités et d'accroître l'agentivité citoyenne, alors les connaissances véritablement utiles engloberont la langue, les littératies et autres ressources sémiotiques qui permettent aux apprenants de traverser de nombreux espaces, et de se joindre aux débats et processus nés des nouvelles formes de gouvernance et de relations entre État, société et monde économique (Kerfoot, 2009).

Le non-respect de la diversité et la discrimination en raison de la langue peuvent être considérés comme une forme de violence, car ils constituent une violation de l'intégrité et de l'identité de la personne et enfreignent l'Article 2³⁷ de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Le spectre de la violence est très vaste, l'anxiété et la perte d'estime de soi qui en résultent ont un effet profondément négatif sur l'apprentissage (voir ressources et échanges sur www.learningandviolence.net). Dans les milieux éducatifs, par exemple les écoles et centres éducatifs, il est de plus en plus admis que la langue est souvent exploitée pour infliger une violence psychologique à l'apprenant. Pour créer un climat propice à l'apprentissage, il importe de créer un espace libre de jugement sur soi-même et sur les autres (Strategic Support, SAQA).

36 Le terme « ressource sémiotique » fait référence à un instrument que nous pouvons utiliser dans notre communication pour transmettre notre pensée. Une ressource sémiotique peut recourir à la langue orale, la langue écrite et à toutes les autres formes de signes. Le chercheur Van Leeuwen définit le terme ainsi : Les « ressources sémiotiques » sont les actions, matériels et artéfacts que nous utilisons à des fins de communication, qu'ils soient de nature physiologique – par exemple notre appareil vocal ou les muscles que nous utilisons pour les expressions faciales et les gestes – ou technologique – par exemple l'encre et la plume ou les matériels et logiciels informatiques – parallèlement à la façon dont ces ressources peuvent être organisées. Les ressources sémiotiques possèdent un potentiel de sens reposant sur leurs usages antérieurs et un ensemble de possibilités pour leurs emplois éventuels ; ils seront actualisés dans des contextes sociaux concrets où leur usage est sujet à une forme de régime sémiotique (van Leeuwen, 2004) <http://multimodalityglossary.word-press.com/semiotic-resources/> (consulté le 23 mai 2013). Référence : Van Leeuwen, T. 2004. *Introducing Social Semiotics: An Introductory Textbook*. London, Routledge.

37 Article 2 : « Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation. De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté. » Déclaration universelle des droits de l'homme, proclamée le 10 décembre 1948 à Paris par l'Assemblée générale des Nations Unies.

Résister à l'assimilation linguistique

En remplacement du principe « une langue, une culture, une nation » qui vise une assimilation fédératrice et influence tous les systèmes éducatifs de la planète, l'adoption d'un ethos multilingue nous aidera à nous repositionner, à soulever de nouvelles questions et à trouver de nouvelles stratégies pour un grand nombre de problèmes auxquels nous sommes confrontés. Nous savons aujourd'hui que la solution proposée par l'idéologie libérale-assimilationniste, consistant à édifier des nations avec des populations de cultures diverses en leur demandant d'abandonner leur attachement ethnique et culturel (Banks, 2009) est injuste sur le plan social. Les groupes qui doivent renoncer sont ceux dont les cultures sont différentes de la culture dominante. L'idéologie assimilationniste inflige une violence psychologique et spirituelle et impose l'exclusion structurelle de toute chose ou de toute personne qui diffère de ce qui est considéré comme la langue et la culture principales. Dès les années 1960 et 1970, dans le monde entier des groupes ethniques tels que les Afro-Américains aux États-Unis et les Premières nations au Canada ont contesté cette idéologie.

Accepter la normalité du multilinguisme

Selon notre conception, un ethos multilingue accepte la complexité et est ouvert à l'apprentissage :

L'ethos multilingue plaide pour l'acceptation et la reconnaissance de la diversité linguistique afin de garantir la cohésion sociale et d'éviter la désintégration des sociétés (adapté de Ouane, 2009). Il prend en compte l'entremêlement des langues chez les personnes multilingues et dans les communautés, entre les domaines sociaux et dans les pratiques de communication. L'ethos multilingue met l'accent sur les points communs et la complémentarité entre les langues, et sur l'hétéroglossie³⁸, qui existe entre mais aussi dans les communautés, et dans une situation donnée. De ce point de vue, aucun groupe social ne peut revendiquer la propriété d'une langue ni des frontières linguistiques définies (adapté de Ouane et Glanz, 2010, p. 65).

Un ethos multilingue dans l'éducation signifie :

[ne pas] séparer les langues les unes des autres mais aider les apprenants à acquérir une conscience linguistique, à apprendre plusieurs langues simultanément et s'informer sur les cultures respectives, à comprendre les complémentarités qui existent entre les langues en contact (Alidou, Glanz and Nikiéma, 2011).

L'adoption d'un ethos multilingue défie les systèmes sociaux et les approches pédagogiques qui prévalent aujourd'hui. Néanmoins, une tendance intéressante se dessine récemment en sa faveur dans les politiques, pratiques

³⁸ Voir le glossaire pour une définition du terme « hétéroglossie ».

et études. Les bons résultats de ceux qui jusqu'ici ont osé mettre en pratique un ethos multilingue sont encourageants, et les récentes études sur le multilinguisme, l'éducation et l'apprentissage leur apportent un soutien supplémentaire (Shoba and Chimbutane, 2013 ; Martin-Jones, Blackledge and Creese, 2012 ; Alidou, Glanz and Nikièma, 2011 ; Cenoz and Gorter, 2011 ; Stroud and Heugh, 2011 ; Agnihotry, 2007).

L'ethos multilingue, composante de l'ethos multiculturel

Nous mettons ici en avant les langues et l'ethos multilingue car la langue écrite est une forme particulière d'expression linguistique. Néanmoins, un ethos multilingue fait partie d'une appréciation plus approfondie de la différence culturelle³⁹, puisque la langue est vecteur de la culture et de ses moyens d'expression. Pour cette raison, nous ne pouvons parler de diversité linguistique sans parler de diversité culturelle, et non plus de maîtrise linguistique sans parler de maîtrise culturelle. En bref, l'ethos multilingue fait partie d'un « ethos multiculturel ». Apprécier plus profondément la différence culturelle signifie chercher des approches supplémentaires qui ne posent pas une culture et une langue comme naturellement supérieures aux autres, mais traitent la question d'idées nouvelles et utiles pour des personnes dans un contexte spécifique. Par exemple, l'éducation multiculturelle tente d'offrir aux apprenants des expériences éducatives qui leur permettent de maintenir leurs engagements envers leur culture communautaire et aussi d'acquérir le savoir, les compétences et le capital culturel nécessaires pour fonctionner dans la culture et la communauté nationales (Banks, 2009).

Les cultures sont hétérogènes et flexibles

Nous soulignons le fait qu'une culture est non pas immuable et homogène, mais flexible et hétérogène. Elle n'est pas un royaume où les habitants coexistent simplement en paix. Elle est un espace d'entente et de mésentente entre personnes de mêmes et de différentes générations, et où elles forment des sous-cultures. L'interaction de l'autonomie et de la proximité est normale dans toutes les relations humaines, chaque individu et chaque groupe ont besoin des deux. Les individus peuvent s'identifier simultanément aux idées et aux mêmes de cultures différentes, appartenir à plusieurs sous-groupes, accepter certains éléments d'une culture et en rejeter d'autres.

Le concept de culture est aujourd'hui appréhendé comme quelque chose de complexe, non fermé, qui reflète à la fois sa propre évolution historique et les influences d'autres cultures. Il décrit les convictions, valeurs et pratiques qui marquent toutes les relations et tous les domaines de la vie (économique, spirituelle, éducative, etc.) mais contient aussi la diversité des identités et des pratiques de ses membres individuels (May, 2009).

39 Le terme « différence culturelle » a une autre connotation que l'expression « diversité culturelle ». Il exprime l'idée que nous devons aborder un assemblage de cultures non pas comme un groupe d'objets distincts (qui est la connotation de la diversité culturelle), mais comme un ensemble de manières différentes de savoir et de vivre (May, 2009).

Regard critique sur le multiculturalisme

Nous rejoignons Stephen May quand il déclare que nous devons appréhender le multiculturalisme dans une optique critique. Ce faisant, nous reconnaissons que les individus sont soumis à des relations de pouvoir, des options et des avantages inégaux, et à des degrés variés de stigmatisation. Les individus ne peuvent choisir librement leur identité car la réalité sociale externe canalise les choix identitaires, par exemple à travers la stratification sociale, ethnique et sexuelle, les contraintes objectives et la détermination historique (May, 2009). Ces pressions sociales peuvent cependant être contestées et le sont aussi. Au sujet de l'appartenance ethnique et de l'identité de groupe par exemple, May remarque qu'une conception positive de l'appartenance ethnique devrait commencer par reconnaître le fait que chaque personne prend la parole à partir d'un endroit particulier, d'une histoire particulière et d'une expérience particulière, d'une culture particulière, sans être enfermée dans cette position (May, 2009, citant Hall, 1992). Si nous appliquons cette perspective critique, positive et réflexive à nos propres culture et identité et à celles des autres, alors le repli sur le fondamentalisme, l'essentialisme⁴⁰ ou le traditionalisme devient inutile.

Principe de pérennité

La pérennité est une valeur multidimensionnelle. Dans la tâche d'évaluer la qualité éducative, la pérennité concerne la question de savoir si ce que les apprenants ont acquis est rapidement oublié ou mis en application et retenu. La notion d'apprentissage pérenne est par conséquent étroitement liée au principe d'apprentissage tout au long de la vie. Lorsqu'il n'existe aucune structure institutionnelle ni espace social pour appliquer ce qui a été appris et poursuivre l'apprentissage, l'apprentissage tout au long de la vie est bloqué et la pérennité impossible. Le second sens de pérennité dans le contexte éducatif porte sur la question de savoir si les programmes éducatifs sont considérés comme un investissement social collectif et sont gérés et financés de manière pérenne, sur le long terme. En troisième lieu, la pérennité fait référence à la vaste philosophie du développement durable, selon laquelle l'éducation doit valoriser une conception éthique de la vie qui respecte les limites de notre écosystème et favorise le bien-être de tous les individus. L'éducation des adultes doit être étroitement associée à la préservation et à la valorisation de la communauté et de l'environnement, afin de préserver les moyens d'existence des générations actuelles et futures. Les programmes d'alphabétisation des adultes de qualité associent le savoir autochtone local aux nouvelles technologies de sorte à favoriser le développement durable et la croissance inclusive. Leur mission est non pas seulement de réduire la pauvreté, mais aussi de promouvoir la revalorisation des cultures, langues et peuples autochtones, et de les ouvrir à la technologie et à la modernité de façon additive et pérenne.

40 Voir le glossaire pour une définition du terme « essentialisme ».

Conclusion

Dans cette section, nous avons exposé le vaste fondement philosophique d'un cadre de référence pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels. Notre référentiel repose sur l'engagement mondial envers la justice sociale et la paix de tous les États membres de l'UNESCO, et sur les cinq principes directeurs émanant de la théorie et de la pratique qui font écho à cet engagement.

Ce référentiel a pour but d'inspirer la réflexion sur les pratiques et les solutions. La qualité définie comme une amélioration individuelle, collective et systémique implique l'engagement de toutes les parties prenantes dans les processus d'apprentissage individuel et collectif. L'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs (politiques, environnements et programmes éducatifs) doit faire l'objet d'une démarche partagée et démocratique associant à la fois approches ascendantes et descendantes.

Dans la section suivante, nous étendons ce cadre en rapportant les principes directeurs aux principaux domaines pour l'analyse de la qualité de l'alphabétisation et de l'apprentissage des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels.

Piste de réflexion 7

Notez vos réflexions dans votre carnet après vous être penché/e sur les questions suivantes :

1. À votre avis lequel des cinq principes directeurs devrait être déclaré prioritaire en vue d'améliorer la qualité du travail d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes dans lequel vous être impliqué/e
2. Quelles sont les raisons de votre sélection par rapport au travail actuel d'alphabétisation et d'apprentissage ?
3. Quelles sont les raisons de votre sélection par rapport à la façon dont les apprenants utilisent ou n'utilisent pas l'alphabétisme dans leur vie quotidienne ?

Principaux domaines d'analyse de la qualité

Les cinq principes qui guident notre référentiel révèlent l'importance des facteurs liés au contexte. En 2010, Leon Tikly du programme de recherche sur la mise en oeuvre de la qualité éducative dans les pays à faible revenu (Research Programme on Implementing Education Quality in Low Income Countries) propose un modèle pratique axé sur le contexte pour analyser la qualité de l'enseignement scolaire. Ce modèle de Tikly a pour préoccupation centrale la justice sociale, et explore dans quelle mesure l'éducation abolit les obstacles institutionnels et structurels plus larges qui peuvent entraver le déploiement des capacités humaines dans le contexte de la mondialisation (Tikly, 2010). Les grands principes d'évaluation dans ce modèle sont l'effet intégrateur de l'éducation, sa pertinence quant aux moyens d'existence et au bien-être des apprenants, et une approche démocratique pour déterminer les résultats d'apprentissage via un débat public et l'imputabilité des processus. Étant donné que les principes directeurs de ce modèle correspondent à certains principes essentiels dans notre référentiel, et que nous jugeons inutile de réinventer la roue, nous appuyons notre approche sur celle de Tikly en l'adaptant à l'éducation non formelle des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels. Nous considérons notre référentiel comme une approche plutôt qu'un modèle qui est un concept clos, alors qu'une approche laisse une marge d'adaptation aux nouvelles réalités et aux différences contextuelles.

Créer des environnements propices à l'éducation et à l'apprentissage

Tikly (2010) identifie trois environnements sociaux comme décisifs pour un enseignement scolaire de qualité : l'environnement politique, scolaire et domestique/communautaire. Pour les besoins de notre référentiel, nous devons faire une adaptation pour refléter les environnements de l'éducation des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels :

- Avant tout, le contexte multilingue et multiculturel est présent dans tous les domaines ou environnements sociaux et à tous les niveaux. Par conséquent, aucun domaine ne peut être abordé sans analyser et travailler avec le contexte social multilingue et multiculturel et ses spécificités.
- L'environnement éducatif et politique des adultes touche les nombreux secteurs sociaux. L'éducation et l'apprentissage sont offerts aux adultes dans de nombreux secteurs tels ceux de l'éducation, l'économie, la santé, la culture et la religion. Nous adoptons par conséquent une perspective multisectorielle⁴¹ de l'environnement éducatif et politique.
- Outre le domicile et la communauté, le travail est un environnement primordial dans la vie adulte, et ne peut être exclu d'un cadre relatif à l'éducation des jeunes et des adultes. Les environnements domestique, communautaire et professionnel se recoupent dans de nombreuses circonstances et se renforcent mutuellement. Il est donc opportun de les envisager ensemble.

41 Voir le glossaire pour une définition de « multisectoriel ».

Du niveau local au niveau mondial

Dans notre monde planétarisé d'aujourd'hui, ces environnements couvrent pour un grand nombre de personnes un vaste espace géographique, les membres de la famille, amis et collègues étant dispersés dans différentes régions du monde. L'entourage familial et communautaire peut donc s'étendre de la sphère locale au niveau mondial. Il en est de même pour les environnements éducatif et politique si nous pensons à l'enseignement à distance, à une réinstallation à des fins de formation, et à la nature imbriquée des politiques, études et pratiques éducatives à travers le monde. Tous ces éléments fusionnent dans l'environnement qui nous entoure.

L'environnement lettré, partie intégrante

L'environnement lettré fait partie intégrante du contexte social multilingue et multiculturel, et est visible dans tout domaine social où est utilisée la langue écrite. Il n'est pas isolé et séparé, il est le reflet matériel de la culture de lecture et d'écriture présente dans la société au sens large. L'intégration de la langue écrite dans les pratiques communicationnelles d'une société évolue et se transforme avec le temps et ne suit pas un parcours prédéterminé. Sonja Fagerberg-Diallo (2001) décrit comment les Peuls du Sénégal ont créé leur propre mouvement de dynamique lettrée, en réaction à la fois à des facteurs externes (entre autres, responsabilités accrues dues à la décentralisation exigeant des compétences lettrées complexes) et à des facteurs internes (par exemple souhait de profiter de l'éducation pour leur propre développement culturel et psychologique collectif et leur intégration). Bien que l'usage de la langue peule écrite en ajami ait une tradition plus que bicentenaire, des séances d'alphabétisation et des publications destinées à un grand public n'ont vu le jour qu'à la fin du XXe siècle. Le mouvement de l'usage de l'écrit en peul est frappant dans la mesure où il démontre la capacité d'intégrer de nouvelles compétences et informations dans une vision du monde fondée sur la culture, qui contribue à un processus à la fois dynamique et créatif caractérisé par le dialogue (Fagerberg-Diallo, 2001). Le terme « interdépendance constructive » décrit cette attitude de créer une appropriation collective de la langue écrite (Fagerberg-Diallo, 2001).

Si elle est dénuée de motivation pour utiliser l'écrit au niveau sociétal, l'alphabétisation est confinée à l'environnement éducatif et manque d'intérêt pour la vie quotidienne. Dans son recensement des bonnes pratiques en alphabétisation non formelle, Fagerberg-Diallo remarque que « [...] l'enseignement devrait procéder de la culture et des valeurs de la communauté. » et que « [...] l'objectif des programmes est de bâtir un environnement lettré fondé sur le principe de l'apprentissage tout au long de la vie et de la construction de sociétés apprenantes. (Fagerberg-Diallo, 2007, p. 37).

Qu'est-ce qu'un environnement propice ?

Tout environnement devient propice dès que les apports appropriés sont exploités dans les processus appropriés, à savoir conception de politiques, gouvernance et réalisation du programme. Les apports et processus

appropriés résultent de la suppression des obstacles et de la création d'un flux dans les processus d'apprentissage individuel et collectif, évoluant dans et entre les environnements. À cette fin, l'interaction entre les environnements et le contexte multilingue et multiculturel a un rôle important à jouer. La synergie et la cohérence intensifient ce flux car leurs contributions ne se freinent pas mais se renforcent mutuellement. Le degré de fonctionnement de cette interaction peut être analysé en posant des questions telles que :

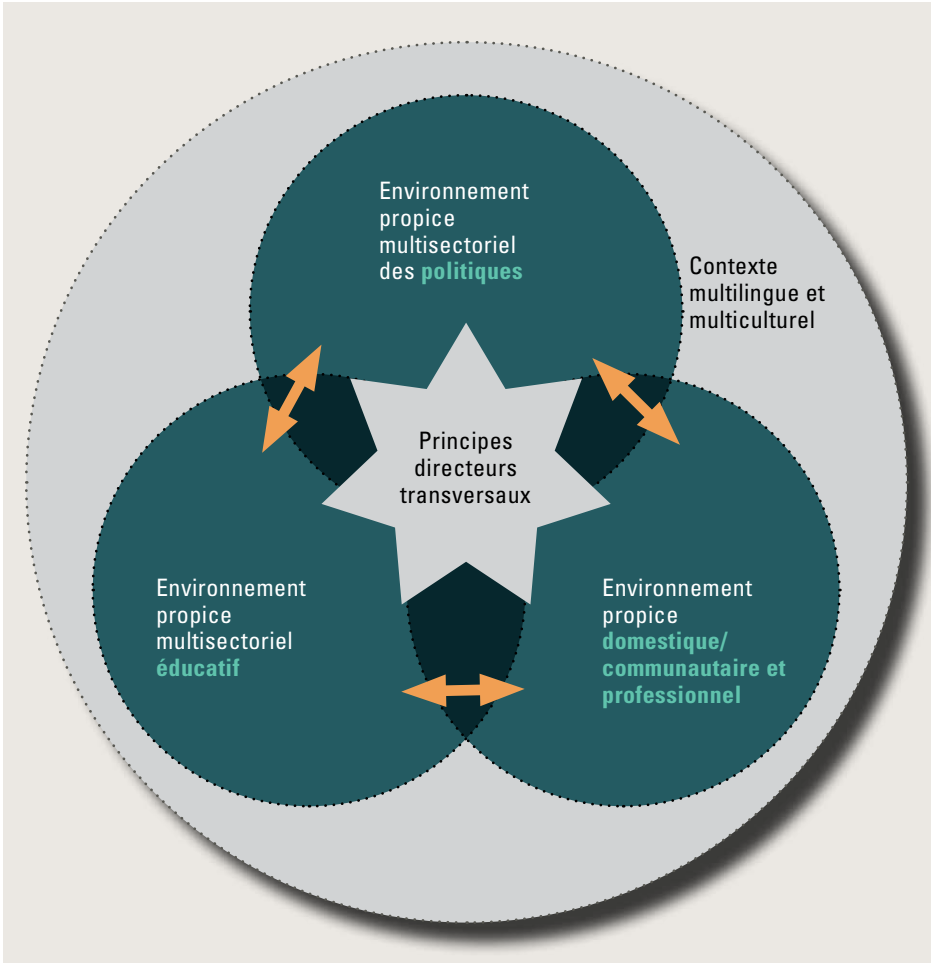
- À quel égard et dans quelle mesure chaque environnement et son interaction appliquent les principes directeurs (inclusion, apprentissage tout au long de la vie, alphabétisation dans une perspective multilingue et multiculturelle faisant partie du droit fondamental à l'éducation, ethos multilingue et pérennité) ? (NB. L'ordre de priorité des cinq principes directeurs dépend du contexte. Les principes préconisent des valeurs pour un travail constructif et productif dans les sociétés multilingues et multiculturelles. Ils relient ainsi le contexte multilingue et multiculturel à tous les environnements.)
- Dans quelle mesure sont abordés les obstacles typiques à la participation à l'éducation des adultes ? Il s'agit des types d'obstacle suivants : obstacles situationnels résultant de la situation de vie d'un individu ; obstacles institutionnels résultant de procédures et pratiques institutionnelles ; obstacles informationnels résultant d'un manque d'information sur les opportunités éducatives et leur intérêt ; et obstacles personnels résultant de la disposition et de la volonté des individus envers l'apprentissage (UIL, 2013a).
- L'apprentissage accompli dans l'environnement éducatif est-il apprécié et appliqué dans l'environnement domestique / communautaire / professionnel ?
- Existe-t-il un écart d'application entre les environnements, par exemple entre politiques et pratiques éducatives, ou entre environnement éducatif et environnement professionnel ou domestique/communautaire ?
- Existe-t-il un écart d'innovation entre pratique, recherche et politique ?

La quête de qualité est un processus dans lequel de nombreux facteurs contribuent à transformer un environnement en un environnement propice. Ces facteurs s'alimentent réciproquement. Nous partons du principe que nous ne vivons pas dans un monde idéal où tous les environnements sont pleinement propices en même temps. Faire de notre mieux en nous efforçant de rendre chaque environnement plus propice est la démarche qui instaure les meilleures opportunités d'éducation et d'apprentissage. Les programmes politiques favorables à une transformation créent un environnement propice aux processus de recherche-action.

Le graphique 4.1 est inspiré du modèle axé sur le contexte de Tikly et contient nos adaptations afin de visualiser l'approche que nous proposons. L'étoile au milieu représentant les principes directeurs et le contexte multilingue et multiculturel sur le fond sont de même couleur pour illustrer leur connexion.

Les lignes pointillées entourant les environnements évoquent que ceux-ci ne sont pas séparés mais font partie du contexte multilingue et multiculturel dans lequel vivent les individus. Même la bordure du cercle externe du contexte multilingue et multiculturel est non pas continue mais perméable car toutes les sociétés s'influencent mutuellement, du niveau local au niveau mondial. L'ombre symbolise la connexion entre le présent et le passé. Chaque être humain et chaque société incarnent leur passé et leur présent.

Graphique 4.1 Approche axée sur le contexte pour analyser la qualité de l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels (adaptée de Tikly, 2010)



Domaines des cadres analytiques internationaux sur la qualité éducative

Une analyse documentaire des cadres analytiques utilisés mondialement en matière de qualité éducative a révélé cinq grands domaines d'investigation, à savoir : efficacité, efficience, équité, pertinence et pérennité (Barrett et al., 2006). Ces critères sont comparés aux apports, processus, rendements et résultats de l'éducation réels au niveau de la politique, de la gouvernance et du programme. Si nous tentons de relier ces domaines à l'approche illustrée ci-dessus, nous constatons qu'ils s'appliquent tous à chaque environnement pris individuellement ainsi qu'à l'interaction entre les environnements :

- **L'efficacité** concerne la question de savoir si les objectifs fixés pour le système éducatif (politiques) ou pour des programmes éducatifs spécifiques sont atteints. Il existe une différence entre efficacité interne et externe. L'efficacité externe répond à la question si les besoins des apprenants et de la société, par exemple dans l'environnement domestique/communautaire/professionnel, sont satisfaits par les prestations éducatives. L'efficacité externe porte sur la pertinence, l'équité et la pérennité. L'efficacité interne est tournée vers les objectifs internes du système éducatif ou du programme éducatif spécifique. Elle porte par conséquent sur l'interaction entre les environnements politique et éducatif.

Ci-après un exemple de méthode innovante de recherche pour examiner l'efficacité du droit fondamental à l'éducation :

La méthode éthique systémique pour l'évaluation d'un droit de l'homme, élaborée par l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) et par l'Association pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle (APENF) :

« S'il s'agit de mesurer l'effectivité d'un droit de l'homme, de savoir dans quelle mesure les personnes ont le droit à une adéquation qui leur convient, il est essentiel que les personnes concernées aient leur mot à dire sur la qualité même de l'éducation » (Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, 2005, p. 11).

Les questions mobilisatrices de cette méthode sont reliées aux deux dimensions de la justice sociale : le respect de la diversité et la redistribution équitable des ressources. Elles interrogent les relations entre tous les acteurs de l'éducation formelle et non formelle (perspective sectorielle) ainsi que quatre capacités fondamentales qui permettent au système de remplir ses fonctions.

(i) Deux capacités systémiques liées aux droits :

- *Le système éducatif est-il acceptable par les populations ; est-on d'accord sur les objectifs de l'éducation ? Cette question concerne*

l'acceptabilité et l'applicabilité des droits fondamentaux par rapport aux objectifs de l'éducation.

- *Le système éducatif est-il accessible à la totalité des personnes ? Cette question concerne l'accessibilité et la cohérence des droits fondamentaux par rapport aux moyens employés pour les atteindre.*

(ii) Deux capacités systémiques liées aux ressources :

- *Le système éducatif est-il adaptable aux différents besoins et contextes des élèves et des apprenant(e)s ? Cette question concerne l'adaptabilité et l'efficacité des buts de l'éducation par rapport à ses résultats.*
- *Le système éducatif est-il doté, en personnes et en équipements, d'une façon qui corresponde aux besoins réels ? Cette question concerne la disponibilité et l'efficacité des moyens employés pour l'éducation par rapport à ses résultats.*

(Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, 2005, pp. 23–24 et 27)

Katarina Tomaševski, premier Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, a défini en 2001 quatre traits essentiels (dotations suffisantes, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité), qui ont été adoptés par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels dans son Observation générale 13 sur le droit à l'éducation (Article 6) (voir <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113f.pdf>)

- **L'efficience** correspond à la relation de la quantité et de la disponibilité des ressources financières et non financières (apports), internes et externes au système éducatif, qui sont requises pour obtenir le résultat. Elle évalue par exemple si des ressources en quantité raisonnable ont été utilisées pour obtenir le résultat, ou le degré de qualité qui peut être atteint avec les ressources disponibles.
- Le domaine de **l'équité** est un principe directeur relatif à l'éducation en tant que droit fondamental. Il cherche les raisons qui expliquent la situation des groupes et individus défavorisés, si des mesures d'équité ont été ou sont prises et à quel degré celles-ci sont concluantes. Les questions posées par la méthode éthique systémique pour l'évaluation d'un droit de l'homme sont toutes en rapport avec l'équité.
- **La pertinence** de l'éducation des adultes concerne la question de savoir si l'éducation répond aux connaissances, préoccupations, besoins et motivations des apprenants dans leur contexte particulier.
- La dimension de **la pérennité** concerne la question de savoir si ce que les apprenants ont appris est rapidement oublié ou mis en application et retenu, et si le programme éducatif est géré de manière pérenne en

termes de ressources disponibles et autres. La pérennité fait également référence à la vaste philosophie du développement durable, selon laquelle l'éducation doit valoriser une conception éthique de la vie qui respecte les limites de notre écosystème et favorise le bien-être de tous les individus.

Ces cinq dimensions sont souvent en contradiction les unes avec les autres, de sorte que les actions entreprises pour améliorer l'une d'elles peuvent avoir des effets négatifs sur une autre. En particulier, les efforts d'améliorer l'équité d'un système peuvent être en conflit avec le souci d'efficacité (Barrett et al., 2006).

En développant les environnements propices ainsi que leurs interactions, les décideurs, les praticiens, la communauté et les apprenants peuvent appliquer la recherche-action. Elle est un instrument propre à intégrer toutes les parties prenantes dans une démarche complexe visant à améliorer l'environnement éducatif, de la politique à la gestion du programme et à la formation des formateurs, des animateurs et des apprenants.

Piste de réflexion 8

Les questions ci-dessous développent vos réponses sur la piste de réflexion 7. Examinez ces questions et notez vos réponses dans votre carnet :

Si vous revenez au principe directeur que vous avez identifié comme levier pour améliorer la qualité de l’alphabétisation des jeunes et des adultes dans votre contexte multilingue et multiculturel, quels obstacles pourraient à votre avis être supprimés ? Étudiez cette question par rapport à :


- a. l’environnement domestique / communautaire / professionnel
- b. l’environnement éducatif multisectoriel
- c. l’environnement politique multisectoriel
- d. les synergies entre les environnements.

5

De la théorie à la pratique : appliquer les principes et critères de qualité

Hassana Alidou et Christine Glanz⁴²

42 Nous remercions Agatha van Ginkel de l'Institut d'été de linguistique (Summer Institute of Linguistics) pour sa contribution aux études de cas présentées dans cette section. Nous remercions en outre Bernard Hagnonnou pour son autorisation d'inclure sa présentation sur la recherche-action



Le cherokee est une
langue amérindienne de
la famille iroquoienne.
Elle est une langue
polysynthétique qui
utilise un système unique
d'écriture syllabaire.

But de ce chapitre

- Cerner et mener une réflexion sur les critères de qualité tirés de la pratique et leurs liens avec le référentiel propos
- Affiner votre projet de recherche-action dans votre contexte, si possible en concertation avec les personnes susceptibles de participer à votre recherche-action

Ce chapitre illustre comment les principes directeurs présentés dans le chapitre précédent sont transposés dans la pratique et conduisent à l'innovation et à des résultats concluants dans les différents environnements. Il s'ouvre sur une réflexion relative aux avantages de la recherche-action pour l'assurance qualité, menée par Bernard Hagnonnou, spécialiste béninois en éducation des adultes, alphabétisation et recherche-action. À partir d'expériences du Bénin, il explique comment la recherche-action favorise la qualité dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes au niveau macro (politiques) et micro (programme). Dans les sections suivantes, nous entrons dans les détails avec neuf exemples de bonnes pratiques. Ces études de cas ont été sélectionnées pour leurs contributions décisives à une alphabétisation de qualité pour les jeunes et les adultes dans les contextes multilingues. Le référentiel que nous avons proposé dans le chapitre précédent résulte en grande partie de l'analyse de bonnes pratiques similaires. Tous ces programmes appliquent les principes de la recherche-action afin de trouver les moyens d'améliorer la qualité de leurs prestations.

Ces neuf études de cas datent de 2009. Dans le cadre de l'Initiative de l'UNESCO pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE), les principes directeurs et les critères de qualité pour une alphabétisation de qualité des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues ont été définis par des spécialistes en pratique et recherche éducatives. Ces experts étaient issus

de 14 pays d'Afrique et d'Asie : Afrique du Sud, Bangladesh, Burkina Faso, Djibouti, Éthiopie, Gambie, Inde, Kenya, Mali, Niger, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sénégal et Tchad. Le débat a porté sur trois champs d'action indispensables à une qualité élevée en alphabétisation des jeunes et des adultes : la création ou le développement d'un environnement lettré multilingue, la conception curriculaire et la formation des formateurs.

Les programmes éducatifs et autres initiatives que nous présentons en exemples illustrent l'interdépendance entre les principes directeurs de base et les critères de qualité auxquels ils peuvent se référer dans la pratique. Les critères de qualité portent sur des éléments concrets de l'intervention, qui sont décisifs pour juger si cette intervention entraîne une progression de l'alphabétisation des jeunes et des adultes de manière sensée, équitable socialement et autonomisante dans le contexte spécifique.

Nous signalons que les exemples présentés dans les sections suivantes ne sont pas des modèles idéalisés ou parfaits que nous vous demandons d'imiter. Il s'agit d'exemples innovants dans leur contexte qui ont obtenu quelques bons résultats et sont devenus une source d'encouragement et d'inspiration pour d'autres.

Recherche-action participative : un critère de qualité⁴³¹

Bernard Hagnonnou, spécialiste en éducation des adultes et directeur de l'Institut Alphadev (Bénin)

L'assurance qualité s'applique à toutes les dimensions de l'éducation et de l'apprentissage, à savoir : définition du cadre d'orientation, évaluation des besoins éducatifs, définition du contenu éducatif, conception des programmes et projets d'alphabétisation, mise en œuvre de ces derniers, évaluation de l'impact. Dans cette section, nous examinons la qualité dans les perspectives macro et micro, et nous identifions la recherche-action participative comme une clé de la qualité.

La qualité dans une perspective macro

Le niveau macro correspond ici au cadre politique et stratégique à long terme, qui reflète la vision nationale et fixe l'orientation du secteur éducatif (plus précisément, le sous-secteur de l'éducation non formelle).

43 Texte tiré de : Bernard Hagnonnou. 2014. Quality youth and adult literacy provision in multilingual contexts: quality criteria. Communication inédite présentée à l'atelier « Préparer l'expérimentation d'un manuel de recherche-action pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues », 16-18 avril 2014, Abuja (Nigéria), organisé par l'UNESCO Abuja et l'UIL.

Les critères de qualité à ce niveau s'appliquent au processus et aux modalités qui président à la formulation de la politique. Nous souhaitons savoir par exemple si la politique a été définie à huis clos par un groupe d'experts ou élaborée dans le cadre d'une démarche inclusive ; si elle capte les aspirations nationales de toutes les parties prenantes ; et si ces dernières ont été dûment impliquées.

Exemple : Conception des politiques éducatives nationales du Bénin

Dans la perspective d'un forum national sur l'éducation en mars 2013, les quatre ministères responsables de l'éducation au Bénin ont été chargés d'élaborer des directives et un bilan provisoire du secteur éducatif. Des groupes de travail ont été instaurés pour élaborer et soumettre un projet d'analyse. Lorsque le gouvernement a demandé la présentation du projet, il s'est avéré que de nombreuses parties prenantes n'avaient pas été consultées. Le groupe de travail concerné a donc été prié de se rendre à nouveau dans les six provinces du pays, pour y collecter des informations auprès des représentants de toutes les catégories de parties prenantes, impliquées dans la prestation des services éducatifs et dans le recours à l'éducation ; et ce afin de garantir que la vision nationale du secteur éducatif béninois soit modelée par un apport inclusif et représentatif. Initialement programmé pour septembre 2013, le forum n'a pas encore eu lieu, ce rapport n'ayant pas été rédigé jusqu'en juillet 2014.

La même approche a été adoptée pour définir la politique nationale relative à l'alphabétisation des jeunes et des adultes béninois. Tout d'abord, un seul responsable a été chargé d'élaborer un projet de politique, tâche qu'il a effectué en bonne et due forme ; mais comme l'on pouvait s'y attendre, il n'a pu être tiré que très peu d'éléments de cet unique apport. Une autre tentative similaire est restée tout aussi vaine. En février 1999 a été instauré en vue d'une démarche participative un groupe de travail stratégique (composé de représentants d'offices publics, d'ONG et de partenaires du développement). Nous avons parcouru les six provinces, rencontré toutes les catégories de parties prenantes, recueilli leurs opinions et aspirations, et capté une vision aussi large et inclusive que possible. Un avant-projet a ensuite été élaboré et présenté à ces mêmes parties prenantes des six provinces, afin de recevoir leurs réactions qui ont été intégrées dans le document, puis le projet a été soumis lors d'un atelier national aux fins de validation. Chaque étape a donc été alimentée par un recensement collectif et une réflexion commune, dans le but d'obtenir une vision de politique véritablement nationale. À l'étape finale, le gouvernement a fourni son apport avant de signer cette politique devenue cadre national et document de référence en mars 2001. Nous pouvons constater que la recherche-action, qui signifie réflexion collective, appropriation et inclusion, a été une méthodologie décisive pour l'assurance qualité au cours de cette démarche.

Principe directeur au niveau macro : inclusion des groupes sociaux concernés

Nous pouvons dégager de l'exemple ci-dessus plusieurs critères d'assurance qualité au niveau macro, concernant la construction d'une vision nationale et d'un cadre d'orientation pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes. À ce niveau, la qualité dépend d'un processus inclusif qui capte les aspirations et besoins de toutes les catégories de parties prenantes. Aucun groupe de la population cible ne doit être omis, en particulier les femmes, qui constituent plus de la moitié de la population dans la majorité des pays africains. Le cadre d'orientation qui découle de ce processus doit être un reflet fidèle des aspirations de toutes les parties prenantes.

Principe directeur au niveau micro : respecter les apprenants-connaisseurs

La prestation au niveau du terrain de services de qualité en enseignement et apprentissage des compétences lettrées pour les jeunes et les adultes requiert un apport comprenant : des ressources humaines, le développement du curriculum et des matériels éducatifs, un processus d'enseignement et d'apprentissage. Les critères de qualité majeurs pour chacun de ces domaines sont les suivants selon notre expérience :

a) Formation et perfectionnement des capacités au sein des ressources humaines

Critères d'assurance qualité pour les ressources humaines :

- Évaluation participative des besoins en formation chez tous les animateurs et personnels du programme
- Contenu de la formation adapté à chaque catégorie de ressources humaines
- Formation initiale et continue des animateurs
- Équilibre entre connaissances théoriques et enseignement pratique / compétences d'animation

b) Développement du curriculum et des matériels éducatifs

Critères de qualité pour ces activités :

- Évaluation participative des besoins et appréhension du contexte avant la définition du curriculum et du contenu
- Ajustement du contenu éducatif aux besoins du groupe cible (le contenu et les matériels définitifs doivent être utilisables dans les activités socioéconomiques du groupe)
- À l'issue du processus éducatif, les bénéficiaires doivent posséder les compétences de base et/ou professionnelles qui leur sont nécessaires pour accomplir leurs activités quotidiennes.

c) Processus d'enseignement et d'apprentissage

Exemples de critères de qualité pour l'andragogie :

- méthodologie interactive
- processus d'animation qui part des connaissances des apprenants
- approche constructive du processus d'acquisition des connaissances qui part du principe qu'animateurs et participants sont tous connaisseurs et apprenants

Comment la recherche-action répond-elle à ces exigences esquissées d'assurance qualité, tant au niveau macro de la formulation du cadre d'orientation, qu'au niveau micro de l'animation concrète et des processus d'apprentissage ?

Recherche-action participative pour l'assurance qualité

Tous les exemples présentés plus haut signalent un besoin de recherche-action à diverses étapes. La recherche-action est applicable à tous les processus dans lesquels des personnes sont la cible et les utilisateurs finals d'un projet, programme ou système éducatif. Face aux approches conventionnelles et élitistes qui sont appliquées dans un si grand nombre d'initiatives de développement avec plus ou moins de succès, est-il excessif d'affirmer que la recherche-action est un instrument de développement plus efficace, efficient et axé sur l'impact ? L'expérience au Bénin laisse fortement penser que ce n'est pas le cas.

La procédure de préparation au forum national de l'éducation au Bénin est un excellent exemple de cas où la recherche-action était nécessaire au niveau macro. Le projet ne visait rien de moins que la définition d'une vision nationale et d'une orientation pour le secteur éducatif du Bénin. Il était par conséquent impératif que le processus soit inclusif et implique toutes les parties prenantes de l'ensemble du pays. Sans recherche-action, la politique nationale n'aurait pas été inclusive et n'aurait pas capté les aspirations de toutes les catégories de parties prenantes. Il est impossible à un groupe d'experts d'exprimer les aspirations de toutes les parties prenantes en l'absence d'une interaction avec elles.

Au niveau micro, le contenu de l'apprentissage ne peut être pertinent que s'il tient compte du contexte, s'il est orienté sur les besoins et adapté aux profils professionnels réels des bénéficiaires. Cet objectif ne peut être atteint qu'au moyen d'une démarche participative qui implique les parties prenantes à toutes les étapes, de l'évaluation des besoins à la définition du contenu jusqu'à l'évaluation des résultats et celle de l'impact. Même les tests cliniques et laboratoires fournissent uniquement des données, qui doivent encore être analysées par un être humain.

Plaidoyer pour la recherche-action

L'étude de cas du Bénin établit incontestablement que la recherche-action est un instrument décisif pour l'assurance qualité à la fois au niveau macro et au niveau micro. Par le passé, force efforts, énergie et investissements

ont été consacrés à des projets et campagnes d’alphabétisation qui n’ont produit que des résultats limités, du fait qu’ils avaient omis d’en tenir compte. Nous plaidons par conséquent pour une sensibilisation au statut d’approche privilégiée de l’assurance qualité pour la recherche-action. Un plan d’action pour cette sensibilisation pourrait comporter une campagne ou un forum en faveur de l’intégration de la recherche-action dans les projets existants d’alphabétisation des jeunes et des adultes.

Créer et renforcer un environnement lettré multilingue

Dans les trois prochaines sections de ce chapitre, nous examinons trois domaines d’action qui sont décisifs pour une alphabétisation de qualité auprès des jeunes et des adultes. Ces domaines sont (i) la création d’un environnement lettré, (ii) le développement curriculaire et (iii) la formation des formateurs. Chacun de ces domaines est présenté dans une section distincte qui commence par clarifier notre conception de ce domaine. Nous décrivons ensuite des cas concrets de pratiques efficaces et innovantes, et concluons par une synthèse des principes directeurs et des critères de qualité.

Dans la section qui suit, nous abordons la création d’un environnement lettré multilingue et multiculturel. Notre conception d’un tel environnement comprend un grand nombre d’aspects divers que nous expliquerons. Un environnement lettré⁴⁴ est le reflet de la culture de lecture et d’écriture présente dans tous les domaines sociaux. Il touche par conséquent tous les environnements figurant dans le référentiel que nous avons décrit plus haut.

Qu’est-ce qu’un environnement lettré multilingue et pourquoi est-il important ?

Un environnement lettré multilingue se caractérise par l’usage de textes écrits comme supports d’expression, d’échange et d’apprentissage dans au moins deux langues. Différentes écritures peuvent être utilisées pour représenter une ou plusieurs langues (Alidou-Ngame, 2000). Un grand nombre de textes écrits sont visibles dans notre environnement, utilisés entre autres dans les buts suivants :

- transmettre un message indépendamment de l’espace et du temps via panneaux indicateurs, certificats, textos, cartes, contrats, étiquettes de produits, etc.
- communiquer avec soi-même, par exemple en tenant un aide-mémoire ou un agenda
- dans la communication directe, par exemple les sessions de formation, les réunions où sont discutées des questions figurant sur un document, quand des amis lisent un journal ensemble, etc.

44 Voir aussi Peter Easton (2014)

Nous savons qu'un environnement lettré est d'une grande importance pour la motivation à devenir et à rester lettré. Cet environnement fournit aux néo-lettrés de multiples opportunités d'appliquer et d'étendre leurs compétences récemment acquises. L'expérience avec les campagnes, programmes et projets d'alphabétisation au cours des dernières décennies démontre que la qualité de l'environnement lettré est un déterminant majeur pour la rétention des connaissances et capacités chez les apprenants débutants et les participants à l'éducation non formelle, et pour l'impact ultime de la formation (Easton, 2006). Dans un contexte multilingue, la motivation à lire et à écrire dans différentes langues varie en fonction des possibilités, des opportunités et des contraintes résultant de l'alphabétisation dans chaque langue. Dans les contextes multilingues, il est généralement indiqué de devenir lettré dans plus d'une langue.

À partir de l'analyse des bonnes pratiques et des études réalisées en 2009 ont été identifiés plusieurs critères de qualité pour les programmes d'alphabétisation favorisant la création d'un environnement lettré inclusif, multilingue et multiculturel. Ces critères sont illustrés dans trois exemples concrets en Asie et en Afrique et synthétisés dans le tableau qui suit leur description.

Exemple 1 : Nirantar (Inde)⁴⁵

Notre premier exemple est un projet de l'organisation non gouvernementale Nirantar en Inde, qui a reçu le Prix international d'alphabétisation du Roi Sejong 2009, intitulé Khabar Lahariya (Nouvelles vagues) et lancé en 2002 en langue bundeli⁴⁶. Nirantar est basée à New Delhi et dans trois districts de l'État d'Uttar Pradesh dans le nord de l'Inde. Elle poursuit l'objectif d'autonomiser à travers l'éducation et l'accès à l'information les femmes appartenant aux communautés pauvres, rurales et marginalisées. Nirantar œuvre dans un contexte socio-linguistique et culturel diversifié. En Inde du Nord où elle réalise une partie de ses projets, le hindi est la principale langue de grande diffusion⁴⁷. Mais la majorité des femmes ont pour langues maternelles des langues locales et ne maîtrisent pas le hindi. En Inde, les langues locales sont considérées inférieures aux langues officielles dont fait partie le hindi. Si Nirantar répond au souhait des locutrices de langues locales d'apprendre la langue officielle, elle aide aussi les femmes à comprendre que

45 Les indications qui suivent sont tirées de : Shalini Joshi. 2009. Creating a Literate Environment in a Multilingual Context: Nirantar, Centre for Gender and Education, New Delhi. Présentation à l'Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie) ; et de : www.nirantar.net/ (consulté le 27/01/2015).

46 Cf. le site www.khabarlahariya.org (consulté le 14 janvier 2015). Une description du programme figure également sur www.unesco.org/uii/litbase/ (consulté le 19 novembre 2014).

47 Voir le glossaire pour une définition du terme « langue de grande diffusion ».

la réponse appropriée au contexte multilingue est non pas de dévaloriser les langues locales mais de les pratiquer. Sinon, les locuteurs de ces langues dévalorisent leurs propres connaissances et possibilités.

Alphabétiser pour autonomiser

Nous visons à promouvoir les processus d'apprentissage formels et non formels transformateurs, qui permettent aux femmes marginalisées de mieux comprendre leur réalité et de s'y confronter. Notre orientation sur l'égalité entre les sexes est fortement reliée à d'autres dimensions sociales, en particulier de caste, de sexualité et de religion. (www.nirantar.net).

Lors des séances d'alphabétisation animées par Nirantar, les femmes échangent sur leurs parcours de vie. Elles écrivent leurs propres récits et apprennent les unes des autres en échangeant leurs perspectives sur différents aspects de leur vie personnelle et communautaire. À travers des lectures et des débats, elles s'informent en outre de la vie hors de leur communauté.

Les femmes pauvres considèrent l'alphabétisation comme très importante pour elles, car elle leur permet d'accéder à l'information et au pouvoir. Nirantar est convaincue que l'alphabétisation est un prérequis à l'autonomie, à l'expression personnelle, pour accéder aux droits et contester l'exploitation. (www.nirantar.net/index.php/page/view/8).

Illustration 5.1 Suneeta, journaliste dans le district de Banda, recueil des informations auprès d'un groupe de femmes rurales



Les femmes pauvres contribuent à créer un environnement lettré multilingue

L'une des stratégies de Nirantar consiste à aider les femmes pauvres et marginalisées de l'État d'Uttar Pradesh à fonder et à produire un journal en langues locales. Nirantar a formé les femmes au journalisme et à recueillir des récits intéressants pour leurs vies et leurs contextes, dans le but de les aider à conserver leurs compétences lettrées. Ces femmes, dont certaines d'entre elles étaient néo-lettrées quand elles ont commencé à travailler pour le journal, ont reçu une formation intensive en littérature, reportage, rédaction et édition. En 2014, ce journal de huit pages est paru cinq fois en cinq langues locales. En 2015, le tirage hebdomadaire est de 6000 exemplaires destinés à 80 000 lecteurs habitant 600 villages dispersés dans les États d'Uttar Pradesh et de Bihar. Dans la majorité de ces localités, il est le seul journal disponible et constitue ainsi pour la population locale la seule source d'information sur des questions de portée locale, régionale, nationale et internationale. Il est également une source d'information sur les projets gouvernementaux, les lois et les droits. Les femmes distribuent et vendent elles-mêmes ce journal dont les thèmes couvrent le développement local, les problèmes des femmes, l'autogouvernance locale, l'histoire et la culture locales, et contient des récits, un éditorial et des lettres à la rédaction. Il permet ainsi aux femmes de participer directement à la création et au développement d'un environnement lettré multilingue.

L'impact d'un journal en langue locale produit par des femmes

Les impacts de ce journal sont divers et puissants. Les femmes marginalisées se sentent entre-temps en mesure de se confronter à leurs problèmes et ont gagné en assurance pour s'exprimer et se faire écouter. Le journal a créé une tribune où les femmes peuvent exposer leurs difficultés (relatives à l'égalité entre les sexes) dans une langue qu'elles comprennent. Il fait ainsi de cette question un thème d'actualité, tout en donnant aux femmes rurales un accès au journalisme, domaine détenu traditionnellement par les hommes. Enfin, il a favorisé une prise de conscience sur les droits et les avantages, et est devenu une source de revenu pour les femmes.

Ce périodique ne couvre pas seulement des thèmes qui importent aux femmes, mais aussi à la communauté dans son ensemble. La demande invariablement élevée depuis les débuts du journal en témoigne. Il a relié avec succès le programme d'alphabétisation aux préoccupations dans la vie réelle, et développé chez les lecteurs un sentiment d'appropriation et d'identité envers la langue locale. Il est ainsi devenu un média de masse qui engage les membres de la communauté à lire et à écrire, les aide à conserver leurs compétences lettrées en langue locale tout en leur apportant une source précieuse d'information pour leur vie quotidienne.

Exemple 2 : Centre communautaire d'apprentissage zia (Papouasie-Nouvelle-Guinée)⁴⁸

Notre second exemple de projet innovant visant à créer un environnement lettré multilingue vient de la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Ce pays d'Asie multilingue et multiculturel compte plus de 850 langues, chacune étant utilisée en moyenne par seulement 2000 locuteurs. Celles qui possèdent un système d'écriture sont au nombre d'environ 420. Les langues officielles sont l'anglais, le tok pisin et le hiri motu. La majorité des habitants vivent en milieu rural. L'alphabétisation y a débuté il y a environ 130 ans, dispensée essentiellement par les églises et les missions. Le matériel écrit était alors principalement religieux, de sorte que la vie, la culture et les intérêts des habitants n'y étaient en grande partie pas représentés. L'environnement lettré des communautés telles que les Zia est limité, étant donné qu'elles n'ont pu s'approprier une culture de lecture. L'alphabétisation a été au contraire exploitée pour réprimer les valeurs et structures locales.

La communauté zia a créé en 1997 le Centre communautaire d'apprentissage zia sous forme d'organisation non gouvernementale, avec le soutien et l'assistance de l'unité linguistique et littéraire de l'université de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Ce centre a pour objectif principal de mener et de promouvoir des études au sein des villages sur les connaissances et compétences traditionnelles des membres âgés de la communauté, en vue de revaloriser leur patrimoine culturel et de le transmettre aux jeunes générations. Un autre objectif consiste à aider les communautés rurales à acquérir de nouvelles compétences qui leur permettent de participer aux activités socioéconomiques. Le centre communautaire d'apprentissage zia crée un lien entre le patrimoine et la culture locale de la communauté et l'environnement en rapide mutation que connaissent aussi les Zia.

Atelier d'écriture multilingue

Peu après sa création, le centre communautaire d'apprentissage zia a organisé une conférence sur le système linguistique, culturel et cognitif des Zia. Deux ans plus tard avait lieu un atelier d'écriture zia, dans le but de motiver les membres de la communauté à écrire des récits les concernant afin que les connaissances et compétences locales soient consignées. Cet atelier visait aussi à aider les Zia à apprécier et à conserver précieusement leurs valeurs et principes. Dans leur environnement en mutation, il existait une tendance à apprécier les connaissances, valeurs et principes « modernes » et à dédaigner ceux qui étaient locaux et autochtones. Cet atelier d'écriture d'une semaine était animé par Sakarepe Kamene, locuteur zia et enseignant à l'université

48 Les indications qui suivent sont tirées de : Sakarepe Keosai Kamene. 2009. Adult Literacy in a Multilingual Context: De-contextualizing literacy experience: The Case of Papua New Guinea. Présentation à l'Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie).

de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Il plaide en faveur d'une évaluation critique de l'usage de la littérature en Papouasie-Nouvelle-Guinée et d'un statut de ressource culturelle.

Des habitants Zia de tous âges et de tous niveaux de formation ont participé à l'atelier. Cette composition intergénérationnelle a favorisé une culture du partage et de l'écoute réciproque. Les participants ont commencé par écrire des récits sur leur patrimoine culturel local. Ils ont rédigé des autobiographies, des biographies, des histoires et des récits relatifs à la culture zia. Les participants multilingues ont été invités à écrire dans la langue de leur choix. Face aux différents niveaux d'alphabétisme, la stratégie a consisté à privilégier la créativité sur la précision et la correction, afin de maintenir le plaisir d'écrire et la fierté de partager son histoire. Les éditeurs ont traité ces textes avec soin afin de respecter les règles de base. Le produit final de cet atelier est un recueil de récits zia de 80 pages, rédigés en zia, tok pisin et anglais. Intitulé *Raitim Stori Bilong Laip* (Écrire des histoires de vie) : Zia Writers of Waria, l'ouvrage a été publié la première fois en 2004 par le centre d'études mélanésiennes et pacifiques (MAPS) de l'université de Papouasie-Nouvelle-Guinée.

Impact de l'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture zia a fourni aux membres de la communauté zia un environnement éducatif qui leur a permis d'appliquer et d'étendre leurs compétences lettrées d'une manière sensée et agréable. Le recueil de récits zia qui en a résulté a enrichi l'environnement lettré, et donné une visibilité à ces récits sous forme de textes pouvant être lus à des fins diverses à la fois par des membres zia et d'autres communautés. Cet ouvrage est par conséquent un symbole de la valeur pérenne de la culture zia. La collaboration entre l'université et les auteurs a été déterminante, car il n'existe aucune maison d'édition ni tradition littéraire pour les textes de fiction zia.

Exemple 3 : éditions Gidan Dabino (Nigéria)⁴⁹

Notre troisième exemple concerne la création d'un environnement lettré multimédia au Nigéria (Afrique occidentale) par la société multimédia et de marketing Gidan Dabino Publishers International, basée à Kano dans le nord du pays. Le paysage linguistique du Nigéria est extrêmement diversifié, composé de plusieurs langues de grande diffusion, de langues transfrontalières ainsi que de nombreuses langues locales. Dans le nord du pays où est implantée Gidan Dabino, les principales langues de grande diffusion sont l'arabe, le haoussa et l'anglais. Après l'indépendance du pays au début des années 1960, l'industrie du livre était dominée par les maisons d'édition étrangères, et en

49 Les indications qui suivent sont tirées de : Ado Ahmad Gidan Dabino. 2009. Languages and Literary Development in Multilingual Publishing in Northern Nigeria. Présentation à l'Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie).

1978 le gouvernement a été à l'origine d'une politique énonçant qu'au moins 60 % des livres devaient être publiés par des ressortissants nigériens. Cette politique a accéléré la production locale des matériels de lecture.

Pluralité de langues et d'écritures

Lorsque Gidan Dabino a commencé son activité d'édition en 1990, il a décidé de publier en plusieurs langues, à savoir haoussa, peul, kanouri et anglais. L'ethos multilingue de Dabino s'applique non seulement aux langues mais aussi aux écritures. La société publie des ouvrages en écritures latine et ajami (cette dernière est une variante de l'alphabet arabe utilisée pour écrire certaines langues africaines). La littérature en haoussa, peul et kanouri écrite en ajami a une longue tradition qui remonte au 7^e siècle, époque de l'islamisation.

Grande diversité des contenus et des médias

Dabino publie des pièces de théâtre, des poèmes, des œuvres en prose, des ouvrages scientifiques, des journaux et des revues. Ses lecteurs sont multilingues, notamment en langues africaines. Reconnaisant le potentiel des nouvelles technologies de l'information, Dabino a transformé en 2000 sa société, de maison d'édition traditionnelle en entreprise multimédia qui produit des DVD et réalise des programmes radiodiffusés. Elle adapte des romans populaires en pièces de théâtre enregistrées sur vidéo et vice versa. Les femmes en particulier bénéficient des programmes radio, car la majorité des Nigériennes sont femmes au foyer et ne s'engagent pas autant que les hommes à l'extérieur. Des programmes tels que le forum des femmes ou les émissions culinaires intéressent un grand nombre de femmes musulmanes haoussa. En outre, l'exploitation par Dabino des réseaux sociaux sur internet fournit des opportunités d'expression individuelle en haoussa. Dabino gère

Illustration 5.2 Romans en haoussa portés à l'écran



un blogue sur lequel échangent lecteurs, éditeurs, chercheurs et écrivains d'Afrique et d'outre-mer (www.gidandabino.blogspot.de/, consulté le 27/01/2015). Elle entretient aussi une page sur Facebook et partage des productions vidéo sur Youtube (www.youtube.com/user/adoahmad, consulté le 27/01/2015). Elle répand ainsi l'idée que les productions multimédia en langues africaines sont aussi normales que dans toute autre langue. L'approche multimédia de Dabino donne l'exemple pour l'usage dans n'importe quel média des langues africaines, qui connaissent ainsi une valorisation sociale et économique.

Clubs de lecture et d'écriture

Dabino a été déterminante dans la promotion des clubs de lecture. Dans les régions urbaines, les structures de prêts payants telles que bibliothèques et clubs sont très courantes. Ces structures sont particulièrement appréciées par les femmes qui en sont les principales utilisatrices et lisent essentiellement des romans en prose. Il existe par ailleurs une fertilisation croisée avec les écoles qui utilisent les ouvrages produits par Dabino. Celle-ci encourage en outre les rédacteurs et lecteurs à se réunir et à coopérer dans le cadre d'associations d'auteurs. Les femmes s'engagent dans ces associations en qualité de rédactrices, lectrices, distributrices et actrices, ce qui n'était pas envisageable il y a 10 ou 20 ans. Dabino a ainsi contribué à une transformation sociale et culturelle au Nigéria à travers la création d'un environnement lettré vivant et dynamique.

Synthèse des principes directeurs et des critères de qualité découlant de la pratique

Les trois exemples qui précèdent montrent que l'inclusion des langues non officielles dans les projets d'alphabetisation bénéficie à l'ensemble du pays où ces langues sont parlées.

Les cas de Nirantar, du centre communautaire d'apprentissage zia et de Gidan Dabino illustrent que l'éducation et l'apprentissage de base des adultes s'accomplissent de manière multisectorielle dans les environnements éducatif, domestique, communautaire et professionnel. Les exemples exposent comment un environnement lettré tire profit d'un organisme local qui est en mesure de stimuler la création de nouvelles institutions telles que clubs de lecture et d'écriture, centres communautaires, maisons d'éditions multimédia et communautés en ligne, où toute personne intéressée peut être soutenue et formée en vue de contribuer à la culture de lecture et d'écriture dans la ou les langues qu'elle comprend.

Le tableau 5.1 synthétise les critères de qualité qui se sont dégagés de ces exemples, dans l'alignement des principes directeurs de base exposés plus haut. Il contient également les critères de qualité qui sont ressortis des autres cas analysés lors du dialogue transrégional de 2009 « Alphabetisation des adultes dans les contextes multilingues en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes ».

Tableau 5.1 Synthèse des principes directeurs et critères de qualité pour créer un environnement lettré propice à l’alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels

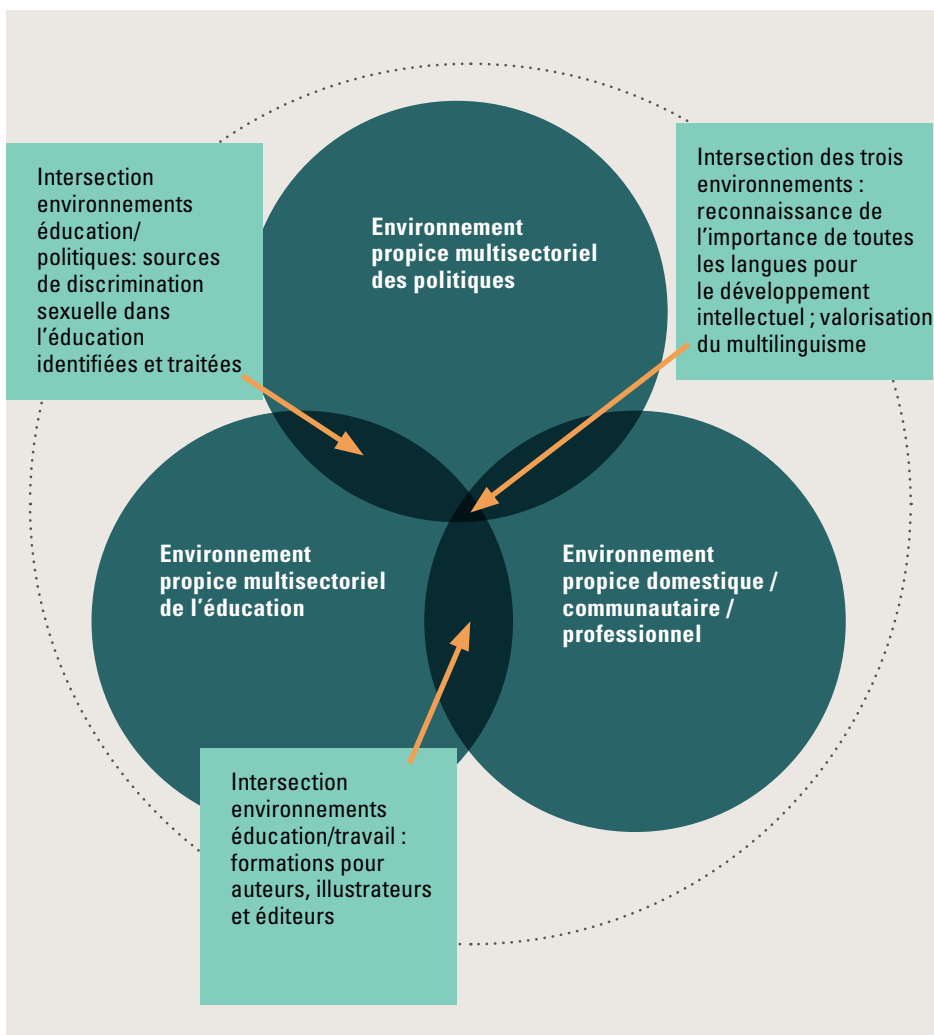
Domaine d’action : Créer un environnement lettré multilingue	
Principes directeurs	Critères de qualité
<p><i>Inclusion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Égalité entre les sexes • Élargir la portée de la participation démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Les domaines sociaux qui sont sources de discrimination sexuelle sont identifiés et traités. • Les femmes des groupes marginalisés de la société, les néo-lettrés et les citoyens qui n’ont pas achevé la scolarisation formelle assument des rôles actifs dans la création d’un environnement lettré multilingue. • Les lecteurs peuvent obtenir et utiliser l’information relative aux processus politiques, sociaux et économiques de niveau local, national et international dans la langue qu’ils maîtrisent et parlent localement.
<p><i>Apprentissage tout au long de la vie</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les stratégies et activités déployées créent des espaces sociaux pour que les jeunes et les adultes utilisent l’écrit, apprennent sans limite d’âge et découvrent de nouvelles motivations de pratiquer l’écrit et d’apprendre. • Les stratégies et activités reflètent les quatre piliers de l’éducation qui contribuent à libérer le trésor que renferme chaque individu (apprendre à être, à connaître, à faire, à vivre ensemble).
<p><i>L’alphabétisation dans une perspective multilingue et multiculturelle, élément essentiel du droit fondamental à l’éducation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les citoyens lisent et écrivent dans leurs langues d’une manière qui est porteuse de sens pour eux. • Des matériels éducatifs de qualité sont à la disposition des enseignants et des apprenants tant dans les langues d’instruction que dans les langues enseignées. • Des formations pour rédacteurs, illustrateurs et éditeurs existent en plusieurs langues. • Des documents d’orientation pour les prestataires de l’éducation sur les moyens de créer et de consolider un environnement lettré multilingue sont à disposition et appliqués.
<p><i>Ethos multilingue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l’importance de toutes les langues et du multilinguisme • Valorisation des langues minoritaires 	<ul style="list-style-type: none"> • La population est sensibilisée à l’importance de sa (ses) première(s) langue(s) et du multilinguisme. • Les minorités linguistiques et les locuteurs des langues non officielles sont valorisés et reconnaissent que leurs langues sont des moyens de développement intellectuel. • Toutes les langues possèdent une forme écrite.

Domaine d'action : Créer un environnement lettré multilingue

Principes directeurs	Critères de qualité
	<ul style="list-style-type: none">• Les bonnes pratiques en langues locales sont distinguées, par exemple par des prix.• Des cours et matériels en écriture Braille et en langues des signes existent pour les personnes malvoyantes et malentendantes.
<p><i>Pérennité</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Création et valorisation d'un environnement lettré multilingue et multiculturel	<ul style="list-style-type: none">• L'alphabétisation dans diverses langues a valeur de ressource économique, culturelle, sociale et symbolique.• Les langues locales sont utilisées à l'écrit dans divers domaines et dans les régions urbaines, semi-urbaines et rurales, de telle sorte que la lecture et l'écriture sont utiles, intéressantes, pertinentes et divertissantes pour la vie quotidienne, par exemple :• Les langues locales sont utilisées dans tous les médias. Des publications existent dans les langues locales, les programmes télévisés sont sous-titrés en langues locales.• Les médias et les TIC sont accessibles et abordables pour tous les citoyens dans toute la nation.• Les documents officiels (certificats de mariage, de naissance etc.) sont établis dans les langues comprises par la population.• Les matériels de lecture traitent les centres d'intérêt des populations néo-lettrées.• Les utilisateurs de matériels en diverses langues sont impliqués dans la production.• Une politique en matière d'édition et de TIC cohérente et stable est en place, dotée d'un ethos multilingue qui soutient les institutions médiatiques nationales.• Les médias ont la capacité, en termes de compétences et de mécanismes de financement et de diffusion, de produire des programmes dans les langues de leur public.• Les séances d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes portent sur des aspects de la vie réelle. Les apprenants appliquent à l'extérieur ce qu'ils ont appris et suscitent l'intérêt des membres de leur communauté.• Les apprenants et les institutions multimédia jouent un rôle actif dans la promotion d'une culture de lecture et d'écriture, en créant de nouvelles institutions tels clubs et journaux, et à travers une vaste gamme de médias accessibles à la communauté linguistique, du niveau local à la diaspora.• Des concours littéraires sont organisés et les auteurs incités à soumettre leurs textes.• La littérature fait l'objet de traductions croisées.• Les catalogues sur la littérature disponible dans toutes les langues sont facilement accessibles.

La visualisation est utile dans les processus de recherche-action, afin d'améliorer nos propres conceptions et réflexions ainsi que celles des participants. Si nous revenons au graphique 4.1, nous pouvons voir quel ou quels environnements propices les critères et principes de qualité identifiés contribuent à créer. Le graphique 5.3 ci-dessous montre que les critères et principes de qualité s'appliquent à plus d'un environnement à la fois, ce qui signifie que le processus de recherche-action doit aussi impliquer les parties prenantes présentes dans ces environnements.

Graphique 5.3 Les critères et principes de qualité enjambent sur plusieurs environnements sociaux (exemples)



Piste de réflexion 9

Veillez répondre aux questions suivantes en prenant des notes dans votre carnet :

1. Reconnaissez-vous un critère de qualité qui s'applique à l'environnement lettré de votre contexte ?

À partir des conclusions de votre dernière piste de réflexion (dernière question du chapitre 4), examinez les questions suivantes :

2. Quel type de changement dans la pratique pourrait contribuer à supprimer l'un des obstacles que vous avez identifiés à la création d'un environnement lettré multilingue et multiculturel ?
3. Si vous pouviez appliquer la recherche-action participative dans ce but, qui devrait participer ?
4. Quel critère de qualité signalerait cette amélioration dans la pratique ?

Développement curriculaire

Nous sommes convaincus qu'un programme d'étude doit établir un rapport direct entre la politique et les environnements domestique/communautaire et éducatif. Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO explique ce lien et la différence entre une conception étroite ou élargie du curriculum :

« En fait, l'utilisation la plus habituelle du concept du curriculum fait référence au contrat existant entre la société, l'État et les professionnels de l'éducation en ce qui concerne les expériences éducatives que les apprenants doivent effectuer dans une certaine phase de leur vie. Pour la majeure partie des auteurs et des praticiens de l'éducation, le curriculum définit : i) pourquoi ? ii) quoi ? iii) quand ? iv) où ? v) comment ? et vi) avec qui apprendre ?

En utilisant des concepts appartenant à la pédagogie, on peut dire que le curriculum définit les fondements et les contenus éducatifs, leur échelonnement en relation avec l'allocation de temps disponible pour les expériences éducatives, les caractéristiques des institutions d'enseignement, les caractéristiques des expériences éducatives, en particulier les méthodes ou les didactiques à mettre en œuvre, les ressources d'apprentissage et d'enseignement (entre autres les moyens d'enseignement et les nouvelles technologies), l'évaluation, ainsi que le profil des enseignants. [...]

Ainsi, de plus en plus, les théoriciens de l'éducation reconnaissent la composante politique du curriculum, le fait que le curriculum est un champ de lutte idéologique et politique, qui se déroule dans chaque société pour donner un sens à l'éducation. De plus en plus, il est aussi reconnu que ce sens n'est pas donné seulement par des techniciens, en suivant des critères professionnels, mais également à travers des processus culturels assez complexes » (Braslavsky, 2003, p. 1 et 2).

La nouvelle conception élargie de ce que devrait être un curriculum prévoit une articulation systématique des valeurs d'une société et des besoins et motivations des citoyens en matière d'apprentissage et de formation. Le curriculum constitue un cadre d'orientation pour l'ensemble du processus d'apprentissage et de formation. Le curriculum de toute intervention éducative, qui inclut la formation des formateurs, dépasse par conséquent le seul programme. Il englobe (i) la politique, (ii) les principes directeurs, (iii) le contenu des cours et (iv) les approches pédagogiques, du niveau macro au niveau micro. Au niveau macro, nous examinons les orientations définies pour les curriculums qui synthétisent les intentions et les valeurs contenues dans la politique. Au niveau meso, nous analysons les mesures de gestion et de planification qui débouchent sur l'ensemble des programmes éducatifs, leur organisation, évaluation et certification, et sur les matériels didactiques. Au niveau micro, nous examinons les activités d'enseignement et d'apprentissage (Jonnaert, Ettayabi et Defise, 2009).

De l'analyse des bonnes pratiques et des études réalisées en 2009 se sont dégagés plusieurs critères de qualité pour le développement curriculaire. Ils sont illustrés dans trois exemples concrets en Afrique et synthétisés dans le tableau qui suit leur description.

Exemple 1 : Un curriculum pour le peuple pastoral Afar (Éthiopie)⁵⁰

Notre premier exemple vient de l'Éthiopie, pays multilingue et multiculturel d'Afrique orientale où sont parlées environ 80 langues. La langue nationale est l'amharique, qui possède une écriture unique et une longue tradition littéraire. Les Afars sont au nombre d'environ 1,4 million de personnes. Ils habitent le Nord-Est du pays et ont en commun la langue et la culture afar ainsi que la religion musulmane. Seuls dix pour cent d'entre eux vivent en milieu urbain, ils sont à 90 % des éleveurs nomades qui passent leur vie dans un environnement aride. La mobilité est un élément essentiel de leur mode de vie. Bien que le gouvernement assure l'enseignement primaire dans la région afar, plusieurs obstacles empêchent le peuple afar de bénéficier de ce service. Tout d'abord, les écoles ne sont pas adaptées au mode de vie nomade car elles sont implantées dans les villes et les villages où n'habite qu'une minorité d'Afars. En second lieu, bien que la politique éducative nationale permette l'usage de la langue maternelle comme langue d'instruction, l'enseignement dans les écoles publiques est dispensé en amharique, que de nombreux Afars ne comprennent pas.

Adaptation au mode de vie nomade et usage de la langue afar

Dans ce contexte, l'association afar pour le développement pastoral (Afar Pastoralist Development Association, APDA) a mis en place divers programmes éducatifs en vue d'aider le peuple afar à mieux maîtriser ses conditions de vie et à rehausser son niveau de vie. Elle a favorisé le développement de la langue afar en vue de son utilisation dans l'enseignement, en élaborant une orthographe en caractères latins et en élargissant le vocabulaire à des concepts qui ne connaissent pas encore d'expression dans la langue afar. Jusqu'en 2009, l'association avait desservi 84 000 apprenants et évaluait alors le taux d'alphabétisme chez les Afars à 17 %. À son initiative, des comités communautaires de développement assument la responsabilité de construire des abris mobiles destinés à l'apprentissage. Ces comités nomment en outre un animateur pour le programme éducatif, fixent les horaires et lieux des séances et guident les activités quotidiennes de l'enseignant.

50 Les indications qui suivent sont tirées de : Ismael Ali Gardo. 2009. Literacy among the Afar pastoralists, Eastern Ethiopia. Présentation à l'Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie).

Illustration 5.4 Séance d'apprentissage en région afar



Intégrer la langue et la communication quotidienne afar dans l'alphabétisation

Avant le lancement du projet, l'écrit était rarement utilisé dans la vie quotidienne des Afars. En tant qu'organisation communautaire gérée par et pour le peuple afar, l'APDA connaît le contexte de vie des Afars et savait au préalable comment l'alphabétisation et l'éducation pourraient leur être utiles. Le programme d'alphabétisation afar de l'association favorise le développement d'un environnement lettré dans les communautés afar. Avant d'entamer un projet d'alphabétisation, elle mène durant quatre mois une campagne d'alphabétisation pour mobiliser la communauté. Au cours de cette période, elle instaure des librairies communautaires qui vendent la littérature afar et sensibilisent à travers la musique et le théâtre à l'alphabétisation comme source d'autonomisation. Les femmes sont un groupe cible particulier de la campagne. L'alphabétisation est dispensée dans toutes les activités de la communauté telles que l'éducation sanitaire, les projets de génération de revenus et la prévention du VIH. En propageant ainsi l'écrit, l'APDA garantit son utilité dans la vie quotidienne.

Liens entre programmes éducatifs et apprentissage de la langue nationale

L'APDA œuvre étroitement avec le gouvernement local et a adapté son curriculum de sorte que les participants puissent rejoindre l'éducation non formelle et apprendre l'amharique. Après avoir accompli ce cursus d'éducation non formelle, ils sont en mesure de poursuivre en intégrant l'enseignement formel. La création de passerelles entre les différents sous-secteurs du système éducatif est décisive pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Ancrage culturel du contenu et de la pratique d'enseignement

Le curriculum consistait en une mallette pédagogique d'urgence (Teachers' Emergency Package) en langue afar. Cette mallette contenait un tableau alphabétique, un manuel de l'enseignant et cinq manuels d'alphabétisation élaborés dans les années 1970. Depuis, le curriculum a été transformé et contient une composante REFLECT. Cette approche participative de l'alphabétisation et du développement encourage les participants à jouer un rôle actif dans la conception de matériels d'apprentissage ancrés dans la culture, de sorte à générer de nouvelles connaissances qui sont ressenties comme pertinentes. Pour le développement des matériels d'apprentissage, l'APDA emploie trois rédacteurs permanents afars et organise régulièrement des ateliers d'écriture. Les sujets retenus pour les nouveaux matériels sont tirés des secteurs de développement de l'APDA et des souhaits exprimés par la communauté, entre autres : soins de santé primaires, questions relatives aux femmes (dont abandon des pratiques néfastes), développement économique de la communauté, questions liées au VIH et au sida, exploitation de l'environnement et du sol. Les manuels sont distribués aux librairies communautaires pour garantir qu'ils sont disponibles dans la communauté. Les animateurs comprennent la langue et la culture du peuple afar, ont des compétences de base en littératie et numératie et accompagnent ses membres quand ils migrent d'un endroit à l'autre. L'APDA dispense aux animateurs une formation initiale de deux mois, renouvelée chaque année, et leur fournit un équipement portable contenant entre autres tableau, craies, registre, cahier des plans de cours et cahiers d'exercice pour les apprenants.

Le programme est évalué conjointement par la communauté, l'APDA et le gouvernement local. Les animateurs se réunissent par équipes tous les mois avec leur coordinateur, qui recueille leurs rapports mensuels sur la participation et les résultats de l'apprentissage. Ces rapports sont présentés lors d'une réunion trimestrielle du bureau de terrain, qui recense les progrès et programme les trois mois suivants. Une évaluation des ménages est effectuée tous les six mois pour suivre les progrès.

Impact du programme

L'APDA affirme que les bénéficiaires du programme d'alphabétisation considèrent davantage leur langue et intègrent l'écrit dans leurs pratiques de communication. Ceux qui ont obtenu le diplôme du programme poursuivent leurs études, s'impliquent dans la gouvernance locale ou suivent une formation d'agent de santé ou d'animatrice de femmes. Après avoir participé au programme, les femmes étaient disposées à abandonner les pratiques traditionnelles néfastes telles que les mutilations génitales féminines. Elles ont en outre acquis de l'assurance pour réclamer leurs droits d'épouse et mener des activités génératrices de revenus. Un journal en langue afar a vu le jour, qui est un support d'échange pour le peuple afar.

Exemple 2 : Développement d'un curriculum par une approche intergénérationnelle, Institut pour l'Éducation Populaire (Mali)⁵¹

Le second exemple de développement curriculaire efficace est tiré du Mali en Afrique occidentale. Au moins 30 langues sont parlées au Mali, dont 13 ont le statut de langue nationale. Le bambara est la langue de grande diffusion parlée par environ 80 % de la population, le français est la langue officielle. Le Mali partage avec plusieurs autres pays d'Afrique occidentale une tradition scolaire reposant sur le modèle français, qui crée une barrière linguistique entre les langues utilisées au foyer et à l'école, et ne tient pas compte du patrimoine culturel de la population. L'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP) a développé un système d'éducation alternatif qui valorise le savoir autochtone et les langues locales. Les principes étayant ce système sont inspirés de la pensée de Paulo Freire sur l'apprentissage participatif et l'autonomisation.

Conception du programme et curriculum

L'IEP a commencé en 1994 par animer un cours d'alphabétisation pour les femmes d'une petite ville située près de la capitale, Bamako. Il a adopté une approche de recherche-action afin d'impliquer les apprenantes dans la conception de leurs matériels d'apprentissage inspirés du savoir local. Ces matériels reflétaient des expériences personnelles et des problèmes urgents pour la communauté. Le curriculum avait pour mots-clés : éducation, développement, droits fondamentaux, encadrement, identité, changement, organisation, économie, équité entre les sexes et santé. En impliquant les femmes dans la conduite de la recherche-action, l'IEP les a autonomisées à prendre part au développement et à devenir les co-visionnaires d'un changement social. En conséquence directe, les femmes ont constaté que l'enseignement qu'elles recevaient était beaucoup plus efficace que celui dispensé à leurs enfants dans le système formel. Elles ont donc prié l'IEP d'élaborer un programme éducatif similaire pour les écoliers, ce que l'IEP a réalisé à travers une approche intergénérationnelle.

Approche intergénérationnelle

Les femmes ont coopéré avec l'IEP pour instaurer une classe préscolaire communautaire, certaines d'entre elles faisant partie de l'équipe. Le curriculum et les matériels de lecture ont été conçus par toutes les générations (parents, adolescents et enfants) ainsi que par des personnes

51 Les indications qui suivent sont tirées de : Cheick Oumar COULIBALY. 2009. « KALANKE-MALI YE » Le Service Apprentissage : Une stratégie mobilisante pour l'élaboration du curriculum. Présentation à l'Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie). Et de : Maria Diarra Keita. 2006. Processus, approches et pédagogies dans les programmes d'alphabétisation – Étude de cas de l'expérience de l'Institut pour l'Éducation populaire (IEP) au Mali. Document de travail de la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville (Gabon), 27-31 mars 2006.

de statuts divers dans la communauté (agriculteurs, apprenants, parents et chercheurs). Le contenu de l'apprentissage est ancré dans la culture et la langue d'instruction est la langue locale.

Un curriculum qui autonomise les apprenants et privilégie les méthodes africaines d'enseignement et d'apprentissage

L'étape suivante a été la transformation de la classe préscolaire en école communautaire à plusieurs niveaux. L'objectif global du curriculum réside dans le perfectionnement des capacités d'initiative, reflété dans quatre piliers : identité, activisme, justice et compétence. Le curriculum repose sur des thèmes développant essentiellement l'histoire, la géographie et les sciences. Les mathématiques, la lecture, l'écriture, les arts visuels et du spectacle y constituent des compétences transversales. La langue locale étant langue d'instruction, les apprenants atteignent des niveaux élevés dans les langues africaines ainsi qu'en français. La narration, la musique et l'art occupent une place centrale car ils ont toujours été les vecteurs de transmission du savoir dans de nombreuses traditions africaines. Il est en outre veillé particulièrement à rendre le curriculum attrayant pour les filles.

Impact du programme

L'approche innovante de ces programmes éducatifs a produit des résultats concluants d'apprentissage, aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Les adultes ont acquis des compétences et connaissances qui leur permettent de s'engager activement dans des opportunités élargies pour eux-mêmes et leurs enfants. Le processus à lui seul a affermi leurs capacités d'initiative. La prise en compte de l'importance de la première langue des apprenants pour le développement cognitif et personnel a engendré de meilleurs résultats d'apprentissage. L'IEP a ainsi réussi l'instauration d'un système éducatif qui reconnaît l'importance des langues, cultures et valeurs africaines, et prépare parallèlement les participants à interagir pleinement avec la société au niveau local, national et international.

Exemple 3 : Méthode d'apprentissage du français à partir d'une langue africaine (Burkina Faso)

Le troisième exemple de curriculum efficace vient du Burkina Faso et concerne une méthode d'enseignement du français comme langue étrangère aux locuteurs de langues africaines. Une soixantaine de langues sont parlées au Burkina Faso, toutes sont reconnues comme langues nationales, trois d'entre elles ont le statut de langue de grande diffusion. Le français est la langue officielle, mais seule une minorité d'habitants le maîtrise pleinement. Comme dans d'autres pays africains, le système scolaire actuel a été introduit par l'ancienne puissance coloniale européenne, qui instruisait dans sa propre langue. Lorsque le Gouvernement du Burkina Faso constate au début des années 1970 que les programmes d'alphabétisation des adultes dispensés en français ne sont pas concluants, il décide d'alphabétiser les adultes dans les langues nationales africaines. Au début des années 1990, un groupe d'adultes néo-lettrés appartenant à une association villageoise exprime le souhait

d'apprendre le français afin de poursuivre son éducation dans le système formel. Mais le français est enseigné exclusivement dans les écoles primaires. La méthode ALFAA⁵² a donc été conçue en réaction à cette situation, en collaboration avec l'université de Ouagadougou. L'objectif consistait à enseigner le français à partir des acquis de l'alphabétisation des adultes. La conception de la méthode ALFAA a été précédée d'une analyse critique des méthodes d'enseignement de la seconde langue⁵³ répandues dans la région.

Méthode ALFAA

La méthode ALFAA vise à ce que les langues nationales deviennent supports d'auto-apprentissage et soutiens pour accéder à de nouveaux savoirs. Elle poursuit en outre l'objectif de démocratiser l'apprentissage du français, langue officielle. Quand ces buts seront atteints et les citoyens bilingues et lettrés à la fois en français et dans une langue nationale, la relation conflictuelle entre ces domaines linguistiques en sera modifiée. En outre, la barrière linguistique qui existe entre les deux sous-secteurs éducatifs, non formel et formel, sera levée. Le curriculum ALFAA organise l'enseignement du français comme langue étrangère, des mathématiques et d'autres matières requises pour réussir la transition vers le système formel.

La méthode ALFAA s'appuie sur les connaissances et compétences présentes chez les apprenants dans leur première langue. Ils doivent donc avoir suivi un programme d'alphabétisation dans leur première langue avant de poursuivre avec cette méthode. La première langue de l'apprenant sert de référence et de support pour procéder à une analyse linguistique comparée, introduire d'abord les structures communes aux deux langues et plus tard les structures spécifiques au français. Les deux langues sont écrites en alphabet latin.

L'enseignement non formel qui applique la méthode ALFAA auprès des adultes et des jeunes (de 9 à 14 ans) se divise en trois niveaux, chacun d'un volume de 500 heures d'enseignement. Le nombre d'heures par jour peut être librement choisi (8, 6 ou 4 heures par jour). Au cours du premier niveau, les apprenants acquièrent les règles de prononciation, l'expression orale de base, la compréhension, les règles linguistiques de base (correspondance entre son et symbole et certains éléments importants de l'orthographe) qui dans la langue française sont proches de leur première langue. Ils abordent en outre en français les notions mathématiques de base qui correspondent à celles acquises dans leur première langue. Le deuxième niveau de la formation a pour but de renforcer la compréhension visuelle et auditive, la lecture, l'expression orale, l'écriture et les mathématiques en français. Les apprenants

52 Méthode d'apprentissage du français à partir des acquis de l'alphabétisation (ALFAA). Les indications qui suivent sur la méthode ALFAA sont tirées d'une communication inédite : Norbert Nikiéma. 2009. La méthode ALFAA dans le programme d'éducation multilingue au Burkina Faso. Présentation à l'Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie).

53 Voir le glossaire pour une définition du terme « langue seconde ».

découvrent la structure et l'organisation de la langue française et acquièrent le vocabulaire utilisé pour l'enseignement de différents sujets. Ils s'exercent en outre aux pratiques de l'écrit, par exemple utiliser un dictionnaire, écrire une lettre, lire un journal, émettre un chèque, etc. L'ensemble de ces compétences est consolidé au troisième niveau. L'enseignement des mathématiques se concentre sur l'usage pratique du calcul pour résoudre des questions dans la vie quotidienne. À ce niveau, les connaissances générales sont enseignées en français, il s'agit de sujets d'ordre pratique ou culturel ou tirés des besoins exprimés par les participants. Les apprenants sortants du programme ALFAA peuvent se présenter comme candidats à l'examen sanctionnant l'achèvement de l'enseignement primaire.

Impact du programme

La méthode ALFAA a été décisive pour développer au Burkina Faso une éducation bilingue sectorielle. Les écoles bilingues l'appliquent en association avec un programme intensif d'alphabétisation pour les jeunes, AFI-D. Il s'agit d'un programme d'éducation non formelle sur quatre ans qui débouche sur l'examen de l'enseignement primaire, et donne ainsi accès au cycle secondaire. Ces programmes éducatifs bilingues obtiennent des résultats sensiblement meilleurs que les écoles françaises monolingues. Leur succès a aussi inspiré d'autres pays.

La méthode ALFAA tient compte de la situation linguistique environnante. Elle est adaptée à la première langue des apprenants, elle intègre le fait que chaque langue est différente et que le français est une langue étrangère ou seconde pour les apprenants. En 2009, la version de la méthode destinée aux jeunes et aux adultes a été adaptée dans quatre premières langues, celle destinée aux enfants dans huit de ces langues. Les prestataires de l'alphabétisation des adultes organisent tous les ans pour les formateurs des sessions d'enseignement de la méthode ALFAA.

Synthèse des principes directeurs et des critères de qualité découlant de la pratique

Ces trois exemples illustrent que les politiques et curriculums peuvent correspondre au profil linguistique et culturel des apprenants et de leur environnement domestique, communautaire et professionnel.

Le tableau ci-dessous synthétise les critères de qualité qui se sont dégagés de ces exemples, alignés sur les principes directeurs de base. Il contient également les critères de qualité qui sont ressortis des autres cas analysés lors du dialogue transrégional de 2009 « Alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes ».

Tableau 5.2 Synthèse des principes directeurs et critères de qualité pour le développement curriculaire en alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels

Domaine d'action : Développement curriculaire	
Principes directeurs	Critères de qualité
<p><i>Inclusion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusion efficace des communautés dans la conception curriculaire • Équité entre les sexes • Autonomisation des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Les bénéficiaires participent à la conception du curriculum de manière consciente et efficace à travers une recherche-action et une analyse participative des connaissances et des besoins de la communauté. • Un procédé pragmatique de négociation et de compréhension mutuelle est appliqué. • Les conditions sociales inéquitables pour les femmes sont rééquilibrées. Des mesures sont prises pour encourager et fournir des incitations pour les femmes et les filles. Le contenu et les illustrations valorisent le rôle et le statut des femmes. Les contenus renforçant les stéréotypes sexistes sont évités. • Le contenu, les illustrations, techniques et situations d'apprentissage stimulent la pensée critique et l'analyse des conditions de vie des filles, des garçons, des femmes et des hommes, pour favoriser une évolution sociale en faveur de l'équité et de la paix. • Des profils sont définis pour la progression des apprenants adultes, fondés sur les domaines de compétences suivants : communication, analyse, bon sens, enseignement, recherche d'information, résolution de problèmes, usage des nouvelles technologies, initiative et autonomisation, esprit critique et compétences socioprofessionnelles.
<p><i>Apprentissage tout au long de la vie</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'identification du contenu d'apprentissage commence par une appréhension, au moyen d'une approche ethnographique, du contexte, des activités et des connaissances des apprenants ainsi que de leur cohabitation dans quelle/s langue/s. Les contenus d'apprentissage et les savoirs profitables au groupe cible peuvent alors être identifiés. • Le sujet traité dépasse les besoins immédiats des apprenants et comporte des activités applicables dans leur quotidien, par exemple utiliser la technologie (téléphone portable, calculatrice, etc.) ou effectuer des opérations bancaires. • Des liens sont créés entre les divers programmes d'éducation non formelle et avec l'enseignement formel pour permettre aux apprenants de progresser. Ces liens impliquent de supprimer les barrières linguistiques. • La conception curriculaire est intergénérationnelle et implique les enfants, les adolescents et les adultes. • Le curriculum repose sur les quatre piliers de l'éducation : identité, activisme, justice et compétence.

Domaine d'action : Développement curriculaire

Principes directeurs

Critères de qualité

L'alphabétisation dans une perspective multilingue et multiculturelle, élément essentiel du droit fondamental à l'éducation

- Des forums de discussion et de mobilisation sont créés dans les domaines où il n'existe aucune tradition lettrée.
- Les apprenants acquièrent les compétences linguistiques et lettrées nécessaires pour parvenir à un profil qui est attrayant et motivant pour eux.
- Les documents écrits auxquels les adultes sont confrontés dans leur quotidien sont recensés et exploités comme matériels d'apprentissage.
- L'alphabétisation a lieu tout d'abord dans la première langue de l'apprenant.
- L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère est dispensé avec les méthodes d'enseignement des langues secondes, qui tiennent compte de la première langue de l'apprenant et des objectifs du curriculum.
- Des matériels bilingues et multilingues sont disponibles et font partie des méthodologies efficaces d'enseignement et d'apprentissage des compétences de base.

Ethos multilingue

- Œuvrer avec le profil linguistique de la communauté ciblée

- Les politiques favorisent un ethos multilingue et une perspective multisectorielle des curriculums.
- L'usage des lettres et des chiffres, les autres symboles et signes largement connus dans la ou les langues de la communauté sont étudiés et intégrés dans les curriculums.
- Si une langue ne possède pas une orthographe ou certains termes, il y est remédié.
- Le principal vecteur d'instruction est la première langue des apprenants, dont l'importance pour le développement cognitif et personnel est reconnue.
- Les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent un ethos multilingue sont privilégiées : par exemple, des méthodes d'enseignement des langues étrangères sont développées pour les langues officielles que les locuteurs de langues locales et nationales ne maîtrisent pas encore.
- L'apprentissage de la langue officielle est démocratisé.

Pérennité

- Enseignement et apprentissage orientés sur la pratique

- Le curriculum vise une excellente maîtrise chez les apprenants à la fois de leur langue maternelle et de la langue officielle.
- Les espaces d'apprentissage sont adaptés aux conditions de vie de la communauté et sont entretenus par cette dernière.
- L'enseignement et l'apprentissage sont accomplis également aux endroits où sera appliqué le contenu d'apprentissage, par exemple les lieux de travail.
- L'enseignement des lettres, des chiffres et autres symboles reflète les situations de vie réelle et revêt un sens pour les apprenants.
- Des matériels de lecture intéressants pour la communauté sont produits et rendus accessibles à travers diverses structures.
- L'écrit dans la langue appropriée est utilisé dans les activités de la communauté

Piste de réflexion 10

Aidez-vous à clarifier vos idées sur cette section avec les questions suivantes :

1. Reconnaissez-vous un critère de qualité mentionné ici qui s'applique au développement curriculaire dans votre contexte ?

Examinez les questions suivantes en partant du dernier point de votre réflexion au chapitre 4 :

2. Quel type de changement dans la pratique du développement curriculaire pourrait contribuer à supprimer l'un des obstacles que vous avez identifiés antérieurement ?
3. Si vous pouviez appliquer la recherche-action participative dans ce but, qui devrait participer ?
4. Quel critère de qualité signifierait cette amélioration dans la pratique ?

Formation des formateurs

Il est essentiel pour le succès de tout programme d'apprentissage que le formateur fasse un très bon travail. De l'analyse des bonnes pratiques et des études réalisées en 2009 se sont dégagés plusieurs principes directeurs et critères de qualité pour un programme efficace de formation des formateurs en vue de l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues. Ces principes et critères sont illustrés dans trois exemples concrets d'Afrique et d'Asie, et synthétisés dans le tableau qui suit leur description.

Exemple 1 : Système de formation des formateurs pour un programme communautaire (Bangladesh)⁵⁴

Le Bangladesh est composé de 73 communautés autochtones, qui utilisent 65 langues et 8 écritures différentes. Les Bengalis constituent la communauté la plus importante ; leur langue, le bengali, est parlée par une grande majorité et est la langue d'instruction dans les écoles et dans l'éducation des adultes. La plupart des langues parlées par les 2 % restants de la population, regroupée sous le terme « petits groupes ethniques » (Small Ethnic Groups, SEG) n'ont pas de forme écrite. Ces groupes subissent une exclusion sociale, politique et économique, un manque de reconnaissance, la peur et l'insécurité. Ils vivent dans la pauvreté et sont en majorité illettrés. L'éducation en langue maternelle tant pour les enfants que pour les adultes est par conséquent l'une des principales mesures de qualité nécessaires à l'éducation et l'apprentissage au Bangladesh. L'ONG locale ASHRAI (www.ashraibd.org/) œuvre depuis 1990 pour l'inclusion des petites communautés ethniques, en impliquant en particulier les femmes et en recourant à la langue maternelle des apprenants. Celle-ci constitue manifestement un atout, comme le prouve l'expérience du programme.

Programme d'alphabétisation

Le programme d'alphabétisation des adultes déployé par ASHRAI depuis 2002 est baptisé « Lahanti », mot santali qui signifie « entièrement développé ». Il est réalisé au sein des villages et réunit une vingtaine de femmes qui forment un cercle Lahanti pendant un an (à raison de deux à trois heures le soir sur 190 à 200 jours par an). Après un an, deux à trois cercles Lahanti se regroupent en organisation communautaire dotée d'un centre de ressources. Cette organisation a pour fonction de faciliter l'obtention d'informations utiles à la communauté, d'identifier les problèmes, de chercher des solutions, d'agir en réseaux, d'organiser des événements culturels et d'entreprendre des mesures locales de sensibilisation en vue de protéger et d'appliquer les droits et la justice sociale.

54 Les indications qui suivent sur le programme Lahanti de l'ONG ASHRAI sont tirées d'une communication inédite : Samad A.O.M. Abdus, Training of Trainers: The case of ASHRAI in Bangladesh. Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie).

Les participantes aux cercles Lahanti acquièrent des connaissances relatives à la communication (incluant des compétences en littératie et numératie), aux questions sociales (par exemple mariage des enfants, pauvreté), aux catastrophes naturelles et aux maladies courantes, aux compétences organisationnelles (financement, gestion) et à l'autonomisation (droits, sensibilisation et culture). Le programme d'alphabétisation Lahanti applique une méthode REFLECT ajustée dans la langue locale. Lors d'une étape initiale, le groupe identifie un thème et élabore un plan d'action. Celui-ci est alors débattu avec le forum des femmes mariées, qui est relié au programme afin d'impliquer ces dernières dans l'apprentissage et l'application des lignes d'action. Ce programme fait prendre conscience aux communautés de leurs conditions socio-culturelles et économiques et leur donne les moyens de les modifier, démontrant ainsi que l'alphabétisation fait partie intégrante du développement et de l'autonomisation.

Les animatrices

ASHRAI fixe des critères de sélection pour le personnel d'animation. Les membres des cercles Lahanti étant essentiellement des femmes, il est important que ce personnel soit également féminin. L'animatrice doit être issue de la même communauté que les participantes et parler à la fois la langue locale et le bengali. Ce critère garantit que l'animatrice connaît la culture et les méthodes de communication locales, et est consciente des difficultés que rencontre cette minorité. Les autres critères de sélection pour les animatrices sont un diplôme de l'enseignement secondaire, l'acceptation par la communauté et la capacité de motiver les individus. Elles ne doivent pas être impliquées dans la fabrication ou la consommation d'alcool. Elles sont engagées à temps partiel et touchent une rémunération modique (se montant en 2009 à 1500 takas bangladais par mois). L'organisation est consciente de l'insuffisance de cette rémunération et reconnaît qu'elle constitue une faiblesse. Le recrutement d'animatrices possédant le niveau scolaire requis constitue un défi, car par suite de leur exclusion peu d'adultes issus des minorités ethniques atteignent un certain niveau d'instruction.

ASHRAI a élaboré un système de formation pour les animatrices, composé de stages de formation, de réunions entre groupes de pairs, et de séances d'analyse et de démonstration sur place. Les formateurs des animatrices sont expérimentés dans la mise en œuvre du programme Lahanti et de préférence bilingues bengali et langue des stagiaires. Le programme de formation recourt à diverses méthodes d'apprentissage telles que jeux de rôle, exercices pratiques, travaux en groupe, exposés, débats, jeux etc., que les stagiaires appliqueront à leur tour dans le cercle Lahanti. L'organisation des stages tient compte des conditions de vie des femmes : les mères peuvent venir avec leur bébé et une nourrice. Les frais de garde des enfants sont pris en charge par l'organisation.



© A. O. M. Abdus Samad

Stages de formation des formateurs

Les animatrices sélectionnées sont initiées à leur mission lors d'un stage de formation initiale de quatre jours dans le centre de formation d'ASHRAI à la méthode de l'évaluation rurale participative (ERP). Ce stage vise à assurer que les animatrices maîtrisent entièrement les objectifs et l'utilité du programme et de ses démarches. Elles apprennent à instaurer un cercle Lahanti, en y joignant un forum des femmes mariées et un comité de soutien au cercle composé de membres de la communauté, afin que les activités du cercle soient efficaces et profitent à l'ensemble de la communauté.

Une fois le cercle créé, les animatrices assistent à un second bloc de formation d'une durée de 15 jours, qui les prépare à la tâche de formatrice/animatrice du groupe. Les modules du curriculum portent sur l'importance de l'éducation, la philosophie freirienne et l'alphabétisation à travers la méthode REFLECT, le statut des communautés autochtones, et sur les méthodes pédagogiques pour animer l'apprentissage et mettre en œuvre les activités du cercle. Elles apprennent dans ce contexte à travailler avec différents supports, du papier au film.

Après quelques mois de travail avec le cercle Lahanti, les formatrices accomplissent un troisième stage d'une durée de cinq jours portant sur l'égalité entre les sexes et les droits fondamentaux. Un quatrième stage de trois jours les forme à animer les séances durant lesquelles les participantes détermineront les compétences qu'elles souhaitent avoir acquises à la fin du programme. Lors de ces séances, chaque participante exprime ses attentes personnelles, et le groupe s'accorde sur l'étendue et le niveau des compétences à acquérir. Celles-ci sont alors programmées et constituent l'objectif du cercle.

Groupes de pairs et supervision sur site

Chaque animatrice travaille sous la supervision d'un administrateur de programme qui rend régulièrement visite au cercle, fournit à l'animatrice un retour d'information et anime occasionnellement une réunion du cercle. Tous les 15 jours, les animatrices de cercles voisins se rencontrent pour discuter entre autres de leurs problèmes et de solutions possibles. Cette réunion inter-cercles est présidée par l'administrateur-superviseur du programme. Dans ce contexte, les animatrices acquièrent une conception commune, apprennent les unes des autres, reçoivent les conseils du superviseur et se préparent aux activités ultérieures.

À la fin de chaque mois, un cours de perfectionnement d'une demi-journée a lieu pour une dizaine d'animatrices au bureau local de l'organisation. Il a pour but de débattre et de préparer les activités du mois suivant. Des situations sont simulées à l'aide de jeux de rôle. Des solutions sont élaborées pour les difficultés liées à l'alphabétisation et pour la réalisation des lignes d'action. Après avoir accompli leur formation, les animateurs soumettent un rapport mensuel, ont la possibilité d'aborder et de résoudre des problèmes de gestion et touchent leur rémunération. Il a été observé que de manière générale, les femmes réussissent mieux à animer la démarche d'apprentissage, et les hommes à coordonner les activités avec le gouvernement local et les organisations non gouvernementales.

Exemple 2 : Institutionnalisation de la formation professionnelle des alphabétiseurs d'adultes (Niger)⁵⁵

Le Niger est l'un des rares pays africains qui propose une qualification universitaire pour les intervenants et inspecteurs en éducation des adultes. Le Centre de Formation des Cadres de l'Alphabétisation (CFCA)⁵⁶ a été créé par

55 Les indications qui suivent sur le CFCA sont tirées d'une communication inédite : Laouali Malam Moussa. Centre de Formation des Cadres de l'Alphabétisation. Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie).

56 Le CFCA est aujourd'hui rebaptisé Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle

le gouvernement en 1977 en tant qu'institution de formation professionnelle pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Devenu autonome en 2009, il dispense une formation initiale et continue aux professionnels actifs dans le domaine de l'éducation des adultes. Il enseigne des bases solides, en particulier en alphabétisation et éducation des adultes. Il forme également des éducateurs d'adultes francophones issus d'autres pays africains.

Une vingtaine de langues locales sont parlées au Niger, dont dix d'entre elles ont le statut de langue nationale et deux sont utilisées comme langues de grande diffusion. Le français est la langue officielle du pays. Le CFCA reconnaît l'importance de tenir compte du contexte multilingue. Il exige par conséquent de ses étudiants la maîtrise écrite de leur première langue et d'une seconde langue de leur choix. Ils apprennent également à enseigner le français. Outre l'alphabet latin, ils apprennent à écrire les langues nationales en alphabet arabe également utilisé au Niger. Dans l'idéal, les étudiants seront à même de travailler dans les dix langues nationales.

Un important défi linguistique réside dans le faible niveau en français et le manque de sensibilisation multiculturelle chez les formateurs, qui éprouvent des difficultés à transférer les connaissances entre les langues nationales et le français. Un autre défi réside dans le manque de matériels de lecture dans les langues nationales, malgré le niveau linguistique plus élevé dans ces langues.

Illustration 5.6 Bibliothèque sur le campus de l'IFAENF



Programme de formation

Le centre de formation dispense une formation initiale et des cours de perfectionnement. Il assurait en 2009 un cours de niveau moyen sur trois ans relatifs à quatre années d'enseignement post-primaire, un cours de niveau supérieur sur deux ans pour conseillers pédagogiques et sur un an pour inspecteurs. Le cours moyen transmet aux futurs formateurs des bases solides en alphabétisation, éducation des adultes et administration ainsi qu'en identification des priorités de développement. Tous les programmes ont recours aux techniques et méthodes actuelles. Les conseillers pédagogiques acquièrent en outre les méthodologies de recherche et les inspecteurs celles de gestion éducative. Outre les cours théoriques, la formation organise des stages pratiques d'un mois par an, qui garantissent l'application des acquis dans des situations réelles.

Ce programme de formation des formateurs tient compte des questions d'équité entre les sexes. Il applique un quota de recrutement, et le curriculum comporte un apprentissage sur les droits fondamentaux, les droits des femmes et des enfants ainsi que sur le lien entre questions d'équité et de développement.

Exemple 3 : Formation des formateurs pour la campagne d'alphabétisation de masse Kha Ri Gude (Afrique du Sud)⁵⁷

En 2008, le Gouvernement de l'Afrique du Sud (département de l'éducation de base) a lancé une campagne d'alphabétisation de masse multilingue, afin de permettre à environ 4,7 millions d'adultes (de plus de 15 ans) de devenir lettrés dans l'une des 11 langues officielles du pays. Le gouvernement entend ainsi remplir son engagement pris en 2000 à Dakar de réduire l'analphabétisme de 50 %. La campagne est intitulée Kha Ri Gude, ce qui signifie « Apprenons »⁵⁸. Elle adopte une approche inclusive et s'adresse en premier lieu aux femmes, aux jeunes et aux personnes en situation de handicap (visuel et auditif) de plus de 15 ans. Tous les matériels sont disponibles en écriture Braille dans les 11 langues. Cette initiative a été récompensée par plusieurs prix. Fin 2009, le programme avait aidé environ un million d'apprenants (380 000 en 2008 et 620 000 en 2009) à acquérir des compétences lettrées de base et d'anglais oral. Il a offert à 40 000 volontaires issus de communautés défavorisées des possibilités de travail et à des bacheliers malentendants et malvoyants l'opportunité d'apprendre à enseigner en Braille et en langues des signes.

57 Les indications qui suivent sur Kha Ri Gude sont tirées (i) d'une présentation inédite de Veronica McKay : The Kha Ri Gude Literacy Campaign South Africa, à l'Atelier transrégional sur le renforcement des capacités pour LIFE en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes : l'alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues, 29 septembre – 2 octobre 2009, Addis-Abeba (Éthiopie), et (ii) de l'étude de cas sur le programme Kha Ri Gude accessible dans la base de données des pratiques efficaces d'alphabétisation www.unesco.org/uii/litbase/?menu=13&country=ZA&programme=69 (dernière actualisation 1er août 2011) (consultée le 19 novembre 2014).

58 Pour plus d'informations, voir aussi www.kharigude.co.za/ (consulté le 19 novembre 2014) et www.unesco.org/uii/litbase.

Principes directeurs de la campagne d'alphabétisation

Cette campagne applique les grands principes suivants :

- apprentissage possible dans toutes les langues officielles
- gratuité des cours pour les apprenants
- taux d'encadrement de 1 à 18 et moins pour les apprenants avec des besoins spéciaux
- rémunération modique pour les éducateurs bénévoles
- priorité à l'alphabétisation des personnes handicapées

Les besoins éducatifs par langue ont été évalués dans chaque province, en recensant les niveaux d'illettrisme et en déterminant le nombre d'apprenants dans la province. En vue de satisfaire efficacement aux besoins éducatifs spécifiques et diversifiés des différents groupes d'apprenants, le programme adopte une approche intégrée et multilingue de l'enseignement des compétences de base. Le curriculum associe en conséquence l'alphabétisation dans la langue maternelle des apprenants à l'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante. Cette composante du programme aborde les thèmes centraux dans le contexte socioéconomique des apprenants ou leurs expériences quotidiennes, tels que santé, éducation civique (droits fondamentaux, résolution et gestion des conflits, consolidation de la paix, relations entre les sexes et entre les races), gestion et protection de l'environnement, génération de revenus et développement des moyens de subsistance. Le programme enseigne en outre l'anglais en seconde langue, afin que les apprenants puissent accomplir des tâches courantes telles que remplir des formulaires, pour lesquelles l'anglais, langue officielle du pays, est généralement nécessaire.

Les matériels ont été conçus par une équipe de rédaction pour chaque langue ainsi qu'une équipe composée d'éditeurs, d'artistes, de photographes et de designers. Les matériels sont conçus selon une approche globale intégrée de l'alphabétisation, qui s'appuie sur les expériences linguistiques des apprenants, tout en tenant sérieusement compte des résultats récents de la recherche neurocognitive. L'approche thématique garantit le même contenu dans les 11 langues.

Recrutement et formation du personnel bénévole (coordinateurs, superviseurs et éducateurs)

Afin de favoriser une mise en œuvre efficace du programme, le département de l'éducation de base a jusqu'en 2011 recruté et formé environ 75 000 coordinateurs, superviseurs et éducateurs ou animateurs en alphabétisation, qui sont bénévoles et issus des communautés concernées. Parmi eux, 100 éducateurs aveugles et 150 éducateurs sourds offrent un enseignement spécialisé à leurs compatriotes handicapés analphabètes. Sur l'ensemble de ce personnel, environ 66 % ont moins de 35 ans, 80 % sont des femmes et 85 % étaient auparavant sans emploi. Tous ont été recrutés au sein des mêmes communautés que leurs apprenants. En règle générale, seuls les

candidats détenteurs au moins d'un baccalauréat et les professionnels qualifiés sont recrutés pour devenir animateurs. Ce personnel bénévole (coordinateurs, superviseurs et éducateurs) est titulaire à 51 % d'un ou de plusieurs diplômes universitaires.

Les animateurs reçoivent une formation de base qui couvre différents aspects de l'enseignement pour adultes, notamment :

- les méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées pour ce public
- la gestion de la classe
- l'application des modules d'enseignement dans les séances et l'adaptation du processus d'apprentissage
- les activités d'évaluation à l'aide du portefeuille d'évaluation de l'apprenant

Les animateurs suivent une formation initiale de quatre jours et des cours de perfectionnement à raison d'un jour par mois. Étant donné que la campagne repose sur le travail de bénévoles accompli dans des circonstances qui sont loin d'être idéales, les cours et les matériels éducatifs sont très structurés et contiennent des activités d'apprentissage séquencées et intégrées. Des vidéos de formation présentent les étapes pour enseigner les unités, et chaque animateur reçoit un guide qui décompose les cours point par point. Il reçoit en outre des instruments de recherche-action contenant des questions qui l'aident à évaluer son travail et à discuter de problèmes importants.

Le programme de la campagne a mis en place un vaste système interne de suivi et d'évaluation à composante de recherche-action, appliqué par les superviseurs qui suivent le travail de dix éducateurs-animateurs chacun et par les coordinateurs qui encadrent 20 superviseurs chacun.

Illustration 5.7 Enseigner et apprendre où que vous soyez



188

Ce système de suivi et d'évaluation comprend des visites mensuelles dans les classes par les superviseurs, qui recensent et évaluent le processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les progrès des apprenants ; en outre des visites impromptues effectuées par une équipe d'observateurs externes et de coordinateurs en chef. Ce système continu permet aux superviseurs de conseiller les animateurs sur les moyens d'améliorer leurs stratégies d'enseignement en vue d'aider les apprenants à acquérir plus efficacement les compétences lettrées. En outre, il aide les superviseurs et les coordinateurs du programme à résoudre les nombreux problèmes qui surviennent sur place et ainsi à maintenir les normes du programme. Chaque éducateur-animateur formé est responsable de 15 à 18 apprenants. Tous les bénévoles reçoivent une compensation mensuelle d'environ 1200 rands, qui varie en fonction du nombre de critères prédéfinis que chacun atteint, entre autres le portefeuille d'évaluation de l'apprenant. Cette « compensation fondée sur les résultats » est nécessaire à des fins de responsabilisation, de motivation et de garantie de l'apprentissage. Elle permet en outre d'assurer l'équité du système de rémunération de la campagne. L'expérience montre que des mesures appropriées de formation et le versement d'une rétribution adéquate aux animateurs contribuent grandement au succès des campagnes d'alphabétisation des adultes.

Synthèse des principes directeurs et des critères de qualité

Les trois exemples concluants de formation des formateurs qui précèdent illustrent que les environnements politique, éducation et communauté peuvent être connectés de manière propice et autonomisante. Le tableau ci-après synthétise les critères de qualité qui se sont dégagés de ces exemples, alignés sur les principes directeurs de base. Il contient également les critères de qualité qui sont ressortis des autres cas analysés lors du dialogue transrégional de 2009 « Alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues en Asie, Afrique subsaharienne et dans les États arabes ».

Tableau 5.3 Synthèse des principes directeurs et critères de qualité pour la formation des formateurs en alphabétisation des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels

Domaine d'action : Formation des formateurs	
Principes directeurs	Critères de qualité
<p><i>Inclusion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Approche participative et décentralisée • Équité (hommes-femmes, personnes handicapées) 	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariat avec l'État, les provinces, les élus locaux et les organisations non gouvernementales • La formation des formateurs est contextualisée et adaptée aux conditions de vie des formateurs. • Les groupes vulnérables, dont les femmes et les malvoyants, reçoivent une formation de formateurs, et des mécanismes sont mis en place pour répondre à leurs besoins spéciaux tels que la garde des enfants. • Le programme et les matériels éducatifs sont audités au regard de l'équité entre les sexes. • Les principaux acteurs sont sensibilisés à l'importance de l'équité entre les sexes.
<p><i>Apprentissage tout au long de la vie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Développement d'un curriculum afférent pour les formateurs et pour les stagiaires et avec leur soutien 	<ul style="list-style-type: none"> • Les besoins des formateurs sont identifiés de façon participative. • La formation est adaptable et flexible en fonction des réalités en évolution dans la vie des stagiaires. • La formation favorise l'apprentissage par la pratique (opposé à la seule transmission d'informations). • La formation accompagne le développement professionnel des formateurs à travers un processus comportant formation initiale, formation continue, apprentissage entre pairs et instruction par des formateurs spécialisés. • Un profil est défini pour l'animateur stagiaire comme cible à atteindre. Ce profil contient les capacités relatives aux quatre piliers de l'apprentissage tout au long de la vie. Les domaines suivants de compétences sont préconisés. • Compétences linguistiques : maîtrise orale et écrite d'une première et d'une seconde langue. • Compétences pédagogiques et techniques : maîtrise du curriculum ; connaissances en pédagogie des compétences de base ; compétences en communication, écoute et animation ; conscience du caractère continu de l'apprentissage ; capacité à appliquer la recherche-action ; bonne compréhension des questions d'équité entre les sexes ; actualisation permanente dans la matière respective. • Les formateurs appliquent la recherche-action participative pour concevoir les modules de formation avec des spécialistes dans la discipline, en pédagogie des adultes et en conception de matériels d'apprentissage en langues locales.

Domaine d'action : Formation des formateurs

Principes directeurs	Critères de qualité
<p><i>L'alphabétisation dans une perspective multilingue et multiculturelle, élément essentiel du droit fondamental à l'éducation</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Les formateurs valorisent la culture locale de lecture et d'écriture et l'utilisent dans leur vie quotidienne.• Les formateurs apprennent à utiliser les écritures de la (des) langue(s) qu'ils enseignent.• Les formateurs apprennent à utiliser l'écrit avec divers médias utiles à la communauté.
<p><i>Ethos multilingue</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Le recrutement, le curriculum et le profil des formateurs appliquent une ethos multilingue	<ul style="list-style-type: none">• La diversité linguistique et culturelle est prise en compte en sélectionnant des formateurs qui sont issus de la communauté concernée et maîtrisent en outre la langue officielle du pays.• Les profils des stagiaires et des animateurs appliquent une ethos multilingue.
<p><i>Pérennité</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Adaptabilité au contexte• Appropriation du processus• Gestion efficace et efficiente	<ul style="list-style-type: none">• La langue d'instruction est la langue locale, de sorte que les formateurs deviennent des acteurs compétents pour définir la forme, le rôle et la valeur de l'éducation qui contribue aux initiatives locales de développement.• Les stagiaires s'approprient le processus d'apprentissage.• Les formateurs recrutés possèdent le minimum requis de qualifications, outre les compétences linguistiques, une connaissance de la culture concernée et la capacité de travailler en équipe. Les recruteurs sont conscients de la fonction d'exemple endossée par les formateurs et animateurs, qui doivent par conséquent être expérimentés dans ce qu'ils enseignent.• Un plan de carrière est mis en place pour les stagiaires, incluant rémunération, perspectives de travail, formation et diplômes officiels.• Un système de formation et d'orientation est mis en place, comprenant formation initiale, formation continue régulière mensuelle et mécanismes réguliers de suivi et d'évaluation (quantitative et qualitative), intégrant une composante de recherche-action.• Les matériels d'enseignement et d'apprentissage sont facilement accessibles et fournissent les conseils nécessaires selon les conditions dans lesquelles enseignent les formateurs.• Un financement suffisant est disponible.

Piste de réflexion 11

Veillez réfléchir aux questions suivantes et noter vos réponses dans votre carnet :

1. Reconnaissez-vous un critère de qualité qui s'applique à la formation des formateurs dans votre contexte ?


À partir des conclusions de votre dernière piste de réflexion, examinez les questions suivantes :

2. Quel type de changement dans la pratique de la formation des formateurs pourrait contribuer à supprimer l'un des obstacles que vous avez identifiés pour votre contexte ?
3. Si vous pouviez appliquer la recherche-action participative dans ce but, qui devrait participer ?
4. Quel critère de qualité signalerait cette amélioration dans la pratique ?

6

Synthèse des principaux messages

Hassana Alidou et Christine Glanz



Le système d'écriture osmánya a été créé en 1922 et utilisé sporadiquement jusqu'en 1972 pour transcrire le somali. Il est également appelé alphabet somali, et a été officiellement remplacé en 1973 par l'alphabet latin pour écrire cette langue de la Corne de l'Afrique.

Tous les exemples de programmes concluants d’alphabétisation des adultes que nous avons présentés plus haut ont en commun un aspect important : ils ont été réalisés dans des contextes qui ne favorisent pas les compétences lettrées dans les langues et les usages propres aux apprenants. Les institutions et lieux officiels de pouvoir utilisent l’écrit dans une écriture ou une langue que ces apprenants ne savent pas lire ou ne maîtrisent pas. Cette exclusion linguistique et de l’écrit en tant que vecteur de communication est exploitée dans ces contextes pour exercer un pouvoir social, en particulier dans les domaines officiels tels que le gouvernement et l’administration, les médias, l’économie formelle et l’enseignement formel. Les chercheurs en alphabétisation Hamilton et Pitt soulignent que cette exclusion est à la fois une manifestation et une cause de l’inégalité (2011). Leurs études montrent que de simples modèles causes-effets appliqués à un enseignement isolé des compétences de base ne peuvent faire la différence face à de telles inégalités. Les programmes éducatifs que nous vous avons présentés, par contre, reposent sur la conception que l’alphabétisme n’est pas une compétence cognitive autonome, mais qu’il tire toute sa portée et sa signification sociale du contexte socio-culturel spécifique dans lequel il sert à communiquer.

Ce manuel a pour objet de proposer un référentiel susceptible de vous inspirer à poser les questions de votre propre recherche-action réalisée dans le domaine de l’alphabétisation des jeunes et des adultes. Ce référentiel est concret et repose sur les principes directeurs et valeurs générales qui encadrent les visions et les pratiques en éducation des jeunes et des adultes. Ces principes directeurs sont essentiels pour promouvoir la paix et la justice sociale dans un monde de diversité linguistique et culturelle. Le cadre de référence incite à juger si l’éducation des jeunes et des adultes a lieu dans des environnements propices. Nous avons identifié l’environnement des politiques, l’environnement multisectoriel de l’éducation et les environnements domicile, communauté et travail comme étant décisifs pour l’éducation des jeunes et des adultes. Les études de cas nous ont permis de constater que l’interaction entre ces environnements est un important facteur de qualité. Le cadre de référence les analyse par conséquent sous de multiples aspects.

Le référentiel que nous proposons dans le chapitre quatre est flexible quant aux stratégies concrètes et critères de qualité qui sont appliqués dans chaque cas, étant donné que la conception et la pratique évoluent

et que les contextes diffèrent. Nous avons cependant illustré dans des exemples concrets ce que signifie appliquer les mêmes principes directeurs dans différents contextes pour la création d'un environnement lettré, le développement curriculaire ou la formation des formateurs. Ces initiatives montrent qu'appliquer un ethos multilingue signifie dans certains cas travailler selon une approche bilingue ou multilingue, dans d'autres se concentrer d'abord et avant tout sur le développement d'une culture de lecture et d'écriture dans la langue locale jusqu'alors négligée. L'inclusion des citoyens qui ont un mode de vie différent (par exemple les nomades), des rôles sociaux différents (femmes et hommes) ou des besoins spéciaux de communication (par exemple personnes malvoyantes et malentendantes) a eu dans chaque cas un effet autonomisant qui a bénéficié à la société, puisque des membres jusqu'alors faibles et inactifs sont devenus capables d'y contribuer. L'agentivité des citoyens a été renforcée et leurs compétences de communication (dont les compétences lettrées) ont été étendues grâce à des environnements propices et ancrés dans la culture, qui garantissent la pérennité de l'éducation et de l'apprentissage.

Du début à la fin, notre travail a été inspiré et motivé par les revendications de justice sociale, d'équité entre les sexes, d'inclusion sociale, de développement durable et de croissance inclusive, condensées dans ce que Bokova (2010) qualifie de nouvel humanisme. Ces thèmes ont été abordés par divers forums, notamment lors des débats sur l'après 2015 relatifs aux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et à l'Éducation pour tous (EPT). Les questions centrales sont les suivantes : quels types de politique et de programme éducatifs devons-nous privilégier pour atteindre les OMD et les objectifs de l'EPT ? Comment accélérer les avancées, relatives en particulier à l'objectif 4 de l'EPT (alphabétisation, éducation de base et éducation permanente pour les adultes) et aux OMD 1 et 7 (éliminer l'extrême pauvreté et préserver l'environnement) ? Prenons-nous les cultures et les besoins des citoyens comme point de départ et comme facteur clé pour motiver et mobiliser tous les habitants - enfants, jeunes et adultes - à devenir des apprenants permanents dans les environnements éducatifs formels, non formels et informels ?

La promotion d'une éducation de qualité est un projet social qui requiert la participation active de tous les membres de la société. Pour garantir cet engagement, certains principes doivent être respectés. Le rôle et l'importance des cultures et des langues des habitants ont été reconnus par l'UNESCO dans ses divers documents d'orientation (entre autres UNESCO, 1960, 2001, 2003, 2005), et plus récemment lors du débat international sur les OMD et les objectifs pour l'après 2015, qui mentionnent le respect de la diversité, l'équité entre les sexes et l'inclusion sociale. Nous sommes convaincus que l'ethos multiculturel et multilingue doit être appliqué en tant que l'un des principes de base pour la promotion de l'alphabétisation, de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie dans les contextes multilingues et multiculturels.

En vue de concevoir le référentiel permettant d'améliorer l'éducation des jeunes et des adultes que nous vous avons présenté, nous avons effectué un recensement des théories sur l'éducation de qualité (Friboulet et al., 2006 ; Barrett et al., 2006 ; Tikly, 2010 et 2011 ; Tikly and Barrett, 2011 ; Lesgold and Welch-Ross, 2012) et sur la recherche-action (entre autres Altrichter, 1999 ; McNiff, 2002 ; Chilisa and Preece, 2005 ; Reason, 2006 ; Quigley, 2006 ; Kerfoot, 2009 ; Somekh and Zeichner, 2009).

Nous avons également procédé à une analyse d'études de cas relatives au renforcement d'environnements lettrés, au développement curriculaire et à la formation des formateurs dans les contextes multilingues et multiculturels. Cette analyse nous a permis d'identifier cinq principes directeurs pour la promotion d'une alphabétisation de qualité pour les jeunes et les adultes dans les contextes multilingues et multiculturels.

Nous en avons tiré l'enseignement que la recherche-action aide les décideurs, praticiens, apprenants, organisations de la société civile et toutes les parties prenantes à coopérer de manière démocratique pour définir les défis, identifier les stratégies ou solutions, tester l'application de ces solutions, et acquérir des connaissances lors de ce processus. La recherche-action permet des approches à la fois ascendantes et descendantes, en garantissant l'appropriation et la pérennité des politiques et des programmes au niveau tant local que national. Les objectifs ultimes sont l'émancipation et l'autonomisation de tous les apprenants et parties prenantes, ainsi que la promotion d'une éducation de qualité pour les jeunes et les adultes, en vue d'aider les citoyens à surmonter l'exclusion, à améliorer leurs sources de revenus et à promouvoir le développement durable et la croissance inclusive.

La recherche-action nous enseigne que chaque cas est différent. Les principes et critères appliqués pour améliorer la qualité d'un système spécifique peuvent être adaptés à un autre, ou bien de nouveaux principes et critères peuvent être fixés. Ceci signifie que les cinq principes directeurs de base pour une alphabétisation de qualité auprès des jeunes et des adultes dans les contextes multilingues et multiculturels ne sont pas exhaustifs. Néanmoins, ils sont à considérer comme décisifs et fondamentaux. Nous invitons décideurs, praticiens, apprenants jeunes et adultes, organisations de la société civile, chercheurs et membres du secteur privé à coopérer au niveau local et national pour identifier des solutions susceptibles d'éclairer les questions en jeu, et nous permettre de remanier le référentiel proposé et d'envisager de nouvelles dimensions. Les réflexions des divers auteurs et éditeurs de ce manuel constituent notre contribution à la tâche d'améliorer la qualité de l'alphabétisation et de l'éducation des jeunes et des adultes dans le cadre de l'EPT et des OMD, en 2015 et au-delà.

Au niveau international, l'éducation et l'alphabétisation des adultes ont été inspirées par le plaidoyer de l'éducateur brésilien Paulo Freire en faveur de l'éducation source d'autonomisation, de démocratie, de paix, de liberté et de transformation sociale et individuelle. Ses réflexions et sa pratique d'éducateur, d'intellectuel et de chercheur ont été nourries par sa participation à la transformation du Brésil d'État colonial en nation indépendante. Nous souhaitons terminer cet ouvrage par quelques thèses de Paulo Freire, car nous sommes convaincus qu'une lecture critique de l'évolution d'une société constitue une ressource pour notre vision d'acteurs responsables de notre époque. Le dialogue avec l'expérience du passé nous aide à mettre en perspective les conditions sociales et individuelles actuelles, à comprendre la tâche de la génération contemporaine, et à réfléchir aux principes essentiels de notre humanité commune. À propos du patrimoine social, Freire conclut que puisque notre histoire culturelle [brésilienne] ne nous a même pas légué des habitudes de solidarité politique et sociale appropriées à notre forme démocratique de gouvernement, nous avons dû recourir à l'action culturelle de l'éducation par laquelle le peuple brésilien pourrait acquérir, pour remplacer son ancienne passivité, des attitudes et des habitudes de participation et d'intervention (Freire, 1974). Par rapport à l'alphabétisation, cette déclaration revient à vouloir un programme d'alphabétisation qui serait une introduction à la démocratisation de la culture, un programme avec des hommes qui seraient ses sujets et non des bénéficiaires dociles, un programme qui serait lui-même un acte de création, capable de libérer d'autres actes créatifs, un programme par lequel les apprenants développeraient l'impatience et la vivacité qui caractérisent la recherche et l'invention (ibid.). Nous rejoignons la vision de Freire de transformer les situations éducatives en espaces de compassion et de dialogue, où nous pouvons apprendre à nous exprimer et à vivre ensemble de manière créative : La démocratie et l'éducation démocratique reposent sur la confiance dans les hommes, sur la conviction que non seulement ils peuvent mais doivent aussi débattre des problèmes de leur pays, de leur continent, de leur monde, de leur travail, des problèmes de la démocratie elle-même. L'éducation est un acte d'amour, et donc un acte de courage. Elle ne peut craindre l'analyse de la réalité ni, au risque de s'avérer être une farce, éviter le débat créatif (ibid.). Nous clôturons cet ouvrage sur ces paroles de profonde sagesse, en espérant qu'elles seront pour nous tous une source d'inspiration.

Piste de réflexion 12

Vous êtes parvenu/e à la dernière piste de réflexion de cet ouvrage. Elle est censée vous aider à synthétiser vos idées, et à faire un premier pas vers la transposition de vos idées dans la pratique. Notez vos réflexions dans votre carnet.

À partir des trois dernières pistes de votre réflexion, sélectionnez l'idée la plus stimulante ou attrayante pour améliorer la pratique dans l'environnement lettré, le développement curriculaire ou la formation des formateurs. Nous vous encourageons à prendre cette idée et les questions qui s'y rapportent comme points de départ d'une étude de recherche-action.

Afin de tester cette idée et de passer de votre processus individuel à un processus collectif d'apprentissage, partagez cette idée et les questions afférentes avec une, plusieurs ou toutes les personnes que vous avez identifiées comme partenaires dans vos pistes de réflexion précédentes.

1. Discutez votre idée avec ces personnes, affinez-la pour qu'elle devienne un objectif valable et si c'est attrayant, faites-en un projet commun.
2. Discutez ensemble vos points de vue sur la façon dont une communauté éthique, démocratique et participative pourrait travailler pour chaque partenaire.
3. Programmez ensemble la concrétisation de cette idée sur les moyens d'améliorer la pratique, en gardant à l'esprit les ressources disponibles.

Recherche-action

La recherche-action est une approche pratique de l'investigation professionnelle dans toute situation sociale (Waters-Adams, 2006).

La recherche-action est aussi une forme d'évaluation des programmes d'alphabétisation des adultes (voir ci-dessous).

La recherche-action a pour buts d'aider les praticiens à étudier les rapports entre leurs propres théories de l'éducation et leurs pratiques éducatives quotidiennes ; d'intégrer l'acte de recherche dans la situation éducative, de sorte que la recherche peut jouer un rôle direct et immédiat dans l'amélioration de la pratique ; et de combler le fossé entre chercheurs et praticiens en aidant les praticiens à devenir chercheurs. [...] la recherche-action, forme participative et collaborative de la recherche, vise à améliorer les conceptions, pratiques et situations éducatives, et à faire participer les personnes concernées par le processus de recherche. Il existe différentes approches de la recherche-action et deux grandes écoles de pensée. L'une aspire à améliorer en premier lieu la pratique professionnelle au niveau local et en fonction des contraintes de l'institution éducative, l'autre aspire à changer l'éducation à un niveau social plus large (Kemmis, 1997).

La recherche-action est menée selon un cycle itératif. Les principales étapes d'une étude de recherche-action en constituent le plan d'action :

- Nous recensons notre pratique actuelle,
- identifions un aspect que nous souhaitons examiner,
- envisageons une marche à suivre,
- expérimentons cette dernière,
- et dressons le bilan de ce qui se passe.
- Nous modifions notre pratique à la lumière de ce que nous avons constaté, et continuons à travailler de cette nouvelle façon (ou essayons une autre option si la nouvelle façon de travailler n'est pas la bonne),
- effectuons le suivi de ce que nous faisons,
- recensons et évaluons l'action modifiée,
- et ainsi de suite (McNiff, 2012).

Agentivité

L'agentivité conçue dans une perspective sociologique désigne « la capacité de choix et d'action individualisés », qui se différencie de l'acte inconscient et conforme aux modèles socioculturels prédéterminés, qu'ils soient équitables

ou préjudiciables pour l'individu ou le groupe social. L'agentivité implique le fait d'être ou de devenir conscient de sa propre situation sociale, de ses propres choix et perceptions. Par exemple, la façon dont les femmes peuvent acquérir l'agentivité est une préoccupation centrale du mouvement féministe (www.britannica.com/EBchecked/topic/1541079/feminism-philosophical/284112/Feminist-theories-of-agency?anchor=ref1049944, consulté le 19 novembre 2014).

Alphabétisation / Alphabétisme / Littératie / Pratique lettrée

Il n'existe aucune définition universellement acceptée et valide de l'alphabétisme. Selon le Cadre d'action stratégique international pour la DNUA (2009), l'alphabétisme est un concept pluriel et dynamique. La dernière définition donnée par l'UNESCO, qui guide aussi la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, décrit l'alphabétisme ou la littératie comme la capacité d'utiliser la langue écrite en tant que moyen de communication dans de nombreux contextes. L'alphabétisme est un processus qui doit être guidé par les besoins en communication de l'apprenant : il est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer, en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à divers contextes. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière (UNESCO, 2005b).

La dernière révision du concept francophone d'alphabétisme est apparue (initialement au Québec) avec les termes « littératie » et, moins fréquemment, « littératies ». Alors que le premier mot a sa source dans les interprétations anglophones de l'alphabétisme défendues par l'OCDE et se réfère aux compétences jugées importantes pour les « sociétés de l'information », le second, employé par exemple par le Centre de recherche et de développement en éducation de l'université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, est apparenté au concept d'utilisation des littératies proposé par le mouvement des New Literacy Studies (UNESCO, 2005c, p. 156).

Différentes écoles de pensée se sont formées quant à la conceptualisation de l'alphabétisme pour l'éducation et comme moyen de communication. Chacune de ces écoles décrit de manière différente l'étendue d'un travail d'alphabétisation et les facteurs à prendre en compte. Selon les sources, l'alphabétisme est un savoir-faire, une compétence ou une capacité. La littératie désigne une pratique culturelle. Le terme savoir-faire lettré (literacy skill) souligne les aspects cognitifs et techniques de l'alphabétisme (Papen, 2005). Les compétences lettrées désignent l'aptitude d'une personne à utiliser l'écrit lors d'une action spécifique définie. L'alphabétisme en tant que capacité dénote l'aptitude d'une personne à utiliser l'écrit dans des buts qui sont importants pour elle. Enfin, les pratiques lettrées ou les littératies se réfèrent aux formes socioculturelles spécifiques d'utilisation de la langue écrite (Barton, 2007).

Apprentissage transformateur

L'apprentissage transformateur est un processus qui consiste à examiner, à remettre en question, à valider et à modifier nos perspectives (Cranton, 2006).

Cadre

Un cadre est un ensemble de convictions, de conceptions ou de règles qui est utilisé comme base pour former des jugements, prendre des décisions, etc. (Oxford Dictionary, 2005).

Critères

Spécifications ou éléments à la lumière desquels un jugement est établi (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education/ INQAAHE glossary, www.qualityresearchinternational.com/glossary, consulté le 19 novembre 2014.)

Les critères diffèrent des principes directeurs (voir ci-dessous).

Culture

La culture est aujourd'hui appréhendée comme quelque chose de complexe, non fermé, et qui reflète à la fois sa propre évolution historique et les influences d'autres cultures. La « culture » se réfère aux convictions, valeurs et pratiques d'un groupe, mais intègre aussi les diverses identités et pratiques de ses membres individuels. Une culture est non pas immuable et homogène, mais flexible et hétérogène. Elle n'est pas un royaume où les habitants coexistent simplement en paix ; elle est un espace d'entente et de mésentente entre personnes de mêmes et de différentes générations. L'interaction de l'autonomie et de la proximité est normale dans toutes les relations humaines, chaque individu et chaque groupe a besoin des deux. Les individus peuvent s'identifier aux éléments de cultures différentes, appartenir à plusieurs sous-groupes ou sous-cultures, accepter certains éléments d'une culture et en rejeter d'autres (May, 2009).

Cette définition souligne que la « culture » embrasse les convictions, valeurs et pratiques présentes dans tous les domaines de la vie, économique, spirituel, éducatif, politique, etc. Par conséquent, quand nous parlons de culture, nous parlons aussi des moyens d'existence.

Curriculum

Un curriculum est une articulation systématique des valeurs et besoins d'une société en matière d'apprentissage, de formation et de perfectionnement des compétences. Le curriculum constitue un cadre d'orientation pour l'ensemble du processus d'apprentissage, de formation et de perfectionnement des compétences. Il est à signaler que les différentes philosophies de l'éducation définissent différemment le « curriculum ». Nous vous renvoyons à Jonnaert et Therribault (2013, en anglais) et à Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009, en français) en ce qui concerne la différence entre approches franco-européenne et anglo-saxonne/nord-américaine. La définition proposée dans cet ouvrage suit l'approche anglo-saxonne, plus large.

Un curriculum dépasse le seul programme pour englober (i) la politique, (ii) le contenu des cours (objectifs d'apprentissage, par exemple quel type de compétences lettrées doivent être acquises dans quelle(s) langue/s ?), (iii) les principes directeurs et (iv) les approches pédagogiques. En fait, l'utilisation la plus habituelle du concept de curriculum fait référence au contrat existant entre la société, l'État et les professionnels de l'éducation en ce qui concerne les expériences éducatives que les apprenants doivent effectuer dans une certaine phase de leur vie. Pour la majeure partie des auteurs et des praticiens de l'éducation, le curriculum définit : i) pourquoi ? ii) quoi ? iii) quand ? iv) où ? v) comment ? et vi) avec qui apprendre ? Le curriculum définit les fondements et les contenus éducatifs, leur échelonnement en relation avec l'allocation de temps disponible pour les expériences éducatives, les caractéristiques des institutions d'enseignement, les caractéristiques des expériences éducatives (en particulier les méthodes à mettre en oeuvre), les ressources d'apprentissage et d'enseignement (entre autres les moyens d'enseignement et les nouvelles technologies), l'évaluation, ainsi que le profil des enseignants.

Ainsi, de plus en plus, les théoriciens de l'éducation reconnaissent la composante politique du curriculum, le fait que le curriculum est un champ de lutte idéologique et politique, qui se déroule dans chaque société pour donner un sens à l'éducation. De plus en plus, il est aussi reconnu que ce sens n'est pas donné seulement par des techniciens, en suivant des critères professionnels, mais également à travers des processus culturels assez complexes (Braslavsky, 2003).

Démocratie

Le terme dérive du mot grec *dêmokratia*, qui signifie pouvoir ou direction par le peuple. La démocratie peut être considérée comme une valeur et comme une manière de gouverner les institutions. La démocratie est un ordre politique ou directionnel selon lequel le pouvoir est aux mains du peuple, qui se gouverne lui-même soit (a) par la participation directe à toutes les décisions qui sont d'importance générale et d'intérêt général, soit (b) par la sélection et le contrôle de représentants qui prennent ces décisions au nom du peuple (d'après Fuchs, 2009).

Éducation bilingue / éducation multilingue

L'éducation bilingue est définie de plusieurs façons. Ce terme désignait à l'origine l'utilisation de deux langues comme supports d'enseignement. Il comprenait l'apprentissage de deux langues en tant que matières, mais ne s'y limitait pas. Il est aujourd'hui utilisé essentiellement dans le premier sens. Mais de plus en plus, en particulier en Amérique du Nord, le terme dénote l'usage de la première langue comme langue d'enseignement pendant une courte période (voir les modèles de sortie précoce de transition), suivie d'une seconde langue en tant que langue d'enseignement, pendant la majorité du temps. Autrement dit, il est employé à tort comme synonyme de système d'éducation dispensé principalement dans une langue seconde. Cette utilisation abusive du terme s'est répandue dans de nombreux pays, où

des programmes sont qualifiés de bilingues même lorsqu'ils ne comportent qu'une très faible utilisation de la première langue comme support d'enseignement. Une définition des différents modèles utilisés dans les programmes d'éducation bilingue (soustractif, sortie précoce, sortie tardive, additif) est fournie ci-dessous.

Le terme 'éducation multilingue' a été adopté en 1999 dans la résolution 12 de la Conférence générale de l'UNESCO, pour désigner l'emploi de trois langues au moins dans l'éducation : la langue maternelle, une langue régionale ou nationale et une langue internationale. Cette résolution allait dans le sens de l'idée selon laquelle seule une éducation multilingue serait en mesure de répondre aux exigences de la participation mondiale et nationale ainsi qu'aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique. (UNESCO, 2003 ; Ouane et Glanz, 2010, pp. 65 et 67).

Types de modèles d'éducation bilingue :

1. **Modèle d'enseignement soustractif** : Les apprenants sont amenés à abandonner leur langue maternelle et à employer une seconde langue qui est support d'enseignement dès que possible. Quelquefois, cela implique d'opter directement pour la seconde langue comme langue d'enseignement dès la première année scolaire.
2. **Modèle de sortie précoce (de transition)** : L'objectif de ce modèle est le même que celui des modèles soustractifs : instaurer une seule langue cible dans les établissements scolaires, généralement la langue officielle. Les apprenants peuvent commencer par utiliser la langue maternelle et passer progressivement à la langue officielle comme support d'enseignement. Si la transition vers la langue officielle ou étrangère a lieu sur un à quatre ans, on parle de modèle de sortie précoce de transition.
3. **Modèles de sortie tardive** : Si la transition de la langue maternelle en tant que support d'enseignement vers une autre langue cible est repoussée jusqu'aux années 5-6, on parle de modèle de sortie tardive de transition. Un modèle de sortie tardive efficace qui conserve la langue maternelle en tant que matière au-delà des années 5-6 peut déboucher sur un bilinguisme additif, dans la mesure où une pédagogie efficace d'enseignement de la première langue et de la langue seconde est utilisée en classe en association avec une alphabétisation aux contenus adaptés.
4. **Modèles d'enseignement additifs (bilingues)** : Dans le modèle d'enseignement additif, l'objectif est d'utiliser la langue maternelle comme langue d'enseignement tout au long de la scolarité (avec la langue officielle ou seconde enseignée comme matière), ou d'utiliser la langue maternelle plus la langue officielle ou seconde en tant que doubles supports d'enseignement jusqu'à la fin de la scolarité. Dans le modèle d'enseignement additif, la langue maternelle n'est jamais supprimée en

tant que langue d'enseignement et elle est toujours utilisée pendant au moins la moitié de la journée ou du temps consacré à la matière. L'objectif est donc d'atteindre un très bon niveau dans les deux langues. (adapté de Ouane et Glanz, 2010, p. 66)

Éducation critique ou radicale des adultes

Une grande partie du travail d'alphabétisation est ancrée dans la philosophie de l'éducation critique des adultes. L'éducateur brésilien Paulo Freire (1978, 1973, 1971) en est l'un des principaux défenseurs. Il souhaitait une éducation qui libère les citoyens par une conscientisation des déséquilibres de pouvoir et des conditions de vie socialement injustes qui marginalisent et oppriment les individus, par exemple les paysans pauvres de l'Amérique latine postcoloniale. La philosophie radicale vise un changement systémique à travers une appréhension plus critique de la société dans laquelle nous vivons, de sorte que les apprenants ne soient pas simplement satisfaits de leurs acquis, mais forment aussi un groupe social qui s'attaque à ses problèmes et exerce des pressions pour obtenir des améliorations (Quigley, 2006). Cette approche de l'éducation ne place pas l'individu seul au centre de la scène, mais insère sa vie dans un système social spécifique.

Éducation humaniste des adultes

La philosophie humaniste a pénétré l'alphabétisation des adultes à la fin du XXe siècle. Le spécialiste canadien en alphabétisation Allan Quigley (2006) expose les axes principaux de cette philosophie et explique sa transposition dans la pratique en classe. La conception humaniste de la nature humaine envisage tous les êtres humains comme étant par nature bons, curieux et dotés d'une motivation innée à apprendre (qui pour diverses raisons peut être bloquée au cours de la vie). Quigley présente l'éducateur d'adultes Malcolm Knowles, qui a rendu populaire l'éducation humaniste des adultes et définit l'âge adulte par une attitude (et non par des compétences et connaissances) : Une personne est adulte dans la mesure où elle se perçoit comme essentiellement responsable de sa vie (Knowles, 1980). Selon Knowles, la tâche des éducateurs d'adultes consiste à aider les individus à mettre cette attitude en pratique en acquérant des compétences d'auto-apprentissage et en devenant des apprenants permanents. Knowles introduit le terme d'andragogie (du grec *andra* pour être humain adulte, et *gogie* pour enseigner), qui s'oppose à pédagogie (du grec *peda* pour enfant), afin de signaler que les méthodes d'enseignement imposées par le haut et appliquées traditionnellement pour les enfants ne sont pas adaptées aux adultes. Dans le but de transmettre à l'apprenant adulte une plus grande responsabilité pour son apprentissage, Knowles remet à ses apprenants des contrats dans lesquels ils peuvent définir individuellement avec l'animateur ce qu'ils souhaitent apprendre et comment ils souhaitent être évalués. Dans une approche humaniste, les acquis antérieurs, la motivation et les intérêts de l'apprenant sont au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage, et ce dernier est impliqué dans la prise de décision.

Environnement lettré multilingue

Nous vivons dans une ère de communication multilingue et multimédia. Un environnement lettré multilingue peut être considéré sous plusieurs angles. Il se caractérise par l'usage de textes écrits à des fins de communication dans au moins deux langues et dans un environnement social donné. Différentes écritures peuvent être utilisées pour représenter une ou plusieurs langues. Le texte écrit peut remplacer la communication directe, sur des supports tels que panneaux indicateurs, textos, livres et emballages de produits. Il peut servir à tenir un aide-mémoire personnel ou être intégré dans les rencontres de communication directe, par exemple écrire au tableau en session de formation ou lire un journal avec un ami.

Un environnement lettré fournit aux néo-lettrés de multiples opportunités d'appliquer leurs connaissances nouvellement acquises, de les étendre dans le cadre de la formation continue, et d'acquérir de solides habitudes d'apprentissage tout au long de la vie. L'expérience avec les campagnes, programmes et projets d'alphabétisation au cours des dernières décennies démontre de façon convaincante que la qualité de l'environnement lettré est un déterminant majeur pour la rétention des connaissances et capacités chez les apprenants débutants et les participants à l'éducation non formelle, et pour l'impact ultime de la formation qu'ils ont reçue (Easton, 2006).

Essentialisme

L'essentialisme est le point de vue selon lequel un groupe particulier de personnes ou une culture particulière constitue une entité fermée et homogène dotée de frontières rigides et de caractéristiques immuables, qui ne sont pas touchées par les changements internes ou externes (May, 2009).

Ethos multilingue

L'ethos multilingue plaide pour l'acceptation et la reconnaissance de la diversité linguistique afin de garantir la cohésion sociale et d'éviter la désintégration des sociétés (adapté de Ouane, 2009). Elle prend en compte l'entremêlement des langues chez les personnes multilingues et dans les communautés, entre les domaines sociaux et dans les pratiques de communication. L'ethos multilingue met l'accent sur les points communs et la complémentarité entre les langues, et sur l'hétéroglossie, qui existe entre mais aussi dans les communautés, et dans une situation donnée. De ce point de vue, aucun groupe social ne peut revendiquer la propriété d'une langue ni des frontières linguistiques définies (adapté de Ouane et Glanz, 2010, p. 65). L'ethos multilingue couvre tous les domaines sociaux.

Évaluation rurale participative (ERP)

Technique de collecte des données utilisée dans la recherche-action émancipatrice, qui implique la communauté entière et débouche sur un plan d'action communautaire (Chilisa and Preece, 2005).

Habitus

Inventé par le sociologue français Pierre Bourdieu, le terme *habitus* désigne les manières d'un individu « d'être dans le monde », ses modes de perception, de pensée et d'action, ses attitudes, son apparence physique, ses habitudes et son mode de vie, qui sont formés par son environnement, sa socialisation et sa personnalité.

Hétéroglossie

Introduit par l'analyste littéraire et philosophe du langage russe Mikhail Bakhtin, l'hétéroglossie décrit la coexistence de variétés distinctes dans un seul langage, telles celles utilisées par des personnes d'âges, de métiers ou de contextes régionaux différents. Bakhtin signale également les tensions et conflits sociaux et politiques que reflètent ces variétés (Bailey, 2012). Au sens large, l'hétéroglossie désigne la diversité des langues, leurs variétés et la multiplicité des sens et rattachements qu'elles représentent. Par exemple, la recherche sur les biographies linguistiques montre qu'une personne multilingue associe différentes langues et variétés à différentes situations, émotions, activités et expériences (Busch, Jardine and Tjoutuku, 2006).

Langue de grande diffusion

Une langue de grande diffusion est une langue que les locuteurs de langues maternelles différentes utilisent pour communiquer entre eux. La LGD est aussi appelée *lingua franca* ou langue véhiculaire (Ouane et Glanz, 2010, p. 64).

Langue (ou support) d'enseignement

La langue d'instruction est la langue utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage de la matière du programme d'études (Ouane et Glanz, 2010, p. 64).

Langue étrangère

Une langue étrangère est une langue qui n'est pas familière à une personne et, donc, qu'elle ne maîtrise pas (Ouane et Glanz, 2010, p. 64).

Langue maternelle, langue première ou langue du foyer dans les contextes multilingues

La langue maternelle est définie au sens étroit comme la langue qu'un enfant apprend en premier de la personne qui assume le rôle de mère ou de gardienne. Mais dans les contextes multilingues, les enfants grandissent avec plus d'une langue. Pour enraciner la définition de langue maternelle dans les contextes multilingues, nous donnons à ce terme une signification plus large : il s'agit de la ou des langues de l'environnement immédiat et des interactions quotidiennes qui construisent l'enfant durant les quatre premières années de sa vie. Ainsi, la langue maternelle correspond à une ou plusieurs langues avec lesquelles l'enfant grandit et dont il apprend la structure avant la scolarisation (adapté de Ouane et Glanz, 2010, p. 63).

Langue nationale

Langue dont l'usage est répandu et courant dans un pays entier ou dans certaines parties de son territoire, et souvent représentative de l'identité de ses locuteurs. Elle peut avoir ou pas le statut de langue officielle (Stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5589, consulté le 19 novembre 2014).

Langue officielle

Une langue officielle a un statut légal dans une entité politique spécifique légalement constituée, telle qu'un État ou une partie d'un État, et sert de langue administrative au sein de cette entité (adapté de stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5590, consulté le 6 septembre 2012).

Langue seconde

Le terme de langue seconde est employé dans le sens de langue apprise à l'école dans le cadre d'un enseignement formel ; il ne doit pas être confondu avec la deuxième langue de l'élève ou d'autres langues apprises de manière informelle en dehors de l'école. Les langues officielles de nombreux pays sont étrangères à de nombreux élèves et, souvent, elles ne sont apprises qu'en tant que langue seconde (adapté de Ouane et Glanz, 2010, p. 64).

Maîtrise culturelle

La maîtrise culturelle est synonyme de profonde compréhension des cultures : de leur nature, la façon dont elles agissent et sont ancrées dans nos relations en période de conflit et d'harmonie. La maîtrise culturelle implique de reconnaître la culture comme haut lieu de lutte pour la justice sociale. Elle contient essentiellement la capacité de se mettre à la place des autres. Elle est aussi la capacité d'observer « d'un regard critique » les construits sociaux et d'acquérir les attitudes, connaissances et compétences pour les comprendre et pour les « transformer » une faveur d'une société plus humaine et plus inclusive (Abeysekara, 2011).

Multisectoriel

L'adjectif multisectoriel signifie que plusieurs secteurs sont impliqués. Un secteur est une partie d'une économie ou d'une société, tels les secteurs de l'éducation, de la santé, de l'agriculture, etc. Le secteur public désigne la partie contrôlée par l'État. Le secteur associatif englobe les organisations et associations non gouvernementales à but non lucratif. Le secteur privé se réfère à la partie de l'économie qui n'est pas directement contrôlée par l'État (voir par exemple www.oxforddictionaries.com/definition/english/sector, consulté le 19 novembre 2014).

Principes directeurs

Les principes directeurs (par exemple apprentissage tout au long de la vie ou respect de la diversité linguistique et culturelle) expriment la vaste philosophie qui régit le développement de l'alphabétisme dans les contextes multilingues. Ils guident les politiques, buts, stratégies et types de travail, et sont reflétés dans des normes de qualité.

Qualité dans l'apprentissage et l'éducation des adultes

Il existe de nombreuses définitions de cette notion. Nous optons pour le consensus international adopté récemment par les participants à la 6e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), énoncé dans le Cadre d'action de Belém : « La qualité de l'apprentissage et de l'éducation est une pratique et un concept multidimensionnels et globaux qui exigent une attention constante et des efforts de développement continus. Promouvoir une culture de la qualité en matière d'apprentissage des adultes nécessite des méthodes et des contenus pertinents, une évaluation des besoins centrée sur l'apprenant, l'acquisition de compétences et connaissances multiples, la professionnalisation des éducateurs, l'enrichissement des contextes d'apprentissage et l'autonomisation des individus et des communautés (UIL, 2010, §16).

A) Chapitres 1–2, 4–6, Chapitre 3 (parties rédigées par Alidou et Glanz), et Glossaire

Nous vous informons que la plupart des ressources pour ces chapitres peuvent être téléchargées sur internet. En raison de la modification fréquente des adresses URL, nous ne les avons pas indiquées dans chaque cas.

Guides sur l'application de la recherche-action :

- Cooke, M. and Roberts, C. 2007. *Reflection and Action in ESOL* [English for Speakers of Other Languages] Classrooms. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Kerfoot, C. and Winberg, C. 1997. *Learning About Action Research*. (The Teaching and Learning Series.) Cape Town, Uswe.
- Koshy, V. 2005. *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London, Thousand Oaks; New Delhi, Paul Chapman Publishing.
- McNiff, J. 2002. *Action Research for Professional Development: Concise Advice for New Action Researchers*. www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp (Accessed 19 November 2014).
- Pain, R., Whitman, G., Milledge, D. and Lune Rivers Trust (n.d.) *Participatory Action Research Toolkit: An Introduction to Using PAR as an Approach to Learning, Research and Action*. <https://www.dur.ac.uk/resources/beam/PARtoolkit.pdf>, (Accessed 19 November 2014).
- Quigley, B. A. 2006. *Building Professional Pride in Literacy: A Dialogical Guide to Professional Development for Practitioners of Adult Literacy And Basic Education*. Malabar, Krieger Publishing Company.

Rapports d'études sur la recherche-action en alphabétisation des adultes :

- Hamilton, M. and Wilson, A. 2005. *New Ways of Engaging New Learners: Lessons from Round One of Practitioner-led Research Initiative*. Research Report. London, National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Hamilton, M., Davies, P. and James, K. (eds). 2007. *Practitioners Leading Research*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).

Bingman, M, Ebert, O. and Bell, B. 2002. *Documenting Outcomes for Learners and their Communities: A Report on a NCSALL Action Research Project*. National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy/ NCSALL Report No. 20. Boston, NCSALL.

Autres références :

- Abeyssekara, S. (ed.) 2011. *Cultural Fluency: A Transformative Agenda for Caring Communities*. Sri Lanka, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, Facilitating Initiatives for Social Cohesion and Transformation (FLICT).
- Agnihotri, R. K. 2007. Towards a pedagogical paradigm rooted in multilinguality. *International Multilingual Research Journal*, Vol. 1, pp. 79–88.
- Aikman, S. 2011. Educational and indigenous justice in Africa. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, pp. 15–22.
- Alidou, H., Glanz, C., Nikièma, N. (eds) 2011. Special Issue: Quality multilingual and multicultural education for lifelong learning. *International Review of Education* 57, pp. 5-6.
- Alidou-Ngame, H. 2000. *Stratégies pour le développement d'un secteur éditorial en langues nationales dans les pays du Sahel (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal)*. (Perspectives sur le développement du livre africain 8). London, ADEA Groupe de Travail sur les Livres et le Matériel Educatif.
- Baba-Moussa, A. R., Malam Moussa, L. and Rakotozafy, J. 2014. *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*. (Perspectives africaines de l'éducation des adultes). Hamburg, UIL; Yaoundé, Les Presses Universitaires d'Afrique.
- Bailey, B. 2012. *Heteroglossia. From the Selected Works of Benjamin Bailey*. University of Massachusetts (Amherst). http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=benjamin_bailey. (Accessed 19 November 2014).
- Banks, J. 2009. Multicultural education: Dimensions and paradigms. In: J. Banks (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London, Routledge, pp. 9–32.
- Barrett, A. M., Chawla-Duggan, R. Lowe, J., Nikel, J. and Ukpo, E. 2006. *The Concept of Quality in Education: A Review of the 'International' Literature on the Concept of Quality in Education*. EdQual Working Paper No. 3. Bristol, EdQual.
- Barton, D. 2007. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford and Cambridge, Blackwell.
- Bélanger, P. 1993. L'éducation des adultes, la demande d'apprentissage et les offres existantes. *Education des adultes et développement*, Vol. 41, pp. 233–248.

- Bergold, J. and Thoma, S. 2012. Participatory research methods: a methodological approach in motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S.l.], Vol. 13, No. 1, 1 Jan 2012. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3334. (Accessed 19 November 2014).
- Bokova, I. 2010. *A New Humanism for the 21st Century*. Paris, UNESCO.
- Bourassa, M., Belair, L. et Chevalier, J. 2007. Liminaire : Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie XXXV*, Vol. 2, Autumn 2007, pp. 1–11.
- Braslavsky, C. (n. d.) The curriculum. Unpublished document. UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/cecilia_e.pdf. (Accessed 19 November 2014).
- Bucci, M. 2011. La Recherche-Action Participative? Quel intérêt? *Echos du Cota, Bulletin Trimestriel d'Information du Cota ASBL* 132, La Recherche-Action Participative, September 2011, pp. 3–7.
- Busch, B., Jardine, A. and Tjoutuku, A. 2006. *Language Biographies for Multilingual Learning*. Cape Town, PRAESA Occasional Papers, no. 24. <http://heteroglossia.net/Publications.35.0.html> (Accessed 19 November 2014).
- Carneiro, R. 1996. Revitalizing the community spirit: A glimpse of the socializing role of the school in the next century. In: J. Delors et al., *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO, pp. 201–204.
- Carr, P. 2013. Reshaping the democratic truth, and rethinking democracy without elections. In: A. Abdi and P.R. Carr (eds), *Educating for democratic consciousness: counter-hegemonic possibilities. Critical Studies in Democracy & Political Literacy*, Vol. 3. New York et al., Peter Lang, pp. 29–49.
- Carr, W. and Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London, Falmer Press.
- Cenoz, J. and Gorter, D. 2011. Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts, Vol. 95, No. 3, pp. 356–369.
- Chambers, R. 2007. *From PRA to PLA and Pluralism: Practice and Theory*. Brighton, Institute of Development Studies at the University of Sussex.
- Chilisa, B. and Preece, J. 2005. *Research methods for adult educators in Africa*. (African Perspectives in Adult Learning). Hamburg, Cape Town, Bonn: UNESCO Institute for Education; South Africa, Pearson Education, IIZ DVV.
- Coghlan, D. and Brydon-Miller, M. (eds) 2014. *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. Los Angeles et al.: SAGE Publications Ltd.
- Corey, S. M. 1949. *Action Research to Improve School Practices*. New York Teachers College, Columbia University Bureau of Publications.
- Cranton, P. 2006. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Daff, M. 2014. Démarches didactiques convergentes en contexte d'éducation comparée plurilingue africaine : propositions pour la refondation des systèmes éducatifs africains après les Etats généraux de Libreville. In : A. Pare-Kabore, A. R. Baba-Moussa and C. C. Bah (eds), *L'éducation comparée en Afrique francophone : Pour une approche pluridisciplinaire*. Réseau Africain Francophone d'Education Comparée and Organisation Internationale de la Francophonie, pp. 225–251.
- De Broqueville, G. et Sibomana, R. 2011. Je participe, tu facilites: Une nouvelle façon de parler de participation. *Echos du Cota, Bulletin Trimestriel d'Information du Cota ASBL* 132, La Recherche-Action Participative, septembre 2011, pp. 9–15.
- De Jong, F. 2012. Beyond current methodology of practice oriented research: ecologically and transdisciplinarily inspired research (ETI Research). Abstract for a conference of EAPRIL. www.eapril.org/resources/EAPRIL2012/Abstract_Frank%20de%20Jong.pdf (Accessed 19 November 2014.)
- Dei, G. S. 2013. Democratic education, thinking out differently. In: A. A. Abdi and P. R. Carr (eds), *Educating for democratic consciousness: counter-hegemonic possibilities*. Critical Studies in Democracy & Political Literacy, Vol. 3. New York et al., Peter Lang, pp. 50–67.
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO.
- Duffy, M., Fransman, J. and Pearce, E. 2008. *Review of 16 Reflect Evaluations*. ActionAid UK. www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u5/Review%20of%2016%20Reflect%20Evaluations%20-%20English%20full.pdf (Accessed 19 November 2014.)
- Easton, P. 2014. *Sustaining Literacy in Africa: Developing a Literate Environment*. UNESCO, Paris.
- Easton, P. 2006. *Creating a Literate Environment: Hidden Dimensions and Implications for Policy. Working Document*. ADEA Biennale on Education in Africa, Libreville, Gabon, 27–31 March 2006.
- Eldred, J. 2013. *Literacy and Women's Empowerment: Stories of Success and Inspiration*. Hamburg, UIL.
- Elliott, J. 2007. *Reflecting Where the Action is: The Selected Works of John Elliott*. London, Routledge.
- Elliott, J. and Grigorenko, E. 2007. Western psychological and educational theory and practice in diverse contexts. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 1.
- Fagerberg-Diallo, S. 2007. *Les innovations pédagogiques dans les programmes d'alphabétisation : l'apprentissage tout au long de la vie comme méthode et comme objectif*. Rapport de recherche. Hambourg, UIL.
- Fagerberg-Diallo, S. 2001. Constructive independence: the response of a Senegalese community to the question of why become literate. In: D. R. Olson and N. Torrance (eds), *The Making of Literate Societies*. Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers, pp. 153–177.

- Faundez, A., Lagier, F. and Mugrabi, E. with contributions from Maxime Adjanohoun, Gisela Clavijo M., Alassane Dango, Blaise Djhouessi, Ibrahim Farmo, Soumana Hassane, Edier Henao H., Maria Kere, Boukari Ousseini, Rabi Saidou, Antonio Sanchez, Lopes Teixeira, Octavio Florenço Varela and Rufine Sama Yeko. 2012. *Le socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie. Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte*. Working document, ADEA Triennale on Education and Training in Africa (Ouagadougou, Burkina Faso, 12–17 February 2012).
- Fraser, N. 2000. Redistribution, reconnaissance et participation : vers une conception intégrée de la justice. In: UNESCO, *Rapport mondial sur la culture 2000. Diversité culturelle, conflit et pluralisme*. Paris, UNESCO, pp. 52-62
- Freire, P. 1978. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Maryland, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. 1974. *Education for Critical Consciousness*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Freire, P. 1973. *Education: the Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Cooperative.
- Freire, P. 1971. *Unusual Ideas About Education*. (Series B: Opinions No. 36). International Commission on the Development of Education. UNESCO.
- Friboulet, J.-J., Niameogo, A., Liechti, V., Dalbera, C. and Meyer-Bisch, P. 2006. *Measuring the Right to Education*. Zürich, Basel, Genf: Schulthess; Hamburg: UIL.
[version française: La mesure du droit à l'éducation - Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso. 2005. Paris: Editions Khartala]
- Fuchs, D. 2009. Demokratie. In: D. Fuchs and E. Roller (eds), *Lexikon Politik: Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart, Philipp Reclam jun., pp. 38–43.
- Gayá Wicks, P. and Reason, P. 2009. Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research* 7, pp. 243–262. arj.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/3/243 (Accessed 19 November 2014).
- Gebre, A. H., Rogers, A., Street, B. and Openjuru, G. 2009. *Everyday Literacies in Africa: Ethnographic Studies of Literacy and Numeracy in Ethiopia*. Kampala, Fountain Publishers.
- Geremek, B. 1996. Cohesion, solidarity and exclusion. In: J. Delors et al., *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO, pp. 209–214.
- Halimi, S. 2014. Special Issue: What humanism for the 21st century? Quel humanisme pour le 21e siècle? *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, Vol. 60, No. 3.
- Hayhoe, R. 2007. The use of ideal types in comparative education: a personal reflection. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 189–205.
- Hamilton, M. and Pitt, K. Changing policy discourses: Constructing literacy inequalities. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, pp. 596–605.

- Jonnaert, P., Ettayebi, M. and Defise, R. 2009. *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Brussels, De Boek.
- Jonnaert, P. and Therribault, G. 2013. Curricula and curricular analysis: Some pointers for debate. *Prospects*, Vol. 43, pp. 397–417.
- Kemmis, S. 1997. Action research. In: J. P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd., pp. 173–179.
- Kerfoot, C. 2009. *Changing conceptions of literacies, language and development: implications for the provision of adult basic education in South Africa*. (Published PhD Thesis) Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Knowles, M. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York, Cambridge: the Adult Education Company.
- Lesgold, A. and Welch-Ross, M. 2012. *Improving Adult Literacy Instruction: Options for Practice and Research*. Washington, D.C., National Academies Press.
- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Vol. 2, No. 1, pp. 34–46.
- Liu, M. 1992. Présentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats. *Revue Internationale de Systémique*, Vol. 4, No. 6, pp. 293–311.
- Mamedov, N. M. 2012. *Humanism: New View on the Eternal Problem*. Commission of the Russian Federation for UNESCO. unesco.ru/en/?module=news&action=view&id=227 (Accessed 27 August 2013).
- Martin-Jones, M., Blackledge, A. and Creese, A. 2012. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxford and New York, Routledge.
- Masters, J. 1995. The history of action research. In: I. Hughes (ed.), *Action Research Electronic Reader*. The University of Sydney.
- May, S. 2009. Critical multiculturalism and education. In: J. Banks (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London, Routledge, pp. 33–48.
- Millot, G., Neubauer, C. et Storup, B. 2013. *La recherche participative comme mode de production de savoirs. Un état des lieux des pratiques en France 2012–2013*. Paris, Fondation Sciences Citoyennes with the support of the Fondation de France.
- Olson, D. and Torrance, N. (eds). 2001. *The Making of Literate Societies*. Oxford, Massachusetts, Blackwell Publishers.
- Ouane, A. 2014. Vers un nouvel humanisme : la perspective africaine. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, Vol. 6, No. 3, pp. 379–390.
- Ouane, A. 2009. My journey to and through a multilingual landscape. In: B. Brock-Utne and G. Garbo (eds), *Language and Power: The Implications of Language for Peace and Development*. Dar es Salaam, Mkuki na Nyota Publishers, pp. 164–171.
- Ouane, A. et Glanz, C. 2010. *Pourquoi et comment l’Afrique doit investir dans les langues africaines et l’enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d’orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Hambourg, UIL ; Tunis, ADEA.

- Ouane, A. and Glanz, C. 2006. UNESCO's work in the field of education for social justice. In: A. Oduaran and H. S. Bhola (eds), *Widening Access to Education as Social Justice: Essays in Honor of Michael Omolewa*. Hamburg, UNESCO Institute for Education and Springer Science+Business Media, pp. 149–164.
- Ouane, A. and Jung, I. 2001. Literacy and social development: policy and implementation. In: D. R. Olson and N. Torrance (eds), *The making of literate societies*. Oxford, Massachusetts, Blackwell Publishers, pp. 319–336.
- Paré Kaboré, A. et Nabaloum-Bakyono, R. 2014. *Socio-psychologie de l'éducation des adultes en Afrique*. (Perspectives africaines de l'éducation des adultes). Hamburg, UIL; Yaoundé, Les Presses Universitaires d'Afrique.
- Papen, U. 2005. *Adult Literacy as Social Practice: More Than Skills*. New Approaches to Adult Language, Literacy and Numeracy Series. Oxford, New York: Routledge.
- Pérez de Cuéllar, J. et al. 1995. *Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development*. Paris, UNESCO.
- Salleh, H. 2006. Action research in Singapore education: Constraints and sustainability. *Educational Action Research*, Vol. 14, No. 4, pp. 513–523.
- Schugurensky, D. 2013. Democracy does not fall from the sky. Foreword. In: A. A. Abdi and P. R. Carr (eds), *Educating for democratic consciousness: counter-hegemonic possibilities*. Critical Studies in Democracy & Political Literacy, Vol. 3. New York et al., Peter Lang, pp. ix-xii.
- Shoba, J. A. and Chimbutane, F. (eds). 2013. *Bilingual Education and Language Policy in the Global South*. New York and London, Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. and Heugh, K. (eds). 2012. *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Centre*. New York and London, Routledge.
- Somekh, B. and Zeichner, K. 2009. Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, Vol. 17, No. 1, pp. 5–21.
- Stavenhagen, R. 1996. L'éducation pour un monde multiculturel. In: J. Delors et al., *L'éducation : Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO, pp. 243–248.
- Stenhouse, L. 1985. Research as a basis for teaching. In: J. Rudduck and D. Hopkins (eds), *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford, Heinemann Educational Books, pp. 124–126.
- Strategic Support, SAQA. 2009. *Women, Work and Learning: The Impact of Violence*. Pretoria, Waterkloof: South African Qualifications Authority (SAQA).
- Stroud, C. and Heugh, K. 2011. Language education. In: R. Meshtrie (ed.), *Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 413–429.

- Street, B. V. 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London, Longman.
- Thaman, K. H. 2008. Nurturing Relationships And Honouring Responsibilities: A Pacific Perspective. *International Review of Education*, Vol. 54, Issue 3-4, pp 459-473.
- Tikly, L. 2011. Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, Vol. 47, No. 1, pp. 1–23.
- Tikly, L. 2010. *Towards a Framework for Understanding the Quality of Education*. EdQual Working Paper No. 27. University of Bristol, EdQual.
- Tikly, L. and Barrett, A. 2011. Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, pp. 3–14.
- Torres, R. M. 2002. Lifelong learning in the North, education for the South. In: C. Medel-Añonuevo (ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburg, UNESCO Institute for Education, pp. 3–12.
- UNDP/PNUD. Programme des Nations Unies pour le développement. 2000. *Rapport mondial sur le développement humain 2000*. Paris, Bruxelles. De Boeck Université.
- UNESCO. 2012. *Textes fondamentaux*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2005a. *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, adoptée le 20 octobre 2005. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2005b. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10–12 June 2003*. Paris, UNESCO. unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf (Accessed 19 November 2014.)
- UNESCO. 2005c *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145595F.pdf> (consulté le 19 novembre 2014)
- UNESCO. 2003. *Recommandation sur la promotion et l'usage du multilinguisme et l'accès universel au cyberespace*, 15 octobre 2003. Paris, UNESCO.
- UNESCO, Section pour les femmes et l'égalité des genres du Bureau de la planification stratégique. 2003. *Cadre de mise en œuvre de la stratégie de l'UNESCO en matière de généralisation de l'analyse selon le genre pour 2002–2007*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2001. *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*, adoptée le 2 novembre 2001. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1990. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, Thaïlande, 5–9 mars 1990.
- UNESCO. 1960. *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, adoptée le 14 décembre 1960. Paris, UNESCO.
- UNESCO, Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). 2013a. *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : repenser l'alphabétisation*. Hambourg, UIL.

- UNESCO, Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). 2013b. *Programmes d'alphabétisation : cibler les femmes pour réduire les disparités entre les sexes. Études de cas tirées de la base de données de pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie de l'UNESCO (LitBase)*. Hambourg, UIL.
- UNESCO, Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). 2010. *CONFINTEA VI Cadre d'action de Belém : Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hambourg, UIL.
- UNESCO, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. 1997. *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.
- Vauge, C. 2014. Le développement durable, nouvel enjeu pour l'humanisme. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, Vol, 6, No. 3, pp. 327-338.
- Waters-Adams, S. (currently overseen by M. McGinty). 2006. *Action Research in Education*. Faculty of Education, University of Plymouth. www.edu.plymouth.ac.uk/resined/ActionResearch/arhome.htm (Accessed 19 November 2014).
- World Conference On Education For All (1990) *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990.
- Wulf, C. 2003. *Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory*. Münster etc., Waxmann.
- Zaalouk, M. 2014. A human economy: A “third way” for the future of young people in the Middle East and North Africa. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, Vol., 6, No. 3, pp. 339-360.

B) Étude de cas au Niger

- Alidou, D. O. and Mallam Garba, M. 1997. *Micro-étude sur la présence et les perspectives de présence des langues nationales dans la presse écrite au Niger*. Niamey, Coopération Technique Allemande (GTZ-Niger)/Projet d'Education de Base/ Promotion de l'Enseignement Bilingue (2PEB).
- Bergmann, H. and Yahouza, I. 1992. Niger: *Etude sectorielle sur l'éducation de base*. (Bildungsbericht/Rapport pédagogique no. 55). Eschborn, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH, Division 411/Education et Sciences.
- Büttner, T. 1998. *Etude sur l'édition en langues africaines et le secteur privé au Niger*. Niamey, Coopération Technique Allemande (GTZ-Niger)/Projet d'Education de Base/Promotion de l'Enseignement Bilingue.
- Büttner, T. and Frings, A. 2000. *De l'idée au texte: guide des auteurs*. Niamey, Editions Alpha et D.S.E.
- DGENF/PRODENF. 2004. *Répertoire des ouvrages en langues nationales édités au Niger*. Niamey, MEN Niger.

- Mallam Garba, M. et Bako Malam, A. 2004. *Etude sur l'état de l'édition en langues nationales au Niger*. Monde des Enfants, Direction de la Documentation et du Matériel.
- Mallam Garba, M. et Seydou Hanafiou, H. 2010. *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Niger, Rapport d'étude-pays*. Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, Agence Française de Développement, Organisation Internationale de la Francophonie, Agence Universitaire de la Francophonie.
- République du Niger. 1998. *Loi portant orientation du système éducatif nigérien, n°98-12 du 1er juin 1998*. Niamey, République du Niger.

C) Étude de cas en Éthiopie

- ANFEAE. 2010. *Context Assessment Report on Integrating FAL into Oxfam-GB Coffee Value Chain Development Project in Limmu Districts*. Addis Ababa (Unpublished).
- ANFEAE. 2008. *Adult Functional Literacy in Ethiopia: Achievements, Challenges and Some Practical Suggestions*. Addis Ababa (Unpublished).
- Bauer, E. and Hoffman, V. 1995. *Participatory Rural Appraisal – a Tool for Extension? Potentials and Limitations*. Paper presented at the 12th European Seminar on Extension Education, Thessaloniki, 28 August–2 September 1995 (Unpublished).
- Bogale, B. 2009. *Language Determination in Ethiopia: What Medium of Instruction?* Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies, pp. 1089–1100.
- Gebre, Alemayehu H., Alan Rogers, A., Street, B. and Openjuru, G. 2009. *Everyday Literacies in Africa. Ethnographic Studies of Literacy and Numeracy in Ethiopia*. Kampala, Fountain Publishers.
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report: Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Research report commissioned by the Ministry of Education, Addis Ababa, September to December 2006.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie. 1995. *Constitution de la République fédérale démocratique d'Éthiopie*. Addis Ababa.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, Administration Centrale des Statistiques. 2011. *Population 2011-CSA*.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Agriculture et du Développement Rural. 2010. *Rapport annuel*. Addis-Abeba.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Éducation. 2012. *Compétences minimales nationales en AFIA*. Addis-Abeba.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Éducation. 2010a. *Stratégie nationale d'AFIA*. Addis-Abeba.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Éducation. 2010b. *Directive nationale pour l'application de l'AFIA*. Addis-Abeba.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Éducation. 2010c. *Cadre curriculaire national de l'AFIA*. Addis-Abeba.

- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Éducation. 2010d. *Normes nationales d'AFA*. Addis-Abeba.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Éducation. 2009. *Programme de développement du secteur de l'éducation IV, (PDSE IV), (2010/2011 – 2014/2015)*.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, ministère de l'Éducation. 2005. *Programme de développement du secteur de l'éducation III, (PDSE III), (2006/2007 – 2010/2011)*.
- République fédérale démocratique d'Éthiopie, Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture. 2003. *Politique culturelle de la RFDE*. Addis-Abeba.
- Rogers, A. and Street, B. 2012. *Adult Literacy and Development: Stories from the Field*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Shenkut, M. K. 2005. *Ethiopia: where and who are the world's illiterates?* Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2006 'Literacy for Life', UNESCO.
- Transitional Government of Ethiopia. 1994. *Education and Training Policy*. Addis Ababa, Ministry of Education.
- UNESCO. 2012. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012 : Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris, UNESCO.

D) Étude de cas au Sénégal

- Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) [Sénégal], et ICF International. 2012. *Enquête Démographique et de Santé à Indicateurs Multiples au Sénégal (EDS-MICS) 2010-2011*. Calverton, Maryland, USA: ANSD et ICF International.
- Bipoupout, J.-C., Boulhan, N., Diallo, I. N., Manda Kizabi, T.-M., Roegiers, X. et Zida Traore, C., avec des contributions de C. Lannoye. 2008. *Former pour changer l'école*. Paris, EDICEF – OIF (Organisation Internationale de la Francophonie).
- Diagne, A. W. 2005. *Evaluation du projet appuyé par BANYAN: 'The need to read: how to create it and sustain it'*. Dakar, ARED.
- Fagerberg-Diallo, S. 2007. *Les innovations pédagogiques dans les programmes d'alphabétisation : l'apprentissage tout au long de la vie comme méthode et comme objectif*. Hamburg, UIL.
- Gueye, M. B. et Ly, M. A. 1996. *Connaissons, analysons, choisissons : MARP adaptée en langue pulaar*. Dakar, ARED.
- Liu, M. 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris, l'Harmattan.
- Ly, M. A. 2005. *Alphabétisation : outil de développement endogène durable, le cas du Projet d'Autopromotion Pastorale (PAPF) dans le Ferlo (1997–2000)*. Mémoire, Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales (DHEPS), Paris 3 Sorbonne Nouvelle et Union pour la Solidarité et l'Entraide (USE), Dakar.

- Mesnier, P.-M. et Missotte, P. 2003. *La Recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris, Collège Coopératif.
- Noyau, C. 2009. *Modalités du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue, Mauritanie, Mali, Seychelles*. Paris, OIF (Organisation Internationale de la Francophonie).
- République du Sénégal, ministère de l'Economie, des Finances et du Plan, Agence nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD). 2013. Recensement général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage (RGPHAE). Rapport définitif septembre 2014.

L'un des plus grands défis auxquels l'éducation est aujourd'hui confrontée est de s'adapter et de réagir à un monde empreint de diversité linguistique et culturelle et de lutter contre la désintégration et la discrimination sociales. La recherche-action participative et collaborative constitue une approche autonomisante et émancipatrice pour aborder ce problème parce qu'elle fait des « groupes cibles » des partenaires égaux. D'après Stephen Kemmis, la recherche action vise à intégrer l'acte de la recherche dans le contexte éducatif de sorte que la recherche joue un rôle direct et immédiat dans l'amélioration de la pratique. La recherche-action participative est devenue une caractéristique commune aux prestations éducatives de qualité des jeunes et des adultes. Elle fournit des opportunités pour une autonomisation et une transformation individuelles et collectives à travers un apprentissage collectif.

Cet ouvrage se propose d'orienter et de guider les formateurs d'éducateurs de jeunes et d'adultes et les gestionnaires de programmes d'éducation non formelle et de développement des curriculums en matière d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Il s'adresse également aux éditeurs et auteurs qui souhaitent améliorer leurs services et produits en collaborant plus étroitement avec leurs lecteurs respectifs. Ses auteurs relient théorie et pratique, deux domaines souvent abordés séparément dans la formation des personnels d'alphabétisation des adultes. En outre, ils partagent leurs connaissances sur la façon d'utiliser la recherche-action participative et collaborative pour mettre en œuvre des programmes et autres services d'alphabétisation des adultes de haute qualité dans des contextes multilingues et multiculturels. Enfin, ils suggèrent un cadre de référence pour une alphabétisation des jeunes et des adultes de qualité.