

Vendredi, 08 juin 2007

- I'm sorry, to not respect what you told me last time.
- Can you remember, did you met me for the first time? I don't remember where I met you for the first time!
- But, I only forgot about your name.
- Now, I will tell you my name for the last time. And I hope you will not forget it.
- I promise you this time!
- It's not finish, can you also give me your telephone Number?

←

# Quelle stratégie pour l'enseignement non formel dans le panorama actuel de l'éducation pour tous ?

L'éducation non formelle et l'alphabétisation constituent un sous secteur qui apparaît délaissé, aussi bien au niveau des gouvernements que des bailleurs de fonds, alors que les besoins auxquels il répond sont toujours très importants : en Afrique, plus d'un adulte sur trois est aujourd'hui analphabète. Ce chapitre est l'occasion de revenir sur ce « parent pauvre » de l'éducation en analysant, dans quelques pays où ce secteur est suffisamment représenté, les bénéfices des programmes existants, à la fois en termes d'alphabétisation mais aussi d'externalités sociales qui y sont souvent associées. Il met aussi en évidence, à travers l'exemple du Maroc, le manque cruel de professionnalisation du secteur et d'évaluations des programmes, deux éléments indispensables pour donner une chance au plaidoyer de l'alphabétisation de s'étendre et d'obtenir enfin des répercussions positives.

Avec la mobilisation en faveur de la scolarisation primaire universelle, la lutte contre l'analphabétisme se centre de plus en plus sur l'enseignement formel. La question du financement des programmes d'enseignement non formel, destinés aux adultes analphabètes et aux jeunes non ou peu scolarisés, se pose aujourd'hui de façon encore plus aiguë. L'alphabétisation et l'enseignement non formel, qui constituaient déjà par le passé des secteurs peu financés de la part des gouvernements comme des partenaires extérieurs, semblent aujourd'hui encore plus marginalisés alors que les besoins auxquels ils répondent spécifiquement n'ont pas totalement disparu. En privilégiant l'enseignement formel, les autorités font clairement un choix générationnel et espèrent limiter à moyen terme le recours spécifique à des programmes d'alphabétisation visant des populations très ciblées comme c'est effectivement le cas dans la plupart des pays qui ont atteint une scolarisation de base universelle. Pourtant, les besoins potentiels restent encore importants : dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les populations d'adultes analphabètes sont encore relativement nombreuses. On peut rappeler à ce sujet que le taux d'alphabétisation calculé sur les plus de 15 ans pour la période 2000-2004 sur l'ensemble de l'Afrique subsaharienne s'établit seulement à 61%. Ceci pose d'évidents problèmes de comportements (santé, éducation...), mais aussi de productivité lorsqu'on considère notamment les producteurs de l'économie informelle dont on attend de plus en plus aujourd'hui qu'ils soient des partenaires actifs dans la formation et l'insertion des jeunes (cf. chapitre 7). De même, la marche vers la scolarisation primaire universelle, si elle est bien entamée, s'accompagne toujours de nombreux abandons en cours de cycle qui alimenteront pour quelques années encore le nombre de jeunes n'ayant pas acquis, du fait de leur trop bref passage à l'école, les bases d'une alphabétisation durable.

La marginalisation de l'enseignement non formel n'est pas liée, on le voit, à la faiblesse des besoins auxquels il est censé répondre. Elle s'explique plus sûrement par la très faible professionnalisation du secteur et notamment par la quasi absence de connaissances pertinentes sur l'efficacité des programmes mis en œuvre. La mobilisation autour de la scolarisation primaire universelle doit beaucoup à la multiplication de programmes d'évaluation qui ont progressivement permis de saisir que derrière la variété des modes d'organisation et des résultats, il était possible de mettre à jour des modes d'organisation plus efficaces, ceux permettant d'atteindre les résultats les plus élevés possibles pour un coût donné. Progressivement, un corpus de résultats scientifiques solides, conforté par le cadre indicatif propre à l'initiative Fast Track, a permis de s'assurer que dans l'enseignement primaire la manière d'utiliser les ressources disponibles comptait au moins autant que le niveau des ressources allouées. Rien ne porte à croire que la situation de l'enseignement non formel (mais également des autres niveaux et types d'enseignement) diffère singulièrement de celle caractérisant l'enseignement primaire. De fait, alors que les ressources nationales et extérieures mobilisables pour l'alphabétisation (au sens large) sont limitées, la concurrence entre l'enseignement formel, pour lequel on dispose de quelques balises solides permettant d'allier élargissement de l'accueil et qualité des résultats, et l'enseignement non formel, où de telles données sont absentes, tourne clairement à l'avantage du premier.

Les plaidoyers qui se développent aujourd'hui autour de la question de l'enseignement non formel (*voir notamment le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2006 : l'alphabétisation un enjeu vital*) n'ont donc guère de chance d'être audibles s'ils ne s'accompagnent pas de la promotion d'une évaluation sérieuse des programmes permettant de jeter les bases d'une gestion efficace du sous secteur. Les éléments réunis dans ce chapitre illustrent ce qui pourrait être fait en ce sens en même temps qu'ils apportent quelques (rares) informations sur la pertinence des programmes d'enseignement non formel et d'alphabétisation des adultes. La première section a trait à un examen très global de la pertinence de l'enseignement non formel, conduit à travers les résultats des enquêtes ménages aujourd'hui disponibles dans un grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne. La seconde section témoigne, à travers l'exemple de deux recherches réalisées au Maroc, de la possibilité d'appliquer à des programmes d'alphabétisation des adultes des formes d'évaluation très proches de celles qui ont par le passé permis de mieux connaître les déterminants de la qualité des apprentissages dans l'enseignement formel.

# 1. Effets sociaux comparés des systèmes d'enseignement formels et non formels dans le contexte africain

En l'absence de mesure directe de l'efficacité de programmes spécifiques d'enseignement non formel, il est intéressant d'étudier, au moins à titre exploratoire, son impact sur un certain nombre de dimensions sociales et de comparer celui-ci à ceux associés dans les mêmes domaines à l'absence de formation ou au bénéfice de l'enseignement formel. La source de données utilisées, comme dans certaines des sections du chapitre précédent concernant la qualité de l'enseignement primaire (cf. Chapitre 4), est constituée des enquêtes de ménages MICS réalisées par l'UNICEF entre les années 2000 et 2002. Dans ces enquêtes, l'enseignement non formel n'est pas détaillé sous ses différentes formes et mêle donc indistinctement des activités d'alphabétisation des adultes et des activités d'enseignement non formel complémentaires (pour des publics spécifiques) ou substituts (pour une population d'âge scolaire) aux structures d'enseignement formel.

Si l'alphabétisation a pendant longtemps été le principal objectif de l'enseignement non formel, d'autres dimensions méritent d'être prises en compte : insertion professionnelle, compétences de la vie courante, changement des comportements (des femmes notamment) en matière de reproduction et de santé des enfants, etc. Les enquêtes MICS permettent de mesurer certaines de ces différentes dimensions au niveau individuel et de les relier au niveau de formation (absence de formation, fréquentation de l'enseignement non formel, durée de scolarisation dans l'enseignement formel). Concrètement, il est alors possible d'estimer en quoi le fait d'avoir suivi l'enseignement non formel procure un bénéfice par rapport à l'absence de formation sur les différentes dimensions sociales citées précédemment. Pour qualifier ce bénéfice, il est ensuite possible de le traduire en un « équivalent enseignement formel » en estimant le nombre d'années d'enseignement formel nécessaires pour obtenir un effet équivalent.

Après une brève analyse de la place de l'enseignement non formel dans les différents pays pour lesquels une enquête MICS est disponible et une présentation des principales caractéristiques de ses bénéficiaires, on procédera à l'analyse des effets de l'enseignement non formel sur le sous échantillon des pays pour lesquels ce type d'enseignement est représenté.

## 1.1 L'importance de l'enseignement non formel est très variable selon les pays

Le tableau suivant présente le poids relatif de la participation à l'enseignement non formel au sein de la population des 15-49 ans pour les 21 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels une enquête MICS est disponible. Ce poids est en moyenne relativement faible puisqu'il ne concerne que 3,5% de la tranche d'âge considérée. Il est surtout très variable d'un pays à l'autre, proche de zéro dans la plupart des pays où l'enseignement formel est développé et s'étalant d'un minimum de 0,3% à un maximum de 26,7% pour les autres pays où la fréquentation de l'enseignement formel représente pratiquement moins de la moitié des types de formation des 15-49 ans. **Très clairement, parmi les pays où l'accès à l'enseignement formel est rare, le recours à l'enseignement non formel ne constitue pas une politique systématique et reste dans de nombreux cas très marginal.** En Côte d'Ivoire, par exemple, où la proportion des 15-49 ans passés par l'enseignement formel n'est que de 51,6%, la proportion de cette même population à avoir bénéficié de l'enseignement non formel ne dépasse pas 2,2%. C'est le cas également de la Guinée-Bissau, des Comores et de la Sierra Leone (tableau 5.1). A l'opposé, d'autres pays, où la proportion de l'enseignement formel est faible, présentent des proportions de bénéficiaires de l'enseignement non formel beaucoup plus élevées que la moyenne (Burundi, 26,7% ; Niger, 14,7% ; Gambie, 13,7% ; Tchad, 7,5% ; Sénégal, 6,5%).

**Tableau 5.1 : Répartition de la population de 15-49 ans selon le type d'enseignement (%)**

Pays	Aucune formation	Non formel	Formel	Ensemble
Angola	24,4	0,0	75,6	100
Botswana	13,1	0,0	86,9	100
Burundi	25,7	26,7	47,6	100
Cameroun	20,9	0,2	78,9	100
Côte d'Ivoire	46,1	2,2	51,6	100
Comores	52,1	1,7	46,2	100
Gambie	48,0	13,7	38,3	100
Guinée Equatoriale	12,6	0,0	87,4	100
Guinée-Bissau	59,1	0,5	40,4	100
Kenya	11,9	0,2	87,9	100
Lesotho	11,6	0,3	88,1	100
Niger	65,2	14,7	20,1	100
RCA	40,6	0,2	59,2	100
RDC	18,3	0,8	80,9	100
Rwanda	26,7	0,1	73,2	100
Sao Tomé et Príncipe	12,1	0,0	87,9	100
Sénégal	54,5	6,5	39,0	100
Sierra Leone	68,9	0,3	30,9	100
Swaziland	16,2	0,7	83,1	100
Tchad	59,3	7,5	33,2	100
Zambie	17,7	0,0	82,3	100
Moyenne	33,7	3,5	62,8	-
Minimum	11,6	0,0	20,1	-
Maximum	68,9	26,7	88,1	-

Source : Calculs à partir d'enquêtes MICS

Dans cette section, l'analyse de l'impact de l'enseignement non formel en termes de durabilité de l'alphabétisation portera sur l'ensemble des pays où il est représenté à minima. L'analyse de ses effets sur les comportements se limitera aux sept pays représentés en caractères gras dans le tableau où l'enseignement non formel est suffisamment représenté pour autoriser des analyses catégorielles plus fines.



© UNESCO BREDA - By Reg'

## 1.2 Le profil des bénéficiaires de l'enseignement non formel

La population des bénéficiaires de l'enseignement non formel sur les sept pays considérés est relativement typée. Il s'agit plus souvent d'hommes (60%) et de ruraux (73,9%). La répartition des bénéficiaires selon le revenu du chef de ménage fait ressortir, de façon plutôt surprenante, une distribution équilibrée entre les quintiles de revenus (tableau 5.2). La fréquentation de l'enseignement non formel n'est donc pas une caractéristique des plus pauvres.

**Tableau 5.2 : Répartition des formés de l'enseignement non formel selon leurs caractéristiques individuelles et sociales (%)**

	Burundi	Côte d'Ivoire	Comores	Gambie	Niger	Sénégal	Tchad	Moyenne
<b>Genre</b>								
Hommes	40,4	70,1	43,2	57,1	70,2	60,9	78,0	60,0
Femmes	59,6	29,9	56,8	42,9	29,8	39,1	22,0	40,0
<b>Localisation</b>								
Urbains	3,2	82,8	9,4	28,5	9,7	22,2	27,1	26,1
Ruraux	96,8	17,2	90,6	71,5	90,3	77,8	72,9	73,9
<b>Revenus</b>								
20 % + pauvres	18,9	7,4	21,9	27,3	21,6	25,9	28,3	21,6
Q2	20,7	10,7	21,6	15,7	15,2	25,7	17,7	18,2
Q3	21,5	19,0	19,0	24,3	23,3	18,4	18,0	20,5
Q4	23,4	27,8	22,7	18,2	20,7	15,8	14,5	20,5
20 % + riches	15,5	35,1	14,8	14,5	19,3	14,1	21,4	19,2

Source : Calculs à partir d'enquêtes MIC

La fréquentation selon le genre est variable selon les pays : les femmes représentent la majorité des personnes concernées au Burundi et aux Comores. En revanche la localisation des bénéficiaires en zone rurale est plus systématique à l'exception notable de la Côte d'Ivoire où près de 83% des bénéficiaires sont des urbains. Cette situation particulière se retrouve à l'évidence dans la distribution selon le niveau de richesse plutôt biaisée vers le haut pour ce pays.

## 1.3 La mesure des effets sociaux de l'enseignement non formel

L'effet du type d'éducation reçu sur différentes dimensions sociales (la durabilité de l'alphabétisation, les comportements en matière de reproduction, de santé, etc.) est mesuré à travers l'estimation de modèles statistiques dans lesquels ces comportements sont associés aux différents types d'éducation. Les modèles estimés<sup>1</sup> diffèrent selon la nature de la variable étudiée (quantitative quand il s'agit de valeurs comme l'indice de connaissance du SIDA, de l'âge au premier accouchement, de l'espacement moyen des naissances, du nombre d'enfants ; qualitative quand il s'agit de situations comme la déclaration d'alphabétisation, d'enregistrement des naissances, etc.).

<sup>1</sup> Les modèles sont estimés sur les populations pour lesquelles la variable considérée prend un sens. Ainsi, la durabilité de l'alphabétisation porte sur l'ensemble des adultes de 22 à 49 ans alors que l'analyse des comportements en matière de démographie, de santé de la reproduction, de santé des enfants, se limite aux femmes de 15 à 49 ans. Enfin, le niveau des connaissances sur les modes de transmission du SIDA est estimé sur l'ensemble de la population des 15-49 ans.

Sur la base de ces modèles, on peut simuler les valeurs de la variable sociale considérée selon le niveau d'éducation des individus (aucune éducation, éducation non formelle, éducation formelle, nombre d'années d'études). Ces effets sont mesurés en contrôlant un certain nombre de variables disponibles dans l'enquête, liées à l'éducation reçue, et susceptibles d'affecter les variables expliquées : le niveau de vie et la localisation géographique dont l'absence dans le modèle conduirait à surestimer l'effet de l'éducation, ainsi que l'âge afin de limiter l'influence d'éventuels effets générationnels.

### *L'impact de l'enseignement non formel sur la durabilité de l'alphabétisation*

Le bénéfice d'une alphabétisation durable constitue la première dimension, et évidemment la plus immédiate, de l'effet de l'enseignement non formel qu'il est possible d'étudier. Les résultats présentés dans le tableau 5.3 montrent que cette dimension constitue en effet un produit réel des programmes. A un premier niveau, dans pratiquement tous les pays, les chances d'être alphabétisé sont beaucoup plus fortes quand les personnes ont fréquenté l'enseignement non formel que quand elles n'ont bénéficié d'aucune éducation (au Burundi, par exemple, la proportion des bénéficiaires de l'enseignement non formel qui se déclarent durablement alphabétisés est 8,4 fois plus importante que la proportion des personnes durablement alphabétisées parmi celles n'ayant reçu aucune formation). La valeur très élevée observée pour certains pays (Tchad, RDC notamment) renvoie à la faiblesse de la proportion de personnes durablement alphabétisées sans avoir bénéficié d'une formation quelconque. Cela dit, la référence aux personnes alphabétisées parmi celles n'ayant reçu aucune formation peut évidemment poser problème en renvoyant en partie à des situations particulières, à des erreurs de déclaration, sur lesquelles nous n'avons aucun contrôle.

Une mesure moins discutable de l'impact de l'enseignement non formel en termes d'alphabétisation, qui permet en outre de « qualifier » ce bénéfice, est le nombre d'années d'études formelles qu'il faudrait suivre pour obtenir les mêmes résultats en matière d'alphabétisation qu'au terme de l'ensemble d'un cursus non formel. Ce nombre d'années, appelé « équivalent années d'études formelles », est obtenu par l'estimation des modèles statistiques produits pour chaque pays. Les résultats sont présentés dans la seconde colonne du tableau 5.3. Au Burundi, la proportion de personnes alphabétisées durablement parmi les

bénéficiaires de l'enseignement non formel équivaut à celle qui s'observerait chez une population qui aurait suivi une année et demie d'enseignement formel. Ce résultat est, avec celui de la Côte d'Ivoire, de la RCA et de la Guinée Bissau, parmi les plus bas observés, suggérant une mauvaise qualité de l'enseignement non formel. Dans les autres pays considérés, les valeurs sont relativement importantes et s'étalent de 3 à plus de 6 ans. C'est dire que dans certains cas le bénéfice de l'enseignement non formel en termes d'alphabétisation se compare très favorablement à celui associé à une scolarisation primaire complète.

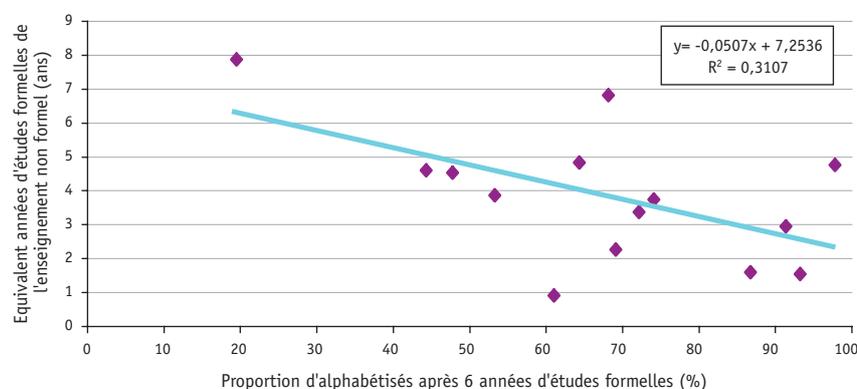
**Tableau 5.3 : Impact de l'enseignement non formel en termes d'alphabétisation**

Pays	% alphabétisés non formel / % alphabétisés sans instruction	Equivalent années d'études formelles
Burundi	8,4	1,6
Cameroun	3,2	3,4
Côte d'Ivoire	4,6	1,6
Comores	3,0	6,8
Gambie	8,6	4,6
Guinée-Bissau	4,8	2,3
Kenya	5,5	4,8
Lesotho	3,6	3,0
Niger	17,9	3,9
RCA	1,0	0,9
RDC	40,6	7,9
Rwanda	14,3	4,8
Sénégal	4,0	3,8
Tchad	166,2	4,6
Moyenne	20,4	3,9

Source : Calculs à partir d'enquêtes MICS

Ce dernier résultat est cependant à nuancer au regard des informations fournies par le graphique 5.1, qui présente la relation entre la valeur « équivalent années d'études formelles » du bénéfice de l'enseignement non formel en matière d'alphabétisation et les performances de l'enseignement formel dans le même domaine. Même si la relation statistique est modeste, on constate, en moyenne, que c'est plutôt lorsque le système formel est lui-même de faible qualité en matière de durabilité de l'alphabétisation (faible proportion d'adultes alphabétisés après 6 ans de primaire) que le bénéfice de l'enseignement non formel apparaît élevé.

**Graphique 5.1 : Performances de l'enseignement non formel et de l'enseignement formel en termes d'alphabétisation**



Source : Enquêtes MICS, calculs des auteurs

### L'impact de l'enseignement non formel sur les autres domaines sociaux

La même analyse que celle présentée précédemment a été conduite sur un ensemble de comportements et de connaissances répertoriés dans les enquêtes MICS, qui sont généralement influencés de manière positive par l'éducation. On dispose ainsi d'informations déclaratives relativement détaillées sur les pratiques en matière de régulation des naissances et de prévention sanitaire concernant aussi bien la mère que l'enfant ; s'y ajoutent des informations sur les pratiques en matière d'enregistrement des naissances et la connaissance des modes de transmission du VIH/SIDA.

Une fois estimée la valeur de l'impact de l'enseignement non formel sur les différents domaines sociaux étudiés, on la compare à celle de l'absence de tout type de formation, en faisant le rapport entre les deux.

Un balayage sommaire du tableau 5.4 montre que les valeurs des différents rapports sont généralement proches de l'unité. **Sur les différents plans considérés, les pratiques des bénéficiaires de l'enseignement non formel ne diffèrent donc pas de façon nette de celles des personnes n'ayant bénéficié d'aucune formation.** Lorsqu'un effet existe, il est souvent spécifique à un pays particulier, ce qui renvoie sans doute à la variabilité des contenus de l'enseignement non formel d'un pays à l'autre. De façon surprenante, certains de ces rapports sont mêmes inférieurs à l'unité, indiquant alors que les bénéficiaires de l'enseignement non formel ont sur certains plans des pratiques moins positives que des personnes n'ayant reçu aucune formation. Cela ne veut pas forcément dire que l'enseignement non formel a un effet négatif : on peut penser que les bénéficiaires de cet enseignement présentent des caractéristiques différentes par rapport à ceux qui ne sont jamais allés à l'école, non contrôlées par les modèles et associées à des pratiques moins bonnes.

**Tableau 5.4 : Effets de l'enseignement non formel par rapport à l'absence d'instruction**

	Burundi	Côte d'Ivoire	Comores	Gambie	Niger	Sénégal	Tchad
<b>Enregistrement des naissances</b>	1,1	1,0	1,0	0,6	1,2	1,0	-
<b>SIDA</b>	1,1	1,4	1,0	1,1	1,0	1,1	0,6
<b>Démographie</b>							
Usage de méthode contraceptive	1,8	-	2,5	1,0	1,0	-	0,5
Espacement des naissances	1,0	-	1,0	1,0	1,0	-	1,0
<b>Santé de la mère</b>							
Consultation prénatale	-	0,8	1,0	1,0	1,4	1,0	0,6
Vaccin antitétanique	1,0	1,0	1,0	1,1	1,4	1,0	1,0
Prise de vitamine A	1,0	-	1,0	-	1,0	0,9	1,0
Accouchement sous assistance	1,5	1,0	1,2	1,0	1,7	1,0	0,4
<b>Santé de l'enfant</b>							
Poids de l'enfant	1,0	-	1,0	-	1,0	1,0	-
Taille de l'enfant	1,0	-	1,1	-	1,0	1,0	-
Vaccination complète	1,2	1,4	1,0	1,0	1,2	-	-
Prise de vitamine A	1,2	1,0	2,4	1,1	1,1	1,4	-

Source : Enquêtes MICS, calculs des auteurs

Note : Le symbole -- indique que l'estimation n'a pas été effectuée.

Les données réunies dans cette section, même si elles sont évidemment trop frustes pour évaluer un secteur aussi complexe et varié que l'enseignement non formel, se révèlent cependant instructives. On y observe clairement que l'enseignement non formel, permet surtout d'accéder à l'alphabétisation sans toutefois garantir à travers elle certaines des externalités qui y sont généralement associées. La valeur de cette alphabétisation est parfois loin d'être négligeable si on la compare aux acquis de l'enseignement formel ce qui constitue assurément un résultat très encourageant. L'effet sur les comportements en matière de régulation des naissances et de soins est globalement faible mais peut parfois être important. Ce qui domine ce très rapide survol du secteur, c'est la variété des résultats à laquelle correspond sans doute la variété des programmes, des objectifs, des modes d'organisation, des contextes et vraisemblablement des publics. Il y a donc place dans le secteur de l'enseignement non formel pour des évaluations du type de celles conduites dans l'enseignement primaire et qui ont progressivement permis de séparer l'effet particulier des différents ordres de variété sur les résultats obtenus. La section suivante, limitée au contexte marocain, en fournira une application plus directe.



© UNESCO BREDA - By Reg'

## 2. Déterminants de la qualité et de la durabilité des acquis dans le domaine de l'alphabétisation des adultes au Maroc

Une analyse exploratoire des déterminants de la qualité des apprentissages dans les programmes d'alphabétisation a été conduite en 2004 au Maroc. Elle se prolonge aujourd'hui dans le cadre d'un programme de recherche beaucoup plus ambitieux qui, outre cet objectif initial, s'intéresse directement à la rétention des stagiaires et propose des mesures différées de la durabilité des acquis.

### 2.1 Les activités d'alphabétisation des adultes au Maroc

La lutte contre l'analphabétisme est engagée au Maroc d'abord à travers les efforts consentis en matière d'accès à l'école mais aussi, plus directement, avec l'intensification des activités spécifiquement dirigées vers les populations d'adultes analphabètes. Le programme affiché est ambitieux : alors que la proportion d'analphabètes parmi les adultes est passée de 61% en 1990 à 50% en 2001, l'objectif fixé par la Charte de l'éducation et de la formation (le programme d'orientation de l'éducation au Maroc) est de ramener le taux d'analphabétisme à 20% à l'horizon 2010. La stratégie adoptée pour atteindre cet objectif constitue une rupture importante par rapport aux activités antérieures qui relevaient d'un seul programme, pris en charge par le Ministère de l'Éducation Nationale. Elle se fonde sur trois axes : la mobilisation de nouveaux opérateurs (opérateurs publics, entreprises et surtout ONG), le lancement d'une réforme pédagogique (programmes fonctionnels adaptés aux caractéristiques des populations cibles et répondant à leurs besoins, révision de la durée d'alphabétisation et formation de formateurs) et la mise en œuvre d'actions d'accompagnement (campagnes de sensibilisation, promotion d'activités génératrices de revenus pour appuyer les programmes d'alphabétisation). L'évaluation des activités engagées est clairement au cœur de cette nouvelle stratégie qui entend adapter l'offre aux publics et aux contextes et surtout encadrer de nouveaux opérateurs externes, ONG sous contrat pour la plupart.



© UNESCO BREDA - By Reg

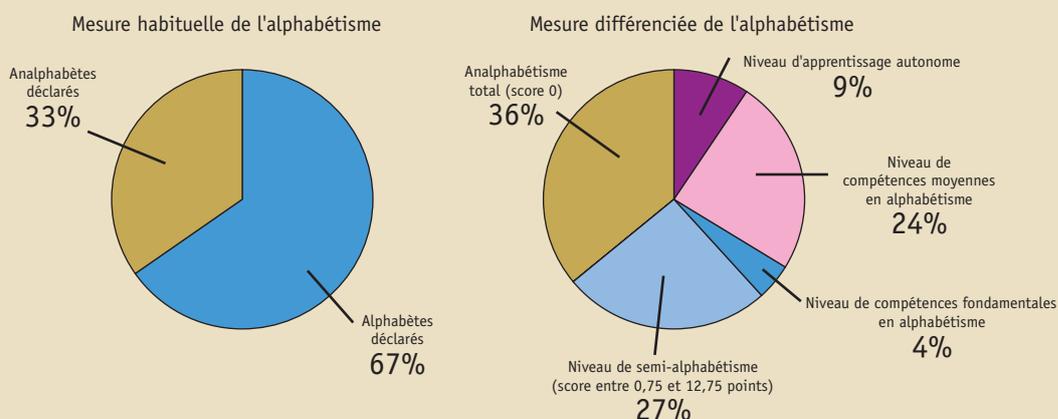
**Encadré 5.1 : Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) : un outil privilégié de l'initiative LIFE**

**Contexte :**

L'UNESCO a lancé en novembre 2005 l'Initiative pour l'alphabétisation : Savoir pour Pouvoir (LIFE<sup>2</sup>). Cette initiative doit contribuer à la réalisation des objectifs de Dakar, et en particulier de l'objectif 4 (*améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes*) et de l'objectif 5 (*réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation*). La raison d'être de LIFE est de soutenir les objectifs de l'EPT dans le domaine de l'alphabétisation. Cette initiative est conçue comme un cadre stratégique global qui devrait permettre à tous les acteurs d'accroître significativement leurs efforts pour l'alphabétisation. LIFE sera mise en œuvre prioritairement dans les pays à forte population analphabète<sup>3</sup> ou qui ont un taux d'alphabétisme inférieur à 50%<sup>4</sup>.

Il y a bien évidemment consensus sur le fait que l'alphabétisation est essentielle à la prospérité économique, à la santé, à l'identité culturelle, à la participation communautaire, à la tolérance et à l'aptitude des individus à réaliser leur plein potentiel dans des sociétés de plus en plus dépendantes du savoir. La mesure de l'alphabétisation dans toutes ses dimensions devient donc de facto une nécessité fonctionnelle et institutionnelle. A ce titre, l'UNESCO considère LAMP comme un outil essentiel pour élaborer et mettre en œuvre des politiques issues de l'initiative LIFE tant il est vrai que les données qui « mesurent » l'alphabétisation dans les pays en développement sont parcellaires et principalement issues d'estimations indirectes<sup>5</sup>.

Il est nécessaire de connaître comment l'alphabétisation est répartie à travers la population pour pouvoir définir des politiques adaptées à son développement. Mesurer l'alphabétisation ne signifie pas seulement déterminer qui peut ou ne peut pas lire car les compétences en alphabétisation sont diverses et sur plusieurs niveaux allant de la capacité d'écrire son nom sur un formulaire, à comprendre les instructions sur une boîte de médicaments, ou encore à avoir la capacité d'apprendre à partir de textes écrits.



Le programme LAMP tente de répondre à ces besoins en fournissant aux pays les outils méthodologiques et techniques d'une enquête visant à mesurer un large éventail de niveaux d'alphabétisation, allant de la lecture et l'écriture de base, aux compétences de niveau plus élevé nécessaires pour participer pleinement à une société où l'apprentissage occupe une place de plus en plus importante.

**Méthodologie LAMP :**

LAMP a été élaboré pour recueillir des données de meilleures qualités sur l'alphabétisme au travers de nouvelles enquêtes ménages<sup>6</sup> suivant un cycle quinquennal ou décennal. Les outils ont été validés dans 6 pays dont 3 pays africains<sup>7</sup>. Les données recueillies dans le cadre de LAMP serviront à élaborer et à mettre en œuvre les plans d'actions nationaux et permettront de mieux définir les programmes d'alphabétisation des adultes.

La mise en œuvre de LAMP dans les pays est menée à travers un cadre partenarial qui regroupe l'expertise des pays<sup>8</sup>, l'expertise de l'ISU<sup>9</sup> et celle d'experts en évaluation de l'alphabétisation venant de Statistique Canada et ETS (USA).

Le cadre conceptuel de LAMP qui permet une évaluation comparative de l'alphabétisme des adultes est adapté de l'enquête internationale EILA. LAMP mesure cinq niveaux de compétences : (i) niveau 1 : pour les personnes possédant des compétences très faibles (*Ex : celles incapables de déterminer la dose d'un médicament après lecture de la notice*) (ii) niveau 2 : Les personnes qui ne peuvent comprendre que des renseignements simples pour des tâches sans complexité (iii) niveau 3 : le niveau minimum pour les « exigences de la vie » : il requiert globalement les compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire (iv) niveaux 4 et 5 : ils concernent les personnes aptes à mobiliser leurs connaissances pour traiter l'information à un niveau de conceptualisation supérieur.

Les résultats attendus de LAMP doivent alimenter le débat politique et par là même alimenter la recherche sur des questions telles que (i) Quelle est la distribution des compétences parmi les différents sous-groupes de la population et quelles conséquences peut-on en tirer en matière de mobilisation des ressources ? (ii) Quelle relation existe entre l'analphabétisme et la participation sociale et/ou l'intégration économique ? (iii) Quel impact ont les politiques en matière de formation des adultes sur le degré d'alphabétisation des populations ? (iv) Quelle est l'efficacité de l'éducation formelle ? Les données de LAMP ont vocation à servir à un large éventail d'utilisateurs allant des acteurs de la société civile aux décideurs politiques en passant par les techniciens des ministères.

2 LIFE : Literacy Initiative For Empowerment.  
 3 Plus de 10 millions de personnes.  
 4 35 pays dont 18 en Afrique subsaharienne.  
 5 Issues des enquêtes EDS, MICSS, etc.

6 Sur un échantillon représentatif de la diversité nationale tant géographique que linguistique.  
 7 Maroc, Niger et Kenya.  
 8 Equipe nationale LAMP.  
 9 Du siège et des régions.

## 2.2 L'enquête exploratoire et ses principaux enseignements<sup>10</sup>

L'analyse des facteurs de la réussite des formations en alphabétisation des adultes est basée sur les résultats obtenus par les stagiaires à des épreuves de connaissances administrées en fin de cycle, construites en fonction des programmes en langue arabe et en calcul. Elle a concerné 725 bénéficiaires et 24 formateurs répartis sur la totalité des quatre programmes mis en œuvre au Maroc. Le principe d'analyse est celui d'une décomposition de la variance des scores obtenus en fonction des caractéristiques individuelles et des caractéristiques de contextes (programmes, formateurs). L'échantillon étudié concerne uniquement des personnes engagées dans le second et le troisième niveau des programmes d'alphabétisation qui en comporte trois. Les femmes y sont très largement majoritaires (88% des bénéficiaires). Les personnes enquêtées sont jeunes (31 ans en moyenne), mariées pour la moitié d'entre elles. Les actifs (employés ou chômeurs) sont très peu représentés (moins de 16% des bénéficiaires).

L'analyse de la réussite par groupes d'items<sup>11</sup> présentée dans le tableau 5.5 montre que les bénéficiaires, qui pour la totalité d'entre eux avaient dépassé le premier niveau d'alphabétisation, peinent à réussir les items de ce niveau initial. La proportion de bénéficiaires capables de réussir plus de cinq items sur les sept que comptait l'épreuve de niveau 1 de la formation est au mieux de 69,3% (programme/opérateur 2.2<sup>12</sup>) et ne dépasse 50% que dans trois cas sur sept. A l'opposé, cette proportion est inférieure ou égale à seulement 33% dans quatre des sept programmes/opérateurs considérés. La réussite aux items concernant le second niveau (trois à quatre items réussis sur quatre que compte l'épreuve) est au maximum de 69,5% (programme/opérateur 3.2). Les pourcentages de réussite observés dans les deux niveaux apparaissent positivement liés, établissant ainsi une hiérarchie claire entre les différents opérateurs.

**Tableau 5.5 : Pourcentage cumulé de réussite aux différents items selon les opérateurs**

	Niveau 1 (7 items)			Niveau 2 (4 items)	Niveau 3 (5 items)
	0 à 2 items	3 à 4 items	Plus de 5	3 à 4 items	Au moins 1
Opérateur 1	11,2	56,1	32,6	33,6	7,4
Opérateur 2.1	2,7	43,7	53,6	59,9	12,5
Opérateur 2.2	0	30,6	69,3	53,1	4,1
Opérateur 3.1	27,4	49,1	23,6	20,8	23,6
Opérateur 3.2	6,6	27,1	66,3	69,5	11,9
Opérateur 3.3	15,2	55,6	29,2	56,3	21,9
Opérateur 4	22,4	57,2	20,4	16,3	0

Source : Cerbelle, S. et Jarousse, J.P. (2004)

Une telle situation interroge évidemment sur la durabilité de l'alphabétisation reçue et justifie l'attention portée à cette question dans le programme de recherche aujourd'hui en cours. On remarque en outre que les résultats diffèrent nettement selon les programmes et au sein de chacun d'eux selon les opérateurs.

L'estimation de modèles explicatifs de la réussite confirme cette variabilité des résultats obtenus selon les programmes/opérateurs, à caractéristiques des stagiaires comparables (notamment scolarité passée et cycle d'alphabétisation). La décomposition de la variance des acquis, qui n'a évidemment ici qu'une valeur indicative en raison du faible nombre

10 Cerbelle, S. et Jarousse, J.P. (2004), Une évaluation des activités d'alphabétisation des adultes au Maroc, CREFEME, Université Mohammed V Rabat-Souissi.

11 Chacun des items était constitué de plusieurs exercices dérivés du programme d'alphabétisation.

12 Du fait du caractère exploratoire de l'étude, le choix a été fait de ne pas nommer les différents programmes et opérateurs.

d'observations contextuelles, souligne l'importance des opérateurs et surtout des formateurs dans la différenciation des résultats, notamment en mathématiques.

Contrairement à ce qui s'observe dans l'enseignement primaire (cf. chapitre 4), la variance des acquis dépend ici assez faiblement des caractéristiques individuelles des stagiaires et notamment du fait que certains d'entre eux aient partiellement fréquenté l'enseignement formel dans le passé (tableau 5.6). En arabe, les caractéristiques individuelles contribuent pour environ 10% à la variance des acquis, le programme fréquenté pour environ 12% (22,3 - 9,9), les opérateurs pour un peu moins de 11% et les formateurs pour près de 17% ; en mathématiques, l'effet formateur domine encore plus nettement avec près de 33% de la variance des acquis contre moins de 20% pour le cumul des dimensions individuelles et de l'ensemble programmes/opérateurs.

**Tableau 5.6 : Variance des acquis (%) associée aux différents groupes de variables**

Groupes de variables explicatives	Arabe	Mathématiques
Caractéristiques individuelles	9,9	6,2
Caractéristiques individuelles, programmes	22,3	15,3
Caractéristiques individuelles, programmes, opérateurs	33,0	19,0
Caractéristiques individuelles, programmes, opérateurs, formateurs	49,7	51,9

Source : *Idem* tableau 5.5

A priori, il était possible de rechercher, à travers l'estimation de modèles, les caractéristiques des formateurs les plus à même d'expliquer les fortes différences d'efficacité pédagogique constatées. En fait, qu'il s'agisse de leurs caractéristiques personnelles ou des caractéristiques de leur activité professionnelle qui ont pu être collectées (formation initiale, ancienneté, bénéfice d'une formation spécifique à l'alphabétisation notamment), aucun élément n'est apparu significativement corrélé aux écarts observés<sup>13</sup>. C'est dire que ces différences ont sans doute une assez forte dimension personnelle (qualité personnelle d'enseignant, mais aussi degré de mobilisation) qui justifierait, compte tenu du poids de l'effet formateur dans la réussite des bénéficiaires, une régulation plus active (inspections/évaluations, plus grande transparence en matière de performances obtenues,...), voire une sélection renforcée (éventuellement a posteriori s'agissant de contrats annuels), celle-ci pouvant constituer une stratégie plus efficace que la mise en place de formations spécifiques à l'alphabétisation à destination des formateurs, sur lesquelles les responsables du secteur se sont largement mobilisés jusqu'ici.



<sup>13</sup> Du fait du faible nombre d'observations, l'analyse a été limitée à un examen des corrélations avec chacune des variables disponibles.

## 2.3 La recherche en cours<sup>14</sup>

Plus ambitieuse que la précédente, dont elle reprend la conception et les objectifs méthodologiques, la recherche en cours sur l'alphabétisation au Maroc prend place dans le cadre du projet LIFE développé par l'UNESCO et s'appuie sur l'université Caddy Ayyad de Marrakech. A travers différentes activités de recherches-actions, elle vise à couvrir les principaux questionnements liés aux activités d'alphabétisation des adultes et en particulier celles relatives à la qualité des actions. La « qualité » de l'alphabétisation y revêt plusieurs aspects : elle se mesure notamment à la fréquentation des dispositifs et aux apprentissages, mais également aux bénéfices perçus et à la durabilité de l'alphabétisation pour les bénéficiaires. Elle porte sur un échantillon de 1 650 stagiaires de l'académie de Marrakech représentatif des bénéficiaires des quatre programmes d'alphabétisation mis en œuvre. Elle concerne :

- La fréquentation des dispositifs et la qualité des apprentissages :

L'assiduité et la rétention des stagiaires feront l'objet d'un suivi régulier tout au long de l'année 2007. Ceci permettra de développer une analyse précise de la rétention (qui constitue une faille importante de ce type de formation) et de l'articuler ensuite à la réussite au niveau individuel comme à celui des différents programmes. La réussite sera appréciée en regard des résultats des stagiaires à trois tests standardisés : un test de positionnement initial et deux tests d'acquisition, l'un administré à mi-parcours et l'autre au terme de la formation. Ces deux tests proposent des exercices d'écriture/lecture/calcul relatifs aux programmes suivis et des exercices relatifs à l'utilisation des connaissances dans la vie courante (remplir un formulaire, se repérer sur une carte, faire face à un problème quotidien...).

- Les bénéfices et la durabilité de l'alphabétisation pour les bénéficiaires :

En marge de l'analyse de la réussite et de la rétention, la recherche visera à apprécier plus qualitativement la perception qu'ont les stagiaires des bénéfices des différents programmes d'alphabétisation sur la base d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'un sous échantillon représentatif des inscrits dans ces programmes. Cette analyse qualitative sera étendue à d'anciens bénéficiaires qui témoigneront des changements éventuels qui ont résulté de leur participation aux programmes d'alphabétisation. Ces anciens bénéficiaires seront en outre soumis à un test simplifié construit pour mesurer directement la durabilité des acquis.

- L'analyse coût-efficacité des déterminants de la rétention et de la réussite

Transversalement, les résultats des activités précédentes (qualité des apprentissages et rétention notamment) seront mobilisés dans une perspective de définition des « bonnes pratiques » et de recherche de l'efficacité des actions conduites en les mettant en regard avec les moyens publics et privés engagés dans les différentes actions.

<sup>14</sup> Pour plus d'informations sur cette recherche, contacter le Bureau UNESCO de Rabat, Maroc (s.tawil@unesco.org.ma ou sophiecerb@yahoo.fr).

## 3. Conclusion

Les exemples ponctuels mobilisés dans ce chapitre montrent clairement que les résultats des activités d'enseignement non formel ne sont pas garantis. Ces programmes sont prioritairement centrés sur l'alphabétisation et, même dans ce seul domaine, ils présentent une « qualité » très inégale. Les résultats en matière de régulation des naissances et de santé sont beaucoup moins marqués que ce qu'on pourrait penser a priori, mais on a vu que certains programmes avaient un certain effet positif. Rappelons également que ces premiers résultats mériteraient d'être approfondis et que le secteur de l'enseignement non formel et de l'alphabétisation, comme les autres secteurs éducatifs, offre une variété de situations et de contextes qui peut expliquer en partie la qualité très variable des résultats obtenus. L'évaluation plus systématique de ces résultats et leur mise en relation avec les contextes et les modes d'organisation, sous contrôle des caractéristiques des publics, pourraient aider à repérer les meilleures pratiques et contribuer à replacer cette activité au sein d'arbitrages plus globaux au niveau de la définition et du financement des politiques éducatives. L'exemple de l'étude consacrée à l'alphabétisation au Maroc est très parlant sur ce plan. L'examen des facteurs de différenciation des résultats des bénéficiaires montre que les caractéristiques des programmes, pourtant très différents dans l'esprit et les modes d'organisation, expliquent pour une moins grande part les différences de résultat que les caractéristiques des formateurs. Ceci ouvre clairement des pistes pour améliorer l'efficacité des actions entreprises. La recherche qui se poursuit au Maroc devrait évidemment permettre d'aller encore plus loin dans cette direction en approfondissant la question de la rétention dans les programmes (qui constitue un autre élément d'appréciation de leur efficacité et pourra éventuellement modifier les résultats constatés dans l'enquête exploratoire sur les seuls bénéficiaires parvenus au terme du cycle) mais aussi, de manière plus essentielle, celle de la durabilité des acquis, dont on a déjà eu ici un aperçu global au niveau de l'exploitation des enquêtes ménages.

Les résultats présentés dans cette analyse, dont il convient de souligner à nouveau le caractère exploratoire, ne doivent pas justifier le désintérêt des gouvernements et des bailleurs pour l'alphabétisation et l'enseignement non formel, même s'ils constituent un pari risqué, ce qui est assurément rédhibitoire lorsque les ressources disponibles sont rares et a priori destinées à des usages concurrents. La professionnalisation du secteur, et notamment la mise en œuvre d'évaluations solides, apparaît alors comme le préalable à la définition de politiques éducatives dans lesquelles l'enseignement non formel pourrait trouver une véritable place au profit de publics spécifiques exclus de l'enseignement formel.



© UNESCO BREDÁ - By Reg'