

L'alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel

Bonnes pratiques de l'apprentissage et l'éducation des adultes



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 en 2017 par

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

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

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

Le choix et la présentation des faits ainsi que les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'UNESCO ou de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie 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.

Nous adressons nos remerciements aux personnes suivantes qui nous ont aidés à élaborer les études de cas lors de leur stage à l'UIL :

Ai Tam Le Pham, Alena Oberlerchner, Almudena de la Torre Cubillo, Andrea Díaz Hernández, Anne Darmer, Ayda Hagh Talab, Bernhard Oberngruber, Bo Zhao, Chung Dolma, Clara Bucher, Danchen Wang, Daniel Faltin, Dijana Avdagic, Edgar I. Félix Vargas, Francesca Lasi, Julian Kosh, Justin Jimenez, Kristin Erhard, Kwaku Gyening Owusu, Laura Fox, Lingwei Shao, Lyu Na, Mahmoud Elsayed, Malgorzata Torchala, Malte Jahnke, Maria Victoria Ferraz, Mariana Simoes, Maurice Shawndefar, Medaldo Runhare, Michelle Viljoen, Mihika Shah-Wundenberg, Mika Hama, Moussa Gadio, Nisrine Mussaileb, Qingzi Gong, Rouven Adomat, Ruth Zannis, Sarah Marshall, Seara Moon, Shaima Muhammad, Stephanie Harvey, Thomas Day, Ulrike Schmidt, Unai Arteaga Taberna.

Coordination Ulrike Hanemann et Cassandra Scarpino

Graphisme Teresa Boese

ISBN 978-92-820-2128-6

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 (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).



L'alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel

Bonnes pratiques de l'apprentissage et l'éducation des adultes

Sommaire

AVANT-PROPOS

Page 5

INTRODUCTION

Page 7

AFRIQUE

Afrique du Sud

Programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude

Page 22

Burkina Faso

Programme d'éducation bilingue

Page 30

Côte d'Ivoire

J'apprends ta langue, tu apprends ma langue, nous nous comprenons, demain nous appartient

Page 37

Ethiopie

Programme livres électroniques et alphabétisation familiale

Page 43

Mozambique

Alphabétisation dans les langues locales, tremplin vers l'égalité des genres

Page 49

Ouganda

Éducation en langue maternelle

Page 61

Sénégal

Programme de renforcement des capacités communautaires

Page 70

Tchad

Alphabétisation en langue maternelle dans la Région du Guéra

Page 78

ÉTATS ARABES

Maroc

Projet d'alphabétisation fonctionnelle des femmes des coopératives d'argane au moyen de DVD en langue amazigh

Page 85

ASIE ET PACIFIQUE

Indonésie
Programme de revitalisation de la langue isirawa
Page 90

Nouvelle-Zélande
Alphabétisation intégrée aux wananga
Page 94

Pakistan
Projet d’alphabétisation en parkari
Page 99

Thaïlande
Enseignement bilingue/multilingue malais de
Pattani-thaï
Page 107

Thaïlande
Programme d’éducation bilingue
Page 114

EUROPE ET AMÉRIQUE DU NORD

États-Unis d’Amérique
Plazas Comunitarias
Page 118

Suède
Apprentissage familial – Apprendre ensemble
Page 128

Suisse
1001 histoires dans les langues du monde
Page 136

AMÉRIQUE LATINE

Équateur
Projet d’éducation de base des jeunes et des adulte
Page 141

Mexique
Programme d’alphabétisation bilingue pour la vie
Page 148

Paraguay
Ñane Ñe’ẽ (Notre parole)
Page 160

Pérou
Compréhension de la lecture ATEK
Page 169

Avant-propos

Assurer des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous revient à s'assurer que la diversité – notamment la diversité ethnique et linguistique – ne soit pas source d'exclusion. La réalisation de du Programme de développement à l'horizon 2030 passe par le respect des droits culturels et linguistiques. Pour atteindre la cible d'alphabétisation (cible 4) des Objectifs de développement durable, il faudra donc accorder une attention particulière à la première langue des apprenants, à savoir à sa place dans leur alphabétisation et à son rôle d'outil d'enseignement. Atteindre cette cible passe aussi par un intérêt particulier pour la diversité culturelle et la culture des apprenants. Le Cadre d'action Éducation 2030 appelle à dispenser des programmes d'alphabétisation bilingues et interculturels adaptés au contexte afin de réaliser efficacement la cible 4.6.

L'UNESCO s'engage résolument à protéger les droits culturels et linguistiques et reconnaît la valeur inhérente à la diversité culturelle et linguistique. Elle a élaboré un cadre normatif pour l'éducation dans un monde multilingue qui souscrit aux principes d'enseignement en langue maternelle, d'éducation bilingue/multilingue et d'éducation interculturelle comme moyens d'améliorer la qualité de l'éducation. Ces principes sont particulièrement pertinents pour l'enseignement-apprentissage de l'alphabétisation puisque langue, culture et alphabétisme sont étroitement liés.

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) s'appuie sur le plaidoyer informé par la recherche pour présenter des arguments en faveur de l'alphabétisation en langue maternelle. Plusieurs publications sur le sujet témoignent de longues années d'expérience dans ce domaine. Cette nouvelle compilation de programmes d'alphabétisation vient ajouter de précieux enseignements sur la bonne pratique dans les contextes multilingues et multiculturels. De même, elle fournit des leçons essentielles sur les meilleures approches pour relever les défis. Toutes les études de cas incluses dans la présente compilation proviennent de la base de données Pratiques efficaces d'alphabétisation (LitBase), que l'UIL développe en permanence dans le but de remplir la mission confiée à l'UNESCO, à savoir vulgariser l'information sur les politiques et programmes d'alphabétisation efficaces dans le monde entier.

Les exemples de programmes d'alphabétisation présentés dans cette publication vont des programmes gouvernementaux d'alphabétisation des adultes dispensés dans toutes les langues nationales ou dans les principales langues minoritaires aux programmes initiés par des organisations de la société civile qui aident à préserver la langue et la culture d'une seule ou de quelques minorités ethniques. La présente compilation inclut également des programmes destinés aux migrants et aux réfugiés et caractérisés par une forte volonté de les outiller pour leur insertion dans le tissu social tout en renforçant leur niveau d'alphabétisme dans leur langue parlée à domicile. Plusieurs programmes présentés dans cette compilation utilisent l'apprentissage familial et les approches intergénérationnelles pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, de la langue et de la numératie. Alors que certains programmes mettent en avant l'acquisition de compétences linguistiques, d'autres s'intéressent à la culture. Une leçon des plus importantes qui ressort de toutes ces expériences est que la réussite des approches multilingues et multiculturelles de l'alphabétisation repose sur un processus de décisions participatif et la participation des communautés locales à toutes les étapes de la conception et de la mise en œuvre des programmes. L'utilisation optimale de toutes les connaissances, compétences et ressources existantes aussi est signe de bonne pratique.

J'espère que cette publication répondra à la demande permanente en exemples de bonnes pratiques tirés de programmes d'alphabétisation qui appliquent avec succès l'enseignement-apprentissage multilingue et multiculturel. Je ne doute point que les défis et leçons partagés par les agences de mise en œuvre présentées dans ce volume contribueront à créer une riche base de connaissances d'expériences concluantes. Cette base de connaissances favorisera à son tour l'élaboration de stratégies innovantes destinées à améliorer la qualité et la pertinence des programmes d'alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel.

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

L'autonomisation par la culture et la langue : l'alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel

L'enseignement en langue maternelle, première langue ou langue parlée à domicile ¹ de l'apprenant a fini de prouver son impact positif global sur l'apprentissage. L'observation de cet effet informe les messages clés d'un document d'orientation du Rapport mondial de suivi sur l'éducation publié à l'occasion de la Journée internationale de la langue maternelle en février (RMSE, 2016). L'alphabétisation et l'apprentissage des adultes dans une langue que ni l'apprenant ni l'animateur ne maîtrise sont manifestement voués à l'échec. Pourtant, si cette constatation peut faire l'objet d'un consensus général, il demeure que beaucoup d'apprenants dans le monde – quelque 40 pour cent de la population mondiale – n'ont toujours pas accès à l'éducation dans une langue qu'ils parlent ou comprennent (ibid.). Cette situation défavorise tout particulièrement les apprenants en contexte multiculturel et multilingue, alors que la pauvreté et le genre viennent exacerber le désavantage éducatif lié à l'appartenance ethnique et linguistique. Le Forum mondial sur l'Éducation 2015 d'Incheon cite le manque d'attention pour l'alphabétisation en langue maternelle dans la conception des programmes parmi les facteurs qui expliquent le peu d'intérêt accordé à l'alphabétisation dans l'agenda international pour l'éducation et le développement, justifiant du coup pourquoi elle constitue, à ce jour, «un maillon faible du mouvement EPT» (UNESCO, 2015a: 20).

¹ Dans ce texte, les expressions langue maternelle, première, native ou parlée à domicile désignent indifféremment la ou les langues qu'un individu a apprises à la naissance et/ou parle le mieux. Même s'il s'agit de concepts complexes, chaque individu a une histoire linguistique propre (voir UNESCO, 2003: 14-16).

COMMENT LES CADRES INTERNATIONAUX PRENNENT-ILS EN CHARGE LA QUESTION DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DANS L'ÉDUCATION ?

Le Cadre d'action Éducation 2030, adopté à l'unanimité par les États membres lors de la Conférence générale de l'UNESCO de novembre 2015, fournit des orientations pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) au cours des quinze prochaines années. Il s'appuie sur la vision suivante :

Tous, sans distinction de sexe, d'âge, de race, de couleur, d'ethnicité, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre, d'origine nationale ou sociale, de propriété ou de naissance, ainsi que les personnes en situation de handicap, les migrants, les peuples autochtones, et les enfants et les jeunes, en particulier ceux en situation de vulnérabilité ou autre, devraient avoir accès à une éducation de qualité, inclusive et équitable et des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2015b: 6).

Cette nouvelle vision souligne l'inclusion et l'équité dans et par l'éducation comme un facteur essentiel de la réalisation du développement humain. Personne ne devrait être exclu sur la base de facteurs comme l'ethnicité ou la langue. Aucune cible de l'éducation ne saurait être jugée atteinte tant qu'elle ne l'est pas pour tous. La langue, l'ethnicité, le genre et la pauvreté peuvent se conjuguer pour produire des types complexes de désavantage exacerbé et de risque accru d'exclusion. Lutter contre les effets cumulés de désavantages multiples passe par un appui au développement d'opportunités d'apprentissage en langues locales ou autochtones. Les programmes, méthodes et supports

tenant compte de la culture et de la langue « reconnaissent et apprécient les cultures, le savoir et les méthodologies autochtones, tout en développant de façon adéquate l'enseignement de la deuxième langue de communication » (UIL, 2010: 8).

Le Cadre d'action Éducation 2030 souligne le droit de tous à des opportunités d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie équitables et de qualité, mais il prescrit aussi une orientation stratégique pour réaliser cet objectif. Pour réaliser la Cible 4.6 – *D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérables d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter* – « une attention particulière doit donc être portée au rôle de la première langue des apprenants dans l'alphabétisation et l'apprentissage » (UNESCO, 2015b: 20). En outre, le Cadre d'action souligne que les programmes et méthodes d'alphabétisation doivent répondre aux besoins et contextes des apprenants, « notamment grâce à la fourniture de programmes d'alphabétisation contextuels bilingues et interculturels et s'inscrire dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie » (ibid.). Outre son appui aux approches d'enseignement-apprentissage multiculturelles et multilingues, l'agenda Éducation 2030 accorde une attention particulière à l'alphabétisation des filles, des femmes et des groupes vulnérables. C'est pourquoi, à l'avenir, la qualité des programmes d'alphabétisation et de numératie sera évaluée, entre autres critères, à leur respect et leur prise en charge des droits, besoins et désirs culturels et linguistiques des apprenants jeunes et adultes et, en particulier, des groupes défavorisés.

Il y a plus d'une décennie, l'UNESCO élaborait un cadre normatif, des directives et des principes pour les langues et l'éducation (UNESCO, 2003). Ce cadre s'inspire d'une monographie publiée dans les années 1950, qui concluait que « l'éducation se fait mieux dans la langue maternelle » de l'apprenant, non sans reconnaître que l'application de ce principe comporte des défis complexes (UNESCO, 1953: 15). La langue constitue non seulement un outil de communication et de connaissance, mais aussi un attribut fondamental de l'identité et de l'autonomie culturelles, pour l'individu et pour le groupe. Les droits culturels et linguistiques ont été définis dans les accords internationaux – déclarations et conventions – dans le but particulier de protéger

les groupes minoritaires (Skutnabb-Kangas, 2009). En soulignant l'importance de la diversité culturelle et linguistique, effective dans la réalité quotidienne de la plupart des États membres, l'UNESCO plaide pour l'amélioration de la qualité de l'éducation grâce à un enseignement en langue maternelle fondé sur les connaissances et l'expérience des apprenants et des enseignants. Concernant l'alphabétisation des adultes, l'UNESCO recommande qu'ils « fassent leurs premiers pas en langue maternelle avant de passer à une deuxième langue s'ils en ont l'envie et les moyens » (UNESCO, 1953: 69, cité dans UNESCO, 2003: 31).

L'UNESCO préconise de faire de l'approche bilingue ou multilingue de l'alphabétisation un élément clé des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. Par approche bilingue ou multilingue de l'éducation s'entend l'usage de deux ou plusieurs langues d'enseignement. L'expression « éducation multilingue » désigne l'usage d'au moins trois langues – langue maternelle, langue régionale ou nationale et langue internationale – pour l'éducation. En outre, l'UNESCO appelle à fournir aux apprenants suffisamment de supports de lecture en langue maternelle, « pour le loisir, mais aussi pour les études ». De même, l'organisation souligne la nécessité d'assurer la formation des enseignants afin de disposer d'« un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et compétents [...] qui connaissent bien la vie de leur peuple et savent enseigner en langue maternelle » (ibid.). Pour rendre effectives les approches éducatives bilingues ou multilingues en langue maternelle, il convient de recruter les enseignants ou les animateurs au sein des minorités linguistiques.

Consciente du fait que le respect de la langue de personnes appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes constitue un facteur essentiel de coexistence pacifique, l'UNESCO soutient la langue en tant qu'élément essentiel de l'éducation interculturelle dans le but de promouvoir la compréhension mutuelle entre groupes de population différents et de garantir le respect des droits fondamentaux. Les approches interculturelles de l'enseignement-apprentissage prennent en charge les besoins des groupes majoritaires et minoritaires, y compris les peuples indigènes, les migrants et les réfugiés. Les stratégies éducatives interculturelles efficaces favorisent les

attitudes positives et la valorisation de la diversité culturelle et linguistique, l'adoption de méthodes d'enseignement culturellement adaptées et une compréhension approfondie des autres cultures (ibid., p. 33).

QUEL EST LE RAPPORT ENTRE LANGUE ET CULTURE ?

Il est généralement admis que langue et culture sont intimement liées. La langue peut être considérée comme l'expression orale ou écrite de la culture. Elle sert à préserver et à transmettre la culture, l'identité et les liens culturels. Toutefois, la langue c'est plus que la culture, et la culture plus que la langue (Brock-Utne, 2005). Par exemple, tout comme l'utilisation des langues locales comme outils d'enseignement sert à préserver la culture, elle est recommandée pour des raisons éducatives : pour servir de langue d'enseignement, une nouvelle langue doit au préalable être enseignée et apprise. De plus, il existe des raisons sociopolitiques pour lesquelles les États, surtout en Afrique, décident d'utiliser les langues nationales au lieu de celle du colonisateur dans leur système éducatif. Il s'agit, pour eux, d'un signe de souveraineté politique vis-à-vis de l'ancienne puissance coloniale, d'une affirmation de l'identité culturelle nationale et d'un mécanisme pour amoindrir les conflits ethno-linguistiques (Cobarrubias, 1983, cf. Lo Bianco, 2016).

Cela dit, aucune culture ne saurait être réduite à son expression linguistique. Le mode d'institutionnalisation et d'organisation de l'enseignement-apprentissage, les méthodes et contenus, mais aussi les approches pour évaluer les résultats d'apprentissage sont tous intimement liés à la culture. Par exemple, il peut y avoir une énorme différence pour les apprenants entre l'adoption, sans adaptation aucune, de supports d'apprentissage en langue étrangère produits à l'étranger et l'emploi d'un contenu ancré dans la culture locale et écrit en langue locale. Malheureusement, le second modèle n'est pas courant (Brock-Utne, 2005; Mallam Garba, 2015).

En Amérique latine, en particulier, l'accent a été mis sur l'importance d'acquérir des compétences interculturelles ou multiculturelles en plus des compétences bilingues ou multilingues dans le cadre des programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes

(voir López et Hanemann, 2009). La promotion des approches interculturelles ou multiculturelles de l'alphabétisation reconnaît la double nécessité pour les programmes de répondre aux besoins d'apprenants d'origines culturelles et linguistiques diverses et d'aller au-delà la simple coexistence d'individus de cultures différentes dans une communauté ou une société. Elle appelle des stratégies d'enseignement-apprentissage qui incluent des opportunités d'échange culturel, d'enrichissement mutuel et de renforcement de la prise de conscience de l'interdépendance et de l'interrelation (Pérez, 2009).

POURQUOI LA LANGUE PARLÉE À DOMICILE OU LA LANGUE MATERNELLE EST-ELLE RECOMMANDÉE POUR L'ENSEIGNEMENT ?

L'impact positif de l'enseignement en première langue ou langue parlée à domicile sur l'apprentissage a été amplement prouvé (voir UNESCO, 2016). Les études montrent invariablement que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue parlée à domicile, première ou maternelle favorise l'alphabétisme et l'aptitude à lire et à écrire dans d'autres langues (par exemple Brock-Utne, 2000 ; Goody et Bennett, 2001 ; Heugh, 2003 ; Hornberger, 2003 ; Ouane, 2003 ; Grin, 2005 ; Ouane et Glanz, 2011). L'alphabétisation préalable en première langue avant de passer à une deuxième langue comporte des avantages cognitifs, psychologiques et pédagogiques (UNESCO, 2005).

Le Programme Éducation pour tous en Asie-Pacifique (APPEAL) d'UNESCO-Bangkok a expérimenté, avec des résultats prometteurs, des programmes d'alphabétisation des adultes en langue maternelle au Cambodge, en Inde, en Indonésie, au Népal et en Thaïlande. Les études de cas issues de ces différents pays montrent que les apprenants acquièrent plus vite les compétences souhaitées en langue maternelle. Les projets pilotes montrent à quel point les communautés ethniques tiennent à leur patrimoine linguistique et l'utilité d'enseigner et d'apprendre en langue maternelle. Ils illustrent aussi l'impact direct que les programmes d'alphabétisation bilingue en langue maternelle peuvent avoir sur la vie des apprenants adultes. Ils ont un potentiel énorme en tant que

stratégies de réduction de la pauvreté (ODD 1), non seulement pour réduire la pauvreté financière mais aussi pour combler le manque de capacités essentielles pour le développement humain (« pauvreté en capacités ») grâce à des opportunités d'apprentissage qui habilitent efficacement les individus, en particulier les femmes, à accéder à des ressources de développement dont ils étaient autrefois privés. Parmi les conclusions tirées de ces expériences, la nécessité de percevoir les programmes en langue maternelle favorisant la diversité linguistique et culturelle comme une partie intégrante du développement durable (UNESCO-APPEAL, 2007).

Lors d'un atelier international sur les programmes d'alphabétisation en langue maternelle organisé en 2007, des participants venus de trois régions du monde ont analysé les transformations nées de l'usage de la langue de l'apprenant comme outil d'enseignement. Selon eux, il rend visible sa culture d'origine, lui permet de parler de ses connaissances et expériences antérieures et d'accéder à de nouvelles informations, rapproche davantage le foyer et l'école, ouvre la communication entre familles et enseignants, favorise la communication et la participation en classe et aide à renforcer l'estime personnelle et le sens de l'identité de l'apprenant (UNESCO-APPEAL, 2008). S'il existe des preuves irréfutables que la participation scolaire des filles issues de minorités s'améliore de façon significative avec l'usage de la langue maternelle comme outil d'enseignement, peu de données systématiques ont été collectées à ce jour sur les programmes d'alphabétisation des adultes en langue maternelle (voir Kwan-Terry et Luke, 1997; Walter, 1997). À l'avenir, il sera important de mieux comprendre les interactions entre genre et langue en évaluant les données désagrégées selon le genre et en analysant les raisons qui poussent les femmes à participer à ce type de programmes (ibid.).

QUELS SONT LES DÉFIS INHÉRENTS À L'ADOPTION D'APPROCHES MULTILINGUES ET MULTICULTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ALPHABÉTISATION ?

S'il existe quelques exemples prometteurs de bonnes pratiques, beaucoup de programmes ayant adopté des

approches multilingues et multiculturelles de l'enseignement-apprentissage de l'alphabétisation rencontrent des problèmes complexes, tels que le fait d'essayer d'influencer la politique nationale d'éducation linguistique sans un appui significatif du gouvernement ou de mettre à l'échelle et de pérenniser les projets pilotes réussis. Un des défis récurrents consiste à savoir comment opérationnaliser le multilinguisme et l'intégrer aux programmes d'apprentissage des adultes de façon à améliorer le niveau d'alphabétisme de tous les apprenants et à fournir un service de qualité. Les décisions politiques doivent être bien informées, mais aussi tenir compte de et répondre aux questions suivantes :

- Existe-t-il une demande en alphabétisation en langue maternelle ? Si les apprenants peuvent se sentir plus à l'aise en apprenant dans leur première langue, il arrive aussi que des apprenants adultes potentiels préfèrent apprendre d'abord (dans) les langues régionales ou nationales, estimant que cela favorise leur ascension socio-économique. En discutant de ces préférences, il convient d'informer les apprenants que les données disponibles indiquent qu'on apprend mieux dans la langue que l'on comprend et parle et qu'il est utile d'investir du temps et des efforts pour avoir une bonne alphabétisation de base dans sa langue première avant d'apprendre à lire et à écrire en d'autres langues.
- L'apprentissage de la langue est-il conçu comme une approche additive ? L'alphabétisation en langue maternelle ne doit pas se faire nécessairement aux dépens de l'alphabétisation dans une langue régionale ou nationale. De même, les programmes axés sur l'alphabétisation en langue régionale ou nationale ne doivent pas nécessairement ignorer la langue maternelle. On gagne sur les plans social, économique et culturel à étendre son répertoire linguistique et à acquérir un alphabétisme multilingue.
- La langue locale a-t-elle une forme écrite standard et combien de supports sont disponibles dans cette langue ? Souvent, les langues orales sont codifiées différemment, et les différentes communautés doivent mettre en place des processus complexes pour parvenir à un consensus sur une version standard. Il se pose également la question de l'existence d'un environnement alphabétisé dans une

langue locale. Le manque de supports d'enseignement et de lecture peut constituer une entrave au développement de l'alphabétisme en langues locales.² Des programmes pilotes peuvent être initiés pour comprendre les problèmes spécifiques au contexte, notamment quelles langues sont déjà utilisables et quelles langues développer davantage, quels types de supports écrits faut-il et qui les créera, entre autres.

- Existe-t-il des éducateurs suffisamment formés et compétents pour enseigner en langue locale ? Souvent les alphabétiseurs parlent la langue locale, mais ne savent pas bien l'écrire. Ils ne sont pas dotés des stratégies pédagogiques nécessaires pour soutenir les pratiques bilingues ou multilingues en classe. En conséquence, il se pose la question de savoir comment identifier et de recruter les « bons » enseignants et comment les former. S'il existe peu d'enseignants qualifiés qui parlent la langue locale, la communauté linguistique peut aider à identifier les meilleurs candidats pour une formation. L'expérience montre que les meilleurs enseignants en langue maternelle sont ceux qui partagent la culture et les expériences des apprenants.
- Quelles communautés linguistiques faut-il inclure dans l'offre d'alphabétisation en langue première ? En règle générale, moins une communauté linguistique compte de membres, moins ceux-ci ont des opportunités d'apprendre dans leur langue maternelle. Autrement dit, la taille d'un groupe linguistique détermine souvent l'inclusion ou l'exclusion de ses membres en termes de droit à l'éducation en langue maternelle. Les expériences de pays multilingues comme l'Inde, le Nigeria et la Papouasie-Nouvelle-Guinée montrent que même lorsque beaucoup de langues sont parlées par de grands ou de petits groupes ou lorsqu'il existe des communautés mixtes, il y a des solutions impliquant la première langue parlée et/ou une autre langue locale familière (la langue de communication ou *lingua franca* locale).
- Comment rendre les programmes d'alphabétisation plus culturellement et linguistiquement perti-

nents et mieux prendre en charge la diversité des apprenants ? L'héritage colonial de beaucoup de pays africains, arabes, asiatiques et du Pacifique, mais aussi d'Amérique latine et des Caraïbes complique davantage la situation. Au nom de « l'unité nationale » après l'indépendance ou à cause de la dépendance vis-à-vis des ressources des bailleurs étrangers, les programmes connexes semblent souvent tendre davantage vers l'uniformisation que la diversification culturelle et linguistique.

- Comment aligner le contenu des programmes d'alphabétisation sur les besoins sociaux, culturels et économiques des participants ? Les adultes, en particulier, tirent parti du contenu à travers lequel ils s'alphabétisent s'il s'aligne sur les besoins pratiques de l'usage quotidien de la langue. Il est utile, donc, d'évaluer le savoir local et d'analyser les besoins des domaines de la société auxquels les personnes doivent et veulent s'intéresser et les ressources multilingues (orales et écrites) nécessaires à cette fin. Ainsi, les programmes favoriseront l'acquisition des techniques de communication requises pour des activités telles que le commerce, la santé et la sécurité, l'éducation et la reproduction culturelle (voir, par exemple, Gebre, 2015).

Ces exemples montrent la complexité des réalités éducatives dans les contextes multiculturels et multilingues et indiquent qu'il n'existe pas de solution simple. Pour leur part, quoiqu'importants, les défis doivent être évalués par rapport à l'inefficacité d'enseigner et d'apprendre dans des langues que les apprenants ne comprennent pas.

QUE PEUT-ON CONSIDÉRER COMME UNE «BONNE PRATIQUE» DANS LES CONTEXTES MULTILINGUES ET MULTICULTURELS ?

Une approche inclusive des contextes multilingues et multiculturels répond aux besoins linguistiques et exploite les ressources linguistiques et culturelles disponibles. Elle prend en charge les principes directeurs suivants (Alidou et Glanz, 2015) :

- Pour réaliser l'inclusion, il est essentiel de créer un environnement d'apprentissage propice, qui motive,

² Comme le note Krashen (2011), l'accès aux supports peut réduire les effets négatifs de la pauvreté sur le développement de l'alphabétisme et les résultats scolaires.

intéresse et favorise la persévérance. Il convient d'accorder une attention particulière à l'égalité des sexes.

- L'alphabétisme et les compétences linguistiques sont acquis à travers un processus d'apprentissage permanent dans différents domaines de la vie dans lesquels l'alphabétisme et les langues comptent. En conséquence, une alphabétisation et un enseignement de bonne qualité vont de pair avec les modes d'utilisation et l'utilité de la lecture, de l'écriture et de la langue dans le quotidien des apprenants.
- D'un point de vue multilingue et multiculturel, l'alphabétisme doit être perçu et abordé comme un aspect essentiel du droit à l'éducation. Cela suppose une prise de conscience du fait que la langue parlée et écrite n'est pas un outil neutre de communication, mais porteuse de sens symbolique et reflet des rapports de forces. Cela appelle aussi une perception contextualisée et critique de l'alphabétisme avec une profonde compréhension des dimensions culturelles sous-jacentes.
- L'acceptation et la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle comme un fait normal promeut la mentalité multilingue et multiculturelle. L'adoption de cette mentalité revient à rejeter à la fois «l'assimilation linguistique» et le «traditionnalisme culturel».
- La création d'un environnement alphabétisé multilingue et multiculturel contribue à pérenniser l'alphabétisme et les compétences linguistiques, mais aussi la culture et le mode de vie d'une communauté.

En outre, une approche inclusive des contextes multiculturels et multilingues doit inclure les aspects essentiels suivants, appliqués de façon adaptée au contexte local (Robinson, 2005) :

- Analyse de la situation linguistique et sociolinguistique des apprenants. Elle doit constituer le point de départ pour savoir quelles langues utiliser pour l'apprentissage et dans quel ordre. L'analyse doit inclure des informations sur l'attitude des communautés vis-à-vis des langues qu'elles utilisent ou souhaitent apprendre.
- Consultations avec les communautés locales. Il convient d'en organiser afin d'établir des liens entre les prestataires de services d'alphabétisation et les institutions locales. Cela génèrera des propositions pour l'apprentissage et débouchera sur une

gouvernance et une gestion locales des programmes, notamment en ce qui concerne le choix de la langue d'alphabétisation.

- Écriture et production locales de supports. Ce travail doit constituer la base de la création d'un environnement alphabétisé durable et dynamique et de l'intégration du savoir local au contenu d'apprentissage.
- Apprentissage de langues supplémentaires (deuxième, troisième, etc.) en tenant compte des langues, aptitudes et connaissances déjà acquises des apprenants. Cela suppose, par exemple, la prise en compte des questions spécifiques liées à la structure linguistique et à l'usage des langues lors de la conception de l'apprentissage d'autres langues afin que leur ajout sous forme orale et écrite soit accessible au grand nombre.

En règle générale, le succès des approches d'alphabétisation multilingues et multiculturelles dépend du caractère consultatif, participatif et démocratique des prises de décisions, mais aussi de l'utilisation optimale des compétences et ressources existantes (Ouane et Glanz, 2011). En bref, la bonne pratique traduit le respect accordé aux droits culturels et linguistiques de tous les groupes, s'appuie sur une approche participative pour concilier des besoins et aspirations différents et s'inspire de la culture et de la langue comme des ressources qui enrichissent le processus d'enseignement-apprentissage.

COMMENT LES APPROCHES D'ALPHABÉTISATION MULTILINGUES ET MULTICULTURELLES SONT-ELLES APPLIQUÉES ET QUELLES LEÇONS CLÉS EN TIRER ?

Les programmes d'alphabétisation appliquent les approches bilingues ou multilingues de diverses façons. Les programmes présentés dans cette compilation commencent souvent par l'alphabétisation en langue première tout en enseignant oralement une seconde langue. Une fois que les apprenants savent lire et écrire dans leur première langue et commencent à communiquer dans la seconde langue, ils transfèrent leurs compétences en lecture et écriture dans celle-ci. S'il s'y ajoute le défi d'apprendre à écrire un alphabet difficile, le processus peut prendre plus de temps. Les programmes d'alphabétisation présentés ici parta-

gent une caractéristique récurrente : ils cherchent à motiver et à mobiliser les apprenants à travers des approches sensibles à la langue et à la culture locales, mais aussi d'autres services qui dépassent souvent le cadre de l'éducation. La plupart cherchent à la fois à doter les apprenants de compétences en lecture et écrire, langue et numératie et à les autonomiser par l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires pour améliorer leur qualité de vie et promouvoir le développement communautaire.

Le rapport étroit entre langue et autonomisation des femmes transparaît dans le titre du programme *L'alphabétisation en langue locale, facteur d'égalité des sexes*. Ce programme, mis en œuvre par *Associação Progresso* dans les communautés rurales du Mozambique, cible les femmes et dispense des cours d'alphabétisation en langues locales avec un accent particulier sur la sensibilisation et le plaidoyer axés sur la violence domestique et les droits de l'homme. La tradition et la culture patriarcale prédominent en milieu rural et déterminent tous les aspects de la vie. Parmi les leçons apprises de ce programme, l'importance de la mobilisation sociale et de l'implication des leaders communautaires qui ont permis de changer cette situation et d'autres aspects de la tradition préjudiciables aux femmes. Les questions de genre, l'autonomisation des femmes et la collaboration avec les leaders communautaires constituent aussi des priorités pour Tostan, une organisation non gouvernementale (ONG) sénégalaise. De 1991 à ce jour, Tostan a exécuté des programmes en vingt-deux langues nationales dans dix pays africains. Au Sénégal, son *Programme d'autonomisation communautaire* intervient dans les communautés pendant une période fixe pour promouvoir l'autonomisation sociale et économique. Cela inclut l'acquisition de compétences en résolution de problèmes, la santé et l'éducation civique, mais aussi l'alphabétisation, la numératie et la gestion de projets. Tous les animateurs subissent une formation leur permettant de maîtriser les approches participatives et communautaires avant de rejoindre une communauté avec laquelle ils partagent les mêmes langue et groupe ethnique.

Les organisations de la société civile peuvent jouer un rôle décisif dans la conception et la promotion de l'usage des langues locales pour l'éducation, en particulier pour les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. C'est le cas de la Fédération des associa-

tions de promotion des langues du Guéra (FAPLG), qui a été créée en 2001 dans le but de valoriser les vingt-six langues de cette région du Tchad, de promouvoir l'enseignement des langues et l'éducation et de créer des activités génératrices de revenus. Actuellement, la FAPLG collabore avec dix-huit associations membres, dont quinze ont déjà mis en œuvre des programmes d'alphabétisation dans quinze langues africaines. Une des clés de la réussite du programme tient à son solide ancrage communautaire. Autre exemple d'organisation de la société civile qui ambitionne de sauvegarder la riche diversité linguistique et promouvoir le savoir traditionnel, *Savoir Pour Mieux Vivre* en Côte d'Ivoire. Elle met en œuvre un programme appelé *J'apprends ta langue, tu apprends ma langue, nous nous comprenons, demain nous appartient*, qui vise à créer un environnement alphabétisé incluant à la fois le français et les langues nationales et locales. Les valeurs traditionnelles sont mises en relief, et chaque Ivoirien est invité à apprendre au moins cinq langues nationales, en vue de promouvoir l'acceptation des différences, de lever les barrières et préjugés et de contribuer à la cohésion sociale. La population est sensibilisée au fait qu'apprendre la langue maternelle de l'autre, mais aussi la lire et l'écrire, doit être un droit reconnu. Toutefois, avec l'urbanisation galopante en Côte d'Ivoire, cette approche rencontre des obstacles liés au fait que les citoyens s'intéressent de moins en moins à leur langue maternelle.

Le *Programme d'éducation bilingue* (PEB), initié par l'Organisation suisse pour solidarité des travailleurs (OSEO) et le ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation (MEBA) du Burkina Faso, se caractérise par une forte orientation linguistique et culturelle. Il se fixe trois buts principaux : 1) améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base au Burkina Faso par l'utilisation des langues nationales et du français ; 2) promouvoir le développement ancré dans les valeurs et réalités socioculturelles du pays et 3) renforcer le statut des langues nationales. Le PEB dispense une éducation bilingue en huit langues principales, organisée par groupe d'âge et reflétant l'évolution des besoins d'alphabétisation et d'apprentissage de la petite enfance à l'âge adulte. Ce modèle bilingue a non seulement amélioré l'efficacité et l'efficience du processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi renforcé la motivation des parents à participer à l'édu-

cation de leurs enfants et conforté la cohésion sociale, la langue étant un important facteur d'unité.

En Afrique du Sud, le programme d'alphabétisation des adultes *Kha Ri Gude* (Apprenons) est une campagne de masse intégrée multilingue du ministère de l'Éducation de base. Il est disponible dans les 11 langues officielles du pays en application du droit constitutionnel de tout citoyen à l'éducation de base. Les supports d'apprentissage ont été adaptés aux besoins des apprenants sourds et aveugles. En outre, le programme enseigne l'anglais comme deuxième langue. En promouvant l'alphabétisation des adultes en langue maternelle, il a créé des opportunités de recherche sur l'ensemble des principales langues sud-africaines tout en contribuant à leur développement et à leur préservation. Le respect et le traitement égal de toutes les langues peuvent jouer un rôle essentiel en faveur de la cohésion nationale.

Permettre aux familles rurales d'Éthiopie d'accéder à des supports d'éducation préscolaire en langue maternelle de bonne qualité au format numérique, voilà un des objectifs du tout récent programme *Livres électroniques et alphabétisation familiale* (eBFLP), initié par OCED-Éthiopie, l'antenne éthiopienne de l'Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement (OCED). Œuvre d'auteurs et d'illustrateurs locaux, les six livres électroniques utilisés pour la phase pilote sont disponibles en deux langues locales : l'amharique et l'oromo. Les familles participantes ont également été conviées à écrire leurs propres récits. Pour beaucoup de parents, la participation a été aussi l'occasion d'améliorer leur propre niveau de langue et d'alphabétisme. Toutefois, leur participation était soumise à un niveau d'alphabétisme minimal car, autrement, ils n'auraient pas été en mesure de prendre part pleinement aux activités. Cependant, ce niveau initial requis n'a pas toujours suffi pour leur permettre de participer activement avec leurs enfants à certaines activités de lecture complexes. Il est important de ne pas négliger cet aspect de la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation familiale en zone rurale, où beaucoup d'adultes ont du mal à lire et écrire.

L'alphabétisation familiale est également l'approche choisie par *Éducation en langue maternelle* (MTE), un programme de l'ONG ougandaise LABE (Literacy and Adult Basic Education). Ce programme, qui réunit parents et enfants un cadre scolaire, dispense un

apprentissage reposant sur des supports de lecture réalisés dans chaque langue locale et sur un savoir authentique et des expériences culturelles courantes des apprenants. Il intervient en cinq langues locales dans six départements post-conflit du nord de l'Ouganda. L'objectif principal du MTE est de renforcer le statut et l'usage des langues locales dans les communautés ougandaises marginalisées. À terme, le programme est censé favoriser le relèvement de ces communautés post-conflit. Il illustre le caractère politique de l'enseignement en langue maternelle, en particulier dans les contextes post-conflit. LABE offre des leçons importantes concernant les défis d'un tel programme. Si, lors de la première phase, LABE a voulu attaquer de front les barrières idéologiques, ethnolinguistiques et pédagogiques à la réussite du programme, elle a principalement axé son action sur des aspects d'ordre pédagogique, tels que l'absence de normes linguistiques et le développement des capacités des enseignants, lors de la deuxième phase. LABE a conclu qu'il est préférable, pour des facteurs idéologiques comme la sensibilisation, de privilégier la collaboration avec les partenaires gouvernementaux aux niveaux national et régional. Une autre leçon apprise concerne l'importance d'utiliser la littérature orale et le folklore traditionnel comme supports d'alphabétisation. Au début du programme, LABE pensait qu'il serait difficile d'obtenir de telles ressources d'apprentissage dans des communautés dépourvues de documents écrits. Mais, il s'est avéré que pratiquement tous les participants à l'alphabétisation des adultes possédaient un riche répertoire de littérature orale et de folklore, qu'ils partageraient volontiers. C'est pourquoi LABE a demandé aux communautés de fournir plus d'informations aux participants lors des ateliers locaux de rédaction de supports.

Au Maroc, les travailleuses des coopératives d'argane suivent des cours d'alphabétisation, qu'elles aident aussi à coordonner. Le *Projet d'alphabétisation fonctionnelle des femmes des coopératives d'argane moyennant un DVD en langue amazigh*, initié par l'ONG nationale Association Ibn Albaytar du Maroc, est un exemple de programme ciblant les femmes, qui allie cours d'alphabétisation et activités génératrices de revenus. C'est aussi un exemple de programme qui a dû s'adapter en raison de la négligence de la question de la langue dans sa conception initiale. Le programme

d'alphabétisation révisé prend en compte le fait que beaucoup de participantes ne parlent que l'amazigh en aidant les femmes à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour gérer efficacement leur coopérative grâce à l'introduction d'un outil pédagogique audiovisuel produit dans cette langue berbère.

Dans la région Asie-Pacifique, plusieurs programmes d'alphabétisation s'attachent à autonomiser les minorités par la consolidation de leurs ressources linguistiques et culturelles, renforçant de ce fait leur identité et leur statut au sein de la société dominante. L'autonomisation d'une minorité ethnique et linguistique – la communauté pakari du Pakistan – constitue l'objet du *Projet d'alphabétisation en parkari*, mis en œuvre par le PCDP (*Parkari Community Development Programme*). Alliant alphabétisation et développement communautaire, ce projet promeut l'utilisation de la langue parkari, perçue comme le moyen le plus efficace pour mobiliser les membres de la communauté. Une leçon essentielle apprise de ce programme est que l'usage de la langue maternelle au cours des premières années d'éducation constitue non seulement un moyen de faciliter le processus d'apprentissage, mais aussi un symbole important d'unité et d'autodétermination. Savoir lire et écrire en langue maternelle, c'est être en mesure d'enregistrer, transmettre et accéder au patrimoine culturel de sa communauté.

Le but du *Programme de revitalisation de la langue isirawa* (ILRP), mis en œuvre par SIL International-Indonésie, est comparable à celui du *Projet d'alphabétisation en pakari*. Un de ces objectifs est d'autonomiser le peuple isirawa (en particulier les femmes et les jeunes) pour ouvrir la voie au développement et à la résolution de problèmes au sein de leurs communautés, en partie par la fourniture de services sociaux essentiels, sans mettre en péril leur identité culturelle. L'expérience de l'ILRP démontre que les programmes d'alphabétisation sont plus efficaces lorsqu'ils s'appuient sur les perceptions collectives de la culture et de la préservation de l'identité culturelle. Les dialogues communautaires sont essentiels pour l'alphabétisation et la propagation culturelle. La revitalisation de l'identité linguistique et culturelle du peuple isirawa (autochtones papous vivant dans la province indonésienne de Papouasie), tout en promouvant leur engagement communautaire, a aussi encouragé

les Isirawas à interagir de façon constructive avec le monde extérieur.

En Thaïlande, le *Programme d'enseignement bilingue/multilingue malais de Pattani-thaï dans l'extrême Sud de la Thaïlande* (PM-MLE) fait partie des 23 projets de revitalisation des langues minoritaires initiés par l'Institut de recherche sur les langues et cultures d'Asie de l'Université de Mahidol. Il vise à fournir aux enfants, aux familles et aux communautés de la minorité malaise de Pattani une éducation bilingue de qualité en thaï et en malais de Pattani. En prenant en compte l'identité culturelle et linguistique des Malais de Pattani, ses promoteurs souhaitent appuyer les efforts de paix et de réconciliation dans le Sud du pays (une zone de conflit) en apaisant les craintes des populations locales d'être assimilées par la majorité thaïe à travers un système éducatif basé exclusivement sur le thaï. Autre programme thaï en faveur d'une minorité ethnique – les communautés pwo karen – le *Programme d'éducation bilingue* (PEB), initié par l'Office gouvernemental pour l'éducation non formelle et informelle (ONIE) dans le but de préserver l'identité et l'intégrité culturelles des Pwo Karen à travers l'alphabétisation en langue maternelle et la mobilisation de ressources locales telles que le savoir local. Principale leçon apprise de ce projet, la nécessité de consulter les communautés à chaque étape de la conception d'un programme. La langue étant un sujet passionnel, en particulier chez les minorités ethniques marginalisées, le succès des programmes d'éducation bilingue dépend largement de la participation active de l'ensemble de la communauté.

La consolidation de l'identité culturelle est au cœur du programme *Alphabétisation intégrée aux wānanga*, mis en œuvre par l'Association nationale des wānanga. En Nouvelle-Zélande, les wānanga sont une institution profondément enracinée dans la tradition maorie, avec une solide culture d'apprentissage. L'enseignement est entièrement centré autour de la tradition et de la culture maories. Il se fixe trois objectifs fondamentaux: 1) rechercher le savoir le plus approfondi et élargir les horizons ; 2) habiliter tous les Maoris à revendiquer et à développer leur héritage culturel ; et 3) acquérir du savoir pour comprendre le passé et le présent et pour pouvoir prétendre à une place dans l'avenir. Toutefois, le finan-

cement public du programme est destiné à l'objectif politique général d'amélioration des niveaux d'alphabétisme, de langue et de numératie des apprenants. C'est donc aux tuteurs des wānanga de faire preuve de souplesse pour satisfaire les besoins spécifiques de leurs groupes d'apprenants – qui sont souvent moins l'alphabétisation que l'apprentissage d'un métier ou la découverte du patrimoine culturel – tout en intégrant l'alphabétisation, la langue et la numératie au programme de façon quasiment naturelle.

L'Europe et l'Amérique du nord accueillent des migrants et des réfugiés d'origines linguistiques et culturelles diverses, dont le droit à l'éducation est rarement dûment respecté. Aux termes de la politique officielle, l'écrasante majorité est censée se fondre au plus vite dans la langue et la culture dominantes pour favoriser son intégration harmonieuse dans des sociétés de plus en plus multiculturelles. De nombreux promoteurs de programmes reconnaissent le droit de ces groupes à consolider également leur identité culturelle et à améliorer leur niveau d'alphabétisme en langue maternelle. Des initiatives et programmes divers répondent aux besoins éducatifs de ces migrants ou réfugiés, dont la plupart doivent améliorer leurs niveaux d'alphabétisme, de langue et de numératie. La présente compilation inclut trois exemples, des États-Unis, de la Suède et de la Suisse.

Plazas Comunitarias est un programme initié par le gouvernement mexicain, à travers son Institut national pour l'éducation des adultes (INEA), et mis en œuvre par les représentants du réseau consulaire du Mexique et des organisations de la société civile intervenant aux États-Unis au profit des Mexicains et d'autres citoyens latino-américains. Chaque centre *Plaza Comunitaria* est mis en place à la demande d'une communauté d'immigrés. Les centres dispensent une éducation de base non formelle (alphabétisation, enseignement primaire et secondaire diplômant) mais aussi d'autres services en langue espagnole pour les jeunes et adultes mexicains. Le programme applique la méthodologie définie dans la Directive sur l'éducation pour la vie et l'emploi (MEVyT, *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo*) de l'INEA, avec un accent particulier sur les droits et devoirs du citoyen, la santé, l'environnement, la finance, la migration et l'information d'ordre professionnel.

Linköping fait partie des villes suédoises qui connaissent une croissance démographique rapide, principalement liée à un afflux croissant d'immigrés. Le programme *Apprendre ensemble* vise à relever le niveau général d'alphabétisme et de numératie, et en particulier de suédois, des parents et de leurs enfants. S'inspirant de l'expérience antérieure de cours destinés à des familles d'origines culturelles diverses, la municipalité a commencé par former des tuteurs d'origines culturelles différentes qui maîtrisent le somali et l'arabe pour servir de « bâtisseurs de passerelles » pour le programme. L'implication de tuteurs qui partagent les mêmes compétences linguistiques et origines culturelles que leur groupe fait partie des clés de la réussite du programme. Ces « relais » sont indispensables pour assister les parents d'origine étrangère et leurs enfants et font partie intégrante d'*Apprendre ensemble*. Ils servent à la fois de modèles et de tuteurs linguistiques, aident à éviter les incompréhensions liées à la langue et sont en mesure d'informer et de motiver les participants.

Le programme d'alphabétisation familiale, *Raconte-moi une histoire*, mis en œuvre par l'Institut suisse pour les médias de jeunesse, veut lever les barrières linguistiques à une insertion réussie dans le système éducatif suisse. Il vise aussi à renforcer la participation parentale en tentant d'améliorer le niveau de langue et d'alphabétisme des familles immigrées. En 2014, le programme était disponible en dix-sept langues (dont les langues officielles de la Suisse) et reste ouvert à d'autres langues en cas de demande. Il intervient par le biais de partenaires locaux, tels que les bibliothèques, les centres communautaires et collectivités locales, et s'articule autour du conte. Il est dispensé par des bénévoles qui parlent la langue et connaissent la culture des familles participantes. Les parents sont encouragés à accompagner le processus d'alphabétisation et d'acquisition linguistique de leurs enfants du préscolaire. Savoir lire et écrire en langue maternelle constitue une base essentielle de l'enseignement de la ou des langues officielles aux enfants. Pour accompagner ce processus, les parents apprennent à intégrer les activités d'alphabétisation à domicile et à se servir des ressources disponibles dans la communauté. Leçon apprise : pour réussir à enrôler des familles immigrées de certaines origines, il faut faire appel à des animateurs clés déjà bien intégrés dans la communauté.

En Amérique latine, où beaucoup de pays comptent une population d'origine africaine et d'autres minorités ethniques, en plus de la population autochtone, l'accent est mis sur la nécessité d'adopter des approches d'enseignement-apprentissage interculturelles ou multiculturelles. Par exemple, en Équateur, le programme *Éducation de base pour les jeunes et les adultes* a mis au point un modèle spécial pour les autochtones bilingues, la méthode *Dolores Cacuango*, qui s'inspire du *Weltanschauung* ou vision du monde (« *cosmovisión* ») de ces peuples. L'enseignement en langue maternelle – en l'occurrence, le quechua et le shuar – soutient la volonté du programme de renforcer l'identité (inter-) culturelle des apprenants en adoptant une méthode de réflexion critique qui tient compte de l'expérience, du savoir et de la vision du monde des peuples autochtones. De même, le programme met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue dominante (l'espagnol). Une leçon tirée de cette expérience est que le fait d'accorder une attention particulière aux langues maternelles requiert des ressources additionnelles, par exemple pour la formation en méthodes bilingues.

En Amérique latine, le défi de l'alphabétisme se manifeste de façon particulièrement perceptible chez les femmes autochtones rurales. Du fait de la discrimination entre les sexes, la majorité de ces femmes n'a pas autant bénéficié de l'éducation formelle que les hommes. C'est pourquoi l'initiative mexicaine *Alphabétisation bilingue pour la vie* (MEVyT *Indígena Bilingüe* ou MIB), un programme intégré bilingue non formel d'alphabétisation de base et de formation professionnelle mis en œuvre par l'INEA, cible principalement les femmes autochtones et les filles déscolarisées. Ce programme se distingue par le fait qu'il a été exécuté, à ce jour, en 42 langues autochtones principales de 15 États de la fédération. En outre, son curriculum tient compte de la situation linguistique et culturelle particulière, mais aussi des intérêts de chaque groupe ethnique et linguistique régional. Pour cette raison, les modules d'apprentissage sont conçus de façon différenciée par les équipes des instituts territoriaux décentralisés de l'INEA. Ils reflètent la vision du monde, la culture, les réalités existentielles et les caractéristiques linguistiques propres à chaque groupe, tout en répondant à ses besoins et aspirations. En outre, le programme s'efforce d'autonomiser

les communautés autochtones et de promouvoir leur développement durable. Étant donné que les langues autochtones restent marginalisées au niveau national, il est parfois difficile d'encourager la population à participer au programme bilingue. Une des leçons importantes de ce programme, c'est que pour être viable et durable, les programmes éducatifs bilingues doivent s'adapter aux besoins des communautés concernées, mais aussi s'aligner sur les objectifs et la vision de l'État dans lequel ils sont mis en œuvre.

La promotion du développement communautaire durable et la réduction de la pauvreté par l'alphabétisation bilingue (espagnol et quechua) constituent également l'objectif du *Programme péruvien de compréhension de l'écrit* mis en œuvre par l'Association ATEK. Selon celle-ci, il se peut que le désir de lire la bible en quechua pousse de nombreux d'apprenants à participer au programme d'alphabétisation. Le principal acquis du programme a été d'habiliter les femmes à jouer un rôle actif dans la vie citoyenne. Il a également renforcé l'estime personnelle, la confiance, la responsabilité citoyenne, la solidarité et l'optimisme des participants et de leurs communautés. Après six ans d'existence, il a permis de tirer une leçon majeure, à savoir que les projets d'alphabétisation sont moins coûteux à mettre en œuvre, fonctionnent mieux et sont plus pérennes lorsqu'ils bénéficient du soutien actif de leurs bénéficiaires.

Au Paraguay, le programme post-alphabétisation *Ñane Ñe'ẽ* est une initiative non formelle bilingue (espagnol-guarani) destinée aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas achevé leur éducation de base et, en particulier, aux groupes vulnérables comme les fermiers ruraux, la population autochtone, les délinquants et les personnes vivant dans l'extrême pauvreté. La politique bilingue nationale encourage non seulement les peuples autochtones, mais aussi tous les citoyens, à parler l'espagnol et le guarani. À cette fin, les apprenants reçoivent des supports essentiels, dont un dictionnaire et la Constitution nationale, en deux langues. La formation professionnelle et pratique intégrée au programme a permis de maintenir la motivation des apprenants à assister aux cours.

CONCLUSION

Tous les programmes d'alphabétisation présentés dans cette publication renferment de précieuses expériences et leçons sur les moyens de relever avec succès les défis que pose la diversité linguistique et culturelle en exploitant le potentiel de la langue et de la culture comme ressources enrichissantes du processus d'enseignement-apprentissage de l'alphabétisation. Une leçon fondamentale notée au fil des ans est que l'usage des langues locales comme outils d'enseignement améliore l'efficacité et l'efficience du processus d'apprentissage par le renforcement des niveaux d'alphabétisme, de numératie et de langue (deuxième ou plus). L'alphabétisation en langue maternelle facilite le processus d'apprentissage, mais aussi constitue un symbole important d'identité, d'unité et d'autodétermination. Elle est intimement liée à la culture et aux valeurs, à la sagesse, à la vision du monde et à la tradition locales. Plusieurs programmes présentés ici montrent qu'en éducation la langue et la culture sont hautement politiques. Le respect et le traitement égal de toutes les langues et cultures peuvent jouer un rôle essentiel en faveur de la cohésion nationale. Dans certains cas, ils contribuent à rebâtir la paix dans les communautés post-conflit. Les programmes d'alphabétisation qui contribuent à préserver la diversité linguistique et culturelle doivent, aussi, être perçus comme faisant partie intégrante du développement durable.

En outre, l'analyse indique que le succès des programmes d'éducation bilingue ou multilingue dépend de la participation active de l'ensemble de la communauté. Pour réussir, ils doivent être en mesure de prendre en charge les besoins, aspirations et objectifs des apprenants et des communautés. Le succès dépend aussi de leur capacité à autonomiser les apprenants et à promouvoir le développement durable au sein des communautés. D'importants défis subsistent, comme l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage bilingue/multilingue et la mise en place de passerelles constructives entre les différents modes de vie et visions du monde, au niveau local, national ou mondial. La prise de conscience des droits linguistiques et culturels mérite certainement une attention

particulière dans le cadre du nouvel agenda Éducation 2030, qui promeut l'équité et l'apprentissage tout au long de la vie pour tous.³

Vous trouverez d'autres exemples de programmes prometteurs dans la base de données Pratiques efficaces d'alphabétisation (LitBase) de l'UNESCO, une ressource en développement perpétuel qui présente des études de cas de programmes d'alphabétisation et d'apprentissage des adultes (<http://www.unesco.org/uil/litbase/?language=en>). L'UNESCO encourage vivement les promoteurs de programmes innovants qui ne figurent pas encore dans LitBase à lui envoyer des documents sur leurs initiatives. Pour en savoir plus, veuillez consulter le site web de LitBase.

Ulrike Hanemann

³ Le rôle central de la langue a été affirmé en avril 2016, à l'occasion d'un symposium tenu par Study Group on Language and the United Nations qui a réuni chercheurs, représentants d'ONG et personnel de l'ONU autour d'un débat sur le multilinguisme comme facteur de réalisation des ODD, en particulier de l'ODD 4 (voir Tonkin, 2016)

RÉFÉRENCES

- Alidou, H. et Glanz, C. (éd.). 2015. Action Research to Improve Youth and Adult Literacy: Empowering Learners in a Multilingual World. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232243E.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)
- Brock-Utne, B. 2000. *Whose Education For All? The Recolonization of the African Mind*. New York, Falmer Press.
- Brock-Utne, B. 2005. The interrelationship between language and culture. Document présenté lors de : Evaluation of Education – On Whose Terms? Beitostølen, Norvège, 5–7 décembre 2005. <http://www.netreed.uio.no/conferences/conf2005/Birgits%20paper.pdf> (consulté le 24 avril 2016.)
- Cobarrubias, J. 1983. Ethical issues in status planning. J. Cobarrubias et J. A. Fishman (éd.), *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlin, Mouton.
- Gebre, A. H. 2015. Case study 2: Action research for curriculum development: an example from Ethiopia.
- H. Alidou et C. Glanz (éd.), *Action Research to Improve Youth and Adult Literacy*. Hambourg, UIL, pp. 75–101.
- Goody, E. et Bennett, J. 2001 Literacy for Gonja and Birifor children in Northern Ghana. D. R. Olson et N. Torrance (éd.), *The Making of Literate Societies*. Oxford, Blackwell
- Grin, F. 2005. The economics of language policy implementation: Identifying and measuring costs. N. Alexander (ed.), *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: The Dynamics of Implementation*. Actes d'un symposium tenu à l'Université du Cap du 16 au 19 octobre. Le Cap, Fondation Volkswagen et PRAESA.
- Heugh, K. 2003 *Language Policy and Democracy in South Africa: The Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning*. Stockholm, Stockholm University Centre for Research on Bilingualism.
- Hornberger, N. H. (ed.). 2003. *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Krashen, S. 2011. Protecting students against the effects of poverty: Libraries. *New England Reading Association Journal*, Vol. 46, No. 2, pp. 17–21.
- Kwan-Terry, A.; Luke, K. K. 1997. Tradition, Trial, and Error: Standard and Vernacular Literacy in China, Hong Kong, Singapore, and Malaysia. A. Tabouret-Keller, R. B. Le Page, P. Gardner-Chloros et G. Varro (éd.), *Vernacular Literacy: A Re-evaluation*, New York, Oxford University Press, pp. 271–315.
- López, L. E. and Hanemann, U. (éd.). 2009. *Alfabetización y Multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. UIL/PACE-GTZ, Guatemala. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf> (consulté le 24 avril 2016.)
- Lo Bianco, J. 2016. Conflict, Language Rights, and Wducation: Building Peace by Solving Language Problems in Southeast Asia. LPREN Brief. <http://www.cal.org/lpren/resources.html> (consulté le 5 mai 2016.)
- Mallam Garba, M. 2015. Case study 1: Action research in Niger to promote a multilingual literate environment. H. Alidou et C. Glanz (éd.), *Action Research to Improve Youth and Adult Literacy*, Hambourg, UIL, pp. 51–72.
- Ouane, A. (éd.). 2003. *Towards a Multicultural Culture of Education*. Hambourg, UIL.

Ouane, A. et Glanz, C. (éd.). 2011. Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. UIL et Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)/Banque africaine de développement. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212603f.pdf> (consulté le 22 avril 2016.)

Pérez, S. J. 2009. The contribution of post-colonial theory to intercultural bilingual education in Peru: An indigenous teacher training programme. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty et M. Panda (éd.), *Social Justice through Multilingual Education*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 201–219.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation (RMSE). 2016. Comment apprendre, quand on ne comprend pas ? (UNESCO, Document de référence 24, Février 2016.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243713F.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

Robinson, C. 2005. Languages and Literacies. Document de travail pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146104e.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

Skutnabb-Kangas, T. 2009. Multilingual education for global justice: Issues, approaches, and opportunities. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty et M. Panda (éd.), *Social Justice through Multilingual Education*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 36–62.

Tonkin, H. 2016. Language Symposium Discusses Sustainable Development Goals. <http://listserv.linguistlist.org/pipermail/lgpo-licy-list/2016-April/018330.html> (consulté le 5 mai 2016.)

UNESCO. 1953. L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Paris,

UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131582fo.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

UNESCO. 2003. L'éducation dans un monde multilingue. Document-cadre de l'UNESCO 2003, Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

UNESCO. 2005. L'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145595F.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

UNESCO. 2015a. Forum mondial sur l'éducation 2015 : Rapport final. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245F.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

UNESCO. 2015b. Education 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. ED-2015/Education2030/1. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/DRAFT-FFA-FR.pdf (consulté le 1er avril 2016.)

UNESCO-APPEAL. 2007. Mother Tongue-based Literacy Programmes: Case Studies of Good Practice in Asia. Bangkok, Thailand, UNESCO Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001517/151793e.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

UNESCO-APPEAL. 2008. Improving the Quality of Mother Tongue-based Literacy and Learning. Case Studies from Asia, Africa and South America. Bangkok, Thailand, UNESCO Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001777/177738e.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2010. 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. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> (consulté le 1er avril 2016.)

Walter, S. 1997. Community-Based Literacy, Burkina Faso: Final Evaluation Report. Notes on Literacy, Vol. 23, No. 1, pp. 1–54.

Programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude (Apprenons) ou programme KGALP

PROFIL DE PAYS

Population 47 432 000 (estimations 2007)

Pauvreté (Population vivant avec moins de 1 dollar par jour, %) : 10,7 % (1990–2004)

Langues officielles

sepedi, sésotho, setswana, siswati, tshivenda, xitsonga, afrikaans, anglais, isindebele, isixhosa et isizulu

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 5,5

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total, %) 51 % (2005)

Taux d'alphabétisme total des jeunes 94 % (1995–2004)

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus, 1995–2004)

- Total : 82 %
- Homme : 84 %
- Femmes : 81 %

Sources statistiques

- UNESCO : EFA Global Monitoring Report (Rapport mondial de suivi sur l'EPT)
- UNICEF
- Banque Mondiale : World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude (Apprenons) ou programme KGALP

Organisation chargée de la mise en œuvre

Gouvernement d'Afrique du Sud (ministère de l'Éducation de base)

Langues d'enseignement

Langue maternelle de l'apprenant et anglais comme deuxième langue

Partenaires de financement

Gouvernement d'Afrique du Sud

Partenaires

Ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation, Société de linguistique, Gouvernement du Tchad, PAM, SIL International, Wycliffe États-Unis, Wycliffe Suède, Wycliffe Allemagne, Wycliffe Grande-Bretagne

Coûts annuels du programme

Budget total : 6 milliards de rands, soit environ 780 millions de dollars américains

Date de création

2008 – (programme de cinq ans 2008 – 2012)

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Depuis sa démocratisation en 1994, l'Afrique du Sud a mis en place plusieurs programmes d'éducation, notamment le Programme d'éducation et formation de base des adultes ABET et l'Initiative nationale sud-africaine pour l'alphabétisation SANLI en 2000. Ces mesures diverses visent à promouvoir l'accès à l'éducation pour tous et, plus important encore, à éradiquer l'analphabétisme chez les adultes, dont la plupart n'ont bénéficié d'aucune opportunité d'apprentissage pendant l'apartheid. Par ailleurs, ces programmes per-

mettent à des groupes auparavant socialement défavorisés d'être indépendants et de participer plus efficacement aux processus de développement national.

Cependant, malgré les efforts coordonnés des gouvernements post-apartheid successifs visant à élargir les opportunités d'apprentissage à tous les adultes, le taux d'analphabétisme chez cette catégorie de la population reste particulièrement élevé dans le pays. Selon une étude menée par le Comité ministériel pour l'alphabétisation en juin 2006, environ 9,6 millions d'adultes, soit 24 % de la population totale âgée de

plus de 15 ans, étaient des analphabètes fonctionnels. 4,7 millions d'entre eux ne savaient ni lire ni écrire car ils n'avaient jamais été scolarisés et les 4,9 millions restants avaient quitté l'école avant la fin de l'enseignement primaire. Cette étude a également révélé un taux d'analphabétisme chez les adultes bien supérieur au sein des communautés de couleur et parmi les femmes. Cette tendance reflétait en partie les conséquences négatives générées par les politiques ségrégationnistes lors de l'apartheid qui ont affecté la mise à disposition de services sociaux, comme l'éducation, et les pratiques socioculturelles visant à promouvoir davantage l'éducation des garçons que celle des filles. Face à la persistance de l'analphabétisme des adultes et à ses conséquences négatives sur le développement et l'évolution sociale, le gouvernement de l'Afrique du Sud a décidé de mettre en œuvre le programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude (Apprenons) également appelé programme KGALP en février 2008.

PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION DES ADULTES KHA RI GUDE (APPRENNONS) OU PROGRAMME KGALP

Le programme KGALP est une campagne d'alphabétisation des adultes à grande échelle intégrée et multilingue actuellement mise en œuvre dans tous le pays par le gouvernement avec l'aide du ministère de l'Éducation de base. L'Afrique du Sud a engagé six milliards de rands (soit environ 780 millions de dollars américains) afin de financer ce programme pendant cinq ans, de 2008 à 2012. Bien que le programme KGALP soit une campagne d'éducation inclusive conçue pour tous les adultes n'ayant que peu, voire pas du tout, bénéficié d'un enseignement formel, des efforts spécifiques ont été fournis afin de cibler les groupes sociaux vulnérables et souvent marginalisés, comme les femmes, les jeunes et les personnes handicapées (voir photos ci-dessous). Ainsi, parmi les 620 000 apprenants inscrits à ce programme en 2009, environ 80 % étaient des femmes, 8 % des personnes handicapées et 25 % des jeunes. Dans l'ensemble, 50 % des participants à cette campagne étaient âgés de 25 à 55 ans et 20 % avaient plus de 60 ans. Par ailleurs, une majorité disproportionnée d'apprenants étaient originaires de zones rurales ou de quartiers informels pauvres. La quasi-totalité d'entre eux étaient sans emploi ou travaillaient à leur compte.

Afin de satisfaire efficacement les besoins en éducation spécifiques et diversifiés des différents groupes d'apprenants, le programme KGALP emploie une approche intégrée et multilingue en matière de formation aux compétences en lecture et en écriture. En conséquence, le programme d'étude comprend une formation des apprenants à ces compétences de base dans leur langue maternelle mais aussi une formation aux compétences nécessaires dans la vie courante. Ces dernières mettent particulièrement l'accent sur des thèmes fondamentaux du contexte socioéconomique des apprenants ou de leurs expériences quotidiennes, notamment en ce qui concerne :

- la santé (par ex., la sensibilisation et la prévention du VIH/SIDA, la nutrition ou l'hygiène) ;
- l'éducation civique (par ex., les droits de l'homme, la gestion et la résolution des conflits, le maintien de la paix ou les relations entre les races et les sexes) ;
- la gestion et la protection de l'environnement ;
- la génération de revenu ou le développement des moyens de subsistance.

En outre, ce programme comprend des cours d'anglais deuxième langue afin que les apprenants puissent effectuer des tâches ordinaires, comme remplir des formulaires officiels.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme KGALP vise à :

- alphabétiser 4,7 millions d'adultes analphabètes fonctionnels ou semi-alphabétisés âgés de plus de 15 ans, y compris les personnes handicapées, et leur apprendre le calcul d'ici 2012 et ce, dans l'une des 11 langues officielles du pays. Cela permettra, d'une part, de diminuer le taux national d'analphabétisme de 50 % d'ici 2015, un objectif conforme à l'engagement pris par le gouvernement à Dakar en 2000 dans le cadre de l'Éducation pour tous (EPT), et, d'autre part, d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) en matière de réduction de la pauvreté, de responsabilisation des femmes, d'éradication du virus VIH et du SIDA, de protection de l'environnement, de démocratisation durable et de maintien de la paix.
- respecter les droits constitutionnels de tous les citoyens afin de leur assurer un accès à une éduca-

tion de base dans leur langue maternelle et ainsi de promouvoir un accès universel à l'éducation.

- permettre aux personnes socialement défavorisées de devenir indépendantes et d'améliorer le niveau de vie de leur famille (réduction de la pauvreté).
- permettre aux personnes socialement défavorisées de participer plus efficacement aux processus de développement socioéconomique national.
- instaurer une évolution sociale via une sensibilisation civique ou publique accrue.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME : APPROCHES ET MÉTHODOLOGIES

Afin de faciliter la mise en œuvre efficace du programme, le ministère de l'Éducation de base a recruté et formé au sein des communautés concernées environ 75 000 animateurs chargés de la formation en alphabétisation, éducateurs, superviseurs et coordinateurs bénévoles, dont 100 éducateurs aveugles et 150 éducateurs sourds qui offrent un enseignement spécifique à leurs compatriotes handicapés analphabètes. Le ministère de l'Éducation de base a également développé et produit divers supports d'enseignement-apprentissage dans les 11 langues officielles du pays. Ces documents ont été adaptés aux apprenants sourds et aveugles de manière professionnelle. En outre, le ministère de l'Éducation de base a créé partout dans le pays près de 35 000 sites ou centres d'apprentissages directement implantés au cœur des communautés. Ces centres d'apprentissage vont des infrastructures de base, comme la ferme/la cour du participant ou les abribus, aux institutions établies, telles que les églises locales, les centres communautaires ou les prisons. Certains cours ont même lieu en plein air sous des arbres, preuve de l'engagement de l'État envers tous les apprenants potentiels, y compris ceux qui vivent dans des conditions difficiles et sont dépourvus d'infrastructures basiques.

Les années passant, la campagne a attiré un groupe diversifié et inclusif d'apprenants. Quelque 20 % des apprenants inscrits sont âgés de 60 ans et plus. Le programme a aidé ce groupe d'apprenants d'innombrables façons : ils/elles participent activement à l'éducation de leurs petits-enfants et à la vie de leurs communautés ; ils/elles ont surmonté leur dépression, acquis une certaine confiance et amélioré leur sécurité financière. En outre, une attention particulière a été accordée aux apprenants ayant des

handicaps et des besoins spéciaux à travers l'élaboration de matériel d'alphabétisation en Braille. Pendant le déroulement de la campagne, environ 15 % des apprenants avaient des handicaps.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

La mise en œuvre du programme, y compris l'inscription de nouveaux apprenants, repose largement sur une équipe d'éducateurs, d'animateurs, de superviseurs et de coordinateurs bénévoles provenant des communautés concernées. Dans l'objectif d'atteindre quelque 600 000 apprenants, la campagne a recruté et formé environ 40 000 bénévoles qui ont travaillé pour le programme comme éducateurs et facilitateurs. Approximativement 66 % d'entre eux 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 d'un baccalauréat ou d'un diplôme équivalent et les professionnels qualifiés sont recrutés et formés en tant qu'animateurs. Actuellement, 51 % des bénévoles (coordinateurs, superviseurs et éducateurs) sont titulaires d'un ou plusieurs diplômes universitaires. Les animateurs bénéficient d'une formation de base sur différents aspects de l'enseignement pour adultes, notamment les suivants :

- les méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées pour ce public ;
- la gestion de la classe ;
- l'utilisation des modules d'enseignement afin de mener une leçon et d'adapter le processus d'apprentissage ;
- la manière de mener les activités d'évaluation à l'aide des portefeuilles d'évaluation des apprenants (LAP).

Par ailleurs, les animateurs du programme bénéficient en permanence d'une formation, d'un encadrement et d'un soutien de la part de superviseurs et de coordinateurs qualifiés, tous détenteurs d'un diplôme universitaire supérieur et justifiant d'une vaste expérience dans le développement communautaire. Ils obtiennent également un calendrier de bureau sur lequel sont inscrits les plans des leçons et les modules d'apprentissage pour les 35 cours d'alphabétisation en langue maternelle, les 35 cours de calcul et les 10 cours d'anglais pour tous organisés.

Chaque éducateur/animateur formé s'occupe de 15 à 18 apprenants. Les bénévoles reçoivent un salaire mensuel d'environ 1 200 rands, qui dépend de leur capacité à atteindre un nombre de critères prédéfinis, comme la soumission des portefeuilles LAP. Cette rémunération basée sur les résultats est nécessaire à des fins de comptabilité, de motivation et de garantie de l'apprentissage. En outre, elle permet d'assurer l'intégrité du système de paiement de la campagne. Outre la prestation de services d'enseignement, les éducateurs jouent un rôle essentiel dans l'inscription de nouveaux apprenants au programme et dans diverses campagnes de sensibilisation conçues pour intégrer cette initiative au cœur de la vie de la communauté.

Recrutement des apprenants

Diverses stratégies permettent d'encourager les apprenants potentiels à s'inscrire au programme, notamment les suivantes :

- annonces publiques et publicités à la radio et dans les journaux de la communauté, conception et distribution d'affiches et de dépliants ;
- bouche-à-oreille lors de réunions avec des femmes, des jeunes, des compagnies de taxi, des syndicats, des responsables traditionnels et lors de démarchages à domicile ;
- annonces publiques dans les églises, aux enterrements et dans les écoles ;
- sensibilisation de la communauté par les personnes diplômées de ce programme.

APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Enseigner la lecture et l'écriture n'est pas chose facile, particulièrement lorsque l'apprenant est adulte et que l'éducateur est un bénévole non formé. La situation devient encore plus complexe lorsque les processus d'enseignement et d'apprentissage impliquent des apprenants aux besoins spéciaux, comme les sourds et les aveugles. Ainsi, pour s'assurer que les apprenants acquièrent des compétences en lecture et en écriture de manière efficace, le programme KGALP fournit aux participants des supports d'apprentissage gratuits et appropriés mais aussi du matériel de bureau de base, et les oblige à suivre les cours trois fois par semaine pendant six mois. (Chaque cours dure trois heures en moyenne.)

En outre, le programme a adapté les supports d'apprentissage afin de satisfaire les besoins spécifiques des apprenants aveugles et sourds. En conséquence, les apprenants aveugles reçoivent divers appareils et supports d'apprentissage spécifiques, comme des panneaux Braillette et des machines à écrire le braille Perkins à utiliser en classe, des calculatrices parlantes, des pointes pour apprendre l'alphabet braille, des boîtes à œufs et des balles de ping-pong pour les cours de braille de base. Ainsi, ils apprennent à lire et à écrire en braille avec l'aide d'éducateurs handicapés spécialisés bénévoles. De la même manière, des animateurs sourds formés fournissent des instructions spécialisées en langue des signes aux apprenants sourds. D'une part, cette stratégie de recrutement d'éducateurs handicapés est bénéfique pour les enseignants et, d'autre part, elle garantit que les apprenants ayant des besoins spécifiques bénéficient d'une instruction et d'une aide efficaces fournies par des formateurs qui comprennent leurs besoins existentiels et les défis à relever.

Les supports d'enseignement et d'apprentissage sont spécialement conçus pour aider les animateurs à développer les compétences en lecture et en écriture de leurs apprenants à l'aide d'un processus très instructif mais aussi d'exercices pratiques guidés pour les apprenants (voir photos ci-dessous). Les supports permettent également aux animateurs de se concentrer sur les besoins spécifiques de chaque apprenant.

En outre, ces supports sont fondés sur une approche intégrée de l'alphabétisation qui mêle les avantages générés par des expériences linguistiques et la méthode globale de lecture tout en tenant sérieusement compte des résultats récents de la recherche neurocognitive. Conformément à ces derniers, les supports du programme KGALP enseignent le principe de la lecture tout en essayant d'améliorer les compétences en lecture et en écriture visuelles et perceptives des apprenants et en introduisant systématiquement les phonèmes/graphèmes des mots de haute fréquence et de basse fréquence, selon les typologies développées pour chaque langue. Ainsi, les supports du programme KGALP planifient et dirigent la progression des compétences et des connaissances phoniques des apprenants.



Étant donné que la campagne repose sur le travail, dans des circonstances défavorables, de bénévoles non formés, il est essentiel de proposer des supports parfaitement structurés et adaptés à des activités d'apprentissage séquencées et intégrées, dont voici quelques exemples :

- isolation des phonèmes/graphèmes permettant aux apprenants de reconnaître les différents sons composant chaque mot et d'apprendre la correspondance entre la graphie et les sons ;
- identification de phonèmes pour lesquels les apprenants doivent identifier les sons communs à différents mots ;
- classement des phonèmes en catégories pour que les apprenants puissent identifier le mot dont la prononciation diffère des autres dans une liste de trois ou quatre mots ;
- mélange de phonèmes pour que les apprenants puissent lire et entendre une séquence de sons distincts et les associer afin de former un mot ou pour qu'ils puissent lire de gauche à droite afin de décoder un mot ;
- segmentation des phonèmes afin que les apprenants sachent décomposer les mots pour identifier leurs phonèmes, une compétence fondamentale dans l'apprentissage des langues agglutinantes.

Or, il est reconnu que savoir décoder des mots distincts n'est pas une compétence suffisante. Par conséquent, les supports mettent l'accent sur la fluidité de la lecture qui favorise la compréhension en libérant les ressources cognitives nécessaires à l'interprétation. Pour faciliter ces automatismes, les supports

comprennent un éventail de jeux de domino phonique et de cartes sur lesquelles des mots sont inscrits. À terme, les apprenants pourront lire à une vitesse minimum de 45 mots par minute, ce qui leur permet de se souvenir du début de la phrase lorsqu'ils en lisent la fin. Conformément aux rudiments des expériences linguistiques et des méthodes globales, les résultats d'apprentissage obtenus sont répartis dans huit catégories d'organisation afin d'offrir aux apprenants un contenu motivant, à des niveaux auxquels leurs compétences leur permettront de vivre de manière indépendante tout en élargissant le choix et les opportunités offertes aux adultes. Chaque leçon commence par une image visant à encourager les apprenants à discuter d'un thème spécifique, à réfléchir aux problèmes sociaux y afférents et à appliquer les solutions identifiées à leur vie et à leur quotidien. Ensuite, des phrases et des mots clés sont isolés. Voici quelques exemples de thèmes abordés :

- ma famille, mon foyer ;
- la vie en communauté ;
- la santé, le VIH, l'hygiène et la nutrition ;
- le monde du travail ;
- la protection de l'environnement ;
- notre pays et le reste du monde.

ÉVALUATION DES APPRENANTS

Le programme KGALP a mis en place un vaste système de contrôle et d'évaluation géré par les superviseurs qui suivent le travail de 10 éducateurs/animateurs chacun et par les coordinateurs qui suivent le travail de 20 superviseurs chacun. Ce processus interne continu comprend :

- des visites de classe menées tous les mois par des superviseurs afin de contrôler et d'évaluer le processus d'enseignement et d'apprentissage mais aussi les progrès des apprenants ;
- des visites impromptues d'une équipe de coordinateurs en chef et d'observateurs.

Ce système continu de contrôle et d'évaluation centré sur les actions permet aux superviseurs de conseiller les animateurs sur la manière dont ils peuvent améliorer leurs stratégies d'enseignement afin d'aider les apprenants à acquérir plus efficacement des compétences en lecture et en écriture. En outre, il aide les coordinateurs et les superviseurs du programme à résoudre les nombreux problèmes qui surviennent sur place et ainsi à garantir un programme de haute qualité.

Par ailleurs, dans le cadre du programme Kha Ri Gude, tous les apprenants bénéficient d'une évaluation continue grâce à un portefeuille comprenant 10 activités de contrôle de l'alphabétisation disponibles dans leur langue maternelle et 10 activités de calcul. Ces exercices tiennent compte des compétences acquises et du déroulement des diverses étapes de l'apprentissage. Les apprenants doivent également remplir leurs portefeuilles LAP qui sont ensuite corrigés par un bénévole, relus par les superviseurs et contrôlés par les coordinateurs. Puis, ces portefeuilles LAP sont recueillis et envoyés au siège social du programme où les notes données sur site sont vérifiées par des membres de l'Autorité sud-africaine de qualification (SAQA). Actuellement, plus de 80 % des portefeuilles LAP sont réceptionnés, ce qui démontre le fort taux de rétention des apprenants de ce programme. Grâce à ce processus d'évaluation interconnecté, les apprenants qui réussissent obtiennent un diplôme (équivalent au niveau 1 du programme ABET) délivré par le comité d'examen du ministère de l'Éducation de base. Les apprenants dont les résultats sont inférieurs reçoivent une récompense équivalant à l'un des cinq niveaux du programme LAMP de l'UNESCO qui atteste de leur niveau d'alphabétisation. À la fin du processus d'évaluation, les données personnelles des apprenants et leurs notes pour chaque activité sont saisies dans une base de données d'évaluation à des fins d'analyse statistique. Ceci permettra de définir les mesures et les stratégies à mettre en place afin d'optimiser les résultats générés par le programme.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT

Bien que très jeune, le programme KGALP a rapidement évolué pour s'imposer comme la plus vaste campagne d'alphabétisation des adultes d'Afrique du Sud à ce jour. En effet, le nombre d'apprenants diplômés est passé de 380 000 en 2008 à 620 000 en 2009. Par conséquent, le taux d'inscription des apprenants au programme devrait augmenter au cours des prochaines années, ce qui permettra à la campagne d'atteindre son objectif principal, à savoir diminuer de moitié le taux national d'analphabétisme des adultes d'ici 2012.

Par ailleurs, le programme a généré des avantages concrets tant pour les apprenants que pour leurs familles, pour leurs communautés et, par extension, pour le pays tout entier, dont voici quelques exemples :

- Fin 2009, le programme avait aidé environ un million d'apprenants (380 000 en 2008 et 620 000 en 2009) à acquérir des compétences en lecture et en écriture de base, notamment une expression orale basique en anglais. Jusqu'à présent, cette campagne a permis aux jeunes et aux adultes analphabètes d'être plus indépendants dans leur vie quotidienne, notamment pour faire des courses et voyager. En outre, elle encourage un apprentissage tout au long de la vie. En effet, les apprenants diplômés dans le cadre du programme KGALP peuvent s'inscrire à d'autres initiatives d'éducation gouvernementales.
- Cette campagne a favorisé la création d'emplois et la diminution de la pauvreté. Même si le programme KGALP est essentiellement une initiative d'enseignement visant à éradiquer l'analphabétisme chez les adultes, il a contribué à diminuer la pauvreté en générant des opportunités d'emploi. En effet, 75 000 candidats ont été recrutés en tant qu'animateurs et 700 autres personnes ont été employées pour participer à la production et à la distribution des supports d'apprentissage du programme et d'autres activités secondaires. Par ailleurs, les apprenants diplômés ont réussi à effectuer des tâches générant davantage de revenus ou à améliorer la rentabilité de leurs projets existants. Par conséquent, le programme permet principalement aux employés (dont la plupart étaient aupa-

ravant sans emploi) et aux apprenants d'être plus indépendants et de contribuer au bien-être de leur famille et à l'amélioration de leur niveau de vie.

- En termes d'autonomisation des handicapés, ce programme a généré des opportunités d'apprentissage et d'embauche en faveur de ces personnes qui sont souvent marginalisées et ostracisées par leur famille et leur communauté. Ainsi, cette campagne leur a permis de vivre leur vie de manière plus indépendante.
- En ce qui concerne le sens des responsabilités sociales, les jeunes, particulièrement ceux provenant des communautés défavorisées, ont trouvé plus facilement un emploi car ils ont enfin compris leur valeur personnelle. En outre, ils ont acquis un sens des responsabilités sociales ou civiques (c'est-à-dire une valeur les incitant à être utiles à la société), ce qui les tient éloignés de comportements antisociaux, notamment des attitudes criminelles violentes.
- En matière d'organisation et de cohésion des communautés et de la société, ce programme joue actuellement un rôle fondamental. En effet, il fédère les membres des communautés et leur permet de coexister paisiblement grâce à la création d'emplois localement et de groupes d'apprenants composés de personnes partageant les mêmes objectifs et une vision similaire de leur vie et de leur communauté. Veronica McKay, présidente du programme, a d'ailleurs observé que « l'expérience d'apprentissage mise à part, nombre de participants sont attirés par l'aspect social de la campagne. Ils se font de nouveaux amis et intègrent des groupes d'apprentissage au sein desquels ils ne se sentent plus seuls. »
- Concernant la protection de toutes les langues officielles d'Afrique du Sud et leur utilisation, ce programme a généré des opportunités de recherche via la promotion de l'alphabétisation des adultes dans leur langue maternelle. Le respect manifesté envers ces langues mises sur un pied d'égalité pourrait jouer un rôle essentiel pour renforcer la cohésion nationale.
- Ce programme a promu une démocratisation progressive en distribuant des supports d'enseignement civiques visant à renforcer la sensibilité du public à ce sujet.

PROGRÈS RÉALISÉS

Depuis sa mise en œuvre en 2008, le programme a connu un succès considérable. Par exemple, 90 % des 4 207 946 apprenants adultes qui se sont inscrits au programme entre 2008 et 2015 ont achevé leur cours.

DÉFIS

Malgré les réussites enregistrées à ce jour, la mise en œuvre de ce programme s'est heurtée à nombre de défis financiers et techniques, notamment les suivants :

- Bien que le programme vise principalement à cibler les adultes analphabètes, il n'a pas encore réussi à sensibiliser ceux qui ont un emploi. Jusqu'à présent, cette campagne était axée sur les employeurs et les grandes entreprises pour les aider à comprendre la valeur ajoutée qu'une main-d'œuvre alphabétisée et éduquée peut leur apporter. En effet, il est fondamental que les sociétés s'investissent dans l'éducation de tous les Sud-Africains.
- Les animateurs bénévoles se sont plaints de recevoir leur salaire avec retard, voire de ne pas être payés du tout. Les responsables du programme ont attribué ce phénomène à des coordonnées postales ou bancaires erronées ou à des retards dans la remise des portefeuilles LAP, condition sine qua non pour l'envoi des salaires en temps opportun. En outre, les banques ferment les comptes dont le solde est nul, qu'elles considèrent comme des comptes « en sommeil ». Ainsi, de nombreux volontaires ne reçoivent pas leur salaire car les banques les laissent en suspens pendant de longues périodes avant d'en informer le siège social de la campagne.

LEÇONS APPRIS

- Il est essentiel d'offrir des opportunités de formation adéquates et de verser les salaires des animateurs afin de garantir la réussite des campagnes d'alphabétisation des adultes.
- Il est fondamental de fournir des instructions spécialisées aux personnes handicapées afin qu'elles soient incluses dans les projets d'alphabétisation et qu'elles soient actrices de la réussite de leurs expériences d'apprentissage.
- La réussite des programmes d'alphabétisation des adultes repose largement sur la mobilisation des communautés.

PÉRENNITÉ

La viabilité à long terme du programme n'est pas remise en question. En effet, les apprenants potentiels sont toujours nombreux à vouloir y participer, comme le prouve la liste d'attente comptant environ 1,2 million d'adultes. En outre, l'État finance ce programme pendant les cinq prochaines années. Ce budget permet principalement de développer la plupart des supports d'enseignement et d'apprentissage.

SOURCES

- Aitchison, J. and Rule, P. 2016. The Kha Ri Gude Mass Literacy Campaign. In: B. Findsen and M. Formosa. eds. 2016. International Perspectives on Older Adults Education. Switzerland: Springer, pp. 401-05.
- Department of Education 2007. Ministerial Committee on Literacy. 2007. Plan for a Mass Literacy Campaign for South Africa.
- McKay, V. 2010. The Kha Ri Gude Mass Literacy Campaign: Where are we now? Report for the Parliamentary Portfolio Committee on Education. DoE: Pretoria.
- McKay, V. 2015. Measuring and monitoring literacy: Examples from the South African Kha Ri Gude Mass Literacy Campaign. International review of education, 61(3), pp. 365-397.
- McKay, V. and Romm, N. 2010. Narratives of agency: the experiences of Braille literacy practitioners in the Kha Ri Gude South African Mass Literacy Campaign. International Journal of Inclusive Education. DOI:10.1080/13603116.2014.940066.
- McKay, V & Sekgobela, E 2015. Kha Ri Gude Volunteer Training Manual. Pretoria: DBE
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2013. 2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning

CONTACT

Prof Veronica McKay,
présidente de la campagne d'alphabétisation de masse Kha Ri Gude

Adresse :

Kha Ri Gude National Office

Department of Education

Room 208, Sol Plaatje Building, 123 Schoeman Street, Pretoria, Afrique du Sud

Tél. : 012 312 5687 / Fax : 012 328 2595

Courriel : Utilisateur :

mckay.v@doe.gov.za

<http://www.kharigude.co.za>

Programme d'éducation bilingue

PROFIL DE PAYS

Population 16 935 000 (2013)

Langue officielle

français (langues régionales reconnues : mòoré, dioula, fula, bambara, dogon, dagaare, nanerige, sucite, karaboro)

Pauvreté (Population vivant avec moins de 2 dollar par jour, 2009) 73 %

Taux d'alphabétisme des adultes (15+ ans, 2015, estimation ISU)

- Femmes : 29,32 %
- Hommes : 43,03 %
- Deux sexes : 36,02 %

Taux d'alphabétisme des jeunes

(15 – 24 ans, 2015, estimation ISU)

- Femmes : 43,24 %
- Hommes : 47,56 %
- Deux sexes : 45,43 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)
- UNESCO : Rapport mondial de suivi sur l'EPT
- UNICEF : Information par pays
- Banque mondiale : World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Programme d'éducation bilingue

Organisation chargée de la mise en œuvre

L'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) ; Gouvernement du Burkina Faso

Langues d'enseignement

français et langues nationales

Partenaires de financement

Les gouvernements du Burkina Faso et les Pays-Bas; Coopération Suisse; Diakonia NGO; Catholic Church; Fund for Literacy and Non-Formal Education (FONAENF)

Date de création 1994

	ÉCOLES BILINGUES				MOYENNE NATIONALE
	Nombre d'écoles	Nombre de langues nationales	Nombre de candidats aux examens	Taux de réussite (après 5 ans d'enseignement, adolescents 4 ans)	Six ans d'enseignement (redoulements exclus)
1998	2	1	53	52,83 %	48,60 %
2002	4	2	92	85,02 %	62,90 %
2003	3	1	88	68,21 %	70,01 %
2004	10	4	259	94,59 %	73,73 %
2005	21	6	508	91,14 %	69,01 %
2006	40	7	960	77,19 %	69,91 %
2007	47	7	1 182	73,69 %	66,83 %
MOYENNE				78,16 %	6,69 %

CONTEXTE

Le Burkina Faso est l'un des pays les plus pauvres du monde, avec un PIB par habitant de 1 200 USD. L'agriculture constitue 32 pour cent de son PIB et emploie environ 80 pour cent de la population active, tandis que l'accès à une éducation de qualité reste faible. Selon le PNUD, malgré des efforts concertés pour doubler son taux d'alphabétisme en le faisant passer de 12,8 pour cent en 1990 à 25,3 pour cent en 2008, le Burkina Faso a les niveaux d'alphabétisme les plus faibles du monde. Une étude nationale d'évaluation du système d'éducation financée par le gouvernement (1994) a révélé qu'il n'était pas en phase avec les réalités sociales et économiques du pays, et qu'il était coûteux et inefficace. Ces problèmes ont entravé l'accès à une éducation de qualité, ainsi que les efforts de développement du pays. Le gouvernement et ses partenaires de développement ont donc engagé au cours de ces dernières années des actions concertées pour réformer le système éducatif. Une partie de la solution consistait à mettre en place des stratégies qui encourageaient l'utilisation du français et des langues nationales dans l'enseignement. L'approche bilingue de l'enseignement est née de la conscience de l'importance des langues nationales pour une éducation de qualité. Le Programme d'éducation bilingue (PEB) a été lancé pour compléter ces stratégies et ces actions.

LE PROGRAMME D'ÉDUCATION BILINGUE (PEB)

L'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) et le gouvernement du Burkina Faso, à travers le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA), supervisent la mise en œuvre du PEB depuis 1994. Ce projet avait initialement été conçu pour être un programme d'alphabétisation non formelle pour les adultes et de développement rural pour les petits fermiers. Mais le succès du programme d'alphabétisation des adultes a convaincu les responsables gouvernementaux et politiques d'adapter le programme et d'en étendre la portée afin d'en faire un programme éducatif diversifié et intergénérationnel ciblant tous les groupes d'âge à partir de trois ans. Le PEB fait actuellement le lien entre éducation formelle et non formelle, et est mis en œuvre dans les 13 régions du pays. L'enseignement est réalisé en français et en plusieurs langues nationales. Le PEB vise principalement à résoudre les problèmes qui entravent l'accès à une éducation adaptée et de qualité dans le pays.

Actuellement, le PEB est soutenu techniquement et financièrement par le gouvernement du Burkina Faso et les Pays-Bas, la Coopération suisse, l'ONG Diakonia, l'Église catholique et le Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) pour les méthodes ALFAA et AFI-D. L'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique) apporte un soutien technique et financier pour l'évaluation du PEB.

BUTS ET OBJECTIFS

Le PEB vise à :

- faciliter l'accès à l'éducation pour tous ;
- améliorer la qualité, l'adéquation et l'efficacité de l'éducation de base au Burkina Faso grâce à l'utilisation des langues nationales et du français ;
- lutter contre l'analphabétisme et utiliser les compétences en matière d'alphabétisme pour combattre la pauvreté ;
- favoriser le développement en s'appuyant sur les valeurs et les réalités socioculturelles du pays ;
- renforcer le statut des langues nationales ;
- favoriser la création de ponts entre l'éducation de base formelle et non formelle.

MISE EN ŒUVRE : APPROCHES ET MÉTHODES

Le développement et la mise en œuvre du PEB sont fondés sur des stratégies solides qui visent à satisfaire les besoins en matière de développement de l'alphabétisme et des compétences des apprenants. Cela comprend la formation des enseignants et la production de supports pédagogiques appropriés dans les huit langues principales. Pour augmenter l'efficacité et l'efficience de l'approche bilingue, les enseignants des écoles bilingues reçoivent une formation linguistique spécialisée qui va au-delà du programme de formation classique destiné aux enseignants.

La mise au point et la planification du programme sont basées sur des recherches professionnelles et nécessitent des études d'évaluation faisant appel à une participation active de tous les acteurs nationaux et locaux, notamment des membres de la communauté, qui sont souvent mis de côté dans ce type de processus. La participation active de la communauté à l'élaboration du programme crée un fort sentiment de responsabilité, ce qui facilite la mobilisation des apprenants. En outre, les membres de la communauté suivront également la mise en œuvre proprement dite du programme dans leurs localités.

Le PEB organise l'éducation bilingue en groupes d'âge, pour refléter la progression des besoins en matière d'alphabétisation et d'apprentissage depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Conformément à cette structure, le PEB est mis en œuvre à travers une approche formelle et une approche non formelle.

Le PEB est sous-divisé en deux composantes principales : l'éducation de base formelle et l'éducation de base non formelle.

Dans le cadre du PEB, l'éducation de base formelle est composée de trois niveaux d'apprentissage et d'instruction, ou groupes d'âge, qui s'adressent aux enfants et aux jeunes de 3 à 16 ans, et couvrent le spectre de l'éducation bilingue. Ces groupes sont présentés ci-dessous.

Espaces d'éveil éducatif

Les Espaces d'éveil éducatif (3E) sont un projet d'apprentissage géré par la communauté qui s'adresse aux enfants de trois à six ans, et a été conçu pour leur

fournir une base d'enseignement solide. Ce projet fournit des environnements d'apprentissage stimulants ainsi qu'une formation cognitive, psychomotrice et socioaffective formelle. Au niveau des 3E, les instructeurs sont des parents-enseignants bénévoles qui reçoivent une formation à l'éducation de la petite enfance, avec un accent sur la psychologie, l'hygiène et l'alimentation des enfants, ainsi que sur les activités de jeu et les méthodes d'enseignement adaptées à la petite enfance.

L'élaboration des programmes et la production des supports pédagogiques sont gérées par des professionnels de la puériculture et de l'apprentissage des jeunes enfants. Les programmes intègrent les pratiques culturelles nationales de puériculture et de socialisation aux pratiques modernes d'éducation dans le domaine de la petite enfance.

Pour l'année scolaire 2005–2006, le programme disposait de 36 centres 3E fonctionnels qui s'occupaient de 2 832 enfants, dont 58,28 pour cent de filles.

Les objectifs spécifiques de cette composante du PEB sont :

- de promouvoir l'éducation des jeunes enfants dans les zones rurales, urbaines et de banlieue ;
- de surmonter les insuffisances dans les domaines des soins de l'hygiène, de l'alimentation et du développement psychomoteur apportés aux enfants par la famille ;
- de préparer psychologiquement, physiquement et mentalement les jeunes enfants au premier cycle de l'école primaire ;
- de libérer des plages horaires pour les femmes et les filles qui s'occupent des jeunes enfants afin qu'elles puissent participer à des programmes éducatifs.

Écoles primaires bilingues

Les Écoles primaires bilingues (EPB), qui sont en activité depuis l'année scolaire 1994-1995, ciblent les enfants âgés de 7 à 12 ans. Le principal aspect innovant du projet EPB est l'utilisation simultanée des langues nationales et du français comme langues d'enseignement, ainsi que la promotion d'activités productives et culturelles. Les élèves vont aux EPB pendant quatre ou cinq ans, au lieu des six ans habituels dans les autres écoles. En outre, pour améliorer l'efficacité et l'efficacité du système des EPB, les enseignants reçoivent une formation

professionnelle supplémentaire en éducation bilingue et les supports pédagogiques sont produits en français et dans les huit principales langues nationales.

L'EPB vise à :

- encourager l'intégration des activités d'apprentissage et de production afin de préparer les enfants à jouer un rôle actif dans le développement du pays ;
- réconcilier le processus d'éducation et les attentes de la société en incorporant au système d'apprentissage des valeurs, des normes et des pratiques culturelles locales positives, ce qui requiert la participation active des communautés locales au système éducatif et aux activités des écoles ;
- donner aux apprenants l'occasion d'utiliser leur connaissance d'une ou plusieurs langues nationales dans le processus d'apprentissage ainsi que d'améliorer leurs compétences en matière d'alphabétisme et ce, dans leur langue locale aussi bien qu'en français, la langue nationale officielle et une langue internationale majeure parlée dans le pays ;
- contribuer à trouver des façons et des moyens d'établir des liens pour combler le fossé entre l'éducation formelle et non formelle.

Le programme EPB est évalué de façon continue par des enseignants et des évaluateurs professionnels externes. Mais en CM1 et CM2, les acquis des élèves sont évalués au moyen des mêmes méthodes rigides qui sont utilisées dans les écoles classiques, afin de les préparer aux examens officiels de fin de cycle primaire. Plusieurs acteurs et institutions participent au processus de suivi et d'évaluation des écoles primaires bilingues :

- la Circonscription d'éducation de base effectue un suivi trimestriel détaillé ;
- l'équipe régionale de formation des enseignants réalise une évaluation trimestrielle ;
- l'équipe du MEBA/OSEO conduit une évaluation régionale trimestrielle ;
- les enseignants et les formateurs des enseignants d'une même région se réunissent régulièrement.

Collèges multilingues spéciaux (CMS)

Les collèges multilingues spéciaux accueillent les élèves de 12 à 16 ans qui ont terminé avec succès leurs études en EPB. Au CMS, les élèves approfondissent leur

connaissance des langues nationales et du français. Ils apprennent également une deuxième langue nationale choisie parmi les langues les plus répandues au Burkina Faso. Les CMS sont innovants parce que - outre le programme d'éducation secondaire classique - ils proposent également des cours spécifiques en langues nationales, ainsi que des activités culturelles et axées sur la production (formation aux compétences nécessaires à la subsistance). Pour améliorer l'efficacité et l'efficience du programme, les enseignants des collèges multilingues spéciaux reçoivent une formation spéciale dans les langues nationales et en anglais fonctionnel, ainsi que dans les questions relatives à la culture et à la production.

Le projet des CMS vise à :

- enseigner tout le programme du cycle secondaire classique ;
- encourager le multilinguisme fonctionnel (c'est-à-dire en français, dans une deuxième langue nationale répandue et en anglais fonctionnel) ;
- promouvoir l'éducation grâce à la production ;
- promouvoir des valeurs culturelles positives et l'éducation civique.

Alphabétisation fonctionnelle intensive pour le développement (AFI-D)

L'AFI-D est un programme d'alphabétisation intensive non formelle qui a été intégré au PEB en 1994. Il s'adresse aux enfants et aux jeunes non scolarisés de 9 à 14 ans, qui ne sont jamais allés à l'école ou qui ont abandonné le système éducatif. Dans le cadre de ce programme, la formation dure quatre ans et est proposée dans les langues nationales et en français.

Le programme AFI-D comporte de nombreux avantages pour les apprenants. Il leur donne l'opportunité de :

- suivre une éducation secondaire ;
- poursuivre une formation professionnelle dans des institutions spécialisées dans les activités socioéconomiques de leur région, mais qui mènent à une qualification reconnue officiellement.

L'intégration de la formation pratique et de l'alphabétisation a permis à de nombreux apprenants de s'intégrer à la société en tant que travailleurs indépendants dans

l'agriculture, la menuiserie ou la métallurgie, tandis que d'autres ont trouvé un emploi dans le secteur public (en tant qu'enseignants ou personnel de santé) ainsi que dans le secteur privé (électriciens, techniciens, plombiers, etc.).

Apprentissage non formel de la lecture et de l'écriture pour les adultes (ANFLEA)

Dans le cadre de l'ANFLEA, les cours se déroulent en français et en langues nationales. L'ANFLEA est un projet intégré qui associe l'alphabétisation au développement rural ; il est donc organisé et structuré de façon à satisfaire les besoins socioéconomiques et de subsistance spécifiques des apprenants adultes, dont la plupart vivent dans des régions rurales. À cette fin, le programme est axé sur la formation aux compétences techniques dans : l'agriculture (l'élevage, la production de cultures et le maraîchage) ; la gestion financière et la comptabilité de base ; l'éducation sanitaire et l'organisation et la gestion des activités socioéconomiques individuelles et/ou de groupe. Cette approche de l'autonomisation par l'alphabétisation a permis aux parents d'améliorer leurs conditions de vie ainsi que d'aider leurs enfants dans leur travail scolaire.

En ce qui concerne l'alphabétisation, les jeunes adultes et les adultes participent à des cours où la méthode ALFAA est utilisée pour enseigner le français grâce à l'alphabétisation fonctionnelle. La méthode ALFAA permet aux apprenants d'atteindre un niveau équivalent à celui de la sixième année d'éducation primaire classique. Le principal objectif de cette stratégie est de permettre aux apprenants adultes d'utiliser les compétences acquises en matière d'alphabétisme et de moyens de subsistance pour améliorer leurs conditions de vie, ainsi que pour les responsabiliser afin qu'ils puissent suivre le travail scolaire de leurs enfants grâce à de meilleures compétences bilingues.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT ET RÉUSSITES

Le PEB a obtenu d'excellents résultats qui ont eu un impact profond et positif sur tout le système éducatif ainsi que sur la qualité de vie des bénéficiaires. Les indicateurs clés de l'impact du PEB sont détaillés ci-dessous.

- De nombreux enfants et jeunes ont bénéficié du PEB et de nombreux bénéficiaires ont obtenu des



qualifications professionnelles. Par exemple, pendant l'année scolaire 2005-2006, le PEB dirigeait :

- 36 centres 3E qui ont accueilli 2 832 enfants de 3 à 6 ans, dont 58,28 pour cent de filles ;
- 112 écoles primaires bilingues avec un total de 14 301 élèves, dont 46,82 pour cent de filles ;
- deux CMS avec 337 élèves, dont 48,37 pour cent de filles.

L'approche bilingue de l'éducation s'est révélée plus rentable que le système classique. Par exemple, une étude comparative menée par Korgho (2001) a montré que les écoles bilingues sont moins chères que les écoles classiques : pour une école bilingue de Nomgana, le coût unitaire moyen de l'éducation d'un diplômé du Certificat d'enseignement primaire (CEP) est de 455 388 francs CFA (922,373 USD), contre 3 879 396 francs CFA (7 857,723 USD) dans une école classique – une différence de 3 424 008 francs CFA (6 935,357 USD).

- Les écoles bilingues se sont également révélées plus efficaces que les écoles classiques en ce qui concerne l'acquisition des compétences. Comme l'indique le tableau ci-dessous, les taux de réussite au Certificat d'enseignement primaire (CEP) des élèves d'écoles bilingues se situent en général au-dessus de la moyenne nationale, bien que le cursus

de ces écoles ne soit que de quatre ou cinq ans et que l'examen du CEP soit entièrement rédigé en français et destiné à des élèves qui ont passé au moins six ans à l'école.

- Au niveau familial, l'existence des programmes 3E a conduit à une amélioration de la qualité de l'éducation et des soins que les parents dispensent à leurs enfants. Cela a par suite mené à une chute de la mortalité infantile. Les centres qui accueillent les jeunes enfants ont également libéré les parents, et plus particulièrement les femmes, qui ont pu ainsi participer à d'autres activités productrices de moyens de subsistance.
- La connaissance que les élèves ont des chansons, des danses et des récits traditionnels, ainsi que leur maîtrise des instruments de musique locaux (tamtam, xylophone africain, castagnettes, flûtes, etc.) se sont considérablement améliorées. Les élèves des écoles bilingues obtiennent des résultats remarquables lors des compétitions organisées par les autorités régionales d'éducation primaire.
- Les élèves prennent plaisir à participer à des activités manuelles et pratiques, par exemple l'agriculture et le jardinage. Leurs petites fermes produisent des récoltes qui viennent améliorer les repas qu'ils prennent à l'école et qui sont produits chez eux. L'élevage de volailles, de moutons ou de chèvres intéresse beaucoup les élèves. Ils en tirent un petit profit qui leur constitue un petit revenu.

- Les bénéficiaires du PEB, et plus particulièrement les petits fermiers, ont réussi à mettre à profit les connaissances et compétences acquises dans divers domaines socioéconomiques tels que la santé (hygiène et alimentation) et la production agricole (élevage et culture). Les compétences acquises à travers le programme ont donc permis à ses bénéficiaires d'étendre leurs activités productrices de moyens de subsistance, et donc d'augmenter le revenu de leur famille. Cela a entraîné une amélioration des conditions de vie et a donné la possibilité de financer l'éducation des enfants.
- Les parents soutiennent davantage l'éducation et encouragent leurs enfants à aller à l'école, car ils ont eux-mêmes tiré des avantages de leurs nouvelles compétences en matière d'alphabétisme. Cela a donné lieu à une augmentation de la fréquentation des écoles, particulièrement chez les filles.
- Le programme a également amélioré la coopération sociale en réseau au sein des communautés ainsi que l'organisation et la gestion d'activités de développement communautaire. Par exemple, des groupes communautaires peuvent à présent tenir des registres d'activités de groupe dans leur langue maternelle. Cependant, plusieurs groupes communautaires ont demandé une formation au français, car ils ont besoin de communiquer avec les organismes officiels.

DÉFIS ET SOLUTIONS

La mise en œuvre efficace du programme a été entravée par les défis suivants :

- l'hostilité envers les langues nationales et leur ignorance, deux attitudes répandues dans le système d'éducation formelle ;
- la résistance que certaines écoles et/ou certains enseignants opposent à la coopération avec les communautés locales et les facilitateurs du développement dans la promotion de la croissance du système éducatif ;
- l'énorme disproportion entre les ressources disponibles et la demande élevée sur le terrain ;
- le manque de ressources humaines suffisamment formées pour mettre en œuvre efficacement l'approche bilingue de l'éducation dans tout le secteur ;
- le manque d'expertise pour faire des langues nationales un instrument efficace d'éducation bilingue ;

- le grand défi de l'adaptation et de l'intégration des langues nationales dans le système éducatif ;
- le fait que les examens officiels ne prennent pas en compte les langues nationales, ni les disciplines relatives à la culture et à la production ;
- les niveaux élevés de pauvreté qui limitent la capacité des parents à financer l'éducation de leurs enfants.

Pour réduire l'impact de ces défis sur le PEB, les stratégies suivantes ont été adoptées :

- répondre aux demandes de la communauté (approche axée sur la demande) – cette stratégie consiste à proposer une éducation bilingue aux communautés qui en ont fait la demande ;
- encourager la participation d'autres acteurs du système éducatif ;
- responsabiliser les communautés locales pour leur donner les moyens de soutenir l'utilisation des langues locales à l'école ;
- proposer des formations de remise à niveau sur le lieu de travail aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, avec un accent particulier sur les modules d'éducation bilingue ;
- améliorer l'image des langues nationales en adoptant des lois qui visent à renforcer l'intégration des langues nationales ainsi que des études culturelles et productives dans les examens nationaux et les concours.

PÉRENNITÉ

La pérennité du PEB repose sur un partenariat solide qui s'est développé entre organisations gouvernementales et non gouvernementales ainsi qu'avec les communautés locales et les chercheurs professionnels. Ces partenariats ont permis au programme de bénéficier de soutien moral local ainsi que d'un vaste éventail de systèmes d'expertise technique et de soutien financier.

LEÇONS APPRISSES

Le programme a fait émerger les grandes leçons suivantes :

- L'enseignement bilingue améliore l'efficacité et l'efficience des processus d'enseignement et d'apprentissage. Il permet également de réduire considérablement la durée du processus d'apprentissage,

sans pour autant compromettre la qualité de l'éducation dispensée aux apprenants. La réduction de la durée des études réduit également les coûts de l'éducation.

- Les personnes qui ont un niveau faible de français, la langue officielle, peuvent bénéficier du système éducatif de la même manière que tout le monde.
- L'intégration de l'alphabétisation et de la formation pratique motive de nombreux enfants et jeunes à fréquenter l'école et facilite l'intégration ultérieure des apprenants à l'économie locale.
- Les parents sont plus motivés à participer à l'éducation de leurs enfants et au développement de leurs écoles si le processus d'apprentissage est en phase avec les réalités et les besoins locaux. Qui plus est, le modèle bilingue renforce également la cohésion sociale, car la langue joue un rôle unificateur important.
- L'approche bilingue permet également à ceux qui ont été exclus du système éducatif pour des raisons autres que la simple non fréquentation, par exemple les aveugles, de le réintégrer grâce au programme bilingue en braille.

CONCLUSION

Les années ont apporté un enseignement capital : l'utilisation des langues locales comme langue d'enseignement dans les écoles et dans la formation améliore l'efficacité et l'efficacité du processus d'apprentissage. En outre, une approche bilingue de l'éducation augmente les capacités d'acquisition linguistiques des apprenants. Mais surtout, pour un pays pauvre comme le Burkina Faso, cette approche réduit les coûts de l'éducation et permet donc aux parents de financer l'éducation de leurs enfants.

SOURCES

- Korgho, Albert, (2001): Comparative study of costs between normal and bilingual schools in Nomgana, in the district of Loumbila, Ouagadougou: OSEO
- UNDP Human Development Report, 2007/2008: Fighting Climate Change: Human Solidarity in a divided World

CONTACT

Paul Taryam Ilboudou

Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO)

Burkina Faso

01 BP 2057 Ouagadougou 01

Burkina Faso

Utilisateur :

paultaryam@yahoo.fr

J'apprends ta langue, tu apprends ma langue, nous nous comprenons, demain nous appartient

PROFIL DE PAYS

Population

20 595 000 (2012)

Langue officielle

français

Pauvreté (Population vivant avec moins de 1,25 dollar par jour)

24 % (2000–2009)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PIB (2010) 4,8

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total)

28 % (2003)

Taux d'alphabétisme des jeunes (15–24 ans, %)

- Total : 67 % (2005–2010)
- Hommes : 72 % (2005–2010)
- Femmes : 62 % (2005–2010)

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus)

- Total : 56 % (2005–2010)
- Hommes : 65 % (2005–2010)
- Femmes : 47 % (2005–2010)

Sources statistiques

- UNESCO Education For All Global Monitoring Report
- WorldBank (2013) Data WorldBank

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

J'apprends ta langue, tu apprends ma langue, nous nous comprenons, demain nous appartient

Organisation chargée de la mise en œuvre

ONG Savoir Pour Mieux Vivre (SA.PO.MI.VIE)

Langues d'enseignement

Langue officielle et jusqu'à 70 langues locales

Partenaires de financement

Secteur privé et autofinancement. Le groupe Librairie de France soutient financièrement la Quinzaine des langues maternelles, les Éditions Livre Sud publient les manuels d'alphabétisation et de post-alphabétisation en français et en langues nationales, l'Association régionale d'expansion économique de Bonoua (AREBO) fournit des personnes ressources pour les conférences, la Fondation Memel Foté prête sa salle de conférence pour les activités de l'ONG.

Partenaires

Ministère de la Culture et de la francophonie, Ministère de l'Éducation nationale, groupe Librairie de France, Éditions Livre Sud (Edilis), Institut de linguistique appliquée, Société internationale de linguistique, Fondation Memel Foté, ONG Cœur de mère, Association régionale d'expansion économique de Bonoua (Arebo), Coopérative Rehoboth, Service autonome de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (SAA / ENF), Société biblique de Côte d'Ivoire.

Coûts annuels du programme

3 500 000 FCFA (7.200 dollars)

Date de création 2000



HISTORIQUE ET CONTEXTE

La Côte d'Ivoire est un pays ouest-africain en développement. En 2013, son Indice de développement humain, 168 sur 187, le classait dans la catégorie Développement humain faible (PNUD, 2013). La participation féminine au marché du travail est de 51,8 %, contre 81,2 % pour les hommes (PNUD, 2013).

Le français est la seule langue officielle, mais le pays jouit d'une riche diversité linguistique, avec plus de 70 langues. Même si des signes de changement sont notés, le français est la seule langue d'enseignement du système éducatif national. Cette diversité linguistique s'explique en partie par une longue histoire d'immigration. En effet, les chiffres de 1999 indiquent que 30 à 35 % de la population est d'origine étrangère, principalement du Burkina Faso, du Mali, de France, de Guinée, du Liban, de Syrie et d'autres pays ouest-africains limitrophes (Djité, 2000). Mais, avec 52 % de citoyens (Données de l'ONU, 2012), les langues maternelles sont moins parlées car certains estiment que la maîtrise de la langue officielle leur ouvre plus de possibilités (Djité, 2000). Sur plus de 70 langues parlées dans le pays, seules 17 comptent plus de 100 000 locuteurs (INS, 2013).

Le taux d'alphabétisme total des adultes est de 56 %, contre 47 % pour les femmes. Cela représente 5,4 millions d'adultes non alphabétisés, dont plus de 3,2 millions de femmes.

PRÉSENTATION / SYNTHÈSE DU PROGRAMME

L'ONG SA.PO.MI.VIE est une organisation à but non lucratif, apolitique et non syndicale, créée et déclarée en Côte d'Ivoire en 2006. L'organisation, qui a pour devise Savoir pour mieux vivre, regroupe des personnes de toutes les couches sociales et vise à promouvoir le savoir traditionnel. Soucieuse de sauvegarder la riche diversité linguistique de la Côte d'Ivoire, facteur de compréhension mutuelle entre les différentes cultures, l'ONG SA.PO.MI.VIE s'engage à combattre l'analphabétisme en ville comme en campagne. Elle se donne pour principal objectif de réduire le taux d'analphabétisme de 35 % avant 2020 en créant un environnement alphabétisé et en développant une culture de l'écriture en langue maternelle et en français.

À travers la création d'un environnement alphabétisé, incluant à la fois le français et les langues nationales et locales, c'est la richesse linguistique de la Côte d'Ivoire qui est valorisée. Les valeurs traditionnelles sont mises en relief, et chaque Ivoirien est encouragé à apprendre au moins cinq langues nationales, en vue de promouvoir l'acceptation des différences mutuelles, de lever les barrières et préjugés et de créer une parfaite cohésion sociale. La population est sensibilisée au fait qu'apprendre la langue maternelle de l'autre, mais aussi la lire et l'écrire, doit être un droit reconnu.

L'association organise des cours d'alphabétisation en langue maternelle, non seulement pour les adultes mais aussi, dans le cadre du programme scolaire, pour les élèves.

Elle publie divers ouvrages en langue nationale, notamment des livres de lecture simples, des programmes, des manuels d'apprentissage, des essais, des récits, etc. pour répondre aux besoins des différentes catégories de lecteurs, mais aussi pour encourager la lecture en langue maternelle. Une de ses activités principales consiste à organiser et à participer à différentes manifestations liées à l'alphabétisation, à la lecture et aux langues. Chaque année, elle participe à l'organisation d'un événement majeur dénommé Quinzaine des langues maternelles. Cet événement national, récemment étendu sur la durée de l'année, est un lieu de rencontre pour promouvoir la lecture et l'écriture en langue maternelle en Côte d'Ivoire.

En reconnaissance de son action, l'ONG SA.PO.MI.VIE a reçu le **Prix Confucius UNESCO d'alphabétisation 2013**.

BUTS ET OBJECTIFS

Objectifs spécifiques du programme :

- Créer un environnement alphabétisé en français et en langues nationales à travers les panneaux d'affichage et la signalétique publique.
- Créer une littérature diverse en langues nationales.
- Promouvoir les cultures traditionnelles à travers la littérature bilingue : contes, légendes, proverbes, devinettes en langue maternelle et en français.
- Décomplexer les Ivoiriens vis-à-vis de leurs langues et cultures traditionnelles à travers conférences, tables rondes, jeux de société à caractère linguistique (Scrabble, puzzles)
- Organiser des manifestations (quinzaine de promotion des langues maternelles, concours du meilleur orateur, du meilleur polyglotte, du meilleur lecteur) pour une mobilisation sociale autour des langues nationales et des cultures traditionnelles.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

MÉTHODES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

L'approche pédagogique est essentiellement active et participative. Elle repose sur la méthode REFLECT, centrée sur le vécu et l'environnement de l'apprenant. Les besoins de celui-ci sont identifiés lors d'un entretien préliminaire organisé pour évaluer ses attentes.

Toutes les langues nationales peuvent être enseignées si des formateurs spécialisés et des locaux adaptés sont disponibles. Dans les grandes villes, le bilinguisme est encouragé et les spécialistes sont bilingues en langue maternelle et en français.

Chaque année, une Quinzaine des langues maternelles est organisée. Cet événement linguistique de 15 jours promeut la lecture, l'écriture et l'expression orale en langue nationale. Dans le cadre de cette quinzaine, des sessions d'initiation à la lecture et à l'écriture en langue nationale sont organisées. Sont également organisés des concours du meilleur polyglotte, du meilleur lecteur, du meilleur rédacteur, entre autres.

Depuis 2010, l'événement dure toute l'année, avec des activités spéciales organisées pour les élèves pendant les cours, mais aussi pour les adultes et les étudiants pendant les vacances.

CONTENU DU PROGRAMME (CURRICULUM)

Le contenu du programme est défini de concert avec les apprenants selon les besoins exprimés lors de l'enquête préliminaire. L'ONG organise des cours pour les adultes et le grand public. Pour les écoliers, ces cours se tiennent à l'école, dans une salle de classe réservée à cet effet. En moyenne, chaque groupe compte 25 apprenants et 64 heures du programme scolaire sont consacrées chaque année au travail avec les élèves en classe. Le programme prévoit aussi du temps pour la bibliothèque et des heures de libre. Les cours des classes de 5ème et 6ème années (10-12 ans) sont suivis du programme. On y enseigne l'alphabet, la lecture et l'écriture, divers thèmes tirés des programmes scolaires, des fables, des proverbes et des sujets relatifs au développement.

Les thèmes principaux portent sur la vie civile, morale et familiale, la santé, l'environnement, la démocratie, la vie en commun, les droits et devoirs du citoyen.

Les supports sont conçus en fonction des besoins des apprenants par des spécialistes de l'Institut de linguistique appliquée d'Abidjan, de la Société internationale de linguistique et de la Société biblique de Côte d'Ivoire en collaboration avec les Éditions Livre Sud (EDILIS).

Les supports incluent des abécédaires en langues nationales, des textes bilingues (français/langue

maternelle), des tableaux blancs, des marqueurs et le jeu de société Côte d'Ivoire : 60 langues = 1 nation. Du matériel individuel, dont des cahiers, des stylos et des crayons, est aussi fourni aux apprenants.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Souvent recrutés à temps partiel, les animateurs reçoivent en moyenne 50 000 FCFA par mois (103 dollars). Ils animent des classes de 25 participants. Ils sont formés par une équipe de formateurs de l'ONG. En plus, avant chaque campagne d'alphabétisation, ils suivent un séminaire de renforcement des capacités organisé par un cabinet de formation.

Les animateurs sont choisis à partir d'une liste de contacts selon la langue d'enseignement requise. Chaque animateur est locuteur natif de sa langue d'enseignement.

INSCRIPTION DES APPRENANTS

Les adultes et les jeunes déscolarisés, en particulier les femmes et les filles, constituent les principaux groupes cibles. Le programme, qui vise principalement le grand public, est également ouvert aux écoles primaires et secondaires. Un test est organisé pour vérifier si les participants savent déjà lire et écrire la langue enseignée ou une autre langue nationale. Les groupes sont constitués sur la base de ces informations.

Le programme participe régulièrement aux événements linguistiques nationaux et locaux visant à promouvoir l'alphabétisation des adultes et l'apprentissage des langues nationales. Le tableau ci-dessous présente les taux de participation à ces événements.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Les évaluations des participants sont organisées sous forme de concours dans le cadre de la Quinzaine des langues maternelles. À l'issue de ces concours, les participants les plus méritants reçoivent leurs prix à l'occasion d'une cérémonie officielle. Une attestation de participation est délivrée à chaque participant.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi est un processus continu. Des fiches de suivi sont remplies et analysées. Les apprenants livrent également un témoignage oral, sous forme d'interview.

Des rapports sont rédigés suite au témoignage et à l'analyse. Cela permet d'obtenir des résultats et d'évaluer le programme et le projet.

L'ONG SA.PO.MI.VIE collabore avec le ministère de la Culture et de la francophonie et le ministère de l'Éducation pour toutes ses activités. Elle bénéficie de leur soutien institutionnel et technique pour les différentes manifestations qu'elle organise.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT ET RÉALISATIONS

L'ONG SA.PO.MI.VIE organise une Quinzaine des langues maternelles depuis 2006. Lors de cette manifestation de deux semaines, destinée à promouvoir les langues maternelles, elle organise diverses activités autour du thème des langues maternelles et des livres, dont des tables rondes, des conférences-débats et un espace de lecture ouvert au public. L'année 2013 a marqué la 8^{ème} édition de cet événement annuel. Par des jeux, des concours et des conférences, l'importance de la langue maternelle est mise en relief et valorisée. La Quinzaine est le fruit de petits événements isolés organisés de 2000 à 2005, comme Lire en Fête, la Fête du Livre et les Journées des langues.

L'association publie des manuscrits bilingues, avec une collection de plus de 100 titres. Aujourd'hui, ces textes couvrent environ 10 langues, et leur publication dans 20 autres langues est prévue.

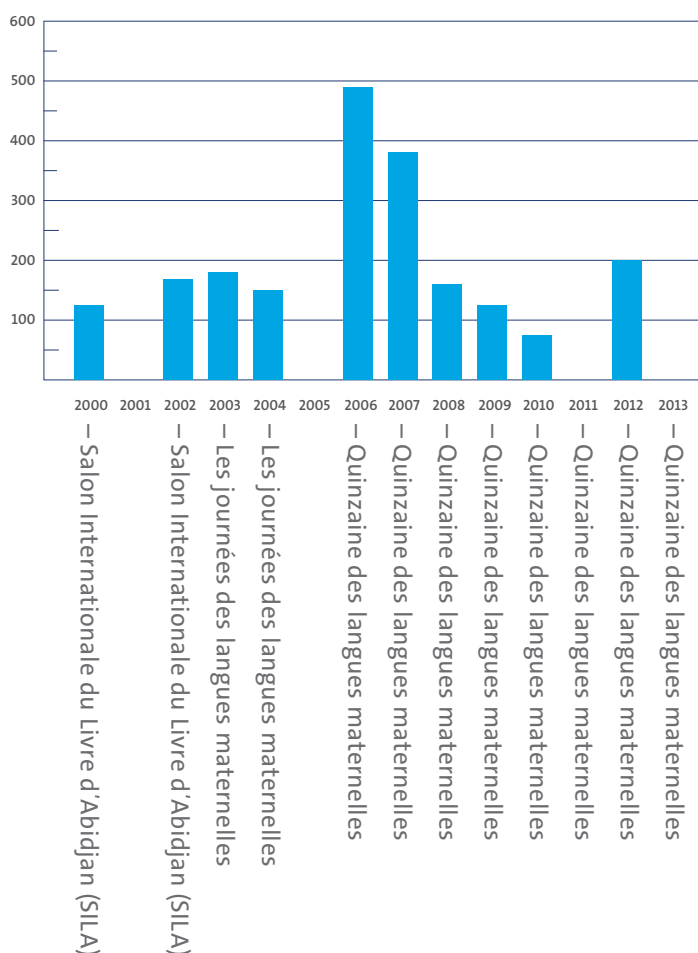
Des coordonnateurs sont présents dans les zones suivantes :

Villes	Position géographique dans le pays	Famille linguistique
Yamoussoukro (Kouaméfla)	Centre	Kwa
Daloa, Gbérroua, Saïoua et Ouragario	Centre-ouest	Kru
Bouna	Nord	Gur

Le projet est prêt pour un déploiement sur l'ensemble du pays, mais il manque le financement pour le faire. En attendant, avec l'appui financier disponible, l'accent est mis sur les établissements et centres qui poursuivent les mêmes objectifs que l'association.

Le retour d'information des participants aussi témoigne de leur motivation pour le programme :

- *Je veux apprendre les langues maternelles pour me sentir toujours chez moi partout où je vais sur le territoire national.*
- *Je viens à ce cours parce que je veux pouvoir maîtriser mes langues maternelles et surtout parvenir à lire et à écrire couramment n'importe quelle langue ivoirienne.*
- *Je viens à ce cours parce que j'ai vu que je suis capable, grâce à l'initiation à l'écriture et à la lecture que j'ai reçue en 2006, de lire et d'écrire les langues maternelles que je parle déjà. Je veux approfondir mes connaissances.*
- *Je veux pouvoir lire et écrire les langues maternelles que je parle.*



- *Je souhaite approfondir l'alphabet que j'ai appris l'année dernière pour pouvoir écrire couramment les langues maternelles.*

DÉFIS ET LEÇONS APPRISSES

Comme beaucoup de programmes, le financement constitue un défi majeur. Même si le programme peut continuer à fonctionner sur autofinancement et sur les dons privés, cette option a entravé l'extension de ses projets.

Certains de ces projets incluent la formation des animateurs à l'usage efficace des documents d'alphabétisation et de calcul en langues locales.

Le jeu de société mentionné plus haut, Côte d'Ivoire : 60 langues = 1 nation, n'est pas encore publié. Il a été testé dans divers établissements ainsi que lors des événements linguistiques annuels. Le financement nécessaire pour sa publication n'est pas encore disponible. Un autre grand défi, qui constitue par ailleurs le défi initial du programme, est lié à la modernisation de la Côte d'Ivoire. La maîtrise des langues maternelles n'est pas perçue comme une priorité par la population, qui les méprise parfois. Avec l'urbanisation, convaincre la population de conserver et de maîtriser une langue qu'elle juge sans importance reste un défi de tous les instants. L'existence de plus de 70 langues nationales, dont beaucoup sont menacées de disparition si rien n'est fait, complique davantage ce défi. Pour l'association, toutes les langues sont d'égale valeur. Chaque langue, perçue comme une brique, est à la fois une entité unique mais aussi un élément indispensable pour bâtir une nation, en renforçant la paix et la réconciliation. La prise en compte de l'intérêt et des besoins de chacun est une stratégie jusque-là opérante.

PÉRENNITÉ

Le programme repose sur l'autofinancement et les dons des bonnes volontés. Cette approche a été viable jusqu'ici et aucun changement de cette forme de financement n'est envisagé.

Le programme n'est pas encore reproduit en Côte d'Ivoire et à l'étranger, mais c'est un projet en cours de discussion. Une enquête menée lors du 32ème Salon

Programme livres électroniques et alphabétisation familiale

PROFIL DE PAYS

Population 94 101 000 (2013)

Langue officielle

amharique, anglais (il existe plus de 75 langues régionales officiellement reconnues, par ex. : tigrinya, oromo, tigré; harari, agaw, afar)

Pauvreté (Population vivant avec moins de 1,25 dollar par jour) 31 % (2011)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 4,74 (2010)

Taux d'alphabétisme total des jeunes (15 – 24 ans, 2015)

- Femmes : 67,8 %
- Hommes : 71,1 %
- Deux sexes : 69,5 %

Taux d'alphabétisme des adultes (15+ ans, 2015)

- Femmes : 41,1 %
- Hommes : 57,2 %
- Deux sexes : 49,1 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Programme livres électroniques et alphabétisation familiale

Organisation chargée de la mise en œuvre

Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement (CODE-Éthiopie)

Langues d'enseignement

amharic et oromo

Partenaires de financement

CODE-Éthiopie, Electronic Information for Libraries (EIFL)

Partenaires

EIFL et CODE

Coûts annuels du programme

20 000 dollars

Coût annuel par apprenant :

219 80 dollars

Date de création 2014

CONTEXTE NATIONAL

L'Éthiopie possède un patrimoine linguistique et culturel riche et complexe. Plus de 80 groupes ethniques, parlant chacun sa propre langue, peuplent le pays. Certaines langues possèdent un alphabet, l'amharic étant le plus connu (Alidou et Glanz, 2015). D'autres ont adopté récemment l'alphabet latin ou un alphabet hybride, fait de caractères amharics et latins. L'État soutient activement cet environnement multilingue depuis les années 1990, après la prise du pouvoir par le Front démocratique révolutionnaire du peuple éthiopien (EPRDF) et le passage à un gouvernement de type

fédéral. Chaque État de la fédération est encouragé à utiliser ses langues locales dans les domaines administratifs, judiciaires et éducatifs. L'enseignement primaire est dispensé en 21 langues, dont certaines sont utilisées dans l'enseignement supérieur. L'amharic, langue officielle du gouvernement fédéral, est enseigné comme deuxième langue dans les États où il n'est pas la langue maternelle (ibid.). Il convient de tenir compte de cette diversité des langues et des alphabets en élaborant des politiques d'éducation et d'alphabétisation.

Malgré les efforts du gouvernement fédéral visant à promouvoir l'enseignement primaire et secondaire

et l'éducation des adultes, une grande partie de la population, en particulier les ruraux et les femmes, reste analphabète (Shenkut, 2005). Il s'y ajoute le manque de ressources financières et matérielles pour mettre en œuvre les dernières réformes de l'éducation. Beaucoup d'écoles sont mal équipées, souvent dépourvues de salles de lecture et de bibliothèques, avec de rares livres obsolètes ou inadaptés à l'âge ou au niveau des élèves (CODE-Éthiopie, 2015).

Toutefois, l'investissement consacré récemment à l'enseignement primaire et secondaire a un impact globalement positif sur les jeunes, quoique les adultes n'en tirent le même profit. Une enquête récente révèle que près de la moitié des pères éthiopiens et un tiers des mères ont achevé le cycle primaire, tandis qu'une proportion importante (45 pour cent des pères et 73 pour cent des mères) n'a aucune éducation (LSMS et Banque mondiale, 2015). Plusieurs études soulignent la corrélation importante entre la culture d'alphabétisme au sein de la famille et l'acquisition de compétences par l'enfant (Hanemann, 2013). En outre, le risque d'échec et d'abandon scolaires est moindre lorsque les parents participent activement aux activités d'apprentissage de leurs enfants. C'est pourquoi il convient de renforcer l'éducation et le niveau d'alphabétisme des adultes, non seulement pour répondre à leurs besoins personnels, mais aussi pour les habiliter à participer davantage aux activités scolaires de leurs enfants.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

L'CODE-Éthiopie est une ONG locale créée en 1994 en tant que partenaire de CODE ([Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement](#)). Depuis 1959, l'OCED soutient la publication de livres susceptibles d'améliorer le niveau d'alphabétisme des enfants et des jeunes, la création et l'entretien de bibliothèques et la formation d'enseignants partout dans le monde. A ce jour, l'CODE-Éthiopie a ouvert 97 bibliothèques communautaires (BC) en zone rurale, en privilégiant une approche qui reflète la vie culturelle, sociale et économique des communautés.

Le programme Livres électroniques et alphabétisation familiale (eBFLP) a été testé de mai 2014 à juin 2015. Un livre électronique est un ouvrage que toute personne ayant accès à une connexion Internet peut consulter

en ligne sur un ordinateur ou tout autre outil informatique, télécharger et imprimer ou lire hors connexion au format PDF. Son caractère accessible est particulièrement important dans un contexte multilingue marqué par la rareté de livres en langues locales. L'accès au même ouvrage en différentes langues constitue une réponse immédiate à ce besoin. La question de l'accessibilité est également pertinente, compte tenu du coût prohibitif de l'impression de livres dans toutes les langues du pays.

Le projet pilote a été financé à l'aide d'une subvention du programme EIFL-PLIP (Electronic Information for Libraries Public Library Innovation Programme). Cette subvention a couvert la dotation de trois bibliothèques pilotes en ordinateurs, projecteurs LCD, écrans de projection et six livres électroniques commandés auprès d'auteurs et d'illustrateurs locaux. Les collectivités locales ont pris en charge le salaire des bibliothécaires à temps plein.

BUTS ET OBJECTIFS

Globalement, le programme eBFLP vise à promouvoir la lecture et la réflexion critique et créative au sein des familles rurales d'Éthiopie à travers des activités favorisant l'alphabétisation familiale et le développement de l'alphabétisme avant l'âge d'aller à l'école.

Il se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- Mettre des supports préscolaires numériques de qualité en langue maternelle à la disposition des enfants ruraux et de leurs familles.
- Concevoir, publier et distribuer des supports d'alphabétisation de base adaptés au contexte culturel et linguistique.
- Impliquer les parents dans les activités scolaires de leurs enfants et leur apprendre comment l'enfant grandit, se développe et apprend.
- Amener les parents à s'intéresser aux centres d'apprentissage communautaires et à leurs ressources et favoriser la formation de réseaux et de mécanismes d'entraide communautaire.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

Les six bibliothécaires des trois BC participant au projet pilote (deux par BC) ont reçu un lot de livres électroniques en différentes langues locales et les outils

informatiques nécessaires pour les utiliser lors des ateliers d'alphabétisation familiale. Les BC ont été choisies sur la base de l'intérêt et de l'engagement manifestés par les bibliothécaires.

Le projet pilote a ciblé trois BC rurales : Fitcha, dans l'État d'Oromia, Dubertie, dans l'État d'Amara, et Dire Dawa, deuxième fédérale d'Éthiopie. Les bibliothécaires ont organisé et géré au moins trois ateliers d'alphabétisation familiale de mai 2014 à juin 2015 au profit des enfants d'âge préscolaire et de leurs parents. Chaque atelier a duré onze semaines, avec des sessions hebdomadaires.

APPROCHES ET MÉTHODES

L'alphabétisation familiale est au cœur du programme eBFLP : enfants et parents effectuent des activités d'apprentissage qui les encouragent à interagir et à apprendre les uns des autres. Cette approche favorise l'interaction intergénérationnelle au sein de la famille et de la communauté et crée une passerelle entre les apprentissages formel et non formel, en aidant parents et enfants à devenir des partenaires en matière d'éducation. S'appuyant sur cette approche, le programme veut sensibiliser les parents à l'importance de l'alphabétisation de base pour le développement cognitif des enfants. De plus, il aide les parents à enrichir leurs relations avec leurs enfants, à travers la participation active à leurs activités éducatives, et à acquérir les compétences nécessaires pour améliorer le langage et le niveau d'alphabétisme des enfants ainsi que leur intérêt pour la lecture.

Le programme se compose de onze sessions d'atelier auxquelles participent parents et enfants. Durant ces sessions, le bibliothécaire anime des activités destinées à améliorer le langage et le niveau d'alphabétisme des enfants et de leurs parents et la capacité parentale à assister les enfants. Les sessions d'atelier sont structurées comme suit :

- Activités à faire avant la lecture – y compris la révision du contenu de la session précédente.
- Activités à faire pendant la lecture – y compris la lecture à haute voix d'un récit, suivie de questions sur ce que les participants en ont retenu.
- Activités à faire après la lecture – y compris l'explication des devoirs et la distribution d'un exemplaire imprimé d'un nouveau livre électronique à chaque enfant.

Pendant une session typique, le bibliothécaire peut lire un livre électronique aux participants et donner des modèles d'activités que les parents peuvent utiliser en lisant à leurs enfants à domicile. La lecture est précédée d'une activité préparatoire destinée à améliorer l'expression orale et la sensibilité phonémique ainsi que d'autres activités visant à stimuler la capacité à imaginer le contenu d'un livre à partir de son titre et de ses illustrations. Une des principales activités préliminaires est la « découverte du livre ». Le bibliothécaire parcourt les pages du livre, et les participants se fondent sur les illustrations pour prédire le récit. Pendant la lecture, ils sont conviés à discuter des péripéties du récit, donner leur avis sur les personnages principaux et imaginer la suite du récit. Après la lecture, enfants et parents relisent le récit individuellement, puis font des activités de suivi plus actives, telles que le dessin, la dramaturgie ou les jeux physiques. À la fin de chaque session, le bibliothécaire remet un exemplaire du livre aux familles et leur donne une tâche à faire à la maison avant la prochaine session.

Le curriculum du programme eBFLP est conçu pour la lecture à bas âge et les compétences pré-alphabétisation. Les huit premières sessions portent sur la lecture des six livres électroniques proposés par les bibliothécaires alors que, pendant les trois dernières, les participants doivent en créer deux.

L'usage de livres électroniques comme supports d'apprentissage est une approche efficace pour prendre en charge l'alphabétisation. Les enfants peuvent lire ou écouter quelqu'un lire un livre. Ils peuvent aussi cliquer sur les mots ou expressions difficiles pour en écouter la prononciation ou la définition – cette option existe également pour les adultes qui ont besoin d'aide pour s'améliorer en lecture. En outre, le livre électronique constitue une ressource particulièrement utile dans les contextes multilingues et ruraux. Le même ouvrage peut être traduit en plusieurs langues, qu'il suffit de sélectionner dans le menu principal. De même, le livre électronique offre une alternative pratique en zone rurale ou éloignée, où le coût peut limiter l'accès aux ouvrages imprimés commerciaux.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Oeuvre d'auteurs et d'illustrateurs locaux, les six livres électroniques utilisés pour la phase pilote sont dispo-

nibles en deux langues locales : l'amharic et l'oromo. Ils couvrent des thèmes liés aux animaux, à la vie scolaire et à l'amitié. Chaque livre propose aux bibliothécaires une liste d'activités leur permettant d'organiser efficacement leurs sessions : versification, dessin inspiré d'un récit et questions sur la couverture d'un livre. Pendant les trois dernières sessions, les participants écrivent et conçoivent leur propre livre électronique. Les enfants et les familles rédigent leurs propres récits. Ensuite, deux récits sont sélectionnés puis enrichis à travers un processus encadré par les bibliothécaires. Les autres récits sont conservés pour référence et peuvent être publiés dans le magazine semestriel de l'organisation. Pour terminer, des illustrations faites par les participants sont ajoutées. Les récits finalisés sont remis à l'CODE-Ethiopie et retouchés par des concepteurs et des illustrateurs de livres professionnels. Chaque nouveau livre électronique enrichit la collection de la bibliothèque et l'expérience de ses usagers avec un récit pertinent, ancré dans les valeurs, traditions et mémoires de la communauté.

Vous trouverez des exemples de livres électroniques créés par les participants sur le site Web de l'organisation : <https://codeethiopiadigitalbooks.wordpress.com/workshops/>

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les BC ont été créées à la fois pour collecter des livres et faciliter l'accès aux ressources. Pour l'CODE, une bonne BC doit être plus qu'une salle de lecture. Elle doit répondre aux besoins d'apprentissage de tous les membres de la communauté et promouvoir diverses activités d'apprentissage. Pour cette raison, son personnel doit la gérer de façon à refléter les besoins et aspirations de la communauté.

En vue d'améliorer la capacité des bibliothécaires à créer des programmes de promotion de la lecture, CODE-Éthiopie a organisé un atelier d'une semaine en décembre 2014 au Centre de formation des coopératives du ministère de l'Éducation à Addis-Abeba. Les participants avaient déjà suivi d'autres formations en promotion de la lecture et en bibliothéconomie. Pendant leur formation pour le programme eBFLP, ils ont découvert les approches de l'alphabétisation familiale et comment concevoir un programme d'alphabétisation. De même, ils ont appris les compétences

informatiques requises pour le programme, telles que la capacité à utiliser plus efficacement les logiciels spéciaux de production de livres électroniques ou les projecteurs de données et les ordinateurs. Ils ont également reçu des outils d'évaluation permettant de mesurer l'impact du programme. Des formations complémentaires sont prévues.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Chaque bibliothèque exécutant un projet eBFLP a vulgarisé le programme en affichant des annonces dans les lieux fréquentés par les familles, tels que les centres d'éducation et de développement de la petite enfance et les écoles primaires. Ces annonces sont faites en langues locales, notamment l'amharic, l'oromo, le somali, en anglais.

Seuls les candidats remplissant des critères précis ont été retenus pour le programme : parents alphabétisés dans une langue locale et ayant au moins un enfant de trois à six ans. Les parents doivent s'engager à suivre l'ensemble des onze sessions. Les participants ont été tirés au sort parmi les familles éligibles. Dans certains cas, notamment la BC de Dire Dawa, des parents peu alphabétisés ont été admis, mais avec un soutien supplémentaire sous forme d'orientation vers un centre d'alphabétisation des adultes. Les bibliothécaires les ont également soutenus pendant les ateliers.

ANALYSE, SUIVI ET ÉVALUATION

La mise en œuvre efficace du programme et son évaluation ont été assurés à l'aide d'outils d'analyse, utilisés avant, pendant et après le projet pilote, et de visites de suivi par CODE-Éthiopie.

Des questionnaires et tests ont été remis aux bibliothécaires lors de la formation pour suivre et enregistrer le travail effectué. Un test a été administré aux enfants avant et après le programme afin d'évaluer leur niveau d'alphabétisme et leur compréhension de l'utilité de l'écrit. Par exemple, le bibliothécaire peut montrer un livre illustré à un enfant et lui poser des questions sur les livres et leur utilité. Ces questions peuvent porter sur l'identification de la couverture avant et arrière d'un livre, du début d'un récit et de la suite du récit à la fin d'une page. Un autre questionnaire a servi à recueillir des informations sur les familles, telles que le niveau de scolarité des parents

et leurs habitudes de lecture. Un troisième et dernier a permis de recueillir les impressions des familles concernant les livres électroniques conçus par CODE-Éthiopie et les activités connexes. Ce travail permet d'adapter le programme aux besoins locaux. Pour les parents, un outil d'analyse distinct a été conçu pour enregistrer les données initiales et évaluer le programme. Certains bibliothécaires (par exemple, à Fiche) ont également mis au point leur propre questionnaire parental et tenté de collecter des informations auprès des parents des participants. CODE-Éthiopie a assisté les bibliothécaires qui avaient besoin d'aide pour l'administration des outils d'analyse. Elle a analysé les données collectées au moyen des outils d'analyse pour mieux comprendre l'impact et l'efficacité du programme et savoir comment l'améliorer en tenant compte des impressions des parents et des enfants.

IMPACT ET DÉFIS

RÉALISATIONS

De mai 2014 à juin 2015, onze ateliers ont été organisés dans trois BC pilotes. Chaque atelier a touché en moyenne vingt enfants et leurs familles. Au total, quatre-vingt-onze participants y ont pris part en un an (certains ayant suivi plusieurs ateliers).

Le projet a eu un impact considérable sur les enfants. L'analyse des données collectées à l'aide des outils d'analyse fait apparaître une sensibilité accrue des enfants à l'écrit. En outre, les données des bibliothèques révèlent un nombre accru de visiteurs dans les trois BC pilotes, signe du regain d'intérêt des adultes pour les ressources et activités proposées.

La plupart des bibliothécaires ayant participé à la phase pilote se disent désormais plus confiants pour effectuer et promouvoir les activités de lecture dans le cadre de leur travail. Concernant l'impact sur les participants, CODE-Éthiopie s'est principalement intéressée aux bienfaits pour les enfants, même si la communauté toute entière profite des nouveaux outils informatiques disponibles dans sa BC.

La production de livres électroniques, créés en collaboration avec les familles pour la collection de la bibliothèque, figure parmi les plus intéressants des nombreux aspects innovants du programme.

DÉFIS

L'approche d'alphabétisation familiale adoptée par le programme eBFLP vise à relever le niveau d'alphabétisme de base en associant les parents au processus éducatif. Pour beaucoup de parents, la participation a été aussi l'occasion d'améliorer leur propre niveau de langue et d'alphabétisme. Toutefois, leur participation était soumise à un niveau d'alphabétisme minimal car, autrement, ils n'auraient pas été en mesure de prendre part pleinement aux activités. Ce niveau initial requis n'a pas toujours suffi pour leur permettre de participer activement avec leurs enfants à certaines activités de lecture complexes. Il est important de ne pas négliger cet aspect dans la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation familiale dans certaines zones rurales d'Éthiopie, où beaucoup d'adultes ont du mal à lire et écrire. Certains parents confrontés à ces difficultés ont été orientés vers un programme d'alphabétisation des adultes.

D'autres difficultés sont liées à la formation des bibliothécaires. Pour beaucoup, une semaine ne suffit pas pour acquérir les compétences essentielles en informatique. De plus, ils ont trouvé difficile l'utilisation des outils d'analyse et souhaitent une formation complémentaire pour bien les maîtriser.

Enfin il est évident que les BC manquent d'outils informatiques. Certaines n'ont pas accès à Internet et doivent se contenter de copies de livres électroniques enregistrées sur leurs ordinateurs. Il s'y ajoute les coupures de courant qui rendent difficile l'usage de l'outil informatique.

LEÇONS APPRISSES

L'approche d'alphabétisation familiale adoptée par le programme eBFLP a permis de faire participer adultes et enfants aux activités de leur BC. Le fait de lire et écrire ensemble constitue non seulement un moyen d'améliorer le niveau de langue et d'alphabétisme, mais crée également une communauté d'individus ayant une histoire et un espace en partage. En particulier, la lecture à haute voix est une expérience agréable que partagent parents et enfants en tant que membres d'une communauté. Cet espace commun permet aux parents d'exposer les soucis et difficultés liés à leur rôle d'éducateurs et de d'encadreurs de l'éducation de leurs enfants.

Lire à haute voix est souvent considéré comme une activité réservée aux seuls jeunes enfants. Mais, le programme pilote a donné aux adultes et aux enfants

âgés l'occasion de goûter au plaisir d'écouter quelqu'un lire devant un groupe. Cette pratique leur a également permis d'accéder à un niveau de langue et à un vocabulaire plus avancés que leur niveau actuel.

Mieux, l'approche d'alphabétisation familiale a permis d'atteindre l'objectif principal des BC : être plus qu'une simple salle de lecture et devenir un espace commun dans lequel la communauté peut se retrouver et former des réseaux et des mécanismes d'entraide.

PÉRENNITÉ

Le coût du programme pilote a été couvert par la subvention. Cependant, l'extension du programme à d'autres BC, prévue entre 2016 et 2020, n'est pas encore garantie. Pour relever ce défi, un accord a été conclu entre les collectivités locales, les membres de la communauté et CODE-Éthiopie pour transférer la propriété du programme et la responsabilité à la communauté. Il s'agit d'un accord verbal entre CODE et les communautés, qui ont été informées des contraintes budgétaires avant le démarrage du programme. L'accord inclut la prise en charge, par chaque communauté, des coûts liés à chaque composante du programme. Cette responsabilité correspond à l'appropriation de chaque BC par la communauté bénéficiaire. Les 95 BC mises en place par CODE-Éthiopie et les communautés au cours de 15 à 20 dernières années sont presque toutes actives, mais aussi détenues et gérées par les communautés grâce à des fonds publics et aux financements octroyés par d'autres ONG.

SOURCES

Vous trouverez des informations et de la documentation supplémentaires sur le site Web de CODE-Éthiopie :
www.code-edthiopia.org

- BAD/OCDE/PNUD. 2014. *African Economic Outlook 2014: Global Value Chains and Africa's Industrialisation*. Éditions OCDE, Paris. [PDF 1.014,09 Ko] [Consulté le 3 août 2015.]
- Alemu, A. 2014. Report on E-books and Family Literacy Training Workshop: EIFL-PLIP Project. CODE-Éthiopie.
- Alemu, A. 2015. Terms of reference for data collection visit (eBFLP).
- Alidou, H. et Glanz, C. 2015. Recherche-action: améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Institut de l'UNESCO pour

l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) :
 Hambourg

- Asselin, M., Doiron, R. et Alemu, A. 2014. Applying an ecological model for library development to build literacy in rural Ethiopian communities. Document présenté lors de la Conférence de l'IFLA, août 2014.
- LSMS (Central Statistical Agency and Living Standards Measurement Study) et Banque mondiale. 2015. *Ethiopia Socioeconomic Survey (ESS) 2013/14 Survey Report*. [Consulté le 11 août 2015.]
- EIFL (Electronic Information for Libraries). 2015. Guide for EIFL-PLIP grantees. Conducting interviews to obtain testimonials
- Hanemann, U. 2013. *Early Literacy: A stepping stone for Lifelong Learning*. J. Maas, S. Ehmgig et C. Seelmann (eds.), Prepare for Life! Raising awareness for early literacy education (pp. 254–271). [Consulté le 18 août 2015.]
- Gouvernement éthiopien, ministère de l'Éducation. 2013. Education: Statistical Abstract (2012/13)
- Shenkut, K. M. 2005. *Where and who are the world's illiterates?* Document commandé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital. UNESCO. [Consulté le 3 août 2015.]
- USAID. 2010. *USAID-EGRA – Data Analytic Report: Language and Early Learning*. [PDF] [Consulté le 15 août 2015.]

CONTACT

Mr Alemu Abebe Woldie

Coordinator, Library Development and Management

CODE-Ethiopia

PO Box 62902

Tél : 251-91-1424902 / Fax : 251-11-5510381

Addis Ababa, ETHIOPIA

www.code-edthiopia.org

alemuabebe2000@yahoo.com

Dernière mise à jour : 24 novembre 2015

Alphabétisation dans les langues locales, tremplin vers l'égalité des genres

PROFIL DE PAYS

Population

25 824 000 (2013)

Langue officielle

portugais

Autres langues reconnues

emakhuwa (25,3 %), xichangana (10,3 %), autres langues du Mozambique (30,1 %)

Pauvreté (population vivant avec moins d'1,25 USD par jour) 59,6 % (2011)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PIB (2006) 6,6 (2013)

Taux net d'admission dans l'enseignement

primaire (TNA total)

87,4 % (2013)

Taux d'alphabétisme total des jeunes

(15 – 24 ans, 2009)

■ Total : 67,15 %

■ Femmes : 56,54 %

■ Hommes : 79,84 %

Taux d'alphabétisme des adultes

(15 ans et plus, 2009)

■ Total : 50,58 %

■ Femmes : 36,45 %

■ Hommes : 67,35 %

Sources statistiques

■ UNESCO : Rapport mondial de suivi sur l'EPT

■ UNICEF : Information par pays

■ Banque mondiale : World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Alphabétisation dans les langues locales, tremplin vers l'égalité des genres

Organisation chargée de la mise en œuvre

Associação Progresso

Langues d'enseignement

portugais et langues locales (yao, nyanja, makua, makonde et kimwani)

Partenaires de financement

Union européenne, ambassade d'Irlande à Maputo

Partenaires

Leaders communautaires locaux, Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (ministère de l'Éducation et du développement humain), Serviços Distritais de Educação (Services départementaux de l'éducation) des départements de Sanga, Muembe, Chimbunila et Lago de la province de Niassa, Direcção Provincial de Educação e Cultura (Direction provinciale de l'éducation et de la culture) de la province de Niassa, Serviços Distritais de Saúde, Mulher e Acção Social (Services départementaux de la santé,

de la femme et de l'action sociale) des départements de Sanga, Muembe, Chimbunila et Lago de la province de Niassa, Direcção Provincial de Mulher e Acção Social (Direction provinciale de la femme et de l'action sociale) de la province de Niassa, Fórum Mulher (réseau mozambicain des organisations de promotion du genre), ORERA – Raparigas em Acção (organisation de jeunes filles), province de Niassa, radios communautaires de Lichinga, Lago et Sanga, MEPT (Mouvement Éducation pour tous), GMD (Groupe sur la dette mozambicaine).

Coûts annuels du programme

Environ 63.360,27 dollars sur 18 mois pour le programme *Alfabetização, Esteira para Igualdade de Género*. Environ 16687,74 dollars sur 12 mois pour le projet *Savoir lire pour apprendre* (2014).

Coût annuel par apprenant :

Environ 20,40 dollars sur 18 mois pour le programme *Alfabetização, Esteira para Igualdade de Género*. Environ 63,49 dollars pour le projet *Savoir lire pour apprendre*

Date de création 2012

CONTEXTE NATIONAL

Depuis quelques décennies, le Mozambique enregistre un produit intérieur brut (PIB) en croissance soutenue. Néanmoins, le pays continue de connaître des difficultés, la tendance positive de son PIB n'ayant pas entraîné une réduction significative de la pauvreté ni une amélioration de la qualité de vie de la majorité de sa population. Pour preuve, le Mozambique se classe 178ème sur 187 pays à l'Indice de développement humain 2014, et 21ème sur 28 pays d'Afrique subsaharienne participant à l'indice de développement de l'Éducation pour tous 2010.

Dans le domaine de l'éducation, le pays s'est efforcé d'étendre l'accès à l'école et de garantir une participation égale des deux sexes. Le taux net de scolarisation dans le primaire est passé de près de 70 % en 2004 à 87,4 % en 2013, et pour les filles de 66,08 à 85 %. Mais, en dépit des efforts du gouvernement mozambicain, les taux de rétention et de passage restent faibles, tout comme les résultats d'apprentissage. Les disparités entre les sexes dans le secteur de l'éducation continuent de pencher en faveur des hommes, comme en témoignent les taux d'alphabétisation désagrégés par sexe (67,35 % pour les hommes, contre 36,45 % pour les femmes en 2009). De telles disparités existent aussi dans les domaines de la santé, de l'accès aux services publics et de l'emploi.

Bien que le Mozambique soit un pays multilingue et la majorité de la population ne parle pas portugais, l'éducation bilingue en est, en grande partie, à la phase de planification et d'expérimentation. Au cours du premier trimestre 2015, le ministère de l'Éducation et du développement humain (MINEDH) a annoncé qu'à compter de 2017 tous les écoliers du primaire auront la possibilité d'étudier dans une des seize langues nationales et de recevoir, plus tard, une éducation en langue portugaise. Malgré cette promesse encourageante, l'éducation bilingue reste à réaliser pour la plupart des apprenants adultes. Bien que le MINEDH prépare un plan national pour l'alphabétisation des adultes en langue locale, le curriculum actuel n'est disponible que dans la langue officielle.

Les défis en matière d'éducation sont plus sérieux dans le centre et le nord du pays, qui concentrent la majeure

partie des Mozambicains vivant dans une pauvreté modérée à extrême. Niassa, la plus grande province du Mozambique, se situe dans l'extrême nord du pays. Sa faible densité démographique rend difficile la fourniture de services publics. Outre les difficultés d'accès à l'éducation, des segments entiers de la population n'ont pas accès aux services de santé et à l'eau potable. La province affiche un taux d'analphabetisme des adultes des plus élevés du pays. L'enquête démographique nationale révèle que 60 % des Mozambicains, dont 75 % de femmes, sont peu, voire pas, alphabétisés. Pour leur part, les tests de lecture et d'écriture organisés en 2012 par *Associação Progresso* ont révélé des taux d'alphabétisme des adultes d'à peine 6 et 10 % pour les hommes et les femmes. La différence de taux peut, en partie, être imputée à la différence de taux de passage du primaire au secondaire entre filles et garçons. Si, ces dernières années, l'accès des filles au premier cycle du primaire a augmenté par rapport aux garçons, une baisse notable de leur participation est toujours observée à partir de la quatrième année.

Par ailleurs, Niassa enregistre le taux de mariage précoce le plus élevé du pays. Vingt-quatre pour cent des femmes de 20 à 24 ans se sont mariées avant d'avoir eu 15 ans. La tradition et la culture locale favorisent la perpétuation de certaines pratiques préjudiciables au développement de la femme, y compris le traitement négatif des veuves, la violence domestique, le mariage et les grossesses précoces et l'abandon scolaire forcé pour les filles.

Même si la législation mozambicaine consacre le droit de la femme à la protection contre toute forme de discrimination, les différences entre les sexes en termes d'accès aux opportunités restent un défi, surtout dans des zones rurales comme Niassa. Pour *Associação Progresso* deux raisons principales expliquent cette situation : la méconnaissance des réglementations et le manque de développement et d'opportunités financières résultant du faible niveau d'alphabétisme des femmes.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Fondée en 1991, *Associação Progresso* est une ONG mozambicaine qui se donne pour mission d'aider les communautés rurales à améliorer leurs conditions de vie et leurs capacités de gestion en ciblant en prio-

rité les plus vulnérables : les femmes et les enfants. Avec l'égalité des sexes comme thématique centrale de ses programmes, *Progresso* compte à son actif plusieurs initiatives d'alphabétisation depuis sa création. L'ONG intègre l'éducation bilingue (portugais et langues locales) dans ses initiatives depuis la réforme nationale du curriculum de l'enseignement primaire de 2003. En 2009, elle a signé un accord de partenariat avec l'Association allemande pour l'éducation des adultes (DVV-International) pour la mise en œuvre de FELITAMO, un programme d'alphabétisation des adultes en *makonde*. Dans le cadre du suivi de ce programme, *Progresso* a étendu ses activités d'alphabétisation des adultes en ciblant en priorité les femmes.

SAVOIR LIRE POUR APPRENDRE ET ALPHABÉTISATION DANS LES LANGUES LOCALES, TREMLIN VERS L'ÉGALITÉ DES GENRES.

En 2011, avec l'appui financier de l'Union européenne, le projet *Savoir lire pour apprendre* (TRL, Teaching to Read to Learn) a été lancé et intervient actuellement dans neuf départements (quatre à Cabo Delgado, cinq à Niassa). Ce projet, qui prend fin en novembre 2016, alphabétise les adultes en langue locale et cible en priorité les femmes et les jeunes. En 2012, l'organisation a lancé un autre programme, *Alfabetização, Esteira para Igualdade de Género* (Alphabétisation, tremplin vers l'égalité des genres), avec le concours financier de la *Provincial Fund for Civil Society* de l'ambassade d'Irlande à Maputo. Depuis, les deux programmes sont exécutés en parallèle, avec le programme intégré alphabétisation-genre de 18 mois, Alphabétisation dans les langues locales, tremplin vers l'égalité des genres (ci-après dénommé aussi le programme intégré), qui se charge de l'alphabétisation en langue locale, combinée à la sensibilisation et au plaidoyer contre la violence domestique et en faveur des droits de l'homme.

GROUPES CIBLES

À ce jour, le programme intégré a été mis en œuvre dans 64 classes rurales. Les communautés bénéficiaires ont été sélectionnées sur la base des critères suivants :

- Existence de bons rapports communauté-école.
- Présence de classes d'alphabétisation en langue locale opérationnelles depuis au moins un an.

- Désir et volonté des leaders locaux de discuter des questions de genre.
- Proximité entre les communautés.

Le programme travaille simultanément avec deux groupes cibles principaux :

- Les femmes et hommes déjà inscrits en cours d'alphabétisation dans les vingt-cinq communautés rurales des départements de Muembe, Sanga, Chimbunila et Lago de la province de Niassa.
- Les leaders locaux : chefs de village, dirigeants de rites initiatiques masculins et féminins, matrones et guides religieux. La collaboration avec ces leaders est jugée essentielle pour réaliser les changements souhaités pour la reconnaissance des droits de la femme.

Le premier groupe cible comptait environ 3.200 femmes et 64 classes d'alphabétisation en langue locale. Sous la supervision d'alphabétiseurs qualifiés, les participants ont appris les notions de base de la législation sur les droits de la femme et discuté de la façon dont certaines pratiques culturelles peuvent entraver la jouissance de ces droits. Les apprenants ont pu découvrir les droits de la femme en lisant des supports spécialement préparés pour les néo-alphabètes. Ils ont également appris à appliquer les instruments de suivi communautaire axés sur la discrimination fondée sur le genre. De même, ils ont été conviés à participer aux campagnes de plaidoyer contre la violence et en faveur de l'égalité des sexes.

Le second groupe cible se composait des leaders locaux des 25 communautés cibles – au total, 250 leaders (10 par communauté), dont des chefs de village, des dirigeants de rites initiatiques (adultes) masculins et féminins, des matrones et des guides religieux. Ces leaders ont été formés aux questions de genre et à la législation y afférente et conviés à analyser, discuter et réviser les pratiques culturelles qui entravent la participation scolaire (inscription, fréquentation et achèvement) et le développement des femmes et des filles.

Pour promouvoir l'inscription de personnes handicapées à ses cours d'alphabétisation, *Progresso* a traduit en Braille certains textes en langue locale et formé les alphabétiseurs à enseigner aux non-voyants.

Pour *Progresso*, la promotion de l'alphabétisation en compagnie des enseignants et des apprenants constitue le moteur du changement. L'organisation collabore avec les leaders locaux afin de pérenniser les résultats.

NOMBRE DE PARTICIPANTS

Le volet alphabétisation en langue locale, *Savoir lire pour apprendre*, alphabétise 5.000 à 5.500 (jeunes) adultes par an, dont plus de 70 % de femmes. Depuis son lancement, il a desservi environ 21.000 jeunes adultes (70 % de femmes) et collaboré avec environ 300 alphabétiseurs, superviseurs et techniciens de l'éducation. Depuis 2012, 4.629 apprenants ont achevé le programme d'alphabétisation dans quatre départements de Niassa. L'écart entre les nombres de participants et de personnes qui achèvent le programme tient au fait que certains apprenants n'ont pas terminé l'année scolaire, tandis que d'autres n'ont pas pris part à l'examen final.

Au total, *Alphabétisation, tremplin vers l'égalité des genres* a atteint, à ce jour, 3.100 apprenants, 70 alphabétiseurs, superviseurs et techniciens de l'éducation aux niveaux départemental et provincial et 250 leaders communautaires.

BUTS ET OBJECTIFS

La stratégie de *Progresso* consiste à promouvoir l'égalité des sexes à travers les opportunités qu'offrent les cours d'alphabétisation. Les langues locales constituent un espace idéal pour le dialogue et la présentation des concepts de la théorie du genre. Pour *Progresso*, c'est aussi une occasion de vulgariser les lois relatives aux droits de la femme et d'organiser le suivi communautaire des actes de violence sexuelle et sexiste, notamment les pratiques culturelles traditionnelles qui freinent la réalisation des droits humains des femmes et des enfants.

L'objectif général du projet TRL est de « favoriser l'éradication de l'analphabétisme des jeunes et des adultes dans huit départements, en ciblant en priorité les femmes et les personnes handicapées en vue d'accroître leurs chances de développement social ». Le projet *Alphabétisation, tremplin vers l'égalité des genres* veut promouvoir l'égalité des sexes et la participation des femmes de 25 communautés de quatre départements de la province de Niassa. L'alphabétisation en langue locale constitue un point de départ pour associer les leaders communautaires à la sensibilisation et à l'action.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

STRUCTURE ET ORGANISATION

Les cours d'alphabétisation sont organisés conformément aux directives du MINEDH. Les leçons respectent le programme et le curriculum nationaux, avec l'alphabétisation et la numératie comme matières principales intégrant les compétences de la vie courante. Les cours ont lieu l'après-midi et durent deux à trois heures. Apprenants et enseignant sont autorisés à choisir les jours et heures de cours qui leur conviennent, à condition de respecter un quantum horaire minimal de 300 heures par année scolaire (10 mois).

D'après les évaluations de *Progresso*, une année scolaire ne suffit pas souvent pour achever le contenu inscrit au programme. Ce, en raison des mauvaises conditions d'enseignement. En effet, les cours d'alphabétisation des adultes se déroulent souvent en plein air, sous un arbre ou dans des espaces improvisés, tels que la cour de la maison d'un participant ou l'église locale. De plus, les apprenants adultes – les femmes, en particulier – n'ont pas assez de temps pour les cours du jour, et il leur est parfois difficile d'assister à deux ou trois heures de leçons par jour. Toutefois, la qualité de l'enseignement demeure le principal facteur de non-achèvement. Par ailleurs, la rotation importante des enseignants aussi dégrade la qualité de l'enseignement. Compte tenu de ces écueils, il faut généralement dix-huit à vingt mois pour achever le programme et organiser les devoirs/évaluations des cours de *Progresso* – alphabétisation, numératie, compétences de la vie courante – et passer au cours de langue portugaise. Les adultes admis à l'examen initial de lecture et d'écriture peuvent suivre des cours d'apprentissage du portugais, qui leur permet d'avancer dans le système d'éducation des adultes classique. Le portugais est important puisque c'est la langue officielle utilisée dans les bureaux et les journaux départementaux et nationaux.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE : APPROCHES, MÉTHODES ET STRUCTURE DES COURS

Conformément aux directives du MINEDH, *Progresso* alphabétise à l'aide de la méthode analytique/synthétique : commencer par un mot ou une phrase, en s'inspirant de situations de la vie courante. Pour présenter un mot, l'alphabétiseur utilise une image du manuel

d'alphabétisation. Le mot permet de présenter une nouvelle syllabe, puis une nouvelle famille de syllabes et de compléter petit à petit un tableau de syllabes. À partir de ces tableaux, les apprenants créent des mots dont ils discutent avec le reste de la classe. Chaque leçon inclut également des exercices de formation de phrases et de lecture d'un texte court. Les apprenants lisent le texte afin de s'exercer à la lecture dès le début et de découvrir le sens du texte en analysant son contenu par rapport à leur vécu. Chaque leçon de révision allie une méthode globale différente à la création orale d'un récit (texte) avec le groupe. Le récit est noté par écrit par l'alphabétiseur. Tout au long du cours d'alphabétisation, la lecture est essentiellement faite par les apprenants, qui ne se contentent pas d'imiter le maître.

Pour l'alphabétisation des adultes en langue locale, la méthode a été peaufinée en collaboration avec le personnel éducatif provincial et des experts, tous locuteurs natifs de la langue. Ils utilisent la méthode analytique/synthétique, qu'ils adaptent pour son application pratique dans les langues locales. Par ailleurs, ces experts ont beaucoup participé à l'élaboration du contenu des manuels de l'apprenant et de l'alphabétiseur.

Chaque enseignant encadre généralement 25 apprenants, conformément à l'effectif minimal fixé par le MINEDH pour le versement d'une subvention (environ 20 dollars par mois). Toutefois, le taux d'abandon est élevé, et beaucoup de classes terminent l'année avec seulement la moitié de l'effectif requis. Cela dit, l'évaluation du programme intégré a révélé un accroissement des taux de rétention dans les classes participantes.

CONTENU ET SUPPORTS DU PROGRAMME

Même si le MINEDH a élaboré un curriculum général pour l'alphabétisation des adultes, il n'existe aucun curriculum spécial pour les langues locales. Pour y remédier, *Progreso* a préparé des manuels d'alphabétisation et de numératie dans cinq langues locales. Il s'agit des langues principales des provinces du nord du pays : *yao*, *nyanja*, *makua*, *makonde* et *kimwani*. Partant du curriculum national, les adaptations nécessaires ont été faites en respectant la logique linguistique de la langue d'enseignement locale et la culture

du milieu. Aucune forme écrite de ces langues n'ayant été élaborée auparavant, il a fallu un travail intensif pour tester les manuels dans les communautés avec des locuteurs natifs, y compris des enseignants et des formateurs. Ce travail visait à vérifier le caractère linguistiquement correct et compréhensible de la langue pour les locuteurs de ses différents dialectes. Une fois l'orthographe acceptée, l'élaboration et/ou la traduction des supports de lecture et d'écriture dans les différentes langues pouvaient commencer.

La production de supports suit le processus ci-dessous :

1. Conception par les travailleurs communautaires.
2. Test auprès des groupes et associations communautaires.
3. Traduction en langue locale par des linguistes spécialisés en collaboration avec les alphabétiseurs.
4. Illustration et édition par la section d'édition de *Progreso* (spécialisée en édition en langue locale).
5. Partage des supports publiés avec le MINEDH et les autorités éducatives provinciales et départementales.
6. Arrivée des supports en classe.

Les prestataires privés de services d'alphabétisation des adultes ayant la latitude d'ajouter des compétences de la vie courante et d'élaborer des supports spécifiques en fonction de leurs priorités, *Progreso* a élaboré divers supports pour la lecture et les compétences de la vie courante sur les thèmes suivants :

- Nutrition
- Santé maternelle et infantile
- VIH / sida
- Maladies évitables, dont le paludisme
- Eau potable et assainissement
- Activités génératrices de revenus, tels que l'élevage, la plantation et l'entretien d'arbres autochtones et l'éducation financière
- Éducation civique et droits de l'homme, dont le droit foncier, le code de la famille et la loi contre la violence domestique
- Gestion des ressources naturelles

Concernant le volet genre du programme intégré, *Progreso* a produit et distribué deux brochures sur la violence sexuelle et sexiste et un ensemble d'affiches qui expliquent la loi contre la violence domestique.



RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Lors du suivi effectué en 2014, *Progresso* a caractérisé ses animateurs et enseignants en alphabétisation comme suit :

- Soixante-dix pour cent du corps enseignant est masculin.
- Plus de 50 % ont moins de 25 ans.
- Les animateurs vivent au sein de la communauté où ils enseignent.
- Les animateurs ont achevé au moins le cycle primaire (7ème année), et certains la 8ème ou la 9ème année.
- Les animateurs ne disposent pas d'une qualification professionnelle.

La majorité des alphabétiseurs et des animateurs du pays partagent ces caractéristiques. Les alphabétiseurs sont des bénévoles. Pour les motiver, le gouvernement leur paie un salaire modique (équivalant à 20 dollars par mois). Le MINEDH leur propose un contrat couvrant les 10 mois de l'année scolaire. Ce contrat est renouvelable et ne dépend pas de la rétention des apprenants. Les enseignants conservent leur emploi même si les apprenants quittent massivement leur classe avant d'achever leur cours.

La composition du système éducatif mozambicain aide à comprendre pourquoi les alphabétiseurs d'adultes

n'ont pas généralement une préparation formelle. Le Mozambique dispose de cinq instituts de formation d'éducateurs pour adultes, qui offrent une formation professionnelle d'un an à des candidats qui ont fait 10 ans d'enseignement général. Recrutés par les directions provinciales ou départementales de l'éducation, les diplômés de ces instituts travaillent comme agents techniques, chargés d'encadrer les alphabétiseurs. Les instituts ne préparent pas les éducateurs pour alphabétiser des apprenants adultes, mais pour superviser et encadrer les alphabétiseurs. Certains de leurs diplômés intègrent l'équipe de formateurs mise en place par *Progresso* pour dispenser une formation initiale aux alphabétiseurs.

Même si les alphabétiseurs sont recrutés et payés par l'État, leur formation est généralement dispensée par les agences de mise en œuvre, telles que les églises et la société civile. *Progresso* offre deux ateliers de sept jours pendant la première année de travail de l'animateur, dans le cadre de la formation initiale des enseignants de ses programmes d'alphabétisation.

Le premier atelier inclut les volets principaux suivants :

- concepts de base de l'andragogie ;
- lecture et écriture en langue locale ;
- méthodologies d'initiation à la lecture et l'écriture en langue locale.

Le second atelier est axé sur l'enseignement de la numératie et des compétences de la vie courante. Les deux ateliers consacrent beaucoup de temps aux exercices pratiques d'enseignement dans des situations de classe simulées et réelles. Ils sont suivis d'une analyse de la performance, qui permet de surmonter les défis et d'améliorer divers aspects de l'enseignement.

Dans le cadre du programme *Alphabétisation, tremplin vers l'égalité des genres*, un séminaire de sept jours a été offert aux alphabétiseurs impliqués. Il a permis de les informer sur la théorie du genre et la législation mozambicaine sur les droits de la femme et de partager avec eux les méthodes d'enseignement des compétences de la vie courante en cours d'alphabétisation. De même, il présente les objectifs, plans d'action, indicateurs et instruments proposés pour le système de suivi communautaire.

Les équipes de formateurs provinciales et départementales sont sélectionnées pour former les alphabétiseurs. Pour le séminaire de formation en alphabétisation, les formateurs sont choisis parmi le personnel de l'institut provincial de formation des enseignants et le personnel éducatif technique provincial et départemental. Les critères de sélection incluent les compétences techniques pour l'initiation à la lecture et l'écriture, l'expérience en éducation des adultes, les aptitudes et l'expérience en matière d'enseignement en langue locale, les attitudes et l'engagement. Pour les classes de numératie, l'équipe incluait des formateurs issus de l'institut provincial de formation des enseignants. Pour le projet genre, les formateurs venaient du personnel technique de la Direction départementale de l'éducation et du personnel de la Direction départementale de la santé, de la femme et de l'action sociale.

Pour ce projet, *Progresso* a formé douze formateurs, soit trois par département. Les formateurs ont dispensé une formation en développement des capacités à 64 alphabétiseurs, 250 leaders communautaires, dont 113 femmes, originaires de 25 communautés rurales.

INSCRIPTION, IDENTIFICATION DES BESOINS D'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

Au début de chaque année scolaire, des campagnes locales sont organisées pour encourager les jeunes adultes qui ne savent ni lire ni écrire à s'inscrire aux

cours d'alphabétisation. Les leaders locaux et le personnel de l'éducation publique et de *Progresso* y participent, et des messages radio sont diffusés. Une fois les candidats inscrits et les classes constituées, les alphabétiseurs évaluent le niveau de lecture et d'écriture des apprenants à l'aide d'un test oral. Ensuite, ils adaptent leurs leçons en fonction des connaissances de leurs élèves. De même, l'alphabétiseur discute avec eux des matières qui les intéressent en termes de compétences de la vie courante. Il les informe des supports éducatifs déjà disponibles et prend note des éventuels nouveaux supports à produire en réponse aux besoins exprimés.

En fin de formation, les apprenants passent un examen écrit final préparé par le personnel département de l'éducation et approuvé par les autorités éducatives provinciales. L'examen porte sur les aspects suivants : lecture de mots simples, lecture d'images (savoir écrire le mot correct à côté d'une image), association d'images à des mots, exercice de grammaire, formation de mots à partir d'un tableau de syllabes, rédaction de trois à cinq lignes et test de calcul simple. Les apprenants reçoivent une attestation de participation, signée par le Directeur provincial de l'éducation et *Progresso*, après avoir suivi avec succès le programme de 300 heures d'alphabétisation et de numératie. Bien que reconnues dans l'ensemble du pays, ces attestations risquent de revêtir peu de valeur pratique si les apprenants ne suivent pas un cours en portugais pour savoir lire et écrire dans la langue officielle.

SUIVI ET ÉVALUATION

La qualité de l'enseignement est assurée grâce à une formation initiale courte, suivie d'une supervision régulière et d'une journée de mise à niveau par mois organisée par les superviseurs (dont des diplômés de l'institut de formation d'éducateurs pour adultes). Le suivi du programme s'effectue à différents niveaux et sur différents sites :

- Au niveau communautaire, l'impact du programme genre est évalué dans le cadre du suivi communautaire. Les alphabétiseurs et les apprenants collectent des données sur un formulaire incluant des indicateurs relatifs à la participation des femmes et des filles à l'éducation, à la violence sexuelle et sexiste, aux pratiques traditionnelles préjudiciables aux femmes et aux filles et à la participation des

femmes aux organisations communautaires et à l'administration locale. Conçus dans un premier temps par le personnel éducatif provincial et le personnel de *Progresso*, les indicateurs ont été présentés aux leaders communautaires et adaptés en fonction de leurs observations. Les données collectées sont désagrégées par classe et par village, puis collationnées pour une présentation aux leaders communautaires et aux autorités départementales.

- La performance des classes d'alphabétisation est suivie par les superviseurs. Chaque superviseur encadre dix alphabétiseurs, assiste au moins à deux cours par mois et organise une journée de formation par mois. Les superviseurs rendent compte au personnel technique départemental, qui soumet des rapports trimestriels à la Direction provinciale de l'éducation et au bureau provincial de *Progresso*.
- Le personnel provincial de *Progresso* visite au moins un département par mois. Le personnel provincial de l'éducation et celui de *Progresso* organisent des visites de supervision trimestrielles conjointes dans les centres d'alphabétisation, où ils assistent aux cours, analysent la performance avec les alphabétiseurs et dispensent une formation continue.
- Le personnel du siège de *Progresso* effectue des visites de suivi dans les sites provinciaux deux fois par an.
- Les représentants des bailleurs visitent les sites de mise en œuvre du projet une fois par an.

Progresso livre des rapports narratif et financier annuels aux bailleurs, à l'Union européenne et à l'ambassade d'Irlande à Maputo. Le rapport financier inclut les audits externes annuels effectués par un cabinet international. Les résultats du programme sont évalués par rapport à des indicateurs prédéfinis (voir section suivante). Chaque année, le projet TRL est évalué en interne en compagnie du personnel éducatif provincial et départemental et des responsables de projet de *Progresso*. L'Union européenne a produit un rapport de suivi axé sur les résultats en 2013 dans la province de Niassa pour évaluer les performances et les réalisations.

VOLETS COMPLÉMENTAIRES DU PROGRAMME

Une part importante du volet genre du programme intégré consiste à sensibiliser la communauté. *Progresso* promeut le genre à travers l'activité de suivi communautaire, menée par les apprenants et leurs alphabétiseurs. Outre

sa fonction de sensibilisation, le suivi communautaire a un effet éducatif évident : en utilisant les formulaires d'enquête et les données systématisées, les apprenants appliquent et améliorent leurs compétences en lecture, écriture et numératie grâce une activité pratique. L'application des compétences récemment acquises est encouragée à travers la collecte de données et la production de rapports contenant des données agrégées. À ce jour, les rapports narratifs ont été principalement rédigés par l'alphabétiseur, sous la supervision du personnel technique départemental, alors que les apprenants sont conviés à écrire des phrases à inclure dans les rapports finaux. Ces derniers ont été présentés aux leaders locaux ainsi qu'aux institutions publiques et aux organisations de la société civile aux niveaux départemental et provincial. Les indicateurs inclus dans les formulaires d'enquête de suivi communautaire concernent la fréquentation et l'abandon scolaires/des cours d'alphabétisation, la participation aux rites initiatiques, le mariage précoce et forcé, les grossesses précoces, la violence domestique, le traitement des veuves et la participation des femmes aux organes administratifs locaux. Un exercice pratique sur le suivi communautaire est organisé dans une communauté voisine. Il est suivi d'une évaluation par les séminaristes.

En 2013, *Progresso* a élaboré une stratégie consistant à organiser des bibliothèques communautaires. Au lieu de les implanter dans un lieu fixe, tel qu'une classe, l'ONG a confectionné des caisses en bois devant servir de bibliothèques mobiles dans tous les centres d'alphabétisation du projet. Quelque 171 caisses ont été produites pour ranger les supports de lecture. Ces ouvrages peuvent être utilisés en classe pour la lecture et les discussions collectives. Certaines communautés autorisent les apprenants à emprunter des livres. L'alphabétiseur gère la bibliothèque mobile du centre avec l'appui de son superviseur.

IMPACT ET DÉFIS

IMPACT ET RÉALISATIONS

En 2012, *Progresso* a fixé deux cibles principales pour le projet TRL pour fin 2015 :

1. Doter 48.750 jeunes et adultes (dont 70 % de femmes, parmi lesquelles 5.850 handicapées) d'un niveau d'alphabétisme, de numératie et de compé-

tences de la vie courante suffisant pour améliorer leur qualité de vie. En 2014, suite à une évaluation à mi-parcours, les cibles du projet ont été révisées, avec plus de départements à couvrir (de huit à neuf) et une baisse des effectifs dans les deux provinces (de 48.750 à 22.500).

2. Favoriser la création de capacités humaines et institutionnelles pour réaliser les changements structurels nécessaires pour l'éradication effective de l'analphabétisme des jeunes et des adultes, en particulier chez les femmes et les personnes handicapées, en alphabétisant et en enseignant les compétences de la courante en langue maternelle.

Pour le projet Alphabétisation, tremplin vers l'égalité des genres, *Progresso* a fixé les cibles spécifiques suivantes :

1. Sensibiliser les apprenants adultes des soixante-quatre classes d'alphabétisation de 25 communautés et les former à la promotion du changement des pratiques traditionnelles nuisibles aux femmes et aux filles (comme les rites initiatiques pour les enfants de moins de 16 ans, le mariage précoce, les grossesses précoces, la violence à l'égard des femmes et des enfants et le traitement inhumain des veuves).
2. Renforcer la connaissance de 3.200 femmes et hommes (dont 1.625 la première année) des lois régissant l'égalité des sexes et les droits de la femme et améliorer leur capacité à rattacher le contenu de ces lois aux pratiques traditionnelles et culturelles qui réduisent les opportunités de promotion des femmes.
3. Appuyer l'autonomisation de 250 leaders locaux, traditionnels et administratifs au niveau communautaire afin de les doter du savoir et des compétences nécessaires pour traiter les questions de droits humains de la femme conformément à la loi.
4. Accroître la présence des femmes dans les organes administratifs locaux, les conseils consultatifs et les institutions communautaires formelles et informelles des quatre départements couverts par le projet (Lago, Sanga, Muembe et Chimbunila).

Le projet TRL a créé un véritable engouement pour l'alphabétisation en langue locale dans la province de Niassa. Alors que jusqu'en 2012 cette activité se confinait à deux départements et cinq classes, de 2012 à 2015

Progresso a soutenu plus de 800 classes en collaboration avec les leaders communautaires et les autorités éducatives aux niveaux provincial et départemental. Le projet a fortement stimulé l'enseignement des langues locales dans les provinces de Niassa et Cabo Delgado, mais aussi dans l'ensemble du pays.

Progresso a fourni des manuels et d'autres supports de lecture et d'éducation en cinq langues locales et formé les formateurs et les enseignants en alphabétisation en langue locale, tandis que le gouvernement se charge de verser chaque année des primes de motivation à plus de 200 enseignants et superviseurs. Ce faisant, il a relevé le statut social des langues locales, en général, et des enseignants et apprenants en langue maternelle, en particulier. Dans ce contexte, la place prépondérante que le MINEDH accorde à l'alphabétisation des adultes en langue locale dans son nouveau plan stratégique pour l'éducation des adultes (en cours de préparation) constitue un résultat important du projet.

Le volet TRL du programme intégré prend fin en novembre 2016. Une évaluation de son impact est prévue en octobre et en novembre de la même année, mais d'ores et déjà une évaluation préliminaire du volet genre révèle de meilleurs taux de rétention pour les classes d'alphabétisation qui ont participé au projet intégré. L'évaluation externe du projet (faite en juin 2014 par un spécialiste du suivi et évaluation engagé par *Progresso*) a conclu à son caractère innovant, avec la participation active des communautés et une forte relation avec les organisations communautaires. Elle a souligné que le lien entre alphabétisation et discussions communautaires sur le genre a favorisé des changements de comportements et d'attitudes au sein du groupe cible. Autre point positif important, l'interaction et la participation de partenaires stratégiques publics et privés.

Les activités de plaidoyer et de lobbying, organisées dans le cadre du projet, ont joué un rôle important dans la sensibilisation. La prise de conscience a induit des changements visibles des attitudes et actions envers les femmes et les filles. Par exemple, hommes et femmes partagent de plus en plus les tâches quotidiennes, et les parents évitent les pratiques favorisant l'abandon scolaire, en particulier chez les filles. De même, les leaders locaux ont pris une décision importante concernant la

tenue des rites initiatiques. Au lieu de les organiser en pleine année scolaire, ils ont décidé de reporter ces pratiques traditionnelles aux grandes vacances. En outre, ils ont accepté de réglementer l'âge des enfants à initier pour éviter la participation de très jeunes enfants. L'évaluation a conclu que le projet a réalisé la plupart des résultats attendus. L'évaluateur a recommandé à *Progresso* de redoubler d'efforts pour reproduire et pérenniser le programme. D'après une évaluation externe, avec le nombre accru de femmes qui achèvent le cours d'alphabétisation, le projet a également aidé à réduire l'abandon scolaire des filles du primaire.

Lors de l'assemblée générale de fin de projet, tenue en juin 2014, tous les participants (leaders communautaires, alphabétiseurs, superviseurs et personnel technique départemental et provincial des Directions départementales de l'éducation, de la femme et de l'action sociale, représentants des bailleurs et société civile) ont exprimé leur appréciation positive du programme en raison des changements qu'il a induits en termes de perception des relations hommes-femmes et de leur lien avec la pratique quotidienne du genre. Les discussions ouvertes et franches lors des sessions sur les droits de la femme, le genre et la culture ont largement aidé les leaders, les enseignants et les apprenants à percevoir autrement les relations hommes-femmes. Selon un leader communautaire du village de Messumba (département de Lago), « Les débats ont été comme une lampe torche pour nous ! »

Enfin, en sélectionnant des communautés proches les unes des autres, l'ONG a augmenté les chances de réaliser un changement de pratiques traditionnelles à l'échelle du réseau communautaire. Grâce à l'action de *Progresso*, un leader a décidé de reporter le rite initiatique, qui occasionnait de nombreux abandons scolaires chez les filles, du milieu à la fin de l'année scolaire. Les communautés voisines l'ont imité.

TÉMOIGNAGES

J'ai arrêté les études... en 2001, quand j'ai perdu mes parents. À l'époque, je ne savais ni lire ni écrire. J'ai décidé de reprendre en 2012 en suivant un cours d'alphabétisation. Pour faciliter mon apprentissage, j'ai choisi de m'alphabétiser en langue maternelle... La même année, j'ai épousé Alabia Aly, et nous avons maintenant deux enfants. Nous participons tous

deux aux cours d'alphabétisation. Pour donner du temps à ma femme et respecter ses droits, nous partageons les activités domestiques. Cette semaine, c'est à moi d'aller chercher de l'eau et de laver les enfants. Peu importe ce qu'en pensent mes voisins. Ma femme n'est pas une machine à mon service, mais un être humain qui mérite de se reposer comme moi. Imede Abasse, apprenant du programme intégré

[Le] conseil consultatif de [ma communauté] se composait de trois femmes et dix-sept hommes. Lors des réunions, les femmes n'intervenaient sur aucun sujet. Lorsqu'on leur donnait la parole, elles répondaient : « Nous sommes d'accord. Les hommes ont raison ». En 2014, le conseil a été relancé. Actuellement, neuf de ses vingt membres sont des femmes très actives au sein de l'organisation et dans la communauté. Je pense que c'est grâce à leur participation active que les femmes de mon quartier ont beaucoup changé. Maintenant, lorsque nous organisons des réunions pour discuter de questions de développement, elles donnent leur avis. Grâce aux femmes, notre communauté a désormais une borne-fontaine et de l'eau potable.

Leader traditionnel d'une communauté desservie par Progresso

LEÇONS APPRISSES

- L'utilisation des groupes d'alphabétisation comme plateforme de réflexion sur les problèmes communs et de recherche de solutions est un concept largement accepté dans le domaine de l'alphabétisation. Mais, il est souvent difficile d'allier cette approche à l'enseignement de la lecture et de l'écriture puisque cela exige de l'enseignant un niveau élevé de compétence pédagogique et didactique. Le projet genre a enrichi l'approche de réflexion d'une méthode active d'enseignement de la lecture, l'écriture et la numératie. Des leçons spécifiques ont été préparées et des activités menées en vue de rattacher efficacement l'enseignement des compétences de la vie courante à celui de la lecture et de l'écriture.
- Le volet de suivi communautaire de la composante genre du programme intégré s'est révélé être un instrument efficace pour favoriser l'implication et

l'adhésion des alphabétiseurs et des apprenants, mais aussi de la communauté en général et des leaders locaux en particulier. Pour *Progresso*, le suivi communautaire systématique constitue un nouveau de collaboration avec les communautés. Pour le personnel éducatif, il permet de comprendre comment rendre les cours d'alphabétisation intéressants et utiles pour les apprenants.

- La création d'un lien direct entre l'enseignement et l'action de mobilisation sociale en compagnie des leaders communautaires s'est révélé une approche très efficace pour induire un changement inclusif et durable des relations hommes-femmes, notamment en termes de création d'opportunités de participation des femmes et des files aux activités de développement communautaire.
- Le caractère oral de la culture locale constitue un aspect particulier. Les localités rurales étant généralement peu peuplées, le mode de communication oral direct est facile à perpétuer et, très souvent, il n'y a aucun mot écrit dans le village : ni nom de rue ni panneau de signalisation et peu de publicité. D'où, le faible besoin de lire. En conséquence, tout programme d'alphabétisation doit inclure la fourniture de supports éducatifs et de lecture pour permettre aux adultes de découvrir les bienfaits de la lecture.
- L'installation de bibliothèques mobiles dans les centres d'alphabétisation a permis de maintenir les livres en bon état.

DÉFIS

- La tradition et la culture patriarcale prédominent en milieu rural et déterminent tous les aspects de la vie. La tradition veut que les femmes ne décident pas en toute autonomie des questions concernant leur santé, leur argent ou leur mariage. De même, il leur faut souvent l'autorisation du mari pour participer aux cours d'alphabétisation. La mobilisation sociale joue un rôle important pour changer cette situation, mais aussi les autres aspects de la tradition qui nuisent à la femme.
- La plupart des alphabétiseurs ont un très faible niveau de qualification académique et de formation professionnelle. De plus, leur statut de bénévole et leur salaire bas peuvent entraîner un manque de motivation et une rotation élevée du

personnel. La professionnalisation de l'alphabétisation des adultes reste un défi de taille pour le gouvernement mozambicain.

- Les infrastructures manquent. D'où, la tenue fréquente des cours en plein air ou chez un tiers.
- Les apprenants, en particulier les femmes, ont du mal à concilier apprentissage et responsabilités professionnelles et familiales.

PÉRENNITÉ

Un aspect important du programme intégré réside dans la volonté des organisateurs d'en garantir la pérennité au-delà des 18 mois de sa mise en œuvre. Cette volonté transparaît dans leurs différentes stratégies : un partenariat fort avec le MINEDH et ses démembrements locaux, le renforcement des capacités des prestataires locaux, la création de supports d'apprentissage pertinents et la mise en place de projets complémentaires pour l'entretien desdits supports, y compris après la fin du projet.

Les animateurs sont pris en charge par le MINEDH. En outre, certains formateurs d'animateurs de *Progresso* sortent des instituts de formation d'éducateurs pour adultes.

Le projet TRL a investi dans les ressources humaines, notamment les formateurs d'alphabétiseurs en langue locale, les alphabétiseurs et les superviseurs. Le projet genre a suivi la même stratégie pour pérenniser ses activités : formation d'une équipe de formateurs dans chaque département et formation des alphabétiseurs et des superviseurs aux aspects techniques des questions de genre et à l'intégration des concepts de genre dans leur enseignement quotidien. Des formateurs départementaux en genre ont été formés pour diriger les discussions sur les questions sensibles avec les leaders communautaires. Ceux-ci ont découvert les effets positifs d'un dialogue organisé et ont décidé de maintenir les séances de dialogue sur les problèmes sociaux de leur communauté. *Progresso* espère que le transfert de connaissances et la sensibilisation se poursuivront au cours des années à venir grâce aux alphabétiseurs et aux connaissances qu'ils ont acquises sur le genre, mais aussi à la présence de supports éducatifs et de lecture sur le genre dans les bibliothèques des centres d'alphabétisation.



Puisque les autorités éducatives ont pris en charge le salaire des alphabétiseurs, il ne devrait y avoir aucune interruption à la fin du projet. *Progresso* fera un plaidoyer pour le recyclage régulier des enseignants qualifiés afin de préserver la qualité.

Le projet a fourni des supports d'apprentissage et de lecture en langue locale qui peuvent être utilisés au-delà de son cycle de vie. En outre, animateurs et apprenants pourront continuer à utiliser les supports grâce aux bibliothèques mobiles des centres d'alphabétisation. Celles-ci sont conçues dans le but de maintenir les livres en bon état.

Des propositions sont en cours de préparation pour lever des fonds destinés à reproduire le projet dans la province de Cabo Delgado. Des bailleurs potentiels ont été contactés pour un autre projet qui vise à étendre et à diversifier les activités de l'initiative *Alphabétisation, tremplin vers l'égalité des genres* dans la province de Niassa. Les leçons apprises de la mise en œuvre des projets intégrés seront déterminantes pour l'élaboration d'approches intégrées, comme le prévoit le nouveau plan stratégique pour l'éducation des adultes pour la période 2015-2019 en cours d'élaboration par le MINEDH.

SOURCES

- All Africa (2015). Mozambique: Fully Bilingual Primary Education as From 2017. [consulté le 13 juillet 2015]
- Banque Mondiale(2015). Mozambique Overview [consulté le 10 juillet 2015]
- Chimbutane, F. (2013). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*; In: Multilingual Matters, Vol. 81.
- UNAIDS (2013). Mozambique. [consulté le 10 juillet 2015]
- UNESCO Dakar Office (2014). EFA Country Profile 2012: Mozambique.[PDF 209,02 KB] [consulté le 12 juillet 2015]
- United Nations Development Programme (UNDP) (2014). Human Development Report 2014. [PDF 368,42 KB] [consulté le 10 juillet 2015]

CONTACT

Ms Tinie van Eys

Senior Programme Officer
Av Ahmed Sékou Touré n° 1957
Mozambique
258. 21430485/6/258.21323140

programas@progresso.co.mz
www.progresso.co.mz

Éducation en langue maternelle



M. Dramani, maître de P3, lors d'un cours d'alphabétisation en langue locale



Un sac à contes

PROFIL DE PAYS

Population 36 573 000 (2013)

Langues officielles anglais et swahili

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PIB 2,2 % (2013)

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total, %) 93,65 % (2013)

Taux d'alphabétisme des jeunes (15 – 24 ans, %)

■ Total : 87 % (2015)

■ Femmes : 86,57 %

■ Hommes : 87,4 %

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus, 1995–2004)

■ Total : 73,86 % (2015)

■ Femmes : 66,89 %

■ Hommes : 80,85 %

Sources statistiques

■ Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Éducation en langue maternelle

Organisation chargée de la mise en œuvre

Literacy and Adult Basic Education (LABE)

Langues d'enseignement

acholi, kakwa, aringa, madi et lugbara

Partenaires de financement

Oxfam Novib, Comic Relief (UK) et Africa Educational Trust (AET)

Partenaires

Centre national de développement des programmes scolaires (National Curriculum Development Centre, NCDC), ministère de l'Éducation, des sciences, des technologies et du sport, six services départementaux de l'éducation, cinq commissions linguistiques locales, écoles d'instituteurs, parents et 120 écoles de six départements du nord de l'Ouganda.

Coûts annuels du programme

362 452 dollars (2014).

Coût annuel par apprenant : 9,91 dollars

Date de création 2009

CONTEXTE NATIONAL

Si l'anglais et le swahili sont ses langues officielles, l'Ouganda n'en demeure pas moins un pays multilingue, qui compte une quarantaine de langues locales. Le gouvernement cherche, à travers un ensemble de politiques, à promouvoir l'éducation en langue locale. Par exemple, l'article 6 de la Constitution ougandaise (2005), stipule que « toutes les langues peuvent servir de langue d'instruction dans les écoles ou autres établissements éducatifs ». Le Livre blanc sur l'éducation pour l'intégration et le développement nationaux (White Paper on Education for National Integration and Development, 1992) prône l'instruction en langue locale pour tous les programmes éducatifs jusqu'en 4^{ème} année du primaire. Cependant, le manque de ressources et l'inefficacité des stratégies de mise en œuvre ont contrecarré l'application de ces politiques. C'est en particulier le cas dans le nord de l'Ouganda, où des décennies de guerre civile (depuis le début des années 1980) et leurs conséquences ont réduit l'impact de l'éducation sur les enfants, les jeunes et les adultes. En outre, les politiques éducatives existantes en matière d'enseignement et d'apprentissage en langues locales tendent à se focaliser sur l'éducation formelle jusqu'en 4^{ème} année. Cela offre aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas reçu une éducation formelle et ne savent ni lire ni écrire en langue locale peu d'opportunités de s'alphabétiser en langue maternelle par le biais de l'éducation non formelle ou informelle.

L'ONG ougandaise Literacy and Adult Basic Education (LBE) a été fondée en 1989 à l'Université Makerere. Elle soutient les efforts du gouvernement dans le nord de l'Ouganda à travers un programme éducatif axé sur les langues locales. LBE se donne pour mission de promouvoir l'alphabétisation au sein des communautés locales (en particulier auprès des femmes et des enfants) et de renforcer l'accès à l'information en améliorant les niveaux d'alphabétisme en langue maternelle. Ainsi, les participants deviennent plus aptes à revendiquer et à faire respecter leurs droits et ceux de leurs communautés. LBE a étendu son domaine d'intervention à l'éducation de base des enfants et des adultes.

LBE est dirigée par un Conseil d'administration, composé de membres issus de la Commission nationale de

l'Ouganda pour l'UNESCO, des établissements d'enseignement supérieur, des organisations internationales, du secteur privé et d'une association féminine. Ces membres apportent leur expérience professionnelle d'universitaires et de spécialistes de la finance, du suivi et évaluation, de la planification de projet et de la gestion d'ONG. Le secrétariat, chargé de la coordination générale, de la mobilisation de ressources, du suivi et du plaidoyer national, est dirigé par le directeur exécutif, secondé par l'équipe de cadres supérieurs.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme Éducation en langue maternelle (MTE) de LBE intervient dans six départements post-conflit du nord de l'Ouganda : Adjumani, Arua, Gulu, Koboko, Nwoya et Yumbe. Cinq langues locales – acholi, kakwa, aringa, madi et lugbara – y sont parlées.

BUTS ET OBJECTIFS

L'objectif principal du MTE est de renforcer le statut et l'usage des langues locales dans les communautés ougandaises marginalisées. À terme, le programme est censé favoriser le relèvement de ces communautés post-conflits. Il se fixe trois buts principaux :

- Renforcer l'instruction de la petite enfance en langue locale et l'éducation bilingue (langue maternelle et anglais) afin de contribuer à améliorer la scolarisation, la rétention et les résultats d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, le MTE appuie les enseignants qui instruisent efficacement les enfants en langue locale.
- Comblent le fossé entre la famille et l'école en proposant des programmes d'alphabétisation des adultes en langue maternelle aux parents d'élèves et à la communauté et en organisant des activités d'apprentissage interactives pour les enfants et leurs parents après les cours.
- Intégrer les approches de formation continue des enseignants et d'éducation parentale de LBE au système national de formation des enseignants. Cela exige de LBE un dialogue permanent avec le NCDC.

GROUPES CIBLES

Du fait de sa double approche générale, formelle et non formelle, de l'enseignement et de l'apprentissage

en langue maternelle, le programme cible des parties prenantes très diverses. Les groupes cibles directs incluent les écoliers de la 1^{ère} à la 3^{ème} année (P1-P3), leurs parents et proches et les enseignants de P1-P3. Le MTE cible aussi les directeurs des écoles bénéficiaires, pour les séances de formation et de sensibilisation, afin de les aider à mieux encadrer les maîtres de P1-P3.

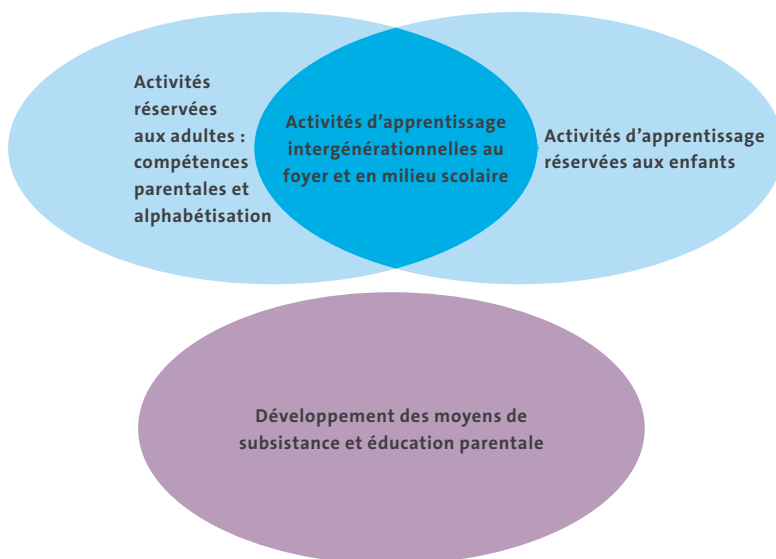
ANIMATEURS

Les principaux animateurs du MTE sont des bénévoles locaux, appelés « éducateurs parentaux » (PE), choisis par la communauté conformément aux critères de LABE. En général, il s'agit d'adultes, membres de la famille élargie des élèves de P1-P3. Ils doivent avoir achevé les études primaires et savoir lire et écrire en langue locale.

Les maîtres de P1-P3 aussi jouent un rôle important d'animateurs dans la mesure où ils instruisent les enfants en langue maternelle, forment les PE et dirigent les activités d'apprentissage impliquant enfants et parents.

CENTRES D'APPRENTISSAGE DOMESTIQUES

La plupart des activités du programme se déroulent dans les centres d'apprentissage domestiques (HLC) des différentes communautés. Un HLC peut être un simple abri en paille ou l'ombre d'un arbre qui sert d'espace d'apprentissage dans une maison. Affiliées à une école primaire proche, les HLC servent d'espaces d'ensei-



En bleu, les programmes dispensés directement par LABE. En pourpre, le programme dispensé par ses partenaires.

gnement multifonctionnels abritant des programmes d'éducation de la petite enfance, d'apprentissage des écoliers après les cours et d'éducation parentale ou d'alphabétisation familiale pour les adultes. Ils sont équipés de lampes solaires pour permettre aux parents de prolonger les études le soir avec leurs enfants.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

APPROCHES ET MÉTHODES

La première phase du MTE a commencé en 2009 pour se terminer en 2013. La deuxième a débuté en 2014 et prendra fin en 2018. Au cours de la première phase, LABE a mené des activités de plaidoyer en faveur de l'éducation en langue maternelle, de renforcement des capacités, de formation continue des enseignants, d'alphabétisation des adultes au profit des parents et d'élaboration de curricula et de supports d'enseignement pour l'instruction en langue locale. Cette phase incluait une série d'initiatives au niveau local :

- Informer les communautés et les parents de l'importance d'éduquer leurs enfants en langue locale à travers des événements tels que la Journée internationale de la langue maternelle.
- Aider les commissions linguistiques locales – institutions publiques chargées de développer les langues locales – à produire des orthographe.
- Travailler avec les enseignants et les enfants pour produire des livres de contes, des magazines pour enfants et des supports d'enseignement.
- Communiquer les expériences des départements aux décideurs nationaux de l'éducation.
- Ce travail au niveau local a facilité la mise en œuvre des politiques locales, en particulier dans le contexte de l'éducation en langue locale.
- Pour renforcer l'impact du programme, la deuxième phase (en cours) prend en charge plusieurs objectifs supplémentaires et s'attèle à consolider les aspects suivants :
- Renforcer les capacités des enseignants à instruire en langue locale, y compris en utilisant les TIC pour compléter la formation nationale dispensée par les formateurs d'enseignants (appelés tuteurs de centre de coordination).
- Renforcer l'appui parental au MTE et intégrer l'implication parentale aux systèmes nationaux de formation des enseignants.

ÉVALUATION DES BESOINS

Avant l'exécution du projet, une évaluation complète des besoins est menée pour identifier les problèmes et les besoins. Les besoins des parents sont évalués de façon informelle dans le cadre des réunions de sensibilisation communautaire, organisées en début de projet. Lors de ces rencontres, LABE explique le but du projet et présente les politiques du gouvernement en matière d'éducation en langue locale. Une liste de points à expliquer davantage aux parents et à la communauté est dressée à cette occasion.

Les besoins des enseignants sont identifiés lors des réunions et entretiens périodiques à l'école. Lors de ces rencontres, les enseignants avouent souvent ne pas être assez formés pour enseigner en langue maternelle. Pour cette raison, en partenariat avec les formateurs des écoles d'instituteurs, LABE a conçu un programme de formation axé sur l'instruction en langue maternelle.

ACTIVITÉS

1. Formation des animateurs

La formation initiale des maîtres de P1-P3 a été dispensée en collaboration avec les tuteurs de centre de coordination, dont le rôle principal consiste à assurer le perfectionnement des instituteurs. Cette formation dure sept jours et vise à renforcer les compétences des enseignants en instruction en langue locale.

Outre la formation structurée formelle, les maîtres de P1-P3 sont conviés à assister aux forums de l'enseignant, qui se tiennent généralement pendant les vacances scolaires ou le weekend. Lors de ces forums, organisés par LABE, les participants partagent leurs expériences en matière d'enseignement, de conception de supports, de plaidoyer et gestion de sessions d'alphabétisation conjointe parents-enfants.

Éducateurs parentaux

Une fois recrutés, les PE reçoivent une formation initiale de dix à douze jours qui les familiarise avec le programme. Ensuite, ils suivent une formation continue en sessions de courte durée organisées par LABE. Ils sont formés pour dispenser des cours d'éducation parentale et diriger les activités extrascolaires des enfants, mais aussi pour gérer le HLC. La formation est assurée, en grande partie, par les maîtres de P1-P3.

2. Cours d'éducation parentale et d'alphabétisation des adultes et autres activités pour les parents

Il existe deux cours d'alphabétisation : l'un intégré au cours d'éducation parentale, et l'autre aux cours axés sur les activités génératrices de revenus. Les apprenants peuvent participer aux deux.

L'éducation parentale intégrée à l'alphabétisation des adultes cible les parents qui ne peuvent pas encadrer les études de leurs enfants à domicile, en grande partie à cause de leur faible niveau d'alphabétisme. Décidés à mieux assister leurs enfants, ces parents cherchent à améliorer leur niveau. Les cours se tiennent généralement une ou deux fois par semaine, en séances de deux heures au maximum. D'habitude, il y a quinze parents par classe.

L'éducation parentale intégrée à la formation aux activités génératrices de revenus cible tous les adultes, alphabétisés ou non. Les cours ont lieu deux fois par semaine, en séances d'une à deux heures. LABE ne dispense pas directement cette formation. Elle fait appel d'autres organisations intervenant dans ce domaine dans les zones cibles de son projet. Par exemple, dans le département de Koboko, LABE a chargé ACAV, une ONG italienne, de dispenser une formation en encadrement agricole dans les HLC. A Gulu et Nwoya, elle a encouragé certains parents qui fréquentent les HLC à adhérer aux associations villageoises d'épargne et de crédit soutenues par des organisations qui offrent de tels prêts. En outre, en guise d'appui consultatif, LABE a conçu des supports d'enseignement pour Invisible Children, une organisation pour l'alphabétisation fonctionnelle.

Par ailleurs, tous les parents sont invités à participer à une activité hebdomadaire d'apprentissage intergénérationnel avec leurs enfants à l'école. Cela les aide à participer à l'apprentissage de leurs enfants et crée un lien fonctionnel famille-école. Cette activité, gérée par les enseignants avec l'appui des PE, a lieu pendant l'heure réservée à l'alphabétisation sur l'emploi du temps de l'école. Les parents s'assoient à côté de leurs enfants en classe pour les encourager à prendre part aux activités d'apprentissage, comme lire des récits à tour de rôle ou faire des puzzles.

3. Activités d'apprentissage extrascolaires pour les enfants

En plus de l'activité scolaire d'apprentissage en langue maternelle avec leurs parents, les enfants participent à des études après les cours. Les enfants du préscolaire (3-5 ans) y participent. Elle se divise en deux catégories :

- Activité d'apprentissage réservée aux enfants : Ce type d'activité d'apprentissage a lieu au moins deux fois par semaine. Les enfants racontent des histoires et font des devinettes et du dessin. L'activité est organisée par un éducateur parental dans chaque HLC. Les enfants du préscolaire apprennent à ouvrir un livre et à tenir un écritoire.
- Activités d'apprentissage intergénérationnel à domicile : A domicile, enfants et parents lisent des livres de contes ensemble ou à tour de rôle. Les parents sont également invités à aider les enfants à apprendre à domicile.

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Des méthodes d'enseignement spécifiques sont appliquées à chaque catégorie d'apprenant : parents/membres de la famille, enfants et enseignants. Pour les parents ou les apprenants adultes, une approche participative d'apprentissage en groupe est adoptée. Les techniques utilisées pour aider les apprenants adultes à présenter et partager de nouvelles informations et idées incluent les petits groupes de discussion, le dessin/visualisation participatif, le classement et le folklore traditionnel. Pour LABE, cette méthode permet d'enrichir la situation d'apprentissage des points de vue, expériences et modes de communication des apprenants adultes.

Une approche d'apprentissage familial, réunissant parents et enfants dans un cadre scolaire, est adoptée. Elle vise à préparer les enfants d'âge préscolaire et scolaire pour l'école et à renforcer l'implication parentale à travers l'alphabétisation à l'école. Dans les HLC, les PE aussi appliquent les méthodes d'instruction directe. Par exemple, ils lisent à haute voix pour amener les apprenants à se concentrer davantage en lisant de nouveaux mots ou chiffres. En outre, ils utilisent les méthodes collaboratives, les activités par paires et les jeux, notamment pour faire des puzzles. Le processus d'apprentissage est passionnant pour les apprenants, avec des activités telles que le conte, l'interprétation théâtrale d'un conte ou le folklore traditionnel.

Pour rendre l'apprentissage plus agréable, parents, enfants et PE sont formés à l'usage des TIC, notamment les appareils photo numériques, les caméscopes, les ordinateurs portables et les téléphones portables, pour apprendre et produire des supports d'apprentissage en langue locale.

La méthode d'enseignement utilisée pour former les enseignants s'inspire de l'approche des « communautés de pratique », qui privilégie fortement la compréhension mutuelle et l'interaction entre membres de la communauté ayant des objectifs et des intérêts communs. LABE a aidé les enseignants à former des réseaux pour les échanges d'expériences. De même, elle a conçu des supports d'appoint et facilité la sensibilisation communautaire afin de renforcer leur maîtrise de l'instruction en langue maternelle et leurs techniques pédagogiques.

Supports utilisés et réalisés

Le contenu pour les enfants, les enseignants et les parents repose sur le curriculum officiel des premières classes du primaire. Toutefois, les objectifs du projet et les besoins particuliers des groupes cibles sont pris en compte lors de l'élaboration de curricula spécifiques.

Les supports d'apprentissage sont mis au point par les enseignants, avec l'appui technique des commissions linguistiques locales. LABE s'assure que des supports de lecture sont réalisés dans chaque langue locale en s'appuyant sur un savoir authentique et des expériences culturelles connues des apprenants. Lors de la première phase du programme, plus de 25.420 livres de contes rédigés en cinq langues locales ont été imprimés et distribués aux écoles, aux familles et aux HLC.

Supports pour les parents et les PE

Le Guide de l'éducation parentale (Parenting Education Resource Book) est conçu pour les parents. Il contient des fiches, des livrets, des graphiques et des posters (tels que les calendriers en langue locale) et des conseils pour rédiger des livres de contes pour enfants. Les PE l'utilisent comme source de référence et support pédagogique pour l'éducation parentale. Par ailleurs, chaque famille reçoit un sac à contes familial. Ce sac fait office de minibibliothèque, et beaucoup de familles l'accrochent au mur et s'en servent pour

Tableau 1 : Nombre de bénéficiaires du programme et de supports réalisés et distribués.

	2010	2011	2012	2013	2014
Enseignants	150 (79 femmes [F] ; 71 hommes [H])	1 190 (555 F ; 635 H)	1 305 (597 F ; 708 H)	1 491 (682 F ; 809 H)	1 491 (682 F ; 809 H)
Parents	1 543 (11 891 F ; 7 438 H)	119 329 (11 891 F ; 7 438 H)	20 332 (12 427 F ; 7 860 H)	21 144 (12 935 F ; 8 164 H)	13 500 (9 755 F ; 3 745 H)
Éducateurs parentaux	240 (80 F ; 160 H)	720 (278 F ; 442 H)	840 (327 F ; 513 H)	808 (325 F ; 483 H)	183 (46 F ; 137 H)
Élèves de P1-P3	108 000 (53 680 F ; 54 320 H)	156 168 (78 026 F ; 78 142 H)	146 584 (73 422 F ; 73 162 H)	141 733 (72 260 F ; 69 473 H)	31 533 (16 179 F ; 15 354 H)
Livres de contes distribués	31 200	23 500	31 200	23 500	3 000
Magazines rédigés par les enfants	2 400	53 800	10 000	15 000	5 000

ranger et organiser leurs supports de lecture. Il constitue un bon moyen d'encourager parents et enfants à s'exercer à domicile.

Supports pour les enfants

LABE réalise des livres de contes pour les enfants dans leur langue locale. Cartes, jeux de société, puzzles et figurines sont utilisés comme supports d'apprentissage. Les enfants aussi créent des magazines, rédigés à la main dans leurs propres style et langage. Rien qu'au cours des deux premières années, environ 16.000 magazines ont été produits et distribués aux écoles et HLC cibles comme supports d'apprentissage.

Supports pour les enseignants

LABE et le NCDC ont conjointement conçu The Pedagogy Handbook for Teaching in Local Language, un livre utilisé dans les zones cibles du projet et ailleurs comme document national de référence pour les enseignants en service et destiné à promouvoir et améliorer la mise en œuvre de l'éducation en langue maternelle. Les orthographes des langues locales (quatre des cinq) ont été conjointement élaborées par LABE et les commissions linguistiques locales. Les enseignants s'en servent pour vérifier l'orthographe des supports en langue locale. En outre, ils sont formés pour produire des supports didactiques suppléme-

ntaires en langue locale, tels que des cartes à syllabes, des fiches de travail et des posters en appliquant les conseils du Pedagogy Handbook.

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

Apprenants adultes/parents

Les apprenants adultes inscrits à la fois aux cours d'alphabétisation et d'éducation parentale sont évalués tous les neuf mois par le ministère du Genre, du travail et du développement social, qui est chargé de suivre la mise en œuvre et la qualité du programme national d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (FAL). Le Plan d'action national pour l'alphabétisation des adultes 2012-2016 du ministère classe l'autre programme de LABE, Éducation familiale de base, parmi les meilleures initiatives d'alphabétisation des adultes en Ouganda. Ainsi, LABE met ces parents en relation avec les services départementaux de développement communautaire qui supervisent le FAL pour leur permettre de participer aux évaluations annuelles du FAL. Il s'agit d'un examen national écrit d'alphabétisation en langue locale. Les parents admis reçoivent une attestation.

Enseignants

Les instituteurs formés au MTE sont supervisés et évalués par leurs conseillers pédagogiques itinérants dans le cadre de leur formation continue. Autrement

dit, LABE n'évalue pas directement leurs compétences en instruction en langue maternelle car elle n'est pas habilitée à le faire. Cependant, pour compléter cette approche d'évaluation classique, axée sur les lacunes de l'enseignant, LABE prône la création de cellules pédagogiques entre maîtres de P1-P3 – ce qui constitue à la fois une approche innovante du perfectionnement professionnel et un outil d'évaluation. Ainsi, les enseignants co-apprennent, s'auto-évaluent et co-évaluent leur progression professionnelle, y compris leur aptitude à enseigner en langue maternelle.

Enfants

LABE apprend aux PE à évaluer, avec les parents, si les enfants d'âge préscolaire sont prêts pour la transition vers l'école. PE et parents utilisent une liste d'indicateurs, tirés du Guide de l'éducation parentale, pour évaluer la transition de leurs enfants d'âge préscolaire du foyer à l'école.

SUIVI ET ÉVALUATION

Divers mécanismes sont utilisés pour le partage d'expériences et de bonnes pratiques entre acteurs du programme et au sein de LABE. En interne, LABE organise des réunions de gestion trimestrielles pour discuter des progrès réalisés et des éventuels problèmes. Ses chargés de programme organisent des réunions de revue périodique et des groupes de discussion thématique avec les partenaires gouvernementaux et les communautés pour partager les conclusions des rapports et élaborer des plans d'action.

Pour s'acquitter de sa responsabilité envers les parties prenantes, l'opinion publique, le gouvernement et la société civile, LABE produit des publications périodiques, telles que les rapports annuelles. Par ailleurs, des évaluations à mi-parcours et finale ont été effectuées, et les rapports publiés et largement diffusés. Ces publications soulignent les principaux acquis et défis de la période couverte par le rapport et proposent des solutions.

IMPACT ET RÉALISATIONS

Comme le montre le Tableau 1, divers acteurs prennent part au programme et en bénéficient. De même, le MTE conçoit divers supports d'apprentissage et d'enseignement qui sont distribués dans les zones d'intervention du projet. Il convient de noter que les chiffres

ont baissé en 2014 lorsque LABE s'est désengagée de certains projets scolaires anciens pour se focaliser sur un nombre réduit d'objectifs et d'activités dans la deuxième phase du programme.

L'inscription des enfants en P1-P3 a augmenté grâce à l'apprentissage en langue locale. Par exemple, en une année d'exécution du projet, le taux de scolarisation en P1-P3 a augmenté de 44,6 pour cent dans 240 écoles cibles, passant de 108.000 apprenants en 2010 à 156.168 en 2011. De plus, les écoliers bénéficiaires du programme affichent plus d'assurance et font des progrès plus substantiels en lecture et écriture en langue maternelle.

De même, l'inscription des parents aux cours d'éducation parentale et d'alphabétisation des adultes a augmenté de 1.543 en 2010 à 19.329 en 2011. Cette progression est principalement due aux bienfaits immédiats qu'ils tirent des cours d'alphabétisation et du processus d'apprentissage. Grâce à leur niveau d'alphabétisme et à leur assurance nouvellement acquis ou améliorés, ils sont devenus plus disposés à accompagner les études de leurs enfants, mais aussi plus dynamiques dans les activités communautaires. Par exemple, les parents savent désormais écrire leur nom et signer le registre de visites de l'école et comprennent ce qu'apprennent leurs enfants. Certains, notamment les mères, occupent des postes de leadership au sein de leur communauté et ont ajouté de nouvelles activités à leurs cours d'alphabétisation, y compris des activités génératrices de revenus. D'autres ont formé des groupes d'entraide afin de discuter de leurs problèmes et de partager leurs compétences.

Au niveau communautaire, le programme a comblé le fossé entre la famille et l'école, principalement à travers l'activité scolaire impliquant parents et enfants. L'alphabétisation et l'enseignement du curriculum des premières années du primaire se font en langue locale, ce qui met à l'aise les parents dans l'environnement scolaire.

Autre acquis majeur, la conception et la publication de deux livres importants : *Implementation Strategy for Advocacy of Local Languages in Uganda* (2011) et *Pedagogy Handbook for Teaching in Local Language* (2013). Le NCDC les reconnaît comme des ressources

importantes pour promouvoir le changement en milieu scolaire. Ils ont disponibles à l'échelle nationale.

TÉMOIGNAGES

Ma vie s'est améliorée. Maintenant, je sais lire et parler en public ! Aate Zubeda, mère et apprenante adulte.

J'ai appris à lire et écrire mon nom. Je sais copier certains mots acholi écrits par notre formateur, même si je ne sais pas encore lire tous les commentaires contenus dans les livres de mes enfants. Florence, mère et apprenante adulte.

J'étais si peu assidue que, parfois, j'allais à l'école deux fois par mois. Et, je n'arrivais pas à suivre. Finalement, j'ai abandonné en P4. C'était dur d'arrêter les études. Aujourd'hui, je me dévoue à mon cours d'alphabétisation et j'encourage activement tous mes enfants à terminer leurs études. Christine, mère et apprenante adulte.

J'ai compris tout l'intérêt d'enseigner en langue locale : les apprenants participent pleinement et je ne perds pas de temps à traduire comme avant. Dramani Samuel, maître de P3.

DÉFIS

En dépit de l'adoption de la politique consacrant l'enseignement en langues locales dans les écoles primaires ougandaises, il subsiste un certain nombre de défis structurels et pédagogiques pour son application effective. Parmi eux, le manque d'intérêt des couches favorisées de la société, les perceptions négatives de la communauté vis-à-vis de la pratique, le manque de supports pédagogiques en langues locales et la formation inadéquate des enseignants. Selon LABE, la résistance à l'apprentissage en langue maternelle prédomine plus chez les élites instruites et riches que chez les communautés rurales. Du fait de leur domination politique et économique et de leur mainmise sur la presse écrite et électronique, ces élites peuvent facilement influencer les attitudes vis-à-vis des langues locales. Pour LABE et ses partenaires, le défi consiste à contrecarrer cette influence à la base. Par ailleurs, le pouvoir de l'anglais dans le système éducatif national est bien établi, avec un soutien stable de la part d'institutions internationales telles que le British Council et la Banque mondiale. À l'opposé, on peut avoir du mal à

obtenir un appui financier pour éditer des publications en langues locales.

L'augmentation de l'effectif des éducateurs parentaux pose un autre défi, lié à leur faible salaire. Parfois, surtout pendant la saison des pluies, la participation des adultes au programme d'alphabétisation est faible à cause des travaux champêtres.

LEÇONS APPRIS

Lors de la première phase du programme (2009–2013), LABE a voulu attaquer de front les aspects idéologiques, ethnolinguistiques et pédagogiques des entraves à la réussite du MTE. Toutefois, elle a compris qu'il est important, pour une organisation, de privilégier les enjeux fondamentaux tout en collaborant avec des partenaires pour amplifier son impact. Ainsi, lors de la deuxième phase, LABE se focalise principalement sur des aspects d'ordre pédagogique, tels que l'absence de normes linguistiques et le développement des capacités des enseignants. Pour les aspects idéologiques, comme la sensibilisation, elle privilégie la collaboration avec les partenaires gouvernementaux aux niveaux national et régional.

Une autre leçon apprise concerne l'importance d'utiliser la littérature orale et le folklore traditionnel comme supports d'alphabétisation. Au début du programme, LABE pensait qu'il serait difficile d'obtenir de telles ressources d'apprentissage dans des communautés dépourvues de documents écrits. Mais, il s'est avéré que pratiquement tous les participants à l'alphabétisation des adultes possédaient un riche répertoire de littérature orale et de folklore, qu'ils partageraient volontiers. C'est pourquoi LABE a demandé aux communautés de fournir plus d'informations aux participants lors des ateliers locaux de rédaction de supports.

SOURCES

- République d'Ouganda. 2005. Constitution de la République d'Ouganda. http://www.statehouse.go.ug/sites/default/files/attachments/abridged_constitution_2006.pdf. [En anglais, consulté le 25 octobre 2015] [PDF 311,4 Ko]
- UNESCO. 2014. Centre de données, Profils par pays. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=UGA%C2%AEioncode=40540&SPSLanguage=FR>. [Consulté le 25 octobre 2015]
- UNESCO. 2015. Éducation familiale de base. Familles apprenantes : approches intergénérationnelles de l'enseignement et de l'apprentissage de l'alphabétisme.
- République d'Ouganda. 1992. Government White Paper on Implementation of the Recommendations of the Report of the Education Policy Review Commission, Education for National Integration and Development.
- LABE. 2014. Parenting Education Resource Book. Uganda
- Uganda National Curriculum Development Centre. 2013. Pedagogy Handbook for Teaching in Local Language. <http://labeuganda.org/reports/Pedagogy Book-1.pdf>. [Consulté le 25 octobre 2015] [5.434,49 Ko PDF]

CONTACT

Ms Stellah Keihangwe Tumwebaze
 Executive Director
 Literacy and Adult Basic Education
 Plot 18, Tagore Crescent, Kamwokya,
 P.O. Box 16176
 Kampala, Ouganda
 Tél./Fax : +256 414 532116

stellah@labeuganda.org
<http://www.labeuganda.org>

Programme de renforcement des capacités communautaires

PROFIL DE PAYS

Population 14 221 000 (2013)

Langue officielle

français, (wolof, peul, sérère, mandingue, soninké, diola et manjaque sont des langues régionales officielles)

Pauvreté (Population vivant avec moins de 1 dollar par jour, %) 22,3 % (1990–2004)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 5,6 (2010)

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total, %) 71,1 (2014)

Taux d'alphabétisme des jeunes (15 – 24 ans, %)

- Total : 69,8 % (2015)
- Hommes : 75,9 %
- Femmes : 63,6 %

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus, 1995–2004)

- Total : 55,6 % (2015)
- Male : 68,4 %
- Female : 43,8 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Tostan, une ONG fondée en 1991, s'efforce de responsabiliser certaines des communautés les plus marginalisées de l'Afrique subsaharienne afin d'initier une transformation sociale positive et un développement durable en mettant l'accent sur les droits de l'Homme. L'histoire de Tostan commence en 1982, année où sa fondatrice et directrice exécutive, Molly Melching, a lancé des programmes d'éducation non-formelle au Sénégal qui exploitaient les connaissances locales et les pratiques culturelles existantes des participants. Ce programme d'éducation participatif de 30 mois comprend des modules sur les droits de l'Homme, la démocratie, la résolution des problèmes, l'hygiène, la santé, l'alphabétisation et la gestion de projets. Ces modules destinés à des adultes et à des adolescents sont dispensés dans diverses langues africaines par un personnel local bien informé et compétent sur un plan culturel. Depuis 1991, les programmes de Tostan ont été mis en œuvre dans 22 langues à travers 10 pays. Ainsi, ils ont influé de manière positive sur la vie de centaines de milliers de personnes.

HISTORIQUE ET CONTEXTE

L'utilisation d'anciennes langues coloniales pour dispenser l'enseignement a considérablement entravé les efforts déployés pour fournir un accès égal à une éducation formelle à l'ensemble de la population des pays en développement. En outre, les personnes appartenant aux groupes marginalisés de la société d'Afrique subsaharienne ne possèdent généralement pas les informations et les compétences nécessaires pour initier une transformation positive de leurs communautés. La majorité des populations rurales, notamment les filles et les femmes, ne connaissent pas leurs droits les plus basiques, comme la capacité à prendre la parole et à être entendu lors d'échanges publics. Par ailleurs, des normes sociales nuisibles prédominent dans toute l'Afrique subsaharienne. Il s'agit de pratiques systémiques intégrées à la vie de la communauté qui sont perpétuées sans être remises en

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Programme de renforcement des capacités communautaires

Organisation chargée de la mise en œuvre
Tostan

Langues d'enseignement

22 langues africaines

Partenaires de financement

UNICEF, FNUAP, Sida (Swedish International Development Cooperation Agency), USAID (United States Agency for International Development), NORAD (Norwegian Agency for Development Cooperation), le gouvernement espagnol et plusieurs fondations, telles que Nike Foundation, Greenbaum Foundation et Skoll Foundation



question, notamment l'excision et le mariage forcé ou le mariage d'enfants. Grâce à son programme d'étude axé sur les apprenants et élaboré avec l'aide des participants, Tostan souhaite responsabiliser les populations dans les domaines susmentionnés et ainsi amorcer une transformation sociale positive.

LE PROGRAMME DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS COMMUNAUTAIRES (PRCC)

Lorsque la fondatrice de Tostan, Molly Melching, est arrivée au Sénégal en 1974, elle a remarqué que le manque d'enseignement en langues africaines freinait l'éducation de base mais aussi le développement du pays. Elle a donc conçu, en collaboration avec une équipe de spécialistes culturels sénégalais, des supports d'enseignement fondés sur les méthodes d'apprentissage et les traditions africaines. Ainsi, un programme d'éducation basique comprenant six modules a vu le jour en 1982 grâce à la participation et aux commentaires des participants provenant d'un petit village situé à proximité de la ville de Thiès. À partir de 1988, Molly Melching et son équipe ont formé, avec le soutien d'UNICEF Sénégal, des animateurs locaux afin de mettre en place un programme d'éducation non-formelle de 30 mois, appelé Programme de renforcement des capacités communautaires (PRCC), dans les régions de Thiès et Kolda. À l'origine, le PRCC ciblait

les filles et les femmes. Aujourd'hui, il comprend également les garçons et les hommes. Le programme d'étude non-formel, initialement fondé sur les problèmes et l'alphabétisation, a été révisé en 1995 afin d'inclure des modules consacrés à la démocratie et les droits de l'Homme, mais aussi une orientation spécifique sur la santé des femmes. En effet, ces dernières se sont avérées particulièrement intéressées par leurs problèmes sanitaires spécifiques et souhaitaient en savoir plus à ce sujet. Les participants au PRCC appartiennent à différents groupes ethniques et proviennent de différents niveaux socio-économiques au sein de leurs villages. Certains n'ont jamais été à l'école formelle, contrairement à d'autres qui l'ont abandonnée à un très jeune âge.

Le PRCC a véritablement exploité l'essence des programmes participatifs afin d'entamer un dialogue avec les villageois et de les inciter à envisager leur avenir tant individuel que collectif. Ainsi, leurs espoirs et leurs aspirations servent de point de référence pour le PRCC dont le programme d'étude a été conçu et/ou adapté en conséquence. Par exemple, les techniques africaines traditionnelles, comme les chansons, la danse, la poésie, le théâtre et les récits, ont été intégrées au programme. C'est la preuve de l'implication des connaissances culturelles et des atouts existants des participants. Le PRCC comprend deux étapes : une étape orale appelée Kobi (ce qui signifie « préparer le sol pour les plantations » en mandinka), suivie d'une étape axée sur l'alphabétisation baptisée Aawde (ce qui signifie « planter la graine » en peul). Suite à sa réussite au Sénégal, le programme d'étude révisé du PRCC est actuellement mis en œuvre dans huit pays de l'Afrique subsaharienne, à savoir Djibouti, la Gambie, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali, la Mauritanie, le Sénégal et la Somalie.

Le succès du programme repose sur plusieurs grands facteurs, notamment les suivants :

- Les visions des villageois. Les participants identifient leurs objectifs pour l'avenir qui sont ensuite étudiés, discutés, remis en question, révisés et intégrés au programme.
- Une pédagogie participative et axée sur les apprenants. Les participants acquièrent les connaissances et les compétences pratiques qui leur permettent d'être autonomes et productifs.

- La réactivité. Les commentaires des participants sont pris en compte afin de réviser et de mettre à jour le programme.
- La pérennité. Des comités de gestion communautaires (CGC) ont été créés afin de prolonger les efforts de développement dans l'esprit de Tostan une fois le PRCC terminé.
- Une portée engendrée par la communauté grâce à une diffusion organisée. Les participants adoptent des partenaires d'apprentissage et partagent des sujets d'étude. Ensuite, la communauté toute entière adopte des communautés voisines.
- La capacité à inclure plusieurs partenaires. Ce programme bénéficie de l'aide d'importantes parties prenantes, notamment des chefs traditionnels/religieux, des responsables du gouvernement, d'autres ONG (Freedom From Hunger, le Barefoot College, Rural Energy Foundation, Yarum Jen), des évaluateurs externes, des agences des Nations Unies (UNICEF, FNUAP) et d'autres donateurs.

BUTS ET OBJECTIFS

Le PRCC vise à :

- Permettre aux participants de comprendre les notions de démocratie, des droits de l'Homme et de responsabilité, puis de les appliquer dans leur vie quotidienne.
- Aider les participants à identifier les problèmes de leurs communautés et à mettre en place des mesures analytiques de résolution des problèmes.
- Optimiser la compréhension des notions d'hygiène et de santé individuelle et communautaire.
- Responsabiliser les adolescentes et les femmes afin qu'elles participent avec ferveur aux activités communautaires voire qu'elles en soient les instigatrices.
- Faciliter l'abandon collectif de normes sociales nuisibles, comme l'excision et le mariage forcé ou le mariage d'enfants.
- Transmettre des compétences en mathématiques et alphabétisation, y compris la capacité à utiliser un téléphone portable.
- Impliquer les participants dans la gestion de projets pour qu'ils bénéficient d'un revenu.
- Initier des mouvements de mobilisation sociale engendrant une transformation positive.

LANCEMENT

Dans chaque communauté qui a demandé à participer au programme, Tostan plante deux classes afin de mettre en œuvre le PRCC. Ce dernier est déployé simultanément par des coordinateurs Tostan régionaux dans sept à dix communautés interconnectées sélectionnées, qui font partie d'un réseau social établi. Ceci permet d'optimiser l'impact de la diffusion organisée dans une région donnée. L'une des deux classes compte 25 à 30 adultes et l'autre 25 à 30 adolescents. Les participants se sentent donc à l'aise pour discuter des problèmes qui les touchent ainsi que leurs pairs. En outre, cette organisation favorise les échanges intergénérationnels et l'élaboration d'un consensus. Les communautés sélectionnées choisissent les participants, qui doivent ensuite être présents dans leur classe trois fois par semaine pendant 2 ou 3 heures. La communauté conclut un accord verbal avec Tostan qui l'oblige à fournir un espace pour les classes mais aussi une salle et un tableau pour l'animateur.

Les coordinateurs régionaux de Tostan sélectionnent les animateurs du PRCC en tenant compte de leurs expériences passées, de leur niveau d'éducation, de leur disponibilité pendant la mise en application du programme et de leur volonté de travailler dans des zones rurales isolées. Tous les animateurs (comptant environ 80 % de femmes et souvent d'anciens participants) suivent une formation au centre de formation de Tostan (CCDD) situé à Thiès, au Sénégal, avant d'être envoyés au sein d'une communauté parlant leur langue et appartenant à leur groupe ethnique. Les animateurs Tostan bénéficient de la sécurité sociale et leur salaire est supérieur à celui de la plupart des enseignants en alphabétisation de leur pays, étant donné que leur emploi du temps est plus chargé et qu'ils ont le statut d'agent de développement communautaire à plein temps.

ÉLÉMENT DE RESPONSABILISATION SOCIALE – LE KOBİ (10 MOIS)

Cette étape du PRCC comprend 98 séances d'environ deux à trois heures chacune. Elle encourage le dialogue et les échanges car les participants n'apprennent pas à lire ni à écrire au cours de cette étape. Le Kobi comprend des séances sur les sujets suivants :

- Démocratie, droits de l'Homme et responsabilités (par exemple, les éléments fondamentaux de la



démocratie, les droits de l'Homme fondamentaux et les principales responsabilités tirées des sept grands instruments des droits de l'Homme).

- Résolution de problèmes (par exemple, comment atteindre des objectifs pour la communauté grâce à l'analyse collective de la situation, choisir des solutions adéquates aux problèmes mais aussi planifier et évaluer les compétences).
- Hygiène (précautions à prendre et prévention de la transmission des germes).
- Santé (compréhension du corps et de son fonctionnement, maladies courantes, informations nutritionnelles et santé reproductive).

“L'Aawde constitue la deuxième moitié du PRCC et introduit les éléments du programme liés à l'alphabétisation. Cette étape comprend des modules relatifs aux thèmes suivants : a) compétences de pré-alphabétisation et d'alphabétisation (utilisation d'un téléphone portable et envoi de SMS pour renforcer les compétences d'alphabétisation) ; b) mathématiques (opérations mathématiques de base, utilisation de la calculatrice) ; c) gestion de projets (comment mener

une étude de faisabilité et concevoir un budget, mise en œuvre et contrôle de petits projets et d'entreprises commerciales) ; d) étude du classeur (trois classeurs interactifs intitulés Knowledge to Action (Connaissances pour agir) visant à renforcer les apprentissages sur la démocratie, les droits de l'Homme, la santé et l'hygiène, la mise en œuvre et la gestion de projets à petite échelle).

LES COMITÉS DE GESTION COMMUNAUTAIRES (CGC) ET LE RÉSEAU DES COMMUNAUTÉS RESPONSABILISÉES (RCR)

Les CGC sont composés de 17 membres sélectionnés dans et par la communauté. Leur mission consiste à développer et à mettre en place des plans d'action spécifiques via plusieurs sous-comités. Leur rôle est de transformer les décisions prises en classe en actions communautaires, de garantir la collaboration entre la classe et les membres de la communauté, mais aussi de poursuivre les activités/projets de développement une fois le PRCC terminé. Nombre de CGC sont inscrits en tant qu'organisations communautaires. Par conséquent, ils renforcent la capacité des communautés.

Plus de 1 500 CGC sont soutenus par le réseau des communautés responsabilisées (RCR) de Tostan, créé en 2006. Il s'efforce d'aider les CGC dans leurs efforts visant à relier les objectifs de développement identifiés localement aux ressources collectées via des fonds nationaux ou internationaux. Pour ce faire, des partenariats entre les CGC et les autorités gouvernementales, d'une part, les ONG et les organismes internationaux, d'autre part, sont négociés. En 2010, 58 CGC étaient financés directement par plusieurs donateurs, ce qui a permis de mettre en œuvre de petits projets communautaires au Sénégal.

LE PROGRAMME DE MICROCRÉDIT

Le programme de microcrédit permet aux villageois, notamment aux femmes, de développer de petits projets visant à améliorer la qualité de vie et le bien-être général en mettant en pratique les compétences d'alphabétisation, de mathématiques et de gestion acquises au cours du PRCC. Tostan subventionne les CGC à hauteur de 300 à 1 000 dollars par communauté. Ces subventions sont gérées comme des fonds rotatifs de microcrédits par les CGC. Elles permettent de financer des activités de développement, comme l'agriculture, la teinture de tissus, l'élevage, la fabrication de savon et les petites entreprises commerciales, mais aussi des entreprises sociales, telles que la création de marchés/jardins maraîchers communautaires ou l'achat de moulins pour moudre du grain. Les recettes générées par les activités de microcrédit sont investies dans des projets visant à renforcer la santé, l'éducation et le bien-être de la communauté, notamment en ouvrant d'autres classes dans les écoles primaires, en installant des pompes à eau ou en inaugurant des coopératives laitières.

LE PROJET PRISON

Le projet Prison aide les prisonniers à réintégrer la société après leur libération. Pour ce faire, ils participent au programme d'éducation basique de Tostan lorsqu'ils sont encore en prison. En outre, ils prennent part avec leurs familles à des séances de médiation qui sont organisées par des superviseurs et animateurs Tostan. Les participants ont également accès à des prêts de microcrédit pour pouvoir créer de petites entreprises lors de leur sortie de prison. Le programme est opérationnel dans les centres de détention pour hommes et pour femmes de Dakar, de Thiès et de Rufisque, au Sénégal.

L'INITIATIVE JOKKO

L'initiative Jokko a été ajoutée à l'étape Aawde du PRCC en 2009. Même si les téléphones portables sont largement utilisés dans certaines des zones rurales les plus isolées de l'Afrique subsaharienne, ils servent principalement à passer et à recevoir des appels, ce qui s'avère bien plus cher que d'envoyer des SMS. L'initiative Jokko exploite la valeur des téléphones portables afin de renforcer les compétences de gestion, d'organisation et d'alphabétisation. Les téléphones sont également exploités en tant qu'outils de mobilisation sociale pour établir un consensus autour des initiatives de développement locales. Les participants apprennent à utiliser les téléphones portables et à naviguer dans les menus. Ils se concentrent sur des applications pratiques, comme l'envoi et la réception de messages dans les langues locales, l'utilisation de la calculatrice mais aussi l'enregistrement et la récupération des contacts. Certaines innovations basées sur les téléphones portables sont actuellement en développement, notamment les télécentres Jokko, Jokko Diaspora et RapidSuivi.

LE PROJET TALIBÉ

Au Sénégal, les jeunes garçons âgés de 7 à 15 ans sont souvent envoyés par leurs familles dans des daaras (écoles religieuses) situées dans des grandes villes car elles n'impliquent aucuns frais de scolarité. Les étudiants coraniques s'appellent les talibés. L'éducation religieuse dispensée dans les daaras comprend la mendicité afin d'enseigner l'humilité mais cette technique est de plus en plus devenue une forme d'exploitation des enfants socialement acceptée. Par ailleurs, les daaras sont souvent des lieux non hygiéniques. Par conséquent, les talibés souffrent souvent de malnutrition, de déshydratation et de maladies de la peau. Le projet Talibé, instauré par Tostan en 2002, vise à : a) améliorer les conditions de vie quotidienne des enfants dans les daaras et b) éradiquer le problème à la racine en fournissant une assistance économique, en accentuant la sensibilisation et en mobilisant l'aide de la communauté. Toutefois, l'évaluation du projet a démontré que cela était insuffisant pour atteindre des objectifs à long terme. Suite à l'amélioration des conditions de vie dans les daaras, ces lieux sont devenus plus attrayants, ce qui n'a pas du tout persuadé les parents de garder leurs fils chez eux et de les envoyer dans des écoles locales. Par conséquent,

Tostan intègre actuellement au PRCC des séances sur la protection des enfants visant à responsabiliser les communautés. Ainsi, elles seront plus susceptibles de décourager les parents d'envoyer leurs enfants dans une grande ville.

SUIVI ET ÉVALUATION

Conformément à la philosophie participative de Tostan, le PRCC est évalué, révisé et amélioré en permanence en fonction des commentaires des participants. En outre, les superviseurs Tostan (principalement des hommes pour des raisons de sécurité) visitent sept à dix centres communautaires au moins deux fois par mois, offrent leur aide, recueillent des données sur le programme, collaborent avec les CGC et informent les coordinateurs régionaux des résultats obtenus. Ils s'efforcent de transmettre les bonnes pratiques et participent à l'organisation de réunions entre plusieurs villages, mais aussi d'événements régionaux. Par ailleurs, Tostan a été évalué minutieusement par des agences externes dont les recommandations sont prises en compte et permettent de mettre des actions en place. Par exemple, les classeurs Knowledge to Action ont été intégrés au programme sur les recommandations du Population Council afin de développer des activités destinées à renforcer l'apprentissage. Par ailleurs, les modules de formation des CGC ont été améliorés car leurs compétences en matière de durabilité avaient besoin d'être renforcées. Tostan a également identifié des indicateurs spécifiques, mesurés pendant le programme de 30 mois, afin de normaliser le recueil de données et leur analyse. En 2007, Tostan a officialisé le service en charge du contrôle, de l'évaluation, de la recherche et de l'apprentissage afin de coordonner l'évaluation des projets au sein de l'Afrique subsaharienne.

IMPACT ET RÉALISATIONS

L'approche unique de Tostan (baptisée diffusion organisée) qui consiste à transmettre les pratiques efficaces via les réseaux sociaux existants a entraîné un effet domino. En effet, en 2010, 828 centres Tostan étaient opérationnels dans huit pays et le programme d'éducation comptait 50 300 participants directs. Tostan a exercé un impact certain et obtenu d'importantes réussites, dont voici quelques exemples :

En 2006, une publication du Population Reference Bureau a comparé cinq programmes communautaires considérés comme efficaces pour améliorer les soins de santé. Le programme de Tostan a reçu la note générale la plus élevée pour la participation communautaire car il s'efforce d'atteindre les objectifs sanitaires identifiés par la communauté.

En 2004, une évaluation du Population Council a mis en évidence des améliorations considérables dans plusieurs villages au Sénégal, notamment en ce qui concerne la lutte contre les violences envers les femmes, l'amélioration de l'hygiène publique, l'élimination des mariages d'enfants, le respect des droits de l'Homme et la simplification des déclarations publiques d'abandon de l'excision.

Une étude menée en 2008 par l'UNICEF a prouvé que, parmi les communautés Tostan ayant déclaré publiquement leur abandon de l'excision huit à dix ans auparavant, 77 % ont effectivement mis un terme à cette pratique.

En 2010, suite aux résultats d'une étude menée par le ministère sénégalais des Affaires familiales, de la Solidarité nationale, des Droits des femmes et du Microcrédit, le gouvernement du Sénégal et ses partenaires ont décidé d'adopter le modèle de Tostan en matière de droits de l'Homme et de le placer au centre de leur plan d'action nationale visant à éliminer l'excision. Selon les estimations, 5. Trois éléments du programme de Tostan (un programme d'éducation responsabilisant, la diffusion organisée et une déclaration publique en faveur de l'abandon collectif de l'excision) ont été approuvés par 10 agences des Nations Unies et divers donateurs lors d'une déclaration publiée par plusieurs agences en 2008.

En 2010, une évaluation de l'initiative Jokko par l'UNICEF et le Center of Evaluation for Global Action (CEGA) de l'université de Californie, Berkeley, a démontré une hausse statistiquement significative du pourcentage de personnes justifiant d'un taux d'alphabétisme moyen à élevé au sein des villages bénéficiant de formations d'alphabétisation basées sur l'utilisation des téléphones portables par rapport aux villages de contrôle n'ayant pas participé à l'initiative Jokko.

Parmi les autres réussites obtenues, on compte l'instauration de nouveaux modes de communication entre les hommes et les femmes, les jeunes et les adultes, les maris et leurs femmes, les parents et leurs enfants mais aussi les différents groupes socio-économiques ; le renforcement de la médiation et de la résolution des conflits ; l'accentuation de l'implication des femmes dans les activités économiques et la direction de la communauté ; la création de petits centres de soins communautaires ; l'optimisation des opérations de microcrédit gérées par la communauté ; la hausse du nombre d'entrées au registre des naissances, des certificats de mariage, des cartes d'identité nationale et des inscriptions à l'école ; l'augmentation des taux de rétention des élèves à l'école, notamment chez les filles ; l'amélioration des compétences mathématiques et d'alphabétisation, y compris l'utilisation des téléphones ; le renforcement de la santé maternelle et infantile, la diminution des cas de malnutrition chez les enfants et la hausse du nombre de naissances désirées ; l'optimisation des comportements en faveur de l'éradication de la malaria et du VIH/SIDA ; l'organisation de marches pacifiques contre le mariage forcé / d'enfants et les violences envers les femmes.

DÉFIS ET LEÇONS APPRISSES

Les participants au programme Tostan ont parfois dû relever des défis lorsqu'ils essayaient de concrétiser leur vision de l'avenir. En effet, l'action sociale est souvent limitée au sein de plus vastes systèmes de relations politiques et sociales. Par exemple, lorsque 30 femmes ont décidé en 1997 d'abandonner l'excision, elles se sont rendu compte que cette mesure durerait uniquement si elle était aussi adoptée par les personnes appartenant aux communautés voisines pratiquant l'intermariage. Grâce aux efforts renforcés d'un visionnaire local et à la stratégie de diffusion organisée de Tostan, des milliers de communautés ont mis un terme à l'excision. En 2011, plus de 5000 communautés de six pays différents ont pris part aux déclarations publiques dans ce but. Par ailleurs, Tostan a lutté contre une forte résistance dans la région conservatrice du Nord du Sénégal. Le problème a été résolu grâce à un solide partenariat entre les chefs religieux locaux afin d'appliquer une telle décision. L'histoire de Tostan est jalonnée d'importants défis, notamment les suivants :

Tostan a essayé de mettre en œuvre une version abrégée du PRCC sans l'élément d'alphabétisation. Toutefois, cette version n'a pas été bien accueillie par les participants. Ces derniers ont été frustrés de n'effectuer que l'étape Kobi sans continuer avec les éléments d'alphabétisation de l'Aawde. Ainsi, Tostan et son partenaire le plus fidèle, UNICEF, se sont fermement engagés à fournir le programme de 30 mois complet dans chaque communauté.

Certains hommes semblent très amers vis-à-vis de l'orientation initiale de Tostan vers les femmes, notamment le module du PRCC sur le droits de la femme et leur santé. Après la fermeture de plusieurs classes suite à un manque de confiance des hommes, le module sur les droits des femmes et des enfants a été révisé pour inclure également ceux des hommes. Cette nouvelle approche complète axée sur les droits de l'Homme a amené les hommes à s'impliquer pleinement dans le programme.

PÉRENNITÉ

Tostan dispose de stratégies intégrées hautement réussies qui simplifient le partage des connaissances et des compétences, comme la diffusion organisée. En outre, des activités de sensibilisation sous forme de réunions entre plusieurs villages sont organisées. Ainsi, les représentants de diverses communautés reliées par des relations et des structures sociales sous-jacentes communes disposent d'une plate-forme où ils peuvent partager des expériences et discuter de solutions collectives potentielles aux problèmes identifiés. Tostan diffuse également des programmes radio qui abordent des sujets relatifs à la santé, aux droits de l'Homme et à la démocratie. Cela permet de lancer des discussions entre les participants et de mener des initiatives de mobilisation sociale. Par ailleurs, Tostan a aidé et soutenu des villages dans leurs déclarations publiques lorsqu'ils ont décidé d'abandonner des normes sociales nuisibles, comme l'excision, et dans l'organisation de marches pour défendre des causes telles que la protection des enfants, les droits de l'Homme et les problèmes environnementaux. Bien plus important, les CGC de Tostan constituent le point focal des activités menées par la communauté.

La création de CGC au fonctionnement solide est un élément essentiel de la stratégie de repli responsable

de Tostan qui vise à garantir les résultats constants du programme une fois le PRCC et la présence immédiate de Tostan au sein de la communauté terminés.

CONCLUSION

Les tentatives d'engendrer un bouleversement via des actions coercitives et des condamnations aliènent les personnes et peuvent s'avérer contre-productives. En effet, cela entraîne les populations à se placer sur la défensive et à se raccrocher à leurs croyances traditionnelles. En outre, Tostan a prouvé qu'un programme à progression ascendante peut être fructueux car il tient compte des besoins des personnes tels que ces dernières les ont identifiés. La philosophie participative de Tostan a engendré de remarquables changements sociaux, notamment un abandon à grande échelle de l'excision. Des évaluations continues et une révision fondée sur les commentaires recueillis par Tostan sont des éléments fondamentaux pour l'amélioration du programme et sa réussite future. Les programmes axés sur la philosophie de Tostan peuvent bouleverser profondément la vie de milliers de personnes dans d'autres pays.

SOURCES

- <http://www.tostan.org/>
- Gillespie, D. et Melching, M. (2010). « The transformative power of democracy and human rights in nonformal education: The case of Tostan. » *Adult Education Quarterly*, 60 (5), 477–498.
- Mackie, G. et LeJeune, J. (2009). « Innocenti Working Paper. Social dynamics of abandonment of harmful Practices: A new look at theory ». Disponible en ligne à l'adresse : http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2009_06.pdf
- Melching, M. (2008). « Intergenerational learning in Senegal. » Dans S. Desmond et M. Elfert (Eds.) « Family Literacy: Experiences from Africa and around the world. » Allemagne : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, pp. 23-32.
- Population Council (2008). « Evaluation of the Long-term Impact of the Tostan Program on the Abandonment of FGM / C and Early Marriage: Results from a qualitative study in Senegal ». Disponible en ligne à l'adresse :

http://www.popcouncil.org/pdfs/frontiers/FR_FinalReports/Senegal_TOSTAN_EarlyMarriage.pdf

- UNICEF (2008). « Working Paper. Long-term evaluation of the Tostan Program in Senegal: Kola, Thiès and Fatick regions ». Disponible en ligne à l'adresse : http://www.childinfo.org/files/fgmc_tostan_eng.pdf
- UNICEF (2008). Coordinated Strategy to Abandon Female Genital Mutilation / Cutting in One Generation: A Human Rights-Based Approach to Programming ». Disponible en ligne à l'adresse : http://www.childinfo.org/files/fgmc_Coordinated_Strategy_to_Abandon_FGMC__in_One_Generation_eng.pdf

CONTACT

Tostan

Headquarters

5, Cité Aelmas

Ouest Foire VDN, en face CICES

B.P. 29371, Dakar-Yoff, Senegal

Tel: +221 33 820 5589

info@tostan.org

<http://www.tostan.org>

Alphabétisation en langue maternelle dans la Région du Guéra

PROFIL DE PAYS

Population

12 825 000 (2013)

Langues officielles

français, arabe

Autres langues parlées

130 langues locales dont l'arabe tchadien, le baguirmi, le dazaga, le kanembou, le maba, le ngambay, le sango, le sara

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire

79,27 %

Taux d'alphabétisme total des jeunes

(15 – 24 ans, 2015, estimation ISU)

- Femmes : 50,17 %
- Hommes : 55,30 %
- Deux sexes : 52,75 %

Taux d'alphabétisme des adultes

(15+ ans, 2015, estimation ISU)

- Femmes : 31,92 %
- Hommes : 48,49 %
- Deux sexes : 40,17 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Alphabétisation en langue maternelle dans la région du Guéra

Organisation chargée de la mise en œuvre

Fédération des associations de promotion des langues du Guéra (FAPLG)

Langues d'enseignement

Langues officielles et 15 langues locales

Partenaires de financement

ONG internationales et bailleurs étrangers, dont l'État tchadien, le Programme alimentaire mondial (PAM), SIL International, Wycliffe États-Unis, Wycliffe Suède, Wycliffe Allemagne, Wycliffe Grande-Bretagne. Les communautés aussi autofinancent le programme sous forme de cotisations.

Partenaires

Ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation, Société de linguistique, Gouvernement du Tchad, PAM, SIL International, Wycliffe États-Unis, Wycliffe Suède, Wycliffe Allemagne, Wycliffe Grande-Bretagne

Coûts annuels du programme

102 474 780 FCFA (211 436 dollars)

Coût annuel par apprenant :

13 970 FCFA (29 dollars)

Date de création 2001

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Pays en développement, le Tchad se classe 184ème sur 187 selon le Rapport sur le développement humain 2013 (PNUD, 2013). Avec un taux total d'alphabétisme des adultes de 34 % (UIS, 2013), il compte plus de 4 millions d'adultes non alphabétisés.

Pour combler ce déficit, le Tchad a mis sur pied trois départements techniques : la Direction de l'alphabétisation (DIAL), la Direction de la promotion des langues nationales (DPLN) et la Direction de l'éducation non formelle (DENF). Chacune de ces directions est représentée au niveau local par des inspecteurs et des superviseurs de l'alphabétisation.

Située dans la partie sahélienne centrale du pays, la région du Guéra est une zone de transition entre le nord et le sud du Tchad. D'une superficie de 53 000 km², elle compte 553 795 habitants (UNSTATS, 2009). C'est une région dotée d'un fort potentiel agricole et pastoral, suffisant pour couvrir ses propres besoins alimentaires et ceux des régions limitrophes. En 2009, elle affichait un taux d'analphabétisme de 89 % (UNESCO, 2012) et un niveau élevé de pauvreté.

PRÉSENTATION / SYNTHÈSE DU PROGRAMME

La Fédération des associations de promotion des langues du Guéra (FAPLG) est une organisation de la société civile créée en 2001 dans le but de développer les 26 langues de la région, de promouvoir l'enseignement des langues et l'éducation et de créer des activités génératrices de revenus (AGR) afin de réduire de moitié le taux élevé d'analphabétisme et ses conséquences avant 2025. Elle espère ainsi contribuer à résoudre le problème de l'analphabétisme qui, selon elle, est intimement lié aux causes du sous-développement, mais aussi promouvoir et favoriser l'éducation continue des cultivateurs, en particulier les femmes, facteurs clés de l'amélioration de la situation économique du Tchad.

La FAPLG a été fondée à l'initiative des locuteurs natifs de la région où, en plus de la pauvreté et de la maladie qui entravaient le développement socio-économique, les communautés linguistiques étaient analphabètes à plus de 90 %. L'institution a été officiellement fondée à Bitkine, lors d'une assemblée générale organisée par les membres des bureaux des trois associations fondatrices : APLK (Association pour la promotion de la langue kenga), APLD (Association pour la promotion de la langue dangaleat) et ADPLG (Association pour le développement et la promotion de la langue guerguiko). En 2004, aussitôt après sa création et l'obtention d'une autorisation, d'autres associations rejoignent la FAPLG. Elle compte maintenant 18 membres, dont 15 disposent déjà d'un programme d'alphabétisation et 3 s'apprêtent à en faire de même. Aujourd'hui, le cercle s'est étendu aux 26 langues de la région. Parmi elles, 15 sont prises en charge par la FAPLG et enseignées, tandis que trois autres en sont aux ultimes phases de préparation avant le démarrage des cours d'alphabéti-

sation. Ces 15 langues sont le dangaleat, le guerguiko, le kenga, le migaam, le sokoro, le dadjo, le bidiya, le mawa, le saba sorki, le mogoum, l'oubi, le zérenkel, le baraïne, le more et l'eeni.

L'enseignement multilingue, dont l'éducation en langue maternelle, est relativement récent dans le système éducatif tchadien et le débat en cours sur le bilinguisme (français-arabe) dans le pays n'inclut pas le trilinguisme ou le plurilinguisme, qui tiendrait compte des langues locales. Le Guéra est une exception car, en dépit de ce débat, les langues maternelles ont leur place dans les centres d'alphabétisation et d'enseignement préscolaire.

Outre le programme d'alphabétisation des adultes, la FAPLG a entrepris d'élaborer un programme d'enseignement préscolaire qui consiste à dispenser une éducation de base en langue maternelle aux enfants de 5 à 6 ans et des séances d'expression orale française pour les préparer à l'école.

BUTS ET OBJECTIFS

- Développer et standardiser les langues du Guéra afin de favoriser l'alphabétisation des locuteurs natifs.
- Renforcer les capacités des associations membres en matière de planification et de gestion des programmes d'alphabétisation en langue locale, par la formation des membres de certaines associations de langue.
- Concevoir des supports pédagogiques et des manuels écrits sur les matières relatives au développement communautaire et au quotidien des populations du Guéra, à l'agriculture et à l'élevage.
- Créer un environnement alphabétisé à travers la publication de divers documents dans les langues du Guéra.
- Servir de lien entre les organisations paysannes et les autres institutions pour les aider à mettre en œuvre leur programme dans le contexte de l'alphabétisation.
- Harmoniser, coordonner, superviser, suivre et évaluer les activités des associations de langue.
- Renforcer la solidarité entre associations membres.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

Depuis son lancement en 2001, 18 communautés ont été organisées en associations. Parmi elles, 15 ont un programme d'alphabétisation qui inclut un volet pour les adultes, un autre pour le préscolaire et un troisième pour l'alphabétisation fonctionnelle. Vingt-sept superviseurs et coordonnateurs ont été formés, dont deux membres du personnel qui ont le niveau de Master avancé. La FAPLG a 31 centres d'alphabétisation fonctionnelle et 5 locaux ont été construits pour les associations membres. Un bâtiment a été construit pour abriter le siège de la FAPLG, et des centaines de titres publiés pour les locuteurs natifs.

Le bureau de la FAPLG est un organe technique composé d'un directeur, de quatre coordonnateurs et d'un directeur financier. Cette direction technique supervise la recherche linguistique, l'élaboration de supports pédagogiques, le suivi et évaluation, la sensibilisation, la mobilisation de fonds et la recherche de partenariats avec d'autres institutions.

MÉTHODES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Le programme propose une série de quatre cours d'alphabétisation en langue maternelle d'une durée de six mois. Ce temps d'apprentissage est réparti en deux étapes. Pendant les deux premières années, les apprenants se concentrent sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture en langue maternelle. Ensuite, les plus jeunes sont orientés vers les classes de transition vers le français, avec deux cours, et passent l'examen du certificat d'études primaires des écoles publiques. Après cette phase, les apprenants qui souhaitent poursuivre leurs études rejoignent une école publique. Pour leur part, les adultes sont orientés vers les centres d'alphabétisation fonctionnelle, qui dispensent les cours à l'aide de manuels en langue maternelle. Les thèmes enseignés sont le maraîchage, l'agriculture, l'élevage, l'aviculture et l'élevage de petit bétail, la santé, les proverbes, l'histoire locale, la gestion, les AGR et le commerce. Dans le cadre du curriculum, les participants mènent des activités pratiques sous la supervision de spécialistes. Ces AGR génèrent des fonds pour l'achat de nattes et de craie pour le centre, mais aussi pour la motivation de l'instructeur. Au terme de deux ans de suivi par la FAPLG, ces centres sont organisés

en groupements d'intérêt communautaire et passent à l'action de développement socio-économique pour aider à améliorer les conditions de vie.

La FAPLG ambitionne de réduire de moitié le taux d'analphabétisme d'ici 2025. La stratégie consiste à alphabétiser les participants en langue maternelle, cette option étant considérée comme la plus rapide et la plus efficace. C'est ainsi que des ouvrages sur les méthodes scientifiques d'agriculture et d'élevage, produits sous la direction de spécialistes, dotent les cultivateurs du savoir pratique leur permettant d'accroître leur productivité annuelle, mais aussi de cultiver divers produits pendant la saison sèche. Entre autres sujets couverts par les manuels produits, la question culturelle, qui réconcilie les apprenants avec leur héritage identitaire à travers contes, proverbes, histoires orales, mythes et légendes ou simplement des sujets liés à la vie de la communauté. Ces activités sont systématiquement orientées vers le développement socio-économique. Les AGR dans le domaine du maraîchage rapportent de l'argent aux apprenants et leur permettent de varier leur alimentation avec des légumes frais, introuvables en saison sèche. À travers ces activités, les participants s'auto-enseignent et s'approprient aussi les idées acquises dans les centres et les livres traduits dans leur langue.

CONTENU DU PROGRAMME (CURRICULUM)

En 2012, le Plan d'action national d'alphabétisation du Tchad a été préparé comme guide et document de référence pour tous les acteurs de l'alphabétisation. Ce manuel s'inspire de la situation du pays et, en particulier, de celle de chaque communauté. Des acteurs clés, comme la FAPLG, ont participé à la prise de décisions relatives à son contenu. En plus du document de référence, le contenu des matières est élaboré par l'association locale selon les besoins de la communauté. Les aspects techniques sont du ressort des conseillers techniques, du personnel technique de la FAPLG, avec l'approbation de la DAGPLAN (Direction générale de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales) du ministère de l'Éducation nationale.

Le Conseil d'administration de la FAPLG est composé de représentants des associations membres. Tous les besoins de la prochaine campagne sont identifiés et débattus par le Conseil lors des réunions de planifi-

cation. Ces besoins sont récapitulés dans les rapports des responsables du programme et transmis par les associations à la FAPLG. Le compte-rendu des visites du personnel de supervision aide à identifier les besoins des apprenants, et les rapports des réunions statutaires de chaque communauté sont également envoyés au personnel technique. En cours de campagne, les associations soumettent leurs rapports au début de chaque mois. À son tour, la FAPLG envoie un rapport trimestriel au parrain et un autre aux autorités administratives tchadiennes au début et à la fin de chaque campagne.

Les producteurs des supports varient selon la nature de la publication. Les programmes de base sont préparés par les conseillers techniques avec l'appui des agents du programme ou des informateurs d'une langue donnée. Les supports pour néo-alphabètes et pour lecteurs avancés sont préparés lors d'ateliers organisés à cet effet. Autrement, des spécialistes dans divers domaines sont invités pour présenter un exposé sur la matière concernée. Les conseillers techniques et les locuteurs natifs adaptent le support à la méthodologie avec l'appui du personnel de la FAPLG.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Chaque association de langue affiliée à la FAPLG a un directeur de programme, des superviseurs, des instructeurs et un bureau exécutif élu qui supervise les activités au niveau local. Son personnel, choisi par la communauté, est responsable devant celle-ci. Les animateurs sont des bénévoles et encadrent jusqu'à 30 apprenants. Ils reçoivent une motivation d'environ 33 000 FCFA (68 dollars) par campagne, dont 20 % payés par la communauté et le reste à partir des financements extérieurs.

Les candidats au poste d'animateur doivent être au moins titulaires du BEPC (diplôme d'enseignement moyen secondaire) et locuteurs natifs de la langue locale. Après recrutement, les animateurs suivent une formation initiale de trois semaines sur les principales matières suivantes : orthographe de la langue locale, méthodes d'enseignement du programme, exercices d'enseignement, concepts généraux liés à l'alphabétisation, méthodes de formation des adultes et gestion du centre d'alphabétisation. À l'issue de la formation,

un test final est organisé pour identifier les meilleurs candidats. Après ce test, les candidats retenus sont autorisés par la FAPLG à servir au poste d'animateur. Des cours de recyclage sont organisés en milieu de campagne. Les animateurs sont également recyclés chaque année en début de campagne dans certaines matières identifiées par les directeurs de programme lors des visites de suivi.

Le programme prévoit une formation supplémentaire des formateurs à différents niveaux : en sa qualité de formateur principal, le personnel technique de la FAPLG reçoit, dans le cadre du renforcement des capacités, une formation par des spécialistes de SIL International et d'autres organismes de formation externes (Programme de formation africain, séminaires et symposiums). Le personnel technique de la FAPLG renforce les capacités des associations membres en formant leurs coordonnateurs et superviseurs qui, à leur tour, forment leurs animateurs. Au niveau local, certaines associations forment leurs animateurs et leurs membres. C'est le cas d'associations comme l'APLK, l'APLD, l'ADPLG et l'ASDEPROLAM, qui forment leurs animateurs.

INSCRIPTION DES APPRENANTS

Les adultes, les jeunes déscolarisés, les femmes et les filles sont les principaux groupes cibles du programme. Après une tournée de sensibilisation du bureau exécutif de chaque association dans les villages de sa communauté, les candidats sont inscrits par les animateurs retenus. Ensuite, chaque animateur se concerta avec les apprenants en vue d'élaborer un emploi du temps fixant les jours et lieux de cours. Compte tenu de la charge de travail des femmes tchadiennes, en particulier dans le Guéra, les cours se tiennent l'après-midi, de 13 à 16h, pour leur permettre d'y assister. En tout, les cours durent trois heures par jour et ont lieu quatre fois par semaine. La campagne d'alphabétisation dure six mois, de janvier à juin, juste après la récolte et avant l'hivernage suivant. Cette période a été choisie en concertation avec les apprenants. Chaque centre pour adultes compte au moins 30 apprenants à chaque niveau et un instructeur qualifié. Chaque apprenant achète, au prix subventionné de 200 FCFA (0,40 dollar), des manuels et autres livres de culture générale. Les classes se tiennent sous un hangar ou dans une école publique, à la fin des cours.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Pendant les cours, l'animateur est suivi par un superviseur, supervisé à son tour par un coordonnateur. Deux tests (évaluations) ont lieu en cours de campagne. Le dernier est administré par le superviseur en lieu et place de l'animateur afin de savoir quels apprenants sont aptes à passer en classe supérieure. Au terme de deux ans d'apprentissage, les apprenants savent bien lire et écrire dans leur langue.

Les apprenants qui ont achevé tous les niveaux du programme, y compris la période de transition avec cours de français peuvent, suivant la juridiction, avoir la possibilité de passer les examens du certificat d'études primaires du système éducatif national.

Afin de mieux mesurer l'impact du programme, les superviseurs remettent un questionnaire de suivi et évaluation aux bénéficiaires à la fin de chaque campagne d'alphabétisation.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi régulier des activités d'alphabétisation des associations est assuré par les superviseurs, les coordonnateurs et les conseillers techniques de chaque association et par le personnel technique de la FAPLG. Deux ou trois fois par campagne, ce dernier organise des visites inopinées de suivi et évaluation auprès des différentes associations. À cette occasion, il collecte des données statistiques pour les rapports d'évaluation à envoyer aux différents partenaires, tels que la DAPLAN, SIL, le PAM, la DDEN-G (Direction de l'Éducation nationale du Guéra) et les bailleurs étrangers. La FAPLG organise aussi des audits internes annuels pour vérifier l'utilisation des fonds alloués à chaque association membre et renforcer les capacités de gestion financière.

Le suivi périodique est assuré par la Direction des ONG (DONG), la DAPLAN et l'Université de Ndjaména. Tous les quatre ans, la DONG envoie une mission de suivi pour évaluer les activités de la FAPLG, et les comptes sont audités tous les deux ans. Des rapports annuels sont envoyés à la Délégation régionale de l'Éducation nationale et à la DGAPLAN (Direction générale de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales) du ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT ET RÉALISATIONS

Les effets attendus sont l'amélioration des conditions de vie des populations, en particulier la réduction de la pauvreté, grâce au savoir acquis dans les centres d'apprentissage.

En 2003 (suite à la création de la Fédération), la campagne d'alphabétisation 2003-2004 a touché 1 113 apprenants au total. À mesure que le nombre d'associations augmente, le nombre d'apprenants croît également. Pour la campagne 2012-2013, 13 langues étaient enseignées à 6 577 apprenants. Parmi eux, 5 356 femmes réparties entre 143 centres d'apprentissage des adultes et 166 classes, dont 31 centres d'alphabétisation fonctionnelle. Il y avait aussi 69 centres préscolaires pour 1 859 enfants, dont 852 filles. Cette campagne a couvert les trois départements de la région du Guéra et touché 100 villages. Le tableau ci-dessous présente les taux globaux d'inscription pour la période 2004-2012 par rapport aux taux de fréquentation, de passage et d'abandon.

Une amélioration considérable des conditions de vie des communautés a été notée lors de la dernière évaluation menée par l'équipe de la DONG en avril 2011. Les populations bénéficiaires appliquent le savoir nouvellement acquis à leur vie quotidienne : maraîchage, élevage et organisation de groupements d'intérêt communautaire. Les femmes montrent qu'elles tirent grand bénéfice des manuels d'alphabétisation portant sur la vie de l'enfant, la gestion des revenus domestiques et la gestion de leur groupe.

Aujourd'hui, la plupart des femmes alphabétisées de la région du Guéra accouchent dans un centre de santé. De même, elles sont plus nombreuses à suivre les consultations prénatales et postnatales et à respecter le calendrier vaccinal de leur enfant. Aujourd'hui, elles créent leurs groupes ou associations sans devoir désigner un secrétaire masculin. Grâce à l'apprentissage de l'arithmétique, elles gèrent mieux le budget de leur ménage. Au lieu de gaspiller du mil, elles calculent avec précision la ration familiale journalière et mensuelle. Cela a le mérite de prévenir les disputes conjugales, souvent liées à la gestion des vivres. Grâce à la fréquentation régulière du programme, certains



apprenants ont su rattraper leur scolarité perdue à cause des guerres qu'a connues le pays. Les cas de réussite sont partagés entre les communautés, et certains apprenants deviennent enseignants communautaires et transmettent tout ce qu'ils ont appris. Selon les estimations, plus de 210 anciens apprenants sont devenus maîtres dans les centres d'alphabétisation et les écoles publiques, secrétaires de groupes et associations locaux ou titulaires d'un diplôme leur permettant de poursuivre leurs études dans d'autres établissements publics.

Le programme a permis de montrer les bienfaits de l'enseignement multilingue. Traduit en langue maternelle, le savoir jusqu'ici réservé aux lecteurs francophones ou arabophones est désormais à la portée du cultivateur. À titre d'exemple, la région du Guéra a été frappée d'une épidémie de choléra en 2011. La maladie a fait plusieurs décès. Pendant cette période, la FAPLG a traduit la brochure sur la prévention de la maladie en 13 langues. Imprimée en plusieurs exemplaires, la brochure a été mise à la disposition des lecteurs et affichée sur les arbres et les murs des places publiques des villages. Tout le monde a compris le message, rédi-

gé en langue locale, sans l'intervention d'une tierce personne. Le dispositif de lutte contre le choléra a été suivi, et beaucoup de personnes ont évité la maladie grâce aux mesures prophylactiques qu'elles appliquaient au quotidien. Certains villages ont été épargnés par l'épidémie même si, tout autour, les victimes se comptaient par dizaines.

En 2012, après une phase de transition réussie complétée par des cours du soir de français, l'association ASDEPROLAM a présenté 56 candidats à l'examen du certificat d'études primaires et obtenu 50 admis, dont 30 avec une excellente moyenne.

En 2013, la FAPLG a reçu le Prix d'alphabétisation UNESCO du Roi Sejong pour sa contribution à l'alphabétisation au Tchad.

DÉFIS ET LEÇONS APPRISSES

L'objectif que s'est fixé la FAPLG à sa création, à savoir « promouvoir les 26 langues du Guéra et les utiliser pour éduquer et former leurs locuteurs afin de réduire l'analphabétisme de moitié d'ici 2025 », reste

un défi. Même si 15 langues sont déjà enseignées, beaucoup reste à faire car plus une communauté s'implique, plus l'ampleur de l'intervention est grande, le manque de personnel qualifié se fait sentir et l'enveloppe financière gonfle. Entre autres contraintes pratiques, on peut citer le manque de ressources matérielles, humaines et financières pour répondre aux besoins de l'ensemble de la population. C'est là le plus grand défi pour la FAPLG. Autre contrainte, et non des moindres, le retrait de l'un des principaux bailleurs de la Fédération en 2012, qui a entraîné d'importants problèmes financiers pour la FAPLG. Pour y faire face, elle a dû prendre des mesures strictes, comme la fermeture de centres d'alphabétisation, la réduction du personnel central et local, la suspension du financement de certaines communautés, telles que les Oubis, les Eenis, les Baraines, les Zérenkels, les Sabas et les Mawas. Dans d'autres communautés, les activités ont été réduites aux programmes préscolaire et d'alphabétisation des adultes.

En raison de la cherté de la vie au Tchad, les animateurs, bien que bénévoles, ont commencé à réclamer un salaire de subsistance, estimant qu'ils auraient pu mieux gagner leur vie ailleurs. Parfois, les ressources pour le déplacement des directeurs de programme (en particulier pour le suivi et évaluation) font défaut.

Une autre leçon apprise est liée au contexte tchadien. La clé de la réussite du programme tient à sa base : la communauté. S'il était exclusivement piloté par des agents de l'État, il aurait été très exposé au détournement de fonds et n'aurait pas pu être pleinement mis en œuvre.

L'alphabétisation dans un contexte pratique aide l'apprenant à s'épanouir, les cours étant couplés à des AGR. Cela génère des bienfaits pour leur famille, crée l'unité et contribue au développement socio-économique.

PÉRENNITÉ

Depuis la création de la FAPLG, les communautés des associations membres y ont contribué, en nature ou en espèces, à hauteur de 20 % des coûts des programmes de chaque campagne. Les 80 % restants proviennent toujours des bailleurs étrangers susmentionnés, mais la communauté prend progressivement le relais de

cette contribution en baisse. Au début du partenariat, les bailleurs finançaient entièrement le programme, mais maintenant la communauté prend en charge 20 % du coût total. C'est ce système de sevrage progressif qui a été adopté. Pour les niveaux 3 et 4, les centres enseignent l'alphabétisation fonctionnelle et organisent des AGR. Avec ces revenus, chaque centre finance son fonctionnement, y compris la motivation de l'animateur, l'achat de craie, de nattes et d'autres matériels. Par ailleurs, la FAPLG a entrepris de réorienter ses financements étrangers vers le microcrédit en vue de donner aux associations les moyens de renforcer leurs AGR et de couvrir le coût des programmes.

Au plan technique, la formation continue de tous les acteurs du programme se poursuit : animateurs, superviseurs, coordonnateurs, personnel technique de la FAPLG et membres des bureaux exécutifs des associations. Côté animateurs, les premières générations d'apprenants ont commencé à prendre le relais, du fait de leur meilleure connaissance du milieu et de leur aptitude à occuper le poste. Ils remplissent les critères de sélection et ne sont pas exigeants en termes de motivation.

SOURCES

- PNUD (2013) Rapport sur le développement humain – Tchad
- UNESCO (2012) Plan d'action national d'alphabétisation du Tchad (2012–2015)
- UNESCO (2008) Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes (EdFOA) - Rapport national du Tchad
- UN STATS (2010) Programme mondial de recensements de la population et des logements 2010 – Tchad

CONTACTS

Michel Karim

Titre (fonction) : Directeur

Adresse : FAPLG, BP 4214, Ndjaména, Tchad

Téléphone / Fax : +235 99 60 68 67/66 73 52 96

mikabbo@gmail.com

Projet d'alphabétisation fonctionnelle des femmes des coopératives d'argane au moyen de DVD en langue amazigh

PROFIL DE PAYS

Population

32 599 000 (2012)

Langues officielles

arabe, berber

Pauvreté (Population vivant avec moins de 1,25

dollar par jour, %):

3 % (2000–2009)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du

PNB 5.5 (2010)

Taux d'alphabétisme des adultes

(15 ans et plus, 2005–2010)

- Total : 79 %
- Hommes : 87 %
- Femmes : 72 %

Sources statistiques

- UNESCO : EFA Global Monitoring Report
- UNICEF
- Banque Mondiale : World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Projet d'alphabétisation fonctionnelle des femmes des coopératives d'argane au moyen de DVD en langue amazigh

Organisation chargée de la mise en œuvre

Association Ibn Albaytar (ONG nationale)

Langues d'enseignement

arabe, berbère (amazigh)

Partenaires de financement

ONG internationales et bailleurs étrangers

Partenaires

Centre national de développement et d'alphabétisation (CNDA), Nutrition Act et la coopération internationale monégasque

Coûts annuels du programme

60 000 € (80 000 dollars – première année, dont le coût de production des DVD), 25 000 € (34 000 dollars – deuxième année)

Coût annuel par apprenant :

104 € (140 dollars)

Date de création décembre 2008

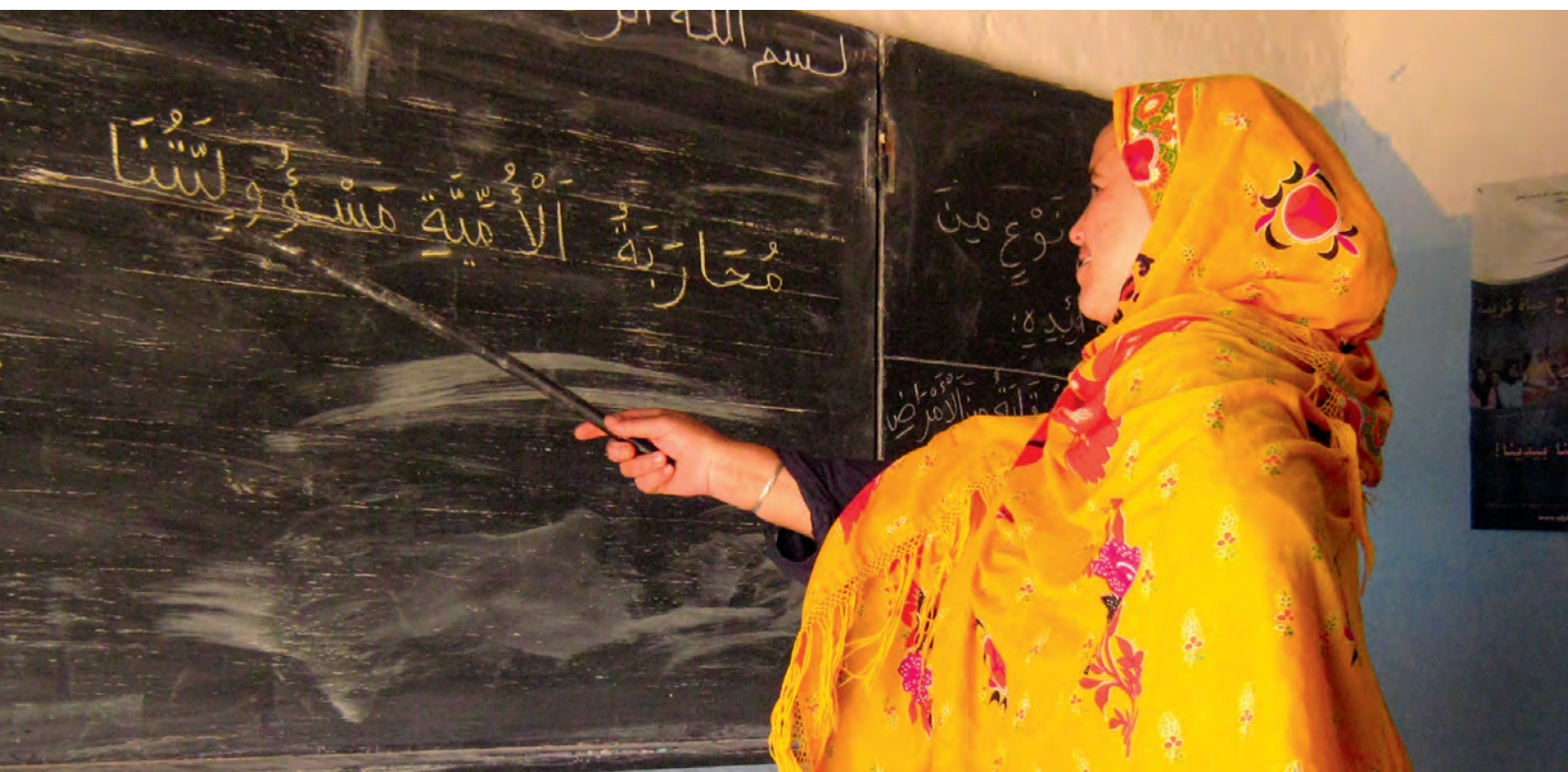
HISTORIQUE ET CONTEXTE

Pays émergent, le Maroc se classe 130ème sur 187 selon le Rapport sur le développement humain 2013 (PNUD, 2013). L'agriculture représente 15 % de son PIB (Banque mondiale, 2013) et occupe 40 % de la main d'œuvre active en 2010 (PNUD, 2011).

Le commerce de l'huile d'argane, essentiellement pratiqué par les femmes rurales, est une activité spécifique du royaume. Cette huile alimentaire, également utilisée dans l'industrie cosmétique, est réputée pour ses vertus médicinales. L'arganier, qui pousse dans le centre et le sud du Maroc, sert de rempart contre

l'avancée du désert du Sahara au sud. Menacée de surexploitation, la plante revêt désormais un intérêt tout particulier en termes de conservation, mais aussi de développement socio-économique et de recherche. En 1998, la Réserve de biosphère de l'arganeraie, qui englobe le Parc national de Souss-Massa, a été créée dans le cadre du Programme sur l'homme et la biosphère (MAB) de l'UNESCO. Outre la protection de l'environnement, ce programme vise à promouvoir et à mettre en évidence une relation équilibrée entre l'homme et la nature.

Avec plus de 32 millions d'habitants, le Maroc a un taux d'alphabétisme moyen de 56 %, soit plus de 10 millions



d'analphabètes. Les programmes d'alphabétisation intervenant souvent en zone urbaine, les chances pour les femmes des zones rurales pauvres de s'alphabétiser sont limitées.

PRÉSENTATION/SYNTHESE DU PROGRAMME

L'association Ibn Al Baytar (AIB), créée en 1999, est une ONG nationale marocaine agréée. Elle compte 30 membres, dont 9 siègent au Conseil d'administration. Elle se fixe pour objectif principal de concilier progrès social et économique et protection de l'environnement. Ses programmes sont axés sur l'autonomie de la femme rurale et la promotion de la protection de l'environnement et des plantes médicinales. Les cours d'alphabétisation sont organisés parallèlement à des activités génératrices de revenus au profit des femmes membres des coopératives d'argane.

L'association a été l'une des premières à créer une coopérative dans le secteur de l'argane au Maroc, notamment avec Amal en 1996, qui emploie 16 femmes divorcées ou veuves. La plupart de ces femmes n'ayant jamais été alphabétisées, l'association a ajouté un volet alphabétisation à ses programmes en 2003. Plus de 3000 exploitantes de l'argane en ont bénéficié. En 2006, une étude diagnostique a révélé que la consolidation de l'alphabétisation avait été négligée,

mais aussi que le berbère chez les femmes primait sur l'arabe. Il en résulta le lancement, en décembre 2008, d'un nouveau programme d'alphabétisation pour répondre à ces besoins en amazigh, une langue berbère parlée par les participantes.

Le programme couvre cinq provinces de la région de Souss-Massa Draa, dans le centre du Maroc. Chaque année, 240 femmes et filles rurales y participent, soit au total plus de 480 bénéficiaires depuis son lancement. Le programme se distingue des autres organisations, qui interviennent essentiellement en zone urbaine, par la priorité qu'il accorde à la femme rurale. Autre particularité, c'est le premier programme d'alphabétisation au Maroc à produire et à utiliser un support audiovisuel en langue amazigh.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme d'alphabétisation des femmes des coopératives d'argane vise à :

- Sensibiliser les femmes des coopératives à l'importance de la protection et de la préservation de l'environnement
- Sensibiliser les femmes des coopératives à l'importance de la Réserve de biosphère de l'arganeraie et aux enjeux de la préservation de l'arganeraie
- Sensibiliser les femmes des coopératives à l'importance primordiale de la coopérative et de la solidarité

- Enseigner aux membres des coopératives la législation et la gestion de coopératives
- Enseigner aux membres des coopératives les normes de qualité et les procédures de traçabilité de la production d'huile d'argane
- Mieux informer les femmes des obstacles/contraintes à la vente de l'argane et de l'importance de promouvoir le commerce équitable
- Enseigner aux membres des coopératives le nouveau code de la famille, en particulier les lois relatives au statut des divorcées et aux principes de base de la gestion de la famille

La simplification des outils pédagogiques audiovisuels en langue amazigh pour les membres des coopératives d'argane vise à :

- Mieux sensibiliser les femmes à l'importance de la coopérative en tant que structure économique de solidarité
- Initier les femmes à la législation régissant les coopératives
- Accompagner les membres des coopératives dans la mise en œuvre d'une bonne gouvernance des coopératives
- Mobiliser les femmes autour de la mise en place, du respect et de l'amélioration des normes de qualité, mais aussi de la mise en œuvre d'un système de traçabilité au sein des coopératives
- Renforcer les coopératives au plan institutionnel
- Mieux sensibiliser les femmes à l'indication géographique protégée (IGP) de l'argane et à l'importance du commerce équitable

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

MÉTHODES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les cours sont dispensés six mois par an à des groupes de 25 apprenantes en moyenne. Chaque séance débute par la révision de la précédente pour aider les participantes à consolider leurs acquis et à retenir les éléments clés. Cette révision sert aussi à évaluer les connaissances et les acquis.

L'enseignement s'appuie essentiellement sur les méthodes participatives en vue d'impliquer pleinement chaque apprenante. Par exemple, la technique

du remue-méninges est utilisée pour initier un débat entre membres des coopératives sur la base de leurs connaissances et conceptions, mais aussi pour évaluer leur maîtrise du sujet abordé. Elle leur permet de partager librement leurs opinions et points de vue. Après le remue-méninges, les apprenantes regardent une présentation audiovisuelle sur le même sujet. Réalisée en langue maternelle, elle permet aux participantes de suivre attentivement et de comprendre. Le contenu projeté lors de la séance est ensuite utilisé pour rectifier, au besoin, les idées ou points de vue exprimés par certaines femmes lors de la discussion préliminaire tout en promouvant la liberté d'expression.

Ensuite, un travail de groupe est organisé pour consolider et mettre en action les points abordés. Cet exercice permet aussi à l'animateur d'évaluer la maîtrise du sujet abordé par les différentes participantes. Contenu du programme (curriculum)

L'association Ibn Al Baytar (AIB) intervient dans le domaine de l'alphabétisation des adultes des coopératives d'huile d'argane depuis 2003. Cette expérience a largement contribué à l'élaboration du curriculum de ce programme. Le principal manuel utilisé aide les apprenantes à s'alphabétiser et à maintenir leurs acquis, mais aussi à améliorer leur gestion du commerce de l'argane. L'enseignement de la langue distingue ce programme des précédents, les cours et manuels n'étant plus en arabe mais en amazigh, langue principale des participantes.

Le programme couvre les principaux thèmes suivants :

- Protection de l'environnement
- Réserve de biosphère de l'arganeraie
- Coopérative : définition et adhésion (1ère partie)
- Coopérative : principes, droits et obligations (2ème partie)
- Assemblée générale de la coopérative
- Comptabilité de la coopérative
- Méthodes d'extraction traditionnelles et mécaniques de l'huile
- Qualité et traçabilité
- Marketing et IGP (indications géographiques protégées) de l'huile d'argane
- Code de la famille

Le support audiovisuel constitue un élément essentiel du programme. Un spécialiste en pédagogie a été spéciale-

ment recruté pour concevoir et planifier le contenu de ce support et des sessions. La conception artistique et la réalisation finale du support ont été confiées à une société de production artistique. Au total, 12 films pédagogiques ont été réalisés pour les besoins du programme.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Tous les animateurs suivent une formation. Un kit pédagogique, contenant un guide en arabe et un DVD en amazigh, leur est distribué. Ils doivent suivre un plan technique pour chaque session.

Les animateurs sont payés 2800 DH par mois (340 dollars) et supervisent deux groupes de 50 à 60 apprenantes. Expérimentés en alphabétisation des adultes, ils suivent trois sessions de formation spécialisée : alphabétisation, législation des coopératives et éducation sanitaire et juridique. La formation continue inclut aussi l'andragogie, les techniques d'animation et de communication, les méthodes d'évaluation, l'utilisation de supports audiovisuels, etc.

INSCRIPTION DES APPRENANTES

Les femmes et les filles constituent les principaux groupes cibles. La formation est ouverte aux membres des coopératives de femmes qui souhaitent suivre le programme de l'association Ibn Al Baytar. Chaque année, 240 participantes en bénéficient.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Pendant les sessions, l'animateur évalue les acquis et l'assimilation des sujets abordés à l'aide de différents exercices. À la fin de chaque module, les participantes subissent un test d'évaluation des connaissances et des acquis. Ces tests se font sous différentes formes : questions de type Vrai ou Faux, choix multiples, informations à relier et exécution de tâches.

Après l'évaluation, l'animateur organise des sessions de renforcement pour aider les participantes à approfondir leurs nouveaux acquis et connaissances. Ces évaluations servent aussi à peaufiner le curriculum et les méthodologies du programme, dans la mesure où elles peuvent révéler des lacunes récurrentes, qui sont alors corrigées, adaptées et rectifiées.

En fin d'année, toutes les participantes subissent un examen d'évaluation finale. Elles reçoivent leur note finale, mais aucun certificat ne leur est délivré.

SUIVI ET ÉVALUATION

Des superviseurs pédagogiques font le tour des centres de formation une fois par mois pour assurer le suivi pédagogique, assister les animateurs et aider à résoudre d'éventuels problèmes rencontrés en classe. À chaque visite, le superviseur consulte les documents pédagogiques, notamment les documents techniques, les listes de participantes, les emplois du temps, les feuilles de présence, les rapports mensuels et les programmes. Il dépose un rapport auprès de l'association Ibn Al Baytar à l'issue de chaque visite.

D'autres évaluations sont faites par des consultants externes ou des doctorants qui étudient l'impact à ce niveau.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT ET RÉALISATIONS

Trois mille femmes ont participé au programme d'alphabétisation en arabe depuis son démarrage en 2003. En 2009 et 2010, plus de 480 femmes ont bénéficié du programme d'alphabétisation avec DVD en amazigh, et le taux de participation ne cesse d'augmenter. Aujourd'hui, il se situe à 84 % pour l'amazigh, contre moins de 50 % pour le programme précédent en arabe.

Divers bienfaits ont été notés, notamment en termes de renforcement de la qualité et de la traçabilité de la production de l'huile d'argane et de gestion transparente des coopératives. Les femmes font preuve de plus d'esprit d'initiative en matière de contact ou de concertation avec l'administration du secteur des coopératives. De plus, elles sont plus sensibles à la nécessité de protéger l'environnement et le commerce de l'argane.

À mesure que le programme est mis en œuvre dans des zones clés de la région de Souss Massa Drâa, notamment les provinces d'Agadir Idaoutanane, de Chtouka Ait Baha, de Taroudant et de Tiznit, les demandes d'extension sont de plus en plus nombreuses. Aujourd'hui, il sert de modèle aux autres coopératives de femmes d'autres secteurs que l'argane. Un manuel de l'apprenant a été réalisé, et un deuxième est cours de réalisation. En outre, un manuel de l'instructeur sur l'alpha-



bétisation et un second portant sur les compétences des instructeurs sont disponibles.

DÉFIS ET LEÇONS APPRISSES

La mise en œuvre et la gestion du programme au quotidien ont été à la hauteur des défis. Les bâtiments qui abritent les centres d'alphabétisation se trouvent dans un état précaire, manquent de tables et de chaises, n'ont pas de fenêtres et leurs toitures sont en mauvais état. Les participantes n'ont pas le matériel nécessaire, tel que des téléviseurs et des lecteurs de DVD, pour visionner les supports audiovisuels chez elles. De nombreuses participantes souhaitent que la durée des cours soit étendue au-delà des six mois, qu'elles jugent trop courts pour bien assimiler tout le programme.

Le projet a également su tirer les leçons et surmonter divers défis. Le climat social et différents événements politiques, tels que la campagne électorale, ont eu un impact sur le programme, perturbant très souvent la régularité des cours. Une fois, la récolte annuelle a été bonne et a commencé dès le mois d'avril dans certaines zones. Pour cette raison, beaucoup de femmes ont été contraintes d'arrêter les cours afin d'aider leur famille pour la récolte et les activités connexes. En réponse, les emplois du temps ont été modifiés et des aménagements apportés pour permettre aux participantes de rattraper les cours manqués.

Certaines coopératives investissent fortement dans ce programme tandis que d'autres, dépourvues de moyens propres, sont contraintes d'attendre l'aide financière d'autres ONG ou bailleurs étrangers.

PÉRENNITÉ

La pérennité du programme dépend d'une demande soutenue en alphabétisation de la part des groupes

et coopératives de femmes, mais aussi de l'investissement continu des partenaires financiers. Aujourd'hui, 180 coopératives d'argane regroupent 4500 femmes, dont chacune est une bénéficiaire potentielle du programme. La demande de formation en alphabétisation est forte, mais le programme a besoin d'un soutien financier pour y faire face.

En 2008, le ministère de l'Agriculture du Maroc avait lancé le Projet vert en vue de promouvoir les activités génératrices de revenus dans d'autres secteurs et pour d'autres produits que l'argane. Ce projet a démarré en 2010. L'expérience et l'expertise acquises dans le secteur de l'argane peuvent être adaptées et réutilisées pour ces nouvelles activités. Des demandes d'application du programme ont été formulées par des coopératives d'autres secteurs.

SOURCES

- PNUD (2013) Rapport sur le développement humain 2013
- UNESCO(2013), Programme sur l'homme et la biosphère
- UNESCO – MAB Biosphere Reserves Directory – Maroc Argeneraie
- Données de la Banque mondiale (2012)

CONTACT

Madame Zoubida Charrouf

Présidente de l'Association Ibn Albaytar

22 rue Sebou, Appt 2, Agdal RABAT

Maroc

Téléphone : 212537.77.53.80 / Fax : 2125 37 71 32 79

Mobile : 212 661372142

zcharrouf@yahoo.fr

Programme de revitalisation de la langue isirawa

PROFIL DE PAYS

Population

249 866 000 (2013)

Langue officielle

bahasa indonesia

Autres langues parlées

javanais, soundanais, batak et bugis

Ratio de la population pauvre disposant de 2

\$PPA par jour (% de la population)

43,3 (2013)

Taux net d'admission dans l'enseignement

primaire (TNA total, %)

96 % (2006)

Taux d'alphabétisme total des jeunes

(15 – 24 ans, 2015)

- Hommes : 98,9 %
- Femmes : 99,1 %
- Total : 99 %

Taux d'alphabétisme des adultes

(15 ans et plus, 2015)

- Hommes : 96,3 %
- Femmes : 91,5 %
- Total : 93,9 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Programme de revitalisation de la langue isirawa

Organisation chargée de la mise en œuvre

SIL International-Indonésie

Langues d'enseignement

isirawa et indonésien

Partenaires

Bureau de l'éducation de Papouasie, Agence canadienne de développement international (ACDI) et églises

Date de création 2000

HISTORIQUE ET CONTEXTE

L'Indonésie a réalisé des progrès impressionnants au cours des dernières années en matière d'élargissement de l'accès de ses citoyens à l'éducation. Outre des taux d'inscription de 96 % dans l'enseignement primaire, les taux d'alphabétisme totaux des jeunes et des adultes atteignent respectivement 99 % et 90 %. Le pourcentage total d'analphabètes dans la population adulte (âgée de 15 ans et plus) est passé de 15 % en 1990 à 10,2 % en 2003 et à 6,91 % à fin 2007. Au cours de la période 2000-2006, on estime qu'environ 14,8 millions d'adultes étaient analphabètes.

Cependant, dans un pays vaste, transcontinental et multiethnique comprenant 17 508 îles, des disparités d'ordre ethnique, entre les sexes et d'une région à l'autre existent inévitablement en matière d'accès à l'éducation. C'est ainsi qu'en dépit de progrès visibles dans les taux d'alphabétisme, le taux d'analphabétisme demeure sensiblement plus élevé parmi les minorités ethniques et les populations indigènes vivant dans des zones éloignées et économiquement marginalisées. Fin 2007, on estimait que 23,41 % des trois millions d'habitants de la Papouasie, la province la plus étendue du pays, étaient analphabètes. Les disparités entre sexes dans la province étaient similairement élevées avec des taux d'analphabétisme de 16,39 % pour les hommes et de 30,43 % pour les femmes. De même, les taux d'analphabétisme dans les autres régions marginalisées comme le Nusa Tenggara oriental (11,25 %), dépassent la moyenne nationale.

Le peuple isirawa (Papous indigènes vivant dans la province de Papouasie) figure parmi les groupes les plus socialement marginalisés d'Indonésie, ne disposant que d'un accès limité aux services socio-économiques de base tels que la santé et l'éducation. Une majorité de la population isirawa dépend d'une agriculture de subsistance. La culture isirawa – en particulier, ses coutumes, sa langue et ses méthodes de production – s'érode de façon alarmante au contact de l'urbanisation et de modes de subsistance qui évoluent. Le problème principal, du point de vue des chefs de communautés

traditionnelles, tient au fait que les Isirawas sont « un peuple oublié » dont la langue et la culture ne sont pas conservées par les jeunes. De même, ils pointent un manque d'intérêt national pour la préservation de l'identité culturelle de minorités ethniques comme les Isirawas. Au vu de ce contexte, SIL International-Indonésie a initié le « Programme de revitalisation de la langue isirawa », un programme d'alphabétisation dirigé par la communauté et basé sur la langue maternelle, conçu pour donner au peuple isirawa les moyens de lutter contre l'érosion de leur culture.

PROGRAMME DE REVITALISATION DE LA LANGUE ISIRAWA (ISIRAWA LANGUAGE REVITALIZATION PROGRAMME, ILRP)

L'ILRP est né du désir du peuple isirawa et de ses responsables de revitaliser et de préserver leur identité culturelle unique qui subit actuellement la menace des influences de l'urbanisation et du multiculturalisme. Les chefs traditionnels isirawas ont un intérêt particulier à encourager la transmission de leur langue et de leur culture parmi les jeunes qui sont, paraît-il, nombreux à ne guère entrevoir d'avenir en ce qui concerne leur identité isirawa, et sont donc moins enclins à participer au développement de leurs communautés. Le programme est également issu de la constatation que la population isirawa serait incapable de faire face aux pressions linguistiques et sociales de leur contexte sous influence urbaine sans une identité linguistique et culturelle forte.

Bien que la motivation des Isirawas à participer au programme ait généralement été la conservation de leur identité culturelle, beaucoup de participantes ont décidé de s'y joindre afin d'apprendre à s'occuper de la santé de leurs enfants et de leurs familles. Par ailleurs, des observations effectuées au début du projet ont révélé que malgré l'acquisition antérieure, par certains Isirawas, de compétences de base en lecture et en écriture en indonésien, ceux-ci avaient tendance à considérer l'alphabétisation comme peu pertinente dans leur vie quotidienne et au regard de leur identité culturelle. L'ILRP a donc été conçu pour donner les moyens à la communauté isirawa toute entière, non seulement de préserver et de faire revivre son patrimoine culturel, mais aussi de devenir fonctionnellement alphabète tant en isirawa qu'en indonésien. L'objectif était de permettre aux Isirawas d'utiliser leur compétence multilin-

gue efficacement pour promouvoir le développement communautaire et national. Bénéficiant d'un solide soutien de la part des chefs de communautés, le projet proposait une formation aux compétences de lecture et d'écriture à toute la communauté, y compris aux mères, qui sont parmi les participants les plus actifs en matière d'éducation à la santé et d'efforts d'alphabétisation au sein des réseaux de villages isirawas. Des bibliothèques communautaires comportant des documents en langue isirawa et en indonésien ont été créées. À ce jour, le programme fonctionne dans six des douze villages isirawas proches de la ville papoue de Sarmi.

L'ILRP compte les activités et composantes principales suivantes :

- Organisation d'ateliers et de séminaires consacrés à la langue isirawa et encourageant les personnes à lire et écrire dans cette langue.
- Développement de bibliothèques bilingues pour que les enfants lisent des livres en indonésien et en isirawa.
- Traduction de documentation sur la santé en isirawa visant à encourager une meilleure hygiène et à enseigner comment soigner les maladies courantes.
- Construction d'installations d'eau salubre dans un certain nombre de villages isirawas.
- Organisation d'ateliers de couture et de broderie pour développer ces compétences.

BUTS ET OBJECTIFS

L'ILRP a pour objet :

- de revitaliser et de préserver la langue isirawa en encourageant les jeunes à être fiers de leur langue et de leur culture uniques ;
- de lutter contre les conflits inter-communautaires liés à la concurrence entre deux dialectes isirawas ;
- de promouvoir des compétences d'alphabétisation fonctionnelle multilingues (isirawa et indonésien) afin de donner aux Isirawas les moyens de fonctionner efficacement dans un contexte multilingue ;
- de donner les moyens aux Isirawas (en particulier aux mères et aux jeunes) d'impulser une dynamique de développement et de résolution de problèmes dans leurs communautés, en partie grâce à la prestation de services sociaux de base, sans mettre en péril leur identité culturelle.

THÉMATIQUES PRINCIPALES

- Alphabétisation pour une éducation tout au long de la vie
- Alphabétisation pour la santé
- Alphabétisation dans un contexte multilingue

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME : APPROCHES ET MÉTHODOLOGIES

Différents acteurs et parties prenantes sont impliqués dans la mise en œuvre du programme, notamment :

- Le Comité d'alphabétisation isirawa (Isirawa Literacy Committee, ILC), constitué de chefs de communautés isirawas, qui coordonne les activités du programme au niveau local, y compris la mobilisation des apprenants et le recrutement des animateurs. Avec le soutien de SIL International-Indonésie, le Comité d'alphabétisation est principalement responsable de la supervision de la mise au point de supports de lecture et d'enseignement en langue isirawa adaptés au contexte.
- SIL International-Indonésie, dont la tâche principale est de procurer le soutien financier, l'expertise technique en alphabétisation et en acquisition de la langue et les sessions de formation pour les enseignants et les tuteurs. À cette fin, le SIL a mis à disposition deux consultants professionnels en alphabétisation qui ont travaillé aux côtés du Comité d'alphabétisation et du Bureau papou de l'éducation non formelle.
- Le Bureau papou de l'éducation non formelle, qui partage la responsabilité d'animer le programme de formation des tuteurs dans les communautés isirawas.
- Les animateurs du programme, qui comptent actuellement environ 25 tuteurs d'alphabétisation isirawas bien formés et basés dans les communautés. Ces animateurs dispensent des prestations d'alphabétisation bilingues (isirawa et indonésien) à leurs communautés locales.

MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT D'APPRENTISSAGE

Le programme intègre des approches d'enseignement issues des secteurs de l'éducation formelle et non formelle. Il a tout particulièrement réussi à faciliter l'apprentissage au moyen du mentorat et de la consolidation des réseaux sociaux. Dans la culture isirawa,

une grande partie de l'apprentissage a lieu dans un contexte relationnel et participatif en dehors d'une salle de cours traditionnelle. L'un des foyers initiaux de ce projet était un atelier de broderie, basé dans un village et fréquenté par un groupe de mères, qui dispensait aussi indirectement éducation à la santé et alphabétisation. Les participantes à ces groupes de broderie diffusaient ensuite ces informations au sein de leurs réseaux sociaux dans différents villages.

De nombreux Isirawas ont déjà une expérience de l'indonésien mais ont trouvé difficile d'apprendre la langue suffisamment bien pour participer à un cours. Ainsi, malgré que le programme soit bilingue, une grande partie de son succès est liée à une utilisation généralisée de la langue isirawa.

Afin de veiller à l'efficacité et à la pérennité du programme, un certain nombre d'aides et de méthodologies sont employées dans le processus d'enseignement-apprentissage, dont :

- MULOK. Ceci signifie : cursus élaboré localement. Dans le cas des Isirawas, MULOK a été utilisé comme plateforme de développement de supports de lecture progressifs.
- Grands livres : la lecture dans les cultures occidentales tend à être une activité solitaire, tandis qu'elle est une activité communautaire dans la culture isirawa. Les grands livres sont des livres de contes au format A3 qui peuvent facilement être lus par un groupe ou devant une classe.
- Médias audiovisuels : dans la culture isirawa, l'information est souvent reçue d'abord oralement. Les moyens techniques d'enseignement peuvent s'accommoder de cela en couplant l'enregistrement oral d'un carnet de soins avec un grand tableau à feuilles sur lequel les participants peuvent suivre en même temps.
- « Livres coquilles » : il s'agit de simples livrets sur des sujets de santé ou d'agriculture qui peuvent facilement être traduits de l'indonésien vers une langue locale. Le format est souvent bilingue, l'indonésien et la langue locale se trouvant sur la même page ou sur les pages opposées. Les illustrations sont choisies pour correspondre à la région, comme la Papouasie, et les contenus du livret sont présentés dans une forme narrative adaptée à la culture.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

Trente personnes ont participé à une série d'ateliers basiques traitant de questions de santé comme le paludisme et le virus VIH/du SIDA. Plus de cinquante personnes ont participé à des sessions d'alphabétisation de transition animées par des tuteurs isirawas. Six bibliothèques de village ont été mises sur pied et équipées de livres et d'autres supports pédagogiques dans le but d'encourager l'éducation tout au long de la vie.

Le principal impact a été un changement d'attitude de la part du peuple Isirawa, y compris des chefs traditionnels et des jeunes. Ils acceptent à présent qu'il y ait moyen de participer à des activités nationales sans perdre leur identité linguistique et culturelle unique. L'un des participants au programme a déclaré : « Nous avons entendu parler de cette maladie qu'on appelle le SIDA par un étranger lorsque nous étions à Jayapura ; mais nous n'y croyons que maintenant, après en avoir entendu parler par quelqu'un que nous connaissons et en qui nous avons confiance. »

LEÇONS APPRISSES

On a constaté que les projets d'alphabétisation sont plus efficaces lorsqu'ils sont basés sur des perceptions communautaires de la culture et de sa préservation. À ce titre, les dialogues communautaires sont essentiels tant à l'alphabétisation qu'à la propagation de la culture. En outre, revitaliser l'identité linguistique et culturelle du peuple isirawa, et encourager l'implication de la communauté dans ce processus, a en fait incité les Isirawas à s'impliquer de manière constructive dans le monde extérieur. Les expériences acquises par les communautés en travaillant ensemble dans le cadre du comité d'alphabétisation et des ateliers de transition ont par exemple conduit les chefs de communautés à impulser la création d'une piste d'atterrissage, procurant ainsi une forme de transport alternative bien nécessaire vers la zone isirawa. Ils ont également réussi à faire élire un Isirawa à un poste politique au niveau de la régence de l'administration locale.

SOURCES

- SIL International, Partners in Language Development (partenaires dans le développement des langues), <http://www.sil.org/>

- République d'Indonésie (2007), National Movement to Hasten the Fight Against Illiteracy (NMHFAI) (Mouvement national pour accélérer la lutte contre l'analphabétisme).

CONTACT

John Custer

SIL International, Indonesia Branch

PO Box 1561

JKS- Jakarta 12015

Indonésie

Tél. : +62 21 765 8554

john_custer@sil.org

Alphabétisation intégrée aux wananga

PROFIL DE PAYS

Population

4,21 millions

Langue officielle

Anglais, maori et langue des signes

Dépenses publiques totales

d'éducation en % du PIB (2006)

6,2 %

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total)

99,9 % (2005)

Taux d'alphabétisme des adultes

(15 ans et plus, 2005–2010)

- Total 99 %
- Femmes : 99 %
- Hommes : 99 %

Sources statistiques

- http://www.childinfo.org/files/IND_New_Zealand.pdf
- UNESCO: EFA Global Monitoring Report
- UNICEF
- World Bank: World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Alphabétisation intégrée aux wananga

Organisation chargée de la mise en œuvre

Te Taihū o Ngā Wānanga

(association nationale des wananga)

Partenaires

Gouvernement néozélandais, Commission de l'enseignement supérieur

Date de création 2009 (les wananga ont été créés bien avant le programme d'alphabétisation)

HISTORIQUE ET CONTEXTE

La Nouvelle-Zélande figure au rang des pays très développés dans beaucoup de secteurs, y compris l'éducation. Le pays est, en effet, crédité d'un niveau de développement humain très élevé dans le dernier Rapport sur le développement humain du PNUD et détient le 5^e indice de développement humain, qui combine divers indicateurs de santé, d'éducation et de richesse personnelle.

Les taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes dépasseraient 99 pour cent en Nouvelle-Zélande. Toutefois, ce chiffre est loin de constituer une statistique contextuelle significative, dans une société où la seule alphabétisation de base ne suffit pas pour la vie courante. En 2006, une étude a révélé que 43 pour cent de Néo-zélandais n'étaient pas suffisamment alphabétisés pour participer pleinement à une société du savoir et que 51 pour cent n'avaient pas le niveau requis en calcul pour les besoins professionnels et courants.

En effet, les secteurs économiques et industriels néo-zélandais reconnaissent qu'un meilleur niveau de la population en alphabétisation, langue et calcul (LLN) peut contribuer à remédier à la faiblesse des niveaux de productivité. D'après l'OCDE, le gain économique en termes de productivité de la main d'œuvre néo-zélandaise ne représente, pour chaque heure de travail effectif, que 60 pour cent de celui des États-Unis et 80 pour cent de celui de l'Australie. Avec une population plus éduquée, le pays espère continuer à bâtir une économie hautement qualifiée et bien rémunérée et une société inclusive favorisant la participation de tous.

C'est dans ce contexte que la Commission de l'enseignement supérieur (TEC) a lancé en 2008 le *Plan d'action LLN 2008-2012*. Ce plan, conçu en collaboration avec les secteurs public et privé nationaux, a apporté 163 millions de dollars supplémentaires à la conception et à la mise en œuvre de nouvelles initiatives LLN. La population indigène a été identifiée comme cible

importante de l'investissement dans les programmes LLN. En effet, d'après un recensement récent, le pays compte 14,6 pour cent de Maoris et 6,9 pour cent d'autres ethnies polynésiennes. En 1998, le ministère du Développement maori relevait, dans son rapport *Progress towards Closing Social and Economic Gaps between Māori and non-Māori*, d'importantes disparités en termes d'accès à l'éducation et de résultats entre Maoris et non-Maoris. Il est également important de noter que les Maoris sont aux derniers rangs des indicateurs sociaux, de l'éducation à la santé. Par exemple, le taux de chômage est trois fois plus élevé chez les Maoris.

La société maorie a embrassé, à travers son histoire, l'acquisition du savoir dans le cadre de son concept du *mana*, force ou qualité impersonnelle qui réside en chaque personne. Des générations durant, le *Whare Wānanga*, lieu de transmission du savoir ancestral à quelques élus de la génération prochaine, a été une institution clé de la société maorie. Aujourd'hui encore, les wananga proposent l'acquisition de compétences dans un contexte culturellement pertinent partout en Aotearoa Nouvelle-Zélande.

Le document stratégique *He Whakapahuhu Kahukura*, publié en 2009, identifie l'alphabétisation holistique comme un aspect important du bien-être et définit les normes d'intégration du LLN aux programmes des wananga. Les plans ont été élaborés avec l'assistance de la TEC, conformément à son *Plan d'action LLN*.

LES WANANGA

Les wananga sont une institution profondément enracinée dans la tradition maorie, avec une solide culture d'apprentissage. Comme toujours, ils sont mis sur pied, dirigés et contrôlés par l'*iwi* (société maorie) pour diffuser le savoir et répondre aux besoins de développement de l'*iwi*. Le *Matauranga Māori*, défini par la Bibliothèque nationale de Nouvelle-Zélande comme le *corpus complet de connaissances ou tout ce que l'on sait ou comprend dans l'univers*, est un élément central des activités et programmes des wananga. Conçus pour encourager la participation active de l'ensemble des secteurs de l'*iwi*, les wananga proposent toutes sortes de programmes, des simples attestations aux programmes diplômants. Trois wananga ont été offi-

ciellement reconnus et érigés en établissements d'enseignement supérieur (TEI) agréés depuis 1989. Ils sont représentés par l'association nationale *Te Taihū o Ngā Wānanga*.

Les wananga reconnaissent l'importance des plans de la TEC en matière de programme LLN, qu'ils appellent une « alphabétisation fonctionnelle » pour la réussite professionnelle et sociale des apprenants. Toutefois, les wananga sont chargés de s'assurer que toutes leurs activités reposent sur la *tikanga* et l'*āhuatanga Māori* (tradition maorie), et le *He Whakapahuhu Kahukura*, publié en 1999, en définit le cadre. Ce document décompose l'alphabétisation en trois piliers – alphabétisation culturelle, critique et fonctionnelle – dont le dernier incorpore le concept de LLN. Il soutient que ces trois piliers favorisent la transformation culturelle, sociale, économique et intellectuelle, et renforcent l'identité et le bien-être d'Aotearoa. Il est essentiel de comprendre ce cadre, car si l'alphabétisation fonctionnelle est isolée des autres piliers, elle cesse de favoriser le développement du *Mātauranga Māori*, auquel les wananga sont principalement dédiés. Pour démontrer l'importance de cet aspect pour les participants, certains tuteurs ont indiqué lors des séances de groupes thématiques que l'alphabétisation fonctionnelle (LLN) a dû être enseignée de façon subconsciente dans le cadre des programmes traditionnels des wananga.

Au moment de l'étude, l'intégration du LLN aux wananga en était à sa phase pilote, seulement 35 tuteurs ayant adopté le nouveau cadre. Cette phase offre l'occasion de tester des méthodes efficaces d'intégration du LLN avant de le mettre en application dans plus de 80 wananga d'Aotearoa Nouvelle-Zélande.

BUTS ET OBJECTIFS

Les wananga ont trois objectifs principaux :

- rechercher le savoir le plus approfondi et élargir les horizons ;
- habiliter tous les Maoris à revendiquer et à développer leur héritage culturel ;
- acquérir du savoir pour comprendre le passé et le présent et pouvoir prétendre à une place dans l'avenir.

L'intégration du LLN aux activités des wananga peut être perçue comme une réponse au troisième objectif,

qui concerne les besoins présents et futurs de la société maorie. Par là, *Te Taihū o Ngā Wānanga* espère :

- lever les obstacles à la participation de la population à l'enseignement supérieur, y compris les obstacles économiques, géographiques et sociaux, afin de :
 - briser le cycle intergénérationnel de non-participation à l'enseignement supérieur, pour :
 - éduquer la pauvreté et les problèmes sociaux connexes ;
 - améliorer le bien-être de ceux qui ont eu une expérience éducative négative ;
 - redynamiser le *matauranga Maori*.

Ce processus est appelé transformation du *whānau* par l'éducation. Le terme *whānau* renvoie à une structure sociale qui repose en partie sur la descendance.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME : APPROCHES ET MÉTHODES

DISPOSITIF ORGANISATIONNEL

L'intégration du LLN aux *wananga* a été conçue à la fois sous forme d'approche descendante et ascendante. L'initiative stratégique est descendante puisque la TEC a travaillé avec l'association nationale des *wananga* (*Te Taihū o Ngā Wānanga*) pour esquisser un cadre d'intégration du LLN aux principes des *wananga*. Toutefois, sa mise en œuvre directe a été confiée au programme pilote, dont les tuteurs pourront procéder à une évaluation directe des stratégies efficaces qui constitueront la quintessence de toute future stratégie nationale de mise en œuvre, devenant de ce fait une approche ascendante. Les données précisées sur les processus sont plutôt initiales, et non finales.

La *Te Taihū o Ngā Wānanga* représente les trois principaux *wananga* agréés par l'État. L'association se réunit trois fois par an pour élaborer et coordonner des stratégies susceptibles de développer chaque *wananga*. Elle est également chargée de coordonner les initiatives nationales et internationales des *wananga* et de défendre leurs intérêts à l'occasion de diverses autres réunions et conseils traitant de questions qui les intéressent. Concernant l'organisation interne, chaque *wananga* repose sur un organigramme commun :

- Un comité de pilotage composé de diverses parties prenantes – autorités administratives, secteur privé, syndicats et quelques animateurs locaux et membres de la communauté – est chargé du processus décisionnel et de coordonner la mise en œuvre du programme d'intégration de l'alphabétisation. Ces tâches incluent la gestion du budget, l'élaboration des curricula et la mise au point de mécanismes d'encadrement des étudiants, d'évaluation et de formation du personnel.
- Un conseiller stratégique assure la liaison avec les agences externes et évalue en permanence les mécanismes élaborés par le comité de pilotage afin de lui fournir des conseils et un feedback stratégiques.
- Deux coordonnateurs de projet sont chargés de mettre en œuvre les stratégies du comité de pilotage, y compris la formation des tuteurs et l'intégration de l'alphabétisation aux activités des *wananga* tout en assurant la continuité des tâches courantes.
- Les tuteurs, placés sous l'autorité des coordonnateurs de projet, sont chargés de former les participants.

Cet organigramme repose sur une approche descendante. Mais, comme indiqué plus haut, celle-ci est beaucoup plus souple lors de la phase pilote car les tuteurs ont toute la latitude d'élaborer leurs propres stratégies et de rapporter leurs succès respectifs à leurs supérieurs.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les *wananga* comptent plus de 1 350 employés répartis dans plus de 80 centres à travers le pays. Souvent, ce personnel est directement issu des localités où intervient l'organisation. Ainsi, la population locale a plus de chances de faire entendre sa voix à la structure organisationnelle et décisionnelle interne des *wananga*.

Le perfectionnement des tuteurs des *wananga* est un aspect pris très au sérieux. Le cadre final de formation des tuteurs à la mise en œuvre de l'intégration de l'alphabétisation n'a pas encore été confirmé, mais une des stratégies probables consiste à faire du personnel enseignant assistant, tel que les étudiants, des spécialistes en alphabétisation. Ce groupe pourra par la suite assister les tuteurs lors des sessions de formation, mais aussi les

former aux techniques d’alphabétisation. Par ailleurs, les *wananga* ont investi dans la formation de leur personnel qualifié. De nombreux employés ont participé au Certificat national d’alphabétisation des adultes depuis 2007. Un autre plan potentiel consiste à offrir trois ans de formation formelle aux tuteurs, en perfectionnant les « éducateurs méritants et performants » (partici-pant au groupe thématique) qui peuvent obtenir une qualification officielle et être rémunérés.

La TEC a également mis à disposition deux formateurs sensibles à la culture maorie pour assister les tuteurs des *wananga* lors de la transition. Comme pour les apprenants, il faut adopter une approche délicate pour prouver aux tuteurs la pertinence du LLN, dans le contexte du *matauranga Maori*. Cela constitue un aspect essentiel du processus de formation du personnel. Des tuteurs partisans de l’adoption du programme LLN sont choisis pour faire temporairement un plai-doyer national et apprendre aux formateurs de la TEC à former d’autres tuteurs au niveau local.

MÉTHODES ET APPROCHES D’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les *wananga* offrent un environnement d’apprentissage unique. L’apprentissage est entièrement axé sur la tradi-tion et la culture maories, comme cela a été le cas depuis que le concept existe. À travers cet environnement, les *wananga* enseignent aux étudiants à se connaître et à découvrir leur héritage pour les amener à assumer leur identité et à aimer leur environnement d’apprentissage et, partant, à être plus aptes à apprendre.

Les tuteurs font respecter les valeurs morales tra-ditionnelles de l’institution. Ils se dévouent entière-ment à leurs étudiants. Lors d’un groupe thématique, un tuteur a déclaré que les *wananga*, c’est « avoir des programmes, prendre des décisions et avoir des orien-tations concernant les besoins des étudiants, et non suivre les exigences des bailleurs ou autres ». C’est dire que beaucoup de tuteurs apprécient modérément le mode d’intégration du LLN à leurs programmes, puisque la majorité des participants viennent apprendre une compétence professionnelle spécifique ou découvrir leur héritage, et non pour améliorer leur niveau en LLN. Comme l’a dit un tuteur, « nous devons vraiment éviter que notre programme d’alphabétisation ne les entraîne dans la mauvaise direction ... et ne les pousse à aban-

donner ... car pour beaucoup d’entre eux, c’est la seule chance de retrouver l’éducation. La moindre erreur de notre part, et le gâchis sera énorme ».

C’est pourquoi l’approche la plus prisée des tuteurs consiste à intégrer le LLN à d’autres programmes, de la façon la plus naturelle qui soit. Selon un tuteur, « sépa-rer la connaissance d’une matière de l’alphabétisation et du calcul peut donner une impression d’isolement à certains étudiants. Donc, si l’alphabétisation est inté-grée, elle devient une partie naturelle de l’apprentis-sage ». En somme, le tuteur identifie la compétence recherchée par l’étudiant ou son centre d’intérêt, puis il intègre le LLN à ce programme d’apprentissage sans décourager l’apprenant.

Afin d’amoin-drir les obstacles à la participation, les *wananga* proposent une formation très souple, des frais de scolarité modiques et des horaires extrême-ment flexibles. Les styles d’enseignement sont person-nalisés en fonction des préférences des apprenants, et la dynamique de groupe varie également selon les besoins du groupe.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

SUIVI ET ÉVALUATION

En leur qualité d’établissements d’enseignement supérieur agréés, les *wananga* font l’objet d’un suivi-évaluation régulier par la New Zealand Qualifications Authority. Pour l’agrément d’un programme et de ses diplômes, plusieurs critères doivent être rem-plis : infrastructures adaptées, ressources financières, personnel enseignant qualifié, personnel d’encadre-ment, engagement pour la recherche, réglementations transparentes et absence d’obstacles à l’admission.

En plus de ce suivi externe, les *wananga* sont constam-ment évalués par leur propre hiérarchie interne grâce aux données collectées par le conseiller stratégique auprès des coordonnateurs de projet et du personnel ensei-gnant et régulièrement fournies au comité de pilotage.

IMPACT

Les *wananga* ont connu un essor phénoménal au début de la dernière décennie, le plus grand (*Te Wānanga o Aotearoa*) passant de 3 127 apprenants en 2000 à 66 756 en 2004.

En 2010, un an après l'adoption officielle du LLN, 38 pour cent des inscrits étaient sans qualifications et 30 pour cent au chômage. Le programme est trop récent pour permettre une évaluation d'impact significative, mais les premiers indicateurs de satisfaction des étudiants sont élevés, avec 91 pour cent d'apprenants « très satisfaits » ou « satisfaits » de leur tuteur et 90 pour cent « très satisfaits » ou « satisfaits » de leur environnement d'apprentissage. Les taux de satisfaction sont également élevés pour la qualité des programmes, des ressources d'apprentissage et des infrastructures.

En 2010, les *wananga* ont obtenu un taux d'achèvement de 78 pour cent et un taux de rétention de 81 pour cent.

DÉFIS

Le plus important défi pour les *wananga* est de réaliser un consensus autour de l'approche à adopter pour l'intégration du LLN. Beaucoup de responsables et de tuteurs avouent avoir encore des difficultés avec le concept ou son intégration aux programmes. Lors des groupes thématiques, certains tuteurs ont estimé que l'alphabétisation n'avait pas sa place dans les programmes des *wananga* tandis que pour d'autres, elle constituait un aspect très important de l'expérience d'apprentissage, mais seulement si l'étudiant le veut. Une tutrice a révélé qu'elle oriente les apprenants faibles en alphabétisation vers Literacy Aotearoa ou une autre organisation car, pour elle, les *wananga* ne peuvent pas offrir ce type de formation. Ces problèmes initiaux semblent inévitables après l'adoption d'un nouveau concept par une institution si bien établie. On espère qu'avec l'approche ascendante du programme pilote, les tuteurs saisiront l'occasion d'expérimenter leurs approches pour en apprendre davantage sur l'importance du LLN. Ceux qui ont compris comment fonctionne l'alphabétisation fonctionnelle intégrée, et la soutiennent, aident les autres tuteurs lors de la période de transition. Néanmoins, cela constitue un important défi pour réaliser une transition en douceur et avoir un effet durable.

Autre défi étroitement lié à ce problème, le décalage entre les idéologies de la Commission de l'enseignement supérieur et des *wananga*. Pour de nombreux tuteurs, le concept d'« alphabétisation culturelle » mis en avant par les *wananga* ne convient pas à la TEC, car il ne cadre pas avec l'orientation politique tracée par

le Plan d'action LLN. Si on ne laisse pas les *wananga* élaborer et appliquer leurs propres stratégies pour mettre en œuvre le LLN à leur convenance, la réussite du programme risque d'être hypothéquée. « Quelles sont nos chances d'honorer une stratégie qui ne vient pas de nous ? », s'est demandé un tuteur.

Un autre défi réside dans le financement du programme. Une partie de son engagement à favoriser la participation concerne l'application de frais de scolarité modiques. Or, en tant que TEI agréés, les *wananga* sont tenus de générer 3-5 pour cent de profit par an. Pour cette raison, il leur est difficile de répondre à la demande. En 2011, ils ont réduit leurs effectifs de quelque 10 pour cent du fait des contraintes budgétaires.

SOURCES

- Gurria (2008) *Lifting productivity: lessons from the OECD*. OECD. Paris
- Lane, C (2010) *Adult Literacy and Numeracy in new Zealand – A regional Analysis*. Ministry of Education, New Zealand Government
- Quick Stats: Ethnic Groups in New Zealand. Statistics New Zealand
- Robson, Cormack and Cram (2007) *Hauora Maori Standard of Health IV: A Study of the Years 200-200*. Te Rōpū Rangahau Hauora a Eru Pōmare. Wellington
- Tertiary Education Commission (2007) *Literacy, Language and Numeracy Action Plan 2008-2012*. New Zealand Government
- Waitangi Tribunal (1999) *The Wānanga Capital Establishment Report*. GP Publications. Wellington
- Zepke (2010) *Wananga in One size does not fit all*. Ministry of Education, New Zealand Government

CONTACT

National Centre of Literacy and Numeracy for Adults

University of Waikato
Private Bag 3105
Hamilton 3240
Tel: +64 7 838 4466 ext 4062
mobile: +64 274379730

<http://www.literacyandnumeracyforadults.com>

Projet d'alphabétisation en parkari

PROFIL DE PAYS

Population

181 193 000 (2013)

Langue officielle

ourdou, pashto, anglais, pendjabi, sindhi, baloutche

Pauvreté (Population vivant avec moins de 2 dollars par jour, %):
45 % (2013)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB
2,5 (2013)

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total)

- Total: 72,9 % (2014)
- Hommes : 78,6 %
- Femmes : 66,9 %

Taux d'alphabétisme total des jeunes (15 – 24 ans)

- Total: 73,7 % (2015)
- Hommes : 80,2 %
- Femmes : 66,8 %

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus, 2010 – 2011)

- Total : 55,4 % (2015)
- Hommes : 69,5 %
- Femmes : 42,7 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Projet d'alphabétisation en parkari

Organisation chargée de la mise en œuvre

Parkari Community Development Programme (PCDP)

Langues d'enseignement

parkari, sindhi et anglais

Partenaires de financement

Agence norvégienne de coopération pour le développement (NORAD) et Wycliffe

Partenaires

Digni, Wycliffe Norvège, Micah International, Summer Institute of Linguistics International (SIL), Church World Service, Pakistan/Afghanistan (CWS), Advocacy, Research and Training Foundation (ARTS), Institut de linguistique appliquée (IAL), Association pour le développement communautaire de Kacchi (KCDA), Programme de développement du Sindh et du sindhi (SLDP), Programme de développement participatif villageois (PVDP), Society for Safe Environment and Welfare of Agrarian (SSEWA), Pak Mission Society (PMS), Gouvernement du Sindh, Pakistan (ministère de l'Éducation), NADRA (National Database and Registration Authority), Comités masculins et féminins des villages parkari.

Coûts annuels du programme

1.789.875 PKR (environ 17.178,51 \$)

Date de création 2000



CONTEXTE NATIONAL

La persistance du conflit frontalier et les tensions liées à la sécurité et à la gouvernance au Pakistan posent des défis qui entravent la croissance et le développement économiques du pays. Les problèmes de sécurité influent sur les dépenses d'éducation, avec un budget militaire qui fait environ sept fois celui de l'enseignement primaire (RMS, 2012). Par ailleurs, malgré leur augmentation globale en Asie du Sud au cours de la dernière décennie, les dépenses d'éducation ont baissé au Pakistan, qui a alloué au secteur moins de 12 pour cent de ses ressources en 2013 (contre une moyenne régionale de 18,5 pour cent). Le pourcentage du produit intérieur brut (PIB) consacré à l'éducation a légèrement augmenté en 2013, à 2,5 pour cent, mais il reste en deçà du seuil requis pour réaliser les OMD relatifs à l'éducation (Banque mondiale, 2015).

L'enquête sociale *Pakistan Social and Living Standards Measurement Survey 2011-12* (PSLM, 2013) révèle que le pays a notamment des difficultés à réaliser l'ODM 2, « Assurer l'éducation primaire pour tous », et l'ODM 3, « Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire ». Malgré une augmentation du taux net de scolarisation au primaire de 58 à 72 pour cent entre 1999 et 2013, il subsiste des inégalités en termes d'accès, en particulier pour les filles, les femmes et la population rurale. Selon les estimations, le Pakistan occupe la troisième place mondiale en termes de population adulte peu ou pas alphabétisée – 49,5 millions, dont deux tiers de femmes (RMS, 2012).

La situation est encore plus difficile au Sindh, une province défavorisée située à la frontière avec l'Inde. Moins de la moitié de la population de 10 ans ou plus et seulement une fille ou une femme sur quatre ont été scolarisées (PSLM, 2013). La zone compte plus de 1,2 million de Parkari, éparpillés dans le Bas-Sindh. La quasi-totalité de la communauté vit de l'agriculture, comme propriétaires terriens dans le désert de Thar ou ouvriers agricoles dans les fermes appartenant à des non-Parkari dans les zones irriguées de la province. Seulement 5 pour cent des hommes et 1 pour cent des femmes sont alphabétisés (PCDP, 2015). La plupart des villages sont dépourvus de services essentiels tels que l'eau potable, la santé et l'éducation.

La communauté parkari fait d'une discrimination culturelle et religieuse, liée en grande partie au système de caste. Beaucoup de Parkari sont exploités et servent de main-d'œuvre bon marché aux propriétaires terriens non-parkari (PCDP, 2015). Qui plus est, du fait de leur situation sociale précaire, la plupart ne sont pas recensés par la NADRA – ce qui les prive d'accès aux services publics et les exclut de l'aide juridique et de la participation politique. La langue maternelle de la communauté est le parkari, mais l'enseignement primaire se fait en sindhi, langue officielle de la province, conformément au curriculum officiel primaire. Pour les Parkari, cela ne fait qu'ajouter aux obstacles à l'accès à l'éducation.

La forme écrite du parkari n'a été codifiée qu'en 1983 par la Commission linguistique du parkari. En dix ans, un grand nombre de supports en parkari a été produit sur des sujets divers. Malheureusement, avec le taux élevé d'analphabétisme de la communauté, très peu de personnes savent les lire.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le PCDP (Parkari Community Development Programme) a été initié en 1996 pour produire et distribuer les premiers textes parkari à la communauté. Il a aussitôt conçu diverses activités pour aider les Parkari à devenir des lecteurs indépendants.

Aujourd'hui, le PCDP gère plusieurs projets visant à promouvoir le développement social et économique de la zone et à réduire la pauvreté, notamment dans les domaines du plaidoyer et de la sensibilisation, de la santé, mais aussi du développement et de l'aide humanitaire. Le projet d'alphabétisation en parkari (PLP), un projet communautaire de développement de l'alphabétisation lancé en 2000, fait partie des programmes principaux du PCDP. Il œuvre pour améliorer le niveau d'alphabétisme des enfants et des adultes. A ce jour, trente-huit projets d'éducation des adultes ont été achevés et huit sont en cours. De plus, le PCDP a ouvert vingt-quatre écoles primaires pour les enfants. Au total, le projet a atteint 510 villages isolés.

La principale innovation du programme réside dans son approche multilingue de l'éducation (MLE). Au début, les enseignements sont dispensés en parkari, langue mater-



nelle des élèves, plutôt qu'en sindhi, langue du curriculum provincial pour le primaire. Ainsi, les apprenants pourront transférer leurs aptitudes en lecture lorsque le sindhi et l'anglais seront introduits dans le curriculum MLE.

La mise en place de comités villageois encourage et forme les communautés à assumer la gestion autonome des écoles et centres d'éducation des adultes et les prépare au transfert de responsabilités après le retrait du PCDP au terme de deux ans d'accompagnement. Actuellement, elles gèrent quinze écoles d'entraide communautaire.

BUTS ET OBJECTIFS

D'une manière générale, le PLP s'efforce de créer « une communauté autonome, alphabétisée, saine, indépendante, socialement intégrée et libérée de l'oppression socio-économique » à travers la formation professionnelle et la participation communautaire.

Le programme se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- Relever les niveaux d'alphabétisme et de numératie des adultes et faciliter le processus d'alphabétisation par l'utilisation de la langue maternelle.
- Autonomiser les adultes à travers des cours axés sur les droits civiques et politiques.

- Sensibiliser les adultes à l'importance de l'éducation, y compris celle des enfants.
- Promouvoir le renforcement des capacités et aider les membres des comités villageois à gérer les écoles de façon autonome.
- Promouvoir l'usage de la langue parkari comme le moyen le plus efficace d'impliquer la communauté et comme symbole d'unité et d'autodétermination.
- Accroître le nombre de textes et de supports écrits en parkari.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

L'autonomisation de la communauté parkari passe nécessairement par l'éducation des adultes. En renforçant leurs compétences en lecture, écriture et numératie, hommes et femmes pourront s'impliquer davantage dans la vie de la communauté, participer activement au développement des activités de leur village et mieux connaître leurs droits humains et politiques fondamentaux. Par exemple, avec un meilleur niveau d'alphabétisme, les fermiers pourront vérifier leur compte auprès des propriétaires terriens et mieux connaître leurs droits.

En 2013-2014, le PCDP a animé 37 centres d'alphabétisation des adultes, et environ 925 apprenants ont achevé le cours. Actuellement, des activités d'apprentissage sont organisées dans quinze centres, qui entrent dans le cadre de la volonté générale du PLP de promouvoir le renforcement des capacités de la communauté. Deux comités villageois – un pour les hommes et un autre pour les femmes – sont installés dans chaque village désireux de participer au projet. Le PLP les forme en gestion scolaire afin de permettre aux hommes et aux femmes de contribuer au fonctionnement harmonieux de leurs écoles communautaires et centres d'éducation des adultes.

Entre autres, la communauté doit fournir un terrain et construire l'école (généralement, une case), sélectionner les enseignants parmi les villageois, participer au comité de gestion scolaire, assurer la supervision régulière de l'école et organiser les réunions et autres événements impliquant les parents. Elle est également chargée de fixer les cotisations pour payer le salaire des enseignants une fois que le PCDP se sera retiré.

CONTENU ET MÉTHODE

Les centres d'éducation des adultes dispensent des cours d'alphabétisation articulés autour des droits humains, civiques et politiques en rapport avec la vie des Parkari. Les cours durent une année civile, à raison de cinq séances hebdomadaires de deux heures.

Au début, la langue d'enseignement est le parkari. Cela aide les apprenants à acquérir la forme écrite de la langue, qu'ils parlent déjà couramment et qui leur permet de mieux comprendre le curriculum. Le sindhi et l'anglais sont introduits plus tard en tant que deuxième et troisième langues, conformément à l'approche éducative multilingue du PCDP.

Le PCDP promeut le développement des communautés parkari à travers un mécanisme de grappe structuré, dénommé « Réseau de développement communautaire » (CDN). Chaque grappe compte cinq unités de cinq villages chacune. Actuellement, 13.822 ménages de 510 villages sont inscrits au CDN. Les mécanismes de gestion incluent les comités villageois et les groupes de discussion.

Les cours sont conçus pour intéresser les adultes et retenir leur attention. Ils débutent toujours par une discussion sur un thème tiré du livre de contes.

Ces thèmes portent sur les besoins quotidiens de la communauté ainsi que sur ses enjeux et défis. Les enseignants sont formés pour animer ces discussions en posant des questions ouvertes. Cela donne aux adultes l'occasion de parler de leurs problèmes personnels, mais aussi de discuter des solutions pertinentes. Ensuite, l'enseignant lit un conte puis ouvre une autre discussion liée au thème choisi.

RECRUTEMENT ET FORMATION DU PERSONNEL

Le programme recrute et forme ses enseignants et encadreurs (ces derniers sont chargés de superviser les premiers) parmi les adultes locaux. Le comité villageois propose une liste d'enseignants potentiels, et le PCDP procède à une sélection fondée sur les compétences, les qualifications, l'expérience et la motivation. Les enseignants doivent avoir au moins un diplôme moyen (8ème année) ou secondaire (12ème année), et les encadreurs un diplôme secondaire ou supérieur.

La formation des enseignants tient compte de l'approche éducative multilingue décrite plus haut. En plus d'être adaptée aux besoins des apprenants adultes, elle cherche à doter les enseignants d'aptitudes en leadership, plaidoyer et mobilisation sociale et à améliorer leurs compétences linguistiques et informatiques. A la fin de leur formation, les enseignants savent créer et gérer un centre d'éducation des adultes et reçoivent un diplôme. Celui-ci n'est pas reconnu au niveau national, mais il est accepté par les ONG locales et donne aux enseignants formés par le PCDP la possibilité de travailler pour ces organisations.

A ce jour, le programme a recruté et propose ses services grâce à :

- trente-neuf enseignants travaillant dans les écoles multilingues ;
- quarante-sept enseignants des écoles d'entraide communautaire ;
- cinq enseignants des écoles secondaires ;
- quinze enseignants des projets d'alphabétisation des adultes.

Les enseignants sont orientés et formés par les encadreurs du PCDP, eux-mêmes formés pour ce rôle par les consultants en alphabétisation de SIL International. Les

encadreurs sont chargés de former les futurs alphabétiseurs des adultes désignés par la communauté.

Avec un taux d'alphabétisme d'à peine 2 pour cent chez les Parkari, il est très difficile de trouver localement des personnes suffisamment alphabétisées pour enseigner. Les enseignants retenus manquent souvent d'expérience. En général, ils ont entre 18 et 35 ans, et peu ont plus de 40 ans. Pour leur part, les encadreurs ont en général 15 ans d'expérience du PCDP.

INSCRIPTION DES APPRENANTS

Les apprenants sont recrutés sur la base d'une étude préliminaire qui collecte des informations sur les centres d'intérêt et besoins de la communauté. Cette collecte de données permet aussi au PLP de savoir quels adultes pourraient bénéficier du projet et qui souhaite suivre le programme.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Le curriculum a été initialement conçu par des enseignants parkari, des membres de la communauté et des directeurs d'école lors des ateliers de rédaction supervisés et soutenus par des spécialistes de l'alphabétisation de SIL International. Le programme communautaire d'alphabétisation des adultes entend promouvoir l'alphabétisme et alphabétiser les adultes en langue maternelle. La communauté, y compris des hommes et des femmes de tous âges, a été invitée à participer aux ateliers de rédaction du curriculum. Une série de thèmes a été présentée et il lui a été demandé d'identifier les thèmes à inclure. Ensuite, une séance de réflexion collective a été organisée pour ébaucher des récits en collaboration avec des membres de la communauté répartis en groupes. A la fin de la séance, chaque groupe a présenté son ébauche aux autres participants et aux spécialistes en alphabétisation de SIL International, qui ont pris des notes sur la grammaire et le langage utilisé dans chaque ébauche. Des observations ont été faites, notamment sur les aspects à modifier. A la fin des ateliers, les ébauches sont prêtes pour la révision finale par les consultants en alphabétisation.

Le PLP dote les écoles communautaires parkari d'une bibliothèque, avec des livres essentiellement en langue locale. Ces livres traitent de questions telles que le développement communautaire, les droits de

l'homme, la santé, la culture, la langue et l'environnement. Des livres du maître et des supports didactiques liés au programme enseigné dans les écoles communautaires sont également inclus. En outre, une collection de cassettes audio sur divers thèmes culturels est prévue pour soutenir les apprenants faibles. Les supports imprimés et audio sont produits par le PCDP et distribués à l'ensemble de la communauté à l'occasion des visites de terrain périodiques. Le programme utilise les supports suivants :

Ressources pour l'enseignant :

- Guide du maître.
- Un livre d'histoire et de culture parkari intitulé Lok Sager Ja Moti (La perle de l'océan).
- Un livre de proverbes et de devinettes parkari intitulé Gayon ro Gupt Dhan (Le trésor caché de la sagesse).

Textes pour les apprenants :

- Livres de contes axés sur les droits pour les trimestres 1 à 4 (huit à dix contes par livre).
- Livre de maths en parkari.
- Manuel d'alphabétisation en parkari (grand format et petit format).
- Manuel de transition du parkari (L1) au sindhi (L2).
- Manuel d'apprentissage de la lecture en parkari.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

A la fin de la formation, les enseignants savent planifier et organiser des évaluations mensuelles orales et écrites, telles que la lecture d'un texte à haute voix ou la dictée. Les compositions semestrielle et finale sont organisées par l'équipe de projet du PLP.

SUIVI ET ÉVALUATION

La qualité de la mise en œuvre du programme est vérifiée à l'occasion des visites du personnel de suivi et évaluation du PCDP sur le terrain. Il rencontre périodiquement les bénéficiaires et les parties prenantes des villages cibles et recueille leurs impressions en vue d'améliorer le programme et de planifier efficacement les activités à l'avenir.

L'équipe de programme de la direction générale du PCDP se rend sur le terrain une fois par mois. Le personnel de terrain (les directeurs d'école) effectue des visites quasi quotidiennes et prépare des rapports sur

la performance des maîtres et des apprenants, qu'il partage à l'occasion des réunions mensuelles organisées au siège du PCDP. Deux fois par an, tous les centres d'alphabétisation des adultes organisent des examens pour évaluer la performance des enseignants et des encadreurs.

En outre, un des bailleurs évalue le programme tous les deux ans.

IMPACT ET DÉFIS

RÉALISATIONS

Au démarrage du projet en 2009, le PCDP avait prévu d'ouvrir sept centres d'éducation des adultes. Mais, plus de 30 villages ont demandé son appui, ce qui montre tout l'intérêt que la communauté parkari accorde à l'éducation et à l'autonomisation des adultes.

Depuis son démarrage, le PCDP a ouvert 75 centres d'éducation des adultes et offert 78 cours. A ce jour, 1.649 adultes parkari (1.199 hommes et 450 femmes) ont achevé le programme avec succès. De janvier à août 2015, quinze centres ont été ouverts (les 60 autres étaient fermés parce que les apprenants avaient achevé leur cours) au profit de 264 apprenants adultes (193 hommes et 71 femmes) de 25 localités. Toutes les communautés bénéficiaires adhèrent au réseau de développement communautaire du PCDP.

L'impact globalement positif du PLP est bien résumé par les mots d'un participant âgé qui n'a jamais fait l'école ni vu la forme écrite de sa langue maternelle : « C'est une chance pour moi d'être témoin de cette avancée avant ma mort. Je n'ai jamais rêvé d'un travail aussi merveilleux. Tout ceci prouve que la communauté parkari peut enfin oublier son douloureux passé et envisager un avenir radieux ».

Le programme et les mécanismes de gouvernance introduits dans les villages parkari (comité villageois et groupes de discussion) ont permis de promouvoir l'appropriation communautaire. Une nette impression d'autonomisation communautaire se dégage des changements et activités suivants :

- La communauté parkari a tissé un réseau solide avec les autres communautés.
- Les apprenants présents et passés participent davantage aux événements communautaires et s'encouragent mutuellement à participer.
- La communauté s'est préparée, dans le cadre des grappes, à aider les victimes des catastrophes naturelles. Cette aide inclut la collecte porte-à-porte de produits alimentaires et non alimentaires.
- La communauté parkari a initié des plans d'épargne pour acheter de la terre et se libérer définitivement de l'emprise des propriétaires terriens.
- Elle a initié des activités d'entraide, comme la gestion des écoles communautaires, la participation des jeunes à la campagne d'alphabétisation Each One, Teach One et les initiatives pour résoudre les problèmes d'eau, d'assainissement et d'hygiène.
- L'ensemble de la communauté s'est approprié l'école à travers son soutien financier.
- Les femmes participent davantage au processus décisionnel.
- Jeunes filles et femmes ont gagné en estime personnelle et en assurance.
- Un changement positif de comportements est observé chez les hommes. Ils respectent leurs femmes et ne leur interdisent plus de participer aux réunions et programmes communautaires. Certains acceptent de rester à la maison avec les enfants uniquement pour permettre à leur femme d'assister aux réunions villageoises. Les parents apprécient l'éducation des filles et scolarisent leurs filles.

TÉMOIGNAGES

Avant, je manquais d'assurance et j'évitais toute activité professionnelle... Au début, j'allais [au PLP du PCDP] juste pour passer le temps mais ... jour après jour mon intérêt a grandi et j'ai constaté que je commençais à changer. J'apprenais les chiffres, à faire des additions simples, à lire et écrire le parkari, ma langue maternelle. Mais, en plus de cela, je sentais un développement personnel... Je sais analyser les enjeux de ma communauté en utilisant des livres axés sur les droits ... Après une année, je constate que j'ai beaucoup changé. Maintenant, j'ai gagné en assurance et je suis en mesure de choisir la façon de m'améliorer. Parallèlement à la formation, j'ai commencé un petit commerce qui marche très bien. Aujourd'hui, j'ai d'autres projets pour ma famille et moi.

Daji s/o Ratno, village de Paroo Jo Wandio, district de Tharparker.

Je suis ouvrier agricole dans la zone irriguée depuis des années ... c'est le seul moyen pour moi de subvenir aux besoins de ma famille. Je ne suis pas instruit parce que ma famille était si pauvre qu'elle ne pouvait pas supporter les frais de scolarité... Lorsque je rencontre mes amis d'enfance... en particulier ceux qui sont instruits, je constate qu'ils sont plein d'assurance... Ils ont tout ce qu'il faut chez eux et vivent heureux. Au fond de moi, je suis triste et je me mets à m'imaginer combien il serait fantastique de savoir lire et écrire comme eux. En 2012, j'ai migré de la zone irriguée vers Nagarparkar, la zone désertique... Là-bas, j'ai eu la chance d'assister à une réunion organisée par le PLP... [Elle] portait sur l'ouverture d'un centre d'alphabétisation des adultes dans le village. J'ai tout de suite décidé d'en faire partie. Lorsque le centre a ouvert ses portes, j'ai commencé... Après les cours, j'allais travailler au champ mais [j'emportais] mes livres avec moi pour étudier... Bientôt... j'ai découvert que je savais lire et écrire un peu. J'ai donc décidé d'ouvrir une boutique... Aujourd'hui, j'en tire un revenu décent et je sais tenir correctement ma comptabilité journalière. La situation de ma famille s'améliore jour après jour et nous sommes très heureux... non seulement je suis en mesure de pratiquer ce métier, mais tous mes enfants vont à l'école du PLP. Je remercie le PCDP.

Veenjho, village de Kohli Jo Wandhio, Nagarparkar.

DÉFIS

De larges zones du Bas-Sindh souffrent d'une grande sécheresse qui entraîne la famine et oblige les villageois à migrer à la recherche de pâturages et de travail temporaire. Cela perturbe l'assiduité des apprenants et risque d'hypothéquer l'amélioration de l'alphabétisme. De même, l'effet des pesanteurs socioculturelles se fait sentir. Le programme s'est heurté à l'opposition farouche des propriétaires terriens qui estiment qu'il les prive de leur source de main d'œuvre bon marché. Autres difficultés rencontrées, les problèmes didactiques spécifiques. Au début, la communauté parkari a douté de l'opportunité d'étudier sa langue maternelle puisque les programmes de l'école formelle sont enseignés en sindhi. Pour elle, il ne servait à rien de s'alphabétiser et d'éduquer ses enfants en parkari. Même si, au début, cette réticence a eu un effet négatif sur la motivation, les demandes d'ouverture de nouveaux centres n'ont cessé d'augmenter.

Un autre problème concernait les compétences des enseignants. Certains ont un faible niveau d'éducation, et cela peut avoir un impact négatif sur leur aptitude à enseigner l'ourdou, l'anglais et les maths. Pour y remédier, le PCDP organise une formation spéciale et des rencontres pédagogiques mensuelles pour renforcer enseignants et encadreurs dans ces disciplines. La formation des enseignants s'est globalement améliorée tout comme les capacités des formateurs.

LEÇONS APPRIS

Depuis sa création en 1996, le PCDP s'attache à autonomiser la communauté défavorisée des Parkari en soutenant les écoles où les enfants peuvent s'alphabétiser en langue maternelle. Toutefois, dans une zone où la majorité des adultes n'a jamais eu la chance d'aller à l'école, leur alphabétisation constitue aussi un volet essentiel du PLP. L'ouverture de centres d'éducation des adultes aide à doter les bénéficiaires des compétences utiles pour la vie courante, notamment pour leurs relations de travail avec les propriétaires terriens. Le volet Adultes est crucial pour la réussite efficace et durable du programme. D'après une enquête récente (PSLM, 2013), la non-scolarisation des filles de 10 à 18 ans des zones rurales du Sindh est essentiellement liée à la réticence de leurs parents ou au travail domestique. Pour rompre ce cycle, il est indispensable d'associer les familles au processus éducatif. L'expérience du PLP, tirée des centres d'éducation des adultes, démontre qu'en même temps qu'elle apporte des bienfaits directs aux adultes, l'alphabétisation profite également de façon indirecte aux enfants parce que leur famille est plus disposée à les autoriser à se scolariser. Cet impact apparaît de façon évidente dans la scolarisation accrue des filles et des garçons.

Le rôle du programme dans la promotion de l'autonomisation communautaire recèle d'autres leçons importantes. L'usage de la langue maternelle au cours des premières années d'éducation constitue non seulement un moyen de faciliter le processus d'apprentissage, mais aussi un symbole important d'unité et d'autodétermination. Savoir lire et écrire en langue maternelle, c'est être en mesure d'enregistrer, transmettre et accéder au patrimoine culturel de sa communauté.



PÉRENNITÉ

Le programme est financé par les bailleurs étrangers, SIL International, l'Agence canadienne de développement international, NORAD et Wycliffe Norvège. Toutefois, sa pérennité est assurée par les comités villageois, qui s'approprient et assument la responsabilité de gérer les centres d'éducation des adultes. Ils affectent un terrain aux écoles, qu'ils construisent et entretiennent. Au début du programme, ils suivent cinq jours de formation pendant lesquels ils apprennent à gérer et à répartir les ressources communautaires. Le PCDP accompagne les comités pendant les deux premières années et forme les enseignants. Ensuite, il passe le témoin aux comités, qui supervisent toutes les activités génératrices de revenus destinées aux frais d'entretien des écoles. Ces activités incluent le métayage pour payer les frais de scolarité au moment de la récolte. Appuyés par la communauté, les comités de gestion scolaire et le PCDP ont organisé des manifestations pour mobiliser des fonds et contribuer à la pérennité des écoles. Parmi celles-ci, une journée de spectacles pendant laquelle les apprenants présentent leurs acquis.

SOURCES

- Government of Pakistan Statistics Division. 2013. Pakistan Social and Living Standard Measurement Survey 2011–2012. Islamabad, Pakistan Bureau of Statistics.
- UNESCO. 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Paris, UNESCO. Banque mondiale 2015. Pakistan : Vue d'ensemble. <http://www.world-bank.org/en/country/pakistan/overview> [consulté le 16 octobre 2015]

CONTACTS

Mr Poonam Paschal
PCDP Executive Director
poonam.paschal@gmail.com
ou

Mrs Erona Matthew
PCDP Managing Director
parkaricdp@gmail.com

PCDP Head Office
G.P.O Box #20
Near Mohammad Medical College
Rattanabad, Mirpurkhas
Sindh – Pakistan 69000

<http://www.parkaricdp.org>

Enseignement bilingue / multilingue malais de Pattani-thaï dans l'extrême Sud de la Thaïlande (PM-MLE)

PROFIL DE PAYS

Population

66 790 000 (2012)

Langue officielle thaï

Pauvreté (Population vivant avec moins de 2 dollar par jour, %) : 25%

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 5,2

Accès à l'enseignement primaire – Taux net d'admission (TNA)

94 (2000–2007)

Taux d'alphabétisme total des jeunes (15–24 ans)

98 % (2000–2006)

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus, 2000–2006)

- Femmes : 92 %
- Hommes : 96 %
- Total : 94 %

Sources statistiques

- UNESCO : Rapport mondial de suivi sur l'EPT
- UNICEF : Information par pays
- Banque mondiale : World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme Enseignement bilingue/ multilingue malais de Pattani-thaï dans l'extrême Sud de la Thaïlande (PM-MLE)

Organisation chargée de la mise en œuvre

Resource Center for Documentation, Revitalization, and Maintenance of Endangered Languages and Cultures, Research Institute of Languages and Cultures of Asia, Université de Mahidol

Langues d'enseignement thaï, malais de Pattani

Partenaires de financement

Fonds thaïlandais pour la recherche, Université de Mahidol, UNICEF, Centre administratif des provinces de la frontière sud, ministère de l'Éducation

Partenaires

Fonds thaïlandais pour la recherche, UNICEF, ministère de l'Éducation, SIL International, Université de Yala Rajabhat, Université du Prince de Songkla, collectivités locales, chefs religieux musulmans locaux, agences publiques locales

Coûts annuels du programme : 260 000 \$

Coût annuel par apprenant : 130 \$

Date de création Recherches préliminaires : 2007. Démarrage de l'enseignement : 2008

HISTORIQUE ET CONTEXTE

La Thaïlande fait partie des plus grandes réussites en termes de développement en Asie du Sud-est. Suite à la crise financière asiatique de 1997-98, le pays a réussi à réaliser un taux de croissance économique et une réduction de la pauvreté remarquables. D'après les chiffres de la Banque mondiale, le taux de pauvreté a chuté de 42,6% en 2000 à 13,2% en 2011, tandis que la croissance économique est assez forte pour tirer la Thaïlande de la tranche inférieure vers la tranche supé-

rieure des pays à revenu intermédiaire. La Thaïlande a également de fortes chances d'atteindre la plupart des objectifs du Millénaire pour le développement (Banque mondiale). Le secteur éducatif thaïlandais a bénéficié de la loi sur l'éducation nationale, promulguée en 1999, qui garantit à tout citoyen le droit à une éducation gratuite de qualité. Pour sa part, la loi sur la décentralisation de 1999 prenait en charge la diversité linguistique et culturelle de la Thaïlande en mettant en place un cadre de planification régionale de la politique éducative. Le pays est sur le point de réali-

ser l'éducation primaire universelle. Toutefois, l'accès à l'éducation reste limité pour les citoyens à statut socio-économique faible et ceux de diverses communautés ethniques, en particulier celles du Nord, du Nord-est et de l'extrême Sud (UNESCO Bangkok).

L'Institut de recherche sur les langues et cultures d'Asie de l'Université de Mahidol a relevé que la politique du gouvernement visant à promouvoir l'unité nationale a instauré un système éducatif essentiellement basé sur la langue thaïe, sans tenir compte des besoins des enfants issus des minorités ethniques. Par exemple, les résultats des enfants de la minorité musulmane des Malais de Pattani, à l'extrême Sud du pays, tendent à être inférieurs à ceux de leurs camarades de la majorité thaïe. L'examen de rédaction en thaï organisé pour tous les élèves de troisième année du pays en est une illustration. En 2008, 42,11% des écoliers de l'extrême Sud ont échoué, contre 5,8% à l'échelle nationale.

Environ un million de Malais de Pattani vivent dans l'extrême Sud de la Thaïlande. Après des années de latence, le conflit dans le Sud du pays a éclaté de nouveau en 2004. Il était alimenté par les craintes des Malais de Pattani d'être assimilés par la majorité thaïe. Cela a créé des ressentiments et un sentiment d'aliénation de cette ethnie, qui ont débouché sur un mouvement d'insurrection violent. La Banque mondiale estime à 5000 le nombre de tués depuis 2004. Les écoles publiques, perçues comme des instruments de la politique assimilationniste thaïe, sont devenues des cibles. Beaucoup ont été la cible d'attentats ou la proie des flammes, et plus de 150 enseignants ont péri. En 2013, le gouvernement a renforcé ses efforts de paix et de réconciliation en acceptant de négocier la paix avec les représentants des insurgés. En outre, les autorités thaïlandaises soutiennent les Malais de Pattani en intégrant leur identité linguistique et culturelle dans l'approche éducative, notamment avec l'enseignement bilingue/multilingue malais de Pattani-thaï, le programme d'alphabétisation présenté dans cette étude de cas. Cette approche réduit les ressentiments des Malais de Pattani envers la majorité thaïe en témoignant du respect et de l'estime pour leur héritage culturel unique. Ainsi, le projet PM-MLE contribue fortement aux efforts de paix et de réconciliation dans l'extrême Sud du pays, tandis que l'approche pédagogique multilatérale offre aux enfants

malais de Pattani une éducation plus adaptée à leur milieu (Banque mondiale 2013, Université de Mahidol).

PRÉSENTATION

Le programme d'enseignement bilingue/multilingue malais de Pattani-thaï dans l'extrême Sud de la Thaïlande (PM-MLE) fait partie des 23 projets de revitalisation des langues minoritaires initiés par l'Institut de recherche sur les langues et cultures d'Asie de l'Université de Mahidol. Le Centre de documentation de l'Institut et le personnel local du projet PM-MLE sont chargés de mettre en œuvre le programme d'alphabétisation. En outre, le programme est animé et piloté par trois autres comités. Le comité de pilotage est chargé de le superviser et de le promouvoir au niveau national. Le comité de mise en œuvre est chargé d'assister les animateurs dans l'exécution du programme au niveau local, tandis que le comité linguistique prend en charge les questions relatives à l'usage et à la grammaire du malais de Pattani.

Le projet PM-MLE a été initié en 2008 par l'Université de Mahidol, sur autorisation du ministère de l'Éducation et des autorités éducatives des régions Sud. Le programme vise à fournir aux enfants, aux familles et aux communautés de la minorité malaise de Pattani une éducation multilingue de qualité en thaïe et en malais de Pattani. En prenant en compte l'identité culturelle et linguistique des Malais de Pattani, les promoteurs du programme souhaitent appuyer les efforts de paix et de réconciliation dans le Sud du pays en apaisant les craintes des populations locales d'être assimilées par la majorité thaïe à travers un système éducatif basé exclusivement sur le thaï. Depuis son démarrage, le programme a été dispensé dans 4 écoles publiques au profit de près de 1200 élèves. Les écoliers et les familles participants sont issus du lieu d'implantation des écoles. En 2012, le chiffre est passé à 16, tandis que 50 écoles demandaient à participer au projet.

PROGRAMME

BUTS ET OBJECTIFS

- Améliorer les résultats scolaires des enfants malais de Pattani et leur permettre de réussir l'examen national (en 3^{ème} et 6^{ème} années du primaire), d'améliorer leurs perspectives d'emploi et de relever leur qualité de vie globale.

- Amener d'autres écoles à adopter le curriculum et les méthodes du projet PM-MLE grâce aux bienfaits d'un enseignement multilingue incluant la langue maternelle.
- Préserver le patrimoine linguistique et culturel malais de Pattani.
- Autonomiser les communautés malaises de Pattani par la culture de l'estime de soi et la promotion d'attitudes positives vis-à-vis de l'éducation.
- Soutenir le processus de paix et de réconciliation dans le Sud en respectant la langue et la culture locales dans le système d'enseignement public.
- Concevoir des modèles et des bonnes pratiques adaptables à d'autres groupes linguistiques minoritaires de Thaïlande et d'Asie.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

MÉTHODES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Le projet PM-MLE a adopté une méthode d'enseignement centrée sur l'enfant, qui tient compte des spécificités culturelles et linguistiques des enfants malais de Pattani ainsi que de leurs expériences et connaissances lors de l'élaboration des contenus d'enseignement-apprentissage.

Autre caractéristique du programme d'alphabetisation PM-MLE, l'accent mis sur l'interprétation des concepts et le développement de la réflexion critique des élèves (aspects souvent négligés du fait que le système éducatif thaïlandais privilégie l'apprentissage par cœur). Il y a aussi un accent marqué sur la transition d'une compétence à une autre et d'une langue à une autre.

L'enseignement de plusieurs langues, dont le malais de Pattani, le thaï, le malais standard et l'anglais, fait partie des principales innovations du projet PM-MLE. Le thaï et le malais de Pattani sont les langues d'instruction. Au préscolaire et en 1^{ère} année du primaire, le malais de Pattani est la langue d'instruction, mais le thaï de base est aussi enseigné. De la 2^{ème} à la 6^{ème} année du primaire, le thaï et le malais de Pattani servent tous deux de langues d'instruction, quoiqu'à des fins différentes et à différents stades des cours. Les enseignants présentent les nouveaux concepts et les termes académiques thaïs en malais de Pattani, après

quoi ils utilisent le thaï pour approfondir ces concepts et faire les exercices. Ensuite, ils utilisent le malais de Pattani pour réviser et vérifier la compréhension des concepts. Au cours des premières années d'étude, les écoliers apprennent à lire et à écrire en malais de Pattani à l'aide d'un sous-ensemble de l'alphabet thaï. Les enfants se familiarisent ainsi avec l'alphabet thaï, ce qui facilite l'apprentissage de cette langue par la suite. Une fois qu'ils sont bien alphabétisés en malais de Pattani et en thaï, les écoliers apprennent l'alphabet arabe jawi traditionnel, utilisé pour le malais central en 3^{ème} année du primaire (même s'ils y ont déjà été initiés dans le cadre des cours d'études islamiques dispensés dès la première année). En outre, les élèves des classes supérieures du primaire sont initiés à l'anglais et au malais standard, parlé en Malaisie voisine. Pour l'anglais comme pour le malais standard, les écoliers commencent par la compréhension et l'expression orale avant d'être initiés à l'alphabet latin de ces langues. Cette approche contraste avec celles de la plupart des écoles thaïlandaises, qui mettent un accent marqué sur la lecture et l'écriture en anglais avant la compréhension et l'expression.

L'enseignement général des langues est divisé en deux parties. La partie Sémantique consiste à comprendre, traiter et articuler des idées et des concepts en privilégiant l'élève, la créativité et le renforcement de l'assurance. La partie Exactitude concerne la prononciation, la formation de mots et de phrases, l'orthographe et d'autres aptitudes.

Outre l'acquisition de la langue, les activités d'apprentissage incluent le développement académique et socioculturel. Par développement académique, l'on entend l'enseignement du programme selon les normes du ministère de l'Éducation, tout en tenant compte des connaissances et de l'expérience antérieures des écoliers. Autre composante de la méthode d'enseignement, le développement socioculturel vise à intégrer les valeurs et objectifs des communautés locales dans les activités et supports pédagogiques. En outre, les élèves apprennent les valeurs et le respect des autres langues, cultures et religions afin de se bâtir à la fois une identité locale et une identité nationale de citoyens thaïlandais.

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

Les besoins des apprenants sont identifiés en s'appuyant sur les attentes du ministère de l'Éducation et les valeurs culturelles, linguistiques et religieuses de la communauté locale. La décision concernant le contenu du programme exige une large concertation entre membres de la communauté, enseignants, autorités académiques et personnel du projet. Différents ateliers organisés en collaboration avec les populations permettent de s'assurer que celles-ci adhèrent au programme d'enseignement. En Thaïlande, cette approche en matière de choix de programme d'enseignement est innovante puisque, pour toutes les autres écoles, ce choix généralement très centralisé est fait par le ministère de l'Éducation sans l'avis des populations. La collaboration entre chercheurs et experts de l'éducation bouddhistes thaïs et villageois musulmans malais de Pattani constitue une première en Thaïlande, eu égard à la forte hiérarchie sociale du pays et au clivage culturel/religieux de l'extrême Sud.

La langue et l'alphabétisation, la mathématique, la culture, les sciences, les sciences sociales, la santé, les arts, etc. sont les principales matières enseignées. Les cours durent toute l'année scolaire comme dans n'importe quelle école publique thaïlandaise. Les enfants suivent le programme pendant 8 ans au total, dont deux au préscolaire et six au primaire.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Le programme PM-MLE utilise un matériel didactique divers, dont des livres pour la lecture en groupe et individuelle. Les autres supports sont constitués de jeux, de contes et bandes dessinées, mais aussi d'affiches de scènes culturelles. L'enseignement des langues repose sur un abécédaire du malais de Pattani et un abécédaire de transition du malais de Pattani au thaï. En plus de ces deux ouvrages, d'autres supports sont utilisés pour enseigner les langues. Par exemple, des chants et un dictionnaire scolaire ont été spécialement conçus pour le projet PM-MLE. Les écoles participant au projet réalisent le matériel didactique en collaboration avec les communautés et les autorités académiques, avec l'appui du personnel du projet. Cette approche permet de s'assurer qu'il est conforme à la culture des Malais de Pattani et aux attentes du ministère de l'Éducation. Les élèves bénéficient aussi du projet du ministère de l'Éducation visant à doter tous les élèves de première année du pays d'une tablette informatique.

RECRUTEMENT DES ANIMATEURS

Le projet emploie divers types d'animateurs. Le personnel administratif et enseignant de l'État est employé à plein temps et payé par le ministère de l'Éducation nationale. Des employés de l'Université de Mahidol travaillent également à temps partiel ou à plein temps pour le projet et sont payés par leur institution. En outre, le programme emploie directement douze agents du projet et plusieurs aide-instituteurs de langue malaise de Pattani. Toutes les classes du préscolaire sont tenues par un maître qui parle le malais de Pattani. Ce qui n'est pas le cas de certaines classes du primaire. C'est pourquoi les promoteurs du programme ont adjoint des aide-instituteurs malais de Pattani aux enseignants thaïs afin de préserver le caractère bilingue de l'éducation. Ces aide-instituteurs sont rémunérés par le projet PM-MLE. De nombreux bénévoles soutiennent également le programme de diverses manières.

Les effectifs des classes sont variables. Ainsi, le ratio apprenants/animateur varie 20 à 30:1 dans le préscolaire. Certaines classes du primaire ont deux enseignants parlant respectivement le thaï et le malais de Pattani. De ce fait, le ratio apprenants/animateur de ces classes varie de 10 à 15:1.

FORMATION DES ANIMATEURS

Les nouveaux enseignants et aide-instituteurs sont formés par des enseignants expérimentés en éducation multilingue. En collaboration avec le personnel du projet, ils encadrent leurs nouveaux collègues et les aident à se familiariser avec le cadre d'enseignement multilingue. Des efforts importants sont faits pour aider les enseignants thaïs qui ne parlent pas le malais de Pattani à comprendre leur rôle dans le programme. La Faculté d'éducation de l'Université de Yala Rajabhat est en train de préparer un curriculum de formation à l'enseignement multilingue. Elle aide également les nouveaux animateurs du projet PM-MLE à s'habituer à enseigner en thaï et en malais de Pattani.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi et évaluation périodique du projet PM-MLE est assuré par les promoteurs et plusieurs partenaires. Par exemple, le Fonds thaïlandais pour la recherche a mené une enquête auprès de 100 parents d'élèves et membres de la communauté sur leur appréciation du



projet. Les réponses ont été globalement positives. L'enquête a révélé que le programme PM-MLE a renforcé la confiance des Malais de Pattani dans le système éducatif thaïlandais. De plus, des parents ont relevé l'impact positif du programme sur le développement social et académique de leurs enfants. Par ailleurs, la Faculté d'éducation de l'université de Yala Rajabhat organise des examens annuels pour les élèves du primaire.

Chaque année, les promoteurs du projet PM-MLE organisent des tests avant et après chacune des deux années du préscolaire. Par ailleurs, le personnel du projet reste en contact avec les enseignants et les autorités scolaires pour s'informer des problèmes en cours, évaluer les supports d'apprentissage et, au besoin, apporter des correctifs. En collaboration avec les autorités académiques locales, les promoteurs du programme procèdent à une évaluation semestrielle des activités d'enseignement et d'apprentissage. En outre, le niveau académique des élèves thaïlandais de 3^{ème} année du primaire est évalué dans le cadre d'un examen national. L'année scolaire 2012-13 a vu la participation du premier groupe d'élèves du projet PM-MLE à cet examen national.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT ET RÉALISATIONS

L'étude longitudinale du projet menée par l'Université de Yala Rajabhat compare les résultats scolaires des élèves du programme PM-MLE à ceux des écoles

témoins. Ses organisateurs ont découvert que, dans toutes les matières, les notes des participants au projet PM-MLE sont généralement 40 à 60% supérieures à celles des élèves malais de Pattani des classes monolingues thaïes. En outre, les garçons malais de Pattani des écoles PM-MLE ont 123% plus de chances de réussir les examens de thaï que leurs homologues des autres écoles. Les filles des écoles PM-MLE ont 156% plus de chances de réussir leurs examens de mathématique que celles des autres écoles. De plus, le projet PM-MLE bénéficie du soutien des communautés malaises de Pattani locales. Comme indiqué plus haut, le programme contribue aussi à une paix et à une réconciliation durables dans le Sud de la Thaïlande. C'est pourquoi la Commission pour la recherche de solutions culturelles à la crise du Sud du Parlement thaïlandais est en contact régulier avec les promoteurs du projet.

De même, le projet PM-MLE a une influence positive sur les familles des communautés cibles, notamment en rapprochant les générations. L'enseignement étant dispensé en malais de Pattani, parents et grands-parents s'impliquent davantage dans les études de leurs enfants. Avec le programme monolingue thaï, ils se sentaient exclus de l'éducation de leurs enfants, qu'ils ne pouvaient pas aider à faire leurs devoirs. Mais, avec des devoirs en malais de Pattani portant sur des aspects de la culture locale, chaque membre de la famille peut lire les questions et en discuter, mais aussi partager ses expériences et connaissances, car il est

facile pour un parent alphabétisé en thaï d'apprendre à lire le malais de Pattani écrit en caractères thaïs. En conséquence, la famille devient plus soudée et l'estime de soi de chacun de ses membres se renforce.

Le projet a également un retentissement national. Suite au succès du programme PM-MLE, l'Institut royal thaïlandais, le principal organisme académique du pays, a élaboré une politique linguistique nationale globale qui promeut le droit de tous les enfants issus des minorités ethniques à bénéficier d'une éducation intégrant leur langue maternelle. Cette politique a été signée par le Premier ministre Abhisit Vejjajiva en 2010 et son successeur Yingluck Shinwattra en 2012. Même si elle n'est pas encore appliquée partout dans le pays (en septembre 2013, le plan de mise en œuvre était en cours de finalisation par une commission présidée par le vice-premier ministre), elle montre le rôle pionnier du projet PM-MLE dans le domaine de l'enseignement bilingue et multilingue en Thaïlande.

DÉFIS

Avec le temps, de nombreux acteurs politiques et sociaux se sont mis à critiquer le programme PM-MLE. Des civils et des militaires thaïs ont exprimé leurs préoccupations en disant que l'enseignement dans une autre langue que le thaï risque de menacer la sécurité nationale. D'autre part, certains leaders musulmans malais de Pattani ont taxé le projet PM-MLE de simple nouvelle tentative de la majorité thaïe de saper leur héritage culturel, linguistique et religieux. En outre, certains spécialistes de l'éducation thaïlandais doutent de l'efficacité de l'enseignement multilingue, en avançant que seule l'éducation bilingue thaï-anglais est vraiment importante. Certains parents ont dit leur inquiétude concernant l'usage du malais de Pattani en classe qui risque d'empêcher leurs enfants d'apprendre le thaï et, de ce fait, d'amoindrir leurs chances de trouver du travail plus tard. Certains enseignants et administratifs redoutaient l'échec des écoliers du programme PM-MLE à l'examen national de la 3^{ème} année du primaire, entachant ainsi la réputation de leur établissement. Toutefois, ces préoccupations et critiques se sont dissipées au fil du temps en raison du succès et des résultats positifs du programme.

La sécurité constitue un défi majeur pour la mise en œuvre du programme. Du fait qu'il intervient en zone

de conflit, les grandes réunions entre les parties prenantes et les organisations de formation d'enseignants doivent se tenir en lieu sûr, ce qui pose un défi financier et logistique. Certains enseignants doivent aller au travail tous les jours sous escorte militaire. Pour des raisons de sécurité, l'horaire de ces escortes change de jour en jour. Si l'armée découvre une menace potentielle, les enseignants doivent rester chez eux toute la journée. En conséquence, le temps qu'ils passent en classe varie tous les jours. C'est également le cas pour le personnel du projet PM-MLE, qui éprouve des difficultés à observer la mise en œuvre du programme dans les écoles pour apporter un feedback aux enseignants.

Pour leur part, les organisations de mise en œuvre du projet soulignent la nécessité d'insister davantage sur la formation initiale et continue des enseignants, car la méthode bilingue/multilingue est très différente de l'approche monolingue thaïe. Les enseignants de langue maternelle thaïe craignaient pour leur poste, comme ils ne parlaient pas malais de Pattani, et il a fallu de longues discussions pour les convaincre qu'ils ont encore un rôle important à jouer.

Un autre défi est lié à l'usage de l'orthographe thaïe pour enseigner le malais de Pattani en lieu et place des caractères arabes, que certains membres de l'élite instruite locale préfèrent. Les promoteurs du programme justifient ce choix des caractères thaïs par le fait que les caractères arabes sont essentiellement utilisés à des fins religieuses et qu'ils représentent un dialecte totalement différent du malais de Pattani moderne. De plus, l'utilisation de l'alphabet thaï était soutenue par la majorité des quelque 1000 villageois malais de Pattani interrogés lors de la phase de planification du projet. L'idée d'utiliser l'alphabet latin pour le malais de Pattani - comme en Malaisie - s'est heurtée à l'opposition des populations locales, qui ne maîtrisent pas ce système et ont souligné qu'il rendrait la transition du malais au thaï plus difficile pour les élèves. De plus, les autorités thaïlandaises n'appréciaient pas cette idée, qui risquait de donner aux Malais de Pattani l'impression d'appartenir à la Malaisie plutôt qu'à la Thaïlande. Néanmoins, une certaine élite malaise de Pattani était en faveur d'un alphabet latin ou arabe et totalement opposé à l'alphabet thaï. La question de l'alphabet revêt une forte importance symbolique. En fin de compte, le débat a été clos grâce à un compromis consistant à

commencer par l'alphabet thaï et à enseigner les deux autres par la suite. En intégrant les trois alphabets au programme d'enseignement, le projet contribue à la paix et à la réconciliation dans la mesure où il tient compte des intérêts de toutes les parties prenantes.

PÉRENNITÉ

Le personnel du projet promeut la viabilité financière du programme en coopérant avec le ministère de l'Éducation et le Centre administratif des provinces de la frontière sud (SBPAC), ce qui accroît les chances de bénéficier d'un appui budgétaire à l'avenir. De plus, cette coopération avec les décideurs multiplie les chances d'un soutien politique durable, qui permettra au projet de s'étendre à d'autres écoles du Sud. Le programme PM-MLE bénéficie également du précieux soutien des parents d'élèves. Leur plaidoyer auprès d'amis, de voisins, de journalistes et de responsables gouvernementaux aide à pérenniser le programme.

En 2012, douze écoles ont rejoint le programme, tandis que cinquante autres exprimaient leur volonté d'y prendre part. À un moment, quatre-vingt-dix écoles voulaient rejoindre le programme. Cependant, le personnel du projet PM-MLE prévoit de l'étendre à une échelle plus réduite afin d'en préserver la qualité.

Pour pérenniser le programme, il est important d'innover en intégrant l'enseignement bilingue/multilingue au programme de formation des enseignants de l'Université de Yala Rajabhat, car de nombreux projets pilotes concluants finissent par disparaître faute de programmes de formation durables des enseignants. Le programme PM-MLE cherche à conjurer un tel sort en coopérant avec l'Université de Yala Rajabhat. Le personnel de l'Université est très enthousiaste à participer au programme par la formation et l'évaluation des enseignants en raison de sa contribution potentielle à la paix dans la région.

LEÇONS APPRISSES

1. Il faut associer l'ensemble de la communauté pour réussir la mise en œuvre d'un programme MLE.
2. La concertation et le dialogue sont importants pour trouver des solutions acceptables pour toutes les parties, en particulier en zone de conflit.

3. Pour l'éducation des minorités linguistiques, l'approche multilingue paraît la plus apte à promouvoir la paix et la réconciliation, mais cela suppose une mise en œuvre prudente, qui allie bonne méthode d'enseignement MLE et sensibilité aux facteurs culturels, religieux et linguistiques.
4. Les questions de sécurité peuvent constituer un obstacle à l'exécution efficace des programmes d'alphabetisation.

SOURCES

- Suwilai Preamsirat & Uniansasmita Samo (2012). Planning and Implementing Patani Malay in Bilingual Education in Southern Thailand, *Journal of the Southeast Asian Linguistics Society (JSEALS)* 5:85-96
- Suwilai Preamsirat (2008). *Language for National Reconciliation: Southern Thailand, Enabling Education Network*
- Suwilai Preamsirat (2009), Bilingual Education for National Reconciliation in Southern Thailand: A Role for Patani Malay and Thai
- Banque mondiale (2013). *Thailand's Deep South: Strengthening Communities in Conflict Areas*
- Banque mondiale, *Thailand Overview*
- UNESCO Bangkok. *Education System Profile Thailand*

CONTACTS

Suwilai Preamsirat, PhD

Professeur et directeur exécutif du projet
Resource Center for Documentation,
Revitalization, and Maintenance of Endangered
Languages and Cultures Research Institute for
Languages and Cultures of Asia
Mahidol University
999 Phuttamonthon 4 Road, Salaya,
NakhonPathom 73710
Téléphone : +66 2 800-2308
Fax : +66 2 800-2332

suwilai.pre@mahidol.ac.th

<http://www.lc.mahidol.ac.th/en/main.php>

Programme d'éducation bilingue

PROFIL DE PAYS

Population

66 790 000 (2012)

Langue officielle thaï

Pauvreté (Population vivant avec moins de 2 dollar par jour, %) : 25%

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 5,2

Accès à l'enseignement primaire – Taux net d'admission (TNA)
94 (2000–2007)

Taux d'alphabétisme total des jeunes
(15–24 ans)
98 % (2000–2006)

Taux d'alphabétisme des adultes
(15 ans et plus, 2000–2006)

- Femmes : 92 %
- Hommes : 96 %
- Total : 94 %

Sources statistiques

- UNESCO : Rapport mondial de suivi sur l'EPT
- UNICEF : Information par pays
- Banque mondiale : World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Programme d'éducation bilingue

Partenaires

UNESCO Bangkok; SIL International

Date de création 2003

HISTORIQUE ET CONTEXTE

La Thaïlande a réalisé des progrès impressionnants dans les opportunités d'éducation qu'elle propose à ses citoyens. L'État assure une éducation gratuite et obligatoire à toute personne âgée de moins de 14 ans ou jusqu'à la dernière année de l'enseignement secondaire (12e année). Le pays a donc atteint des taux d'inscription/fréquentation et d'achèvement de 94 % et 86 % respectivement (2000-2007), mais aussi un taux d'alphabétisme presque parfait pour les adultes (94 %) et les jeunes (98 %). Il semble cependant que les groupes ethniques minoritaires tels que les Pwo Karen n'aient pratiquement pas bénéficié de ces progrès réalisés dans le domaine de l'éducation. Des études suggèrent en effet que, en raison des contraintes imposées par la pauvreté et la langue (le thaï est la langue d'enseignement officielle dans les écoles), les taux d'achèvement scolaire sont plus faibles chez les élèves qui ne parlent pas le thaï. Les taux d'abandon scolaire sont plus élevés chez les minorités ethniques, ce qui signifie que l'analphabétisme est généralement plus répandu dans ces groupes.

Les Pwo Karen font partie des groupes les plus socialement défavorisés et marginalisés de Thaïlande, et n'ont qu'un accès limité aux services socio-économiques de base tels que la santé et l'éducation. Une majorité disproportionnée d'entre eux dépend encore de l'agriculture de subsistance et n'a qu'un contact limité avec le monde extérieur. Comme pour les autres enfants appartenant à des minorités ethniques, les performances scolaires et les taux de rétention des élèves pwo karen sont généralement plus faibles, principalement en raison de la barrière de la langue. C'est dans ce contexte que le Bureau de la Commission pour l'éducation non formelle (Office of Non-Formal Education Commission – ONFEC), en partenariat avec l'UNESCO et SIL International, a créé le Programme d'éducation bilingue (Bilingual Education Programme – BEP) en 2001 afin de combattre les difficultés que les Pwo Karen rencontrent dans l'accès à l'éducation et pour achever leur scolarité.



LE PROGRAMME D'ÉDUCATION BILINGUE (BEP)

Le BEP a été créé en Thaïlande suite à la participation de représentants de l'ONFEC à l'Atelier régional sur l'alphabétisation fonctionnelle des peuples autochtones organisé par l'UNESCO (26 novembre – 01 décembre 2001). En reprenant le concept des programmes d'alphabétisation ciblés pour les groupes marginalisés, la principale motivation de l'ONFEC était d'améliorer les taux de fréquentation/inscription et d'achèvement scolaire des enfants pwo karen grâce à l'enseignement bilingue. Le programme est actuellement mis en œuvre dans le district d'Omkoi, dans la province de Chiang Mai.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme cherche à :

- permettre aux enfants pwo karen un meilleur accès à une éducation de qualité et adaptée à leur culture ;
- améliorer les taux de rétention et de performance scolaire chez les enfants pwo karen grâce à l'enseignement bilingue ;
- préserver l'identité et l'intégrité culturelles des minorités ethniques en fournissant aux jeunes une aide à l'alphabétisation dans leur langue maternelle ;
- développer l'égalité des chances et assurer à tous une éducation non formelle de base gratuite ;
- mobiliser les ressources locales telles que la sagesse locale, les enseignants d'alphabétisation et les enseignants volontaires locaux pour soutenir et organiser des cours d'alphabétisation.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME : APPROCHES ET MÉTHODOLOGIES

De nombreuses parties prenantes ont participé activement à la conception/au développement et à la mise en œuvre du BEP : les communautés pwo karen ; des représentants de l'ONFEC et du Centre d'apprentissage communautaire (Community Learning Centre – CLC), des enseignants, des universitaires, des étudiants et SIL International.

Avant le lancement de la phase pilote du BEP, l'ONFEC, avec l'assistance technique de SIL International, a organisé une série d'ateliers communautaires consultatifs et une recherche qualitative afin d'étudier la langue pwo karen (analyse linguistique) et de déterminer les besoins et problèmes à prendre en compte en matière d'apprentissage. Ensuite, les partenaires du programme ont élaboré un programme d'enseignement adapté à la culture pwo karen, des supports d'enseignement-apprentissage et, surtout, un code orthographique (tableau alphabétique) basé sur l'écriture thaï pour la langue pwo karen, qui n'existait jusqu'alors que sous forme orale.

Des ateliers d'écriture ont également été organisés pour créer des supports d'enseignement-apprentissage en langue pwo karen. À ce jour, différents types de supports écrits ont été créés en langue pwo karen, notamment :

- six « grands livres » pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ;

- six « petits livres » pour la lecture individuelle ;
- un tableau alphabétique ;
- un dictionnaire illustré ;
- un guide orthographique ;
- des affiches et tableaux ;
- des jeux de cartes pour développer les compétences de lecture et écriture ;
- 13 livrets créés par les apprenants ;
- un manuel d'écriture en pwo karen ;
- un abécédaire de base en pwo karen.

Enfin, des enseignants ou animateurs bilingues (en pwo karen et en thaï) ont été recrutés et formés aux principes de l'éducation non formelle et aux méthodes d'enseignement-apprentissage bilingue. Le programme a commencé avec un faible nombre d'étudiants par enseignant, et maintient ce principe, afin de permettre aux enseignants de répondre convenablement aux besoins individuels des enfants en matière d'apprentissage. Approches et méthodes d'enseignement-apprentissage Le programme applique une approche bilingue à l'enseignement en classe. De la maternelle jusqu'à la 6e année, les cours ont donc lieu dans la langue pwo karen locale afin d'améliorer la capacité des enfants à maîtriser les compétences de base en matière de lecture et écriture puis (à partir de la 7e année), pour comprendre les leçons en langue locale et en thaï. Les enseignants sont encouragés à utiliser des méthodes d'enseignement-apprentissages participatives et centrées sur les enfants, par exemple des jeux, des débats, la lecture d'histoires, et des mots clés pour développer les compétences en matière de lecture et d'écriture et les compétences nécessaires dans la vie courante des élèves. L'accent est placé sur les histoires et les abécédaires. Les histoires impliquent l'utilisation de textes entiers (par ex. des histoires tirées des « grands livres ») pour illustrer les compétences de lecture et d'écriture à acquérir. Les abécédaires, quant à eux, basent l'apprentissage sur les sons individuels de la langue et les lettres de l'alphabet, pour améliorer les compétences de décodage de l'apprenant.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT

Le BEP a contribué positivement à l'autonomisation des communautés pwo karen. Outre la participation active de nombreux membres de la communauté à la planification et la mise en œuvre du programme, plus de 200 enfants ont participé directement au BEP et en ont bénéficié. Le programme a permis aux enfants parlant pwo karen de maîtriser facilement et efficacement des concepts et compétences de lecture et d'écriture de base dans leur langue maternelle, puis d'opérer facilement la transition vers le système d'éducation dans la langue thaï nationale. De fait, de nombreux bénéficiaires ont remarqué que l'apprentissage dans leur langue maternelle les aidait à mieux comprendre la construction des mots thaï. Le BEP a permis de mettre au point un programme d'enseignement culturellement adapté qui répond aux besoins des communautés, ainsi que la forme écrite de la langue pwo karen. De la même façon, des supports d'apprentissage adaptés ont également été créés et largement distribués au sein des communautés locales. Ces stratégies de développement de la lecture et de l'écriture ont beaucoup motivé les parents à envoyer leurs enfants à l'école, non seulement parce que l'éducation reflète maintenant leurs besoins et aspirations, mais également parce que leur héritage culturel, son intégrité et son identité sont préservés et transmis à la génération suivante dans un contexte d'apprentissage. En outre, le BEP a également autonomisé les jeunes et a amélioré leur sensibilisation et leur appréciation de leur héritage et de leur identité culturelle.

L'utilisation d'une approche bilingue de l'enseignement facilite également l'intégration des communautés pwo karen à la société thaï en faisant tomber les barrières de langue qui séparent les peuples. L'intégration sociale des Pwo Karen à la société pourrait améliorer les perspectives de développement de leurs communautés à long terme.

DÉFIS

Le plus grand défi réside peut-être dans le fait que, l'approche bilingue de l'éducation étant nouvelle dans le pays, les fonctionnaires manquent souvent de l'expérience nécessaire pour mettre en œuvre le programme

efficacement. En outre, la plupart des programmes d'alphabétisation appliquent actuellement un programme d'enseignement et des directives conçus pour les apprenants qui parlent la langue majoritaire (le thaï), et malgré les efforts déployés pour adapter le programme d'enseignement et les approches d'enseignement-apprentissage aux besoins des minorités ethniques, l'approche bilingue est rarement appliquée dans la pratique.

PÉRENNITÉ

Le programme reçoit un soutien important de la part de l'État (ministère de l'Éducation) et un dictionnaire pwo karen-thaï est en cours de réalisation. Par ailleurs, il est prévu de mettre en place des bibliothèques dans les villages, qui serviraient également de centres culturels.

LEÇONS APPRISSES

- La langue étant un facteur émotionnel, particulièrement chez les minorités ethniques marginalisées, le succès des programmes d'éducation bilingue dépend fortement de la participation active de toute la communauté. Les communautés doivent donc être consultées à chaque étape du développement du programme.
- L'utilisation de la langue maternelle comme vecteur d'enseignement est cruciale pour un apprentissage efficace et l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture. Les programmes bilingues doivent donc développer la forme écrite (alphabet, code orthographique) des langues minoritaires lorsqu'elle n'existe pas, et la renforcer lorsqu'elle est déjà présente.

SOURCES

- Wisanee Siltragool, *Project on research study and materials development of a literacy programme for ethnic minority in Omkoi, Chiangmai (Thailand)*. Non-Formal Education Department, Ministry of Education Thailand
- UNESCO (2007) *Promoting Literacy in Multilingual Settings*. UNESCO Bangkok
- Dr. Sawat Tichuen, *Country Report: ACCU-APPEAL Joint Planning Meeting on Regional NFE Programmes in Asia and the Pacific Tokyo, 2-5 December 2003*

CONTACT

Dr. Suchin Petcharugsa

Northern Regional Institute for Non-Formal and Informal Education
Ministry of Education
Amphur Muang, Lampang 52100
Thailand
Tel: +66 54 22 48 62
Fax: +66 54 22 11 27

suchin_p@hotmail.com

Plazas Comunitarias

PROFIL DE PAYS

Population

320 051 000 (2013)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 5,22

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total)

96 % (2011)

Taux d'alphabétisme des adultes

(16–56 ans, 2012)

Résultats des tests PEICA : pourcentage des notes des adultes pour chaque niveau d'alphabétisme (le Niveau 1 est le plus bas, le Niveau 5 le plus élevé) :

- Inférieur au Niveau 1 : 3,9 %
- Niveau 1 : 13,6 %
- Niveau 2 : 32,6 %
- Niveau 3 : 34,2 %
- Niveau 4 : 10,9 %
- Niveau 5 : 0,6 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO
- OCDE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Plazas Comunitarias

Organisation chargée de la mise en œuvre

Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) [Institut national pour l'éducation des adultes], Secretaría de Educación Pública (SEP) [Secrétariat à l'éducation public], Instituto para los Mexicanos en el Exterior [Institut des Mexicains de l'étranger] et Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) [Secrétariat aux Affaires étrangères].

Langues d'enseignement

espagnol

Financement

Budget public des États-Unis du Mexique et organisations de la société civile de l'Unión Americana.

Partenaires

Réseau consulaire mexicain et société civile locale

Coûts annuels du programme

Les organisations chargées de mettre en œuvre le programme Plazas Comunitarias supportent, en moyenne, un coût de fonctionnement et d'équipement annuel de 350 000 dollars.

Date de création

2001

PROFIL DE PAYS

Le phénomène de migration massive du Mexique vers les États-Unis d'Amérique a vu le jour au début du XXe siècle. Il résulte, d'une part, de l'instabilité économique, sociale et politique du Mexique et, d'autre part, de la demande accrue en main d'œuvre aux États-Unis d'Amérique. Mais, avec la récession de 2007-2009 et l'amélioration des opportunités d'études et de travail au Mexique, le nombre de migrants vers le voisin du nord baisse depuis quelques années. Malgré cette baisse, les Mexicains restent le premier groupe d'immigrés aux États-Unis d'Amérique. D'après les chiffres publiés par le Bureau américain du recensement en



2008, la diaspora mexicaine avoisine 34,8 millions d'individus. Ce chiffre inclut à la fois les résidents (11,6 millions en 2013) et les personnes d'origine mexicaine nées aux États-Unis d'Amérique. Comparée aux autres immigrés et aux citoyens américains, la diaspora mexicaine se caractérise par sa jeunesse, son faible niveau d'éducation, sa forte présence dans le secteur de l'emploi non qualifié et ses ressources financières limitées. Il est important, toutefois, de savoir que le flux migratoire mexicain est un phénomène en constante évolution. En effet, depuis quelques années, les populations instruites et nanties du nord du Mexique s'intéressent de plus en plus à l'émigration.

Même si le test d'alphabétisme aux États-Unis d'Amérique effectué dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) ne concerne que l'anglais et fournit, de ce fait, des informations limitées, il n'en donne pas moins une idée des niveaux d'alphabétisme de la population immigrée. D'après ses résultats, seuls 28% de la population immigrée ont un niveau égal ou supérieur au Niveau 3 (classement de 1 à 5, de la simple connaissance de l'alphabet à la capacité à faire des déductions avancées). Parmi ce groupe, le plus faible niveau d'alphabétisme revient aux hispaniques nés des États-Unis d'Amérique. Parmi la population d'origine mexicaine, les niveaux d'alphabétisme et de numératie sont plus faibles pour les immigrés arrivés aux États-Unis d'Amérique avant 2007. Ce, parce qu'ils n'ont pas bénéficié des progrès récents du système éducatif mexicain.

Il est utile de promouvoir les niveaux de numératie et d'alphabétisme des immigrés mexicains non seulement pour les États-Unis d'Amérique, mais aussi pour le Mexique. Après tout, les contributions financières de la diaspora à l'économie mexicaine font partie des éléments qui rattachent cette population à son pays d'origine. La Banque mondiale indique que les Mexicains de l'extérieur ont envoyé 22 milliards de dollars au pays en 2013. Ce chiffre, qui ne comptabilise que les montants transférés via les réseaux officiels, constitue 2% du PIB du Mexique. D'où, l'intérêt pour les deux pays de renforcer les niveaux d'alphabétisme et de numératie des Mexicains vivant aux États-Unis d'Amérique. Cela améliorerait non seulement les contributions financières pour les deux pays, mais aussi les niveaux de vie.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Depuis 13 ans, l'Institut national pour l'éducation des adultes (INEA, *Instituto Nacional para la Educación de Adultos*) œuvre pour l'éducation des Mexicains établis hors de leur pays à travers les programmes d'apprentissage Plazas Comunitarias, initiés par des organisations de la société civile. Ce projet collectif est supervisé en permanence par l'Institut des Mexicains de l'étranger (IME, *Instituto para los Mexicanos en el Exterior*) à travers le réseau de consulats mexicains aux États-Unis d'Amérique.

Les *Plazas Comunitarias* sont des centres éducatifs ouverts à la communauté. Leurs programmes et services éducatifs ciblent en priorité les jeunes et les adultes qui n'ont pas pu achever le cycle élémentaire. Ils leur permettent d'obtenir les qualifications officielles reconnues au Mexique. Les participants peuvent se rapprocher des centres *Plazas Comunitarias* pour se renseigner sur les options de formation professionnelle, profiter de leur offre de communication et d'information et utiliser les services en ligne mis à la disposition du public. C'est dire que jeunes et adultes peuvent s'instruire grâce aux ressources éducatives gratuites, diverses et variées disponibles dans les centres *Plazas Comunitarias*.

L'initiative des *Plazas Comunitarias* a vu le jour dans le cadre d'un projet à moyen terme du Conseil national sur l'éducation pour la vie et l'emploi (CONEVyT, *Consejo Nacional de la Educación para la Vida y el Trabajo*) qui a pour but de relever les niveaux d'éducation. En juillet 2015, le programme était promu par 46 consulats aux États-Unis et mis en œuvre dans 358 centres.

Chaque centre constitue une unité opérationnelle de base, formée d'élèves qui s'accordent sur un emploi du temps et un endroit pour étudier, résoudre les questions difficiles et échanger des idées et expériences avec l'assistance d'un ou plusieurs tuteurs. Ces groupes sont généralement très souples en termes d'horaires et d'intégration de nouveaux apprenants et, de ce fait, peuvent s'organiser dans tout type d'espace.

L'offre du programme *Plazas Comunitarias* aux États-Unis comprend :

- Enseignement élémentaire : cours d'alphabétisation primaire et secondaire ;

- Divers services en fonction de l'organisation, dont :
 - Accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour acquérir des compétences en lecture, écriture, communication, raisonnement logique et informatique en vue de faciliter l'accès au marché de l'emploi ;
 - Appui à la communauté en la dotant d'un espace commun pour des activités éducatives, récréatives et culturelles qui servent les intérêts et besoins de la localité.

Tous ces services et supports éducatifs, également disponibles en ligne, sont fournis aux apprenants gratuitement et à l'avance.

Chaque centre de *Plazas Comunitarias* dispose de trois pièces :

- Une salle pour le tutorat individuel ou collectif. Les apprenants peuvent l'utiliser pour les besoins de leurs groupes d'études, organiser des projets ou comme salle d'examen.
- Une salle polyvalente. Il peut s'agir d'un espace éducatif servant à projeter des vidéos qui correspondent aux centres d'intérêts et besoins des jeunes et des adultes inscrits au centre. Cette salle sert à promouvoir les processus éducatifs au moyen des ressources audiovisuelles et des supports bibliographiques.
- Une salle informatique ou une classe équipée d'ordinateurs en réseau permettant d'accéder en ligne à des supports d'information, cours, exercices, bibliothèques numériques, institutions d'enseignement, programmes de formation professionnelle et sites éducatifs tiers.

Les centres *Plazas Comunitarias* servent aussi de bureaux pour le programme et, de ce fait, de :

- centres d'examens écrits ou en ligne ;
- centres de dépôt de demandes et de retrait de diplômes d'études primaires et secondaires.

L'éducation étant un droit humain, l'enseignement élémentaire est proposé aux Mexicains, mais aussi aux autres hispanophones. Dans certains cas, les diplômes obtenus auprès de *Plazas Comunitarias* sont reconnus dans leur pays d'origine en vertu d'accords internationaux.

Chaque année, en moyenne 6 000 élèves s'inscrivent aux cours aux États-Unis. En août 2015, environ ils étaient 63 000 inscrits dans le Système d'accréditation et de suivi automatique des communautés expatriées (SASACE, *Sistema de Seguimiento y Acreditación de Comunidades en el Exterior*). Malheureusement, tous ces apprenants ne sont pas actifs ou n'ont pas achevé leur cursus.

OBJECTIFS

Le programme a pour objectif de répondre aux défis que pose la migration en proposant des services adaptés, axés sur la situation sociale et économique des expatriés mexicains. Les *Plazas Comunitarias* résultent du besoin d'aider des jeunes et des adultes à combler leurs lacunes éducatives en les dotant d'espaces physiques pour l'apprentissage mais aussi de supports pour une éducation globale de haute qualité. Ils mettent à la disposition de la communauté un large choix d'options d'éducation et de formation ainsi que leur équipement TIC.

Le programme se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- Initier, promouvoir, gérer et suivre des services d'éducation de base (alphabétisation, diplômes d'études primaires et secondaires) au profit des Mexicains âgés de 15 ans révolus vivant hors du territoire national
- Étendre les opportunités d'éducation
- Promouvoir la poursuite des études
- Inscrire, former et qualifier les apprenants

MISE EN OEUVRE

Pour mettre en œuvre un centre *Plaza Comunitaria*, il faut :

1. un responsable de projet ;
2. des apprenants ;
3. un espace approprié, des ressources et des infrastructures adéquates pour faciliter l'accès des apprenants aux services ;
4. une demande d'ouverture de centre adressée au consulat local.

Après avoir reçu la demande, les autorités consulaires se rendent sur le site du futur centre *Plaza Comunitaria*

pour vérifier qu'il remplit les conditions et critères requis. Une fois les critères remplis et l'INEA informé, les trois parties (organisation demanderesse, consulat et INEA) signent un accord dénommé *Programa de Trabajo*.

Enseignement et apprentissage : approche et méthode
Le processus éducatif des *Plazas Comunitarias* repose sur l'approche méthodologique générale définie dans la Directive sur l'éducation pour la vie et l'emploi (MEVyT, *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo*). Cette approche prône un enseignement reposant sur un thème directeur et conçu pour renforcer l'esprit de l'apprenant. Pour ce faire, il encourage l'élève à analyser activement l'importance d'en savoir plus sur le thème abordé et à initier des activités de résolution de problèmes. L'approche comporte quatre phases interdépendantes :

1. Collecte de connaissances. Présenter et analyser des problèmes pour mieux comprendre ce que l'individu ou le groupe concerné pense, sait ou peut apporter.
2. Recherche et analyse de nouvelles informations. Directives pour collecter des informations au sein et en dehors du module, classer et compléter des données en vue d'en déduire de nouvelles informations.
3. Comparaison, réflexion, confrontation et changement. Compléter, comparer, discuter et résoudre des problèmes, entre autres.
4. Synthèse, reconceptualisation et application des leçons apprises. Activités consistant à comparer, élaborer et réélaborer des textes, concevoir des plans, tableaux synoptiques, cartes et projets, résoudre des problèmes réels et hypothétiques par l'argumentation.

Pour en savoir plus le MEVyT, consultez le site Web : <http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=16&country=MX&programme=39>.

CONTENU ET SUPPORTS DU PROGRAMME

Le programme est divisé en modules. Pour obtenir un diplôme d'études élémentaires, l'élève doit achever 10 modules de base (ce chiffre inclut trois modules d'initiation) et 2 modules choisis en fonction de ses centres d'intérêt. Pour obtenir un diplôme d'études

secondaires, l'élève doit achever 8 modules de base et 4 modules choisis en fonction de ses centres d'intérêt. Les niveaux et les modules de base correspondants (identiques pour tous) sont répartis comme suit :

Niveau d'initiation

- Vocabulaire pour les débutants
- Mathématique pour les débutants

Niveau intermédiaire - primaire

- Lecture et écriture
- Chiffres
- Histoires utiles
- Savoir lire
- Figures et mesures
- Allons à la découverte de
- Apprenons à mieux vivre

Niveau avancé - secondaire

- Discuter pour se comprendre
- Écrivons !
- Pour l'apprentissage continu
- Fractions et pourcentages
- Informations et graphiques
- Activités avancées
- Le Mexique, notre patrie
- La Terre, notre planète

Le contenu des différents modules spéciaux est conçu dans le but d'intéresser tous les apprenants. Les thèmes abordés incluent l'importance des droits et devoirs du citoyen, la santé (y compris la santé procréative), l'environnement, la promotion de la lutte contre la violence, les finances, la migration et l'information sur les moyens d'élargir et d'améliorer les opportunités et conditions d'emploi.

La durée des programmes d'enseignement élémentaire et secondaire proposés varie selon les connaissances initiales de l'élève, sa personnalité, la régularité et le rythme de ses études, la complexité et la façon de traiter le contenu des modules et les progrès de l'élève ou son niveau d'études.

Pour sa mise en œuvre aux États-Unis, le programme compte sur un personnel essentiel : le directeur de programmes de l'organisation concernée, les tuteurs, le responsable du consulat chargé des affaires sociales et les élèves.

DIRECTEURS DE PROGRAMME ET TUTEURS DE PLAZA COMUNITARIA

Le directeur de programme est le responsable de centre *Plaza Comunitaria*. Il est chargé de veiller au bon déroulement des activités. Il a un rôle d'éducation fondamentale, qui inclut l'aide et l'assistance, les fonctions administratives, l'inscription des élèves, le suivi et la satisfaction des besoins des élèves. Il doit :

- Avoir 18 ans révolus
- Avoir un diplôme universitaire de premier cycle (*educación media superior*)
- Parler, lire et écrire l'espagnol
- Être serviable, responsable, respectueux et honnête
- Savoir organiser les ressources et les activités
- Avoir une bonne maîtrise de l'informatique

Le directeur de centre *Plaza Comunitaria* est le principal interlocuteur du réseau consulaire et des tuteurs. Il participe aussi au processus de suivi, à la mise à jour des listes d'inscription des élèves ainsi qu'à l'organisation et à l'affectation du personnel pour le bon fonctionnement du système.

Les tuteurs, généralement bénévoles, dispensent les cours d'éducation de base et coordonnent les autres services proposés par le centre *Plaza Comunitaria*. Leur effectif au sein de chaque organisation varie en fonction du nombre d'élèves.

Chaque centre *Plaza Comunitaria* a sa propre méthode pour rechercher des tuteurs et des bénévoles désireux de participer au programme. Il s'agit souvent de personnes déjà très engagées dans leur communauté, qui ont entendu parler du programme et veulent le soutenir. En conséquence, aucun profil spécial n'est requis pour les tuteurs, même s'ils doivent remplir certains critères de base, notamment avoir achevé les études secondaires.

Tous les consultants sont formés à l'INEA, au modèle éducatif et au système SASACE. Des formations spécialisées complémentaires peuvent être proposées en coordination avec les autorités académiques. Ces cours visent à renforcer les capacités des participants en consultation et à approfondir leur connaissance du MEVyT.

PROFIL ET INSCRIPTION DES ÉLÈVES

Pour s'inscrire, l'élève doit présenter une pièce d'identité : passeport, carte consulaire (*matrícula consular*), bulletin de naissance, numéro d'enregistrement unique (*Clave Única de Registro de Población* (CURP)) ou carte d'électeur. Il convient de souligner que, même si le programme est exécuté sur le territoire américain, les pièces à déposer doivent être délivrées par les autorités du pays de naissance de l'élève. Ce, parce que les participants risquent de rencontrer des difficultés pour obtenir leurs diplômes d'études élémentaires ou secondaires s'ils présentent leur candidature avec des pièces reconnues et délivrées par le gouvernement américain.

Les élèves découvrent les *Plazas Comunitarias* principalement à travers les consulats. Certains en entendent parler dans leur communauté, puis se renseignent directement auprès des centres. Ceux-ci sont ouverts à toute personne à la recherche de services éducatifs de base. Toutefois, les candidats à un diplôme final sont tenus de présenter une pièce d'identité officielle.

SUIVI ET ÉVALUATION

Dans le cadre de l'élaboration de stratégies spécifiques destinées à améliorer le programme *Plazas Comunitarias* à l'étranger, l'INEA a proposé de créer des indicateurs permettant d'analyser ses activités en cours. Ces indicateurs peuvent ensuite servir à mesurer l'efficacité des stratégies mises en œuvre sur la base de l'évaluation initiale. Les efforts dans ce sens sont assez récents. C'est pourquoi les indicateurs et les informations qu'ils sont censés mesurer et vérifier sont encore en cours d'affinage.

Aux yeux de l'INEA, pour être très efficace, un centre *Plaza Comunitaria* doit privilégier la fourniture de services éducatifs de base fondés sur la Directive MEVyT. Ainsi, le premier indicateur d'efficacité éducative est la « Proportion de services éducatifs de base ». Il définit la proportion de services éducatifs de base fournis par le centre *Plaza Comunitaria* concerné par rapport à ses autres services. Souvent, ces derniers incluent des cours préparatoires aux examens du GED (*General Education Development*), qui équivaut au bac, des cours d'anglais comme langue étrangère et des cours d'informatique.

Le suivi de *Plazas Comunitarias* s'effectue de diverses manières, notamment par l'analyse de leur degré de focalisation sur l'éducation de base, le suivi des candidatures aux diplômes qui parviennent aux bureaux de l'INEA et les inscriptions et activités enregistrées par le SASACE. Si l'INEA constate qu'un centre *Plaza Comunitaria* n'a enregistré aucune activité au cours de l'année écoulée, il contacte le consulat compétent pour lui demander de vérifier que le centre fonctionne toujours. S'il ne fonctionne plus, le consulat en informe l'INEA, qui ferme le centre ou fait suspendre provisoirement son accès au SASACE. Ce processus permet de s'assurer que les centres dont on enregistre les résultats et activités fonctionnent de façon efficace.

EXPÉRIENCES

Les expériences accumulées à ce jour montrent que le programme *Plazas Comunitarias* constitue un moyen efficace de fournir une éducation de qualité aux adultes. Il convient de saluer le rôle important des organisations de mise en œuvre (y compris, la prise en charge des coûts) dans ce succès. Chacune d'elles se structure de façon à pouvoir dispenser le programme en respectant le cadre défini par l'INEA, avec ses propres ressources et en tenant compte des besoins spécifiques des participants. Nous présentons, ci-dessous, trois exemples aux États-Unis.

1 Carlos Rosario School – Washington

La mission de Carlos Rosario School consiste à fournir des services éducatifs aux immigrés adultes vivant à Washington. L'objectif est d'en faire des membres actifs et engagés de la société américaine, capables de subvenir aux besoins de leur famille et d'apporter leur contribution à la communauté.

Fondée il y a 40 ans, Carlos Rosario School propose un programme de services éducatifs et d'assistance qui inclut l'alphabétisation, les compétences utiles pour la vie, la formation professionnelle, le conseil psychosocial, l'alphabétisation financière et des services de soins de santé et d'orientation professionnelle.

En 2008, Carlos Rosario School a signé un protocole de coopération avec le consulat du Mexique, s'engageant ainsi à mettre en œuvre le programme *Plazas Comunitarias* dans le cadre de son programme GED. Les élèves de l'établissement bénéficient du cadre de colla-

boration efficace qui existe entre tuteurs, animateurs, conseillers et responsables des services de l'emploi.

Le centre *Plaza Comunitaria* de Carlos Rosario School se fixe les objectifs suivants :

- préparer les élèves pour les examens du GED ;
- améliorer les niveaux d'alphabétisme à travers les services d'éducation de base des adultes ;
- aider les élèves à parfaire leur développement personnel, éducatif et professionnel ;
- améliorer l'alphabétisme numérique et les aptitudes interpersonnelles des participants.

Un élève de Carlos Rosario lors d'un cours pour le GED
Les élèves ayant le niveau de l'éducation de base s'inscrivent aux cours du GED de Carlos Rosario à partir du niveau d'initiation et, un jour par semaine, participent à un contrôle des connaissances dispensé par *Plaza* et progressent module après module avec l'aide d'un instructeur et d'un administrateur. Ils consacrent les autres jours au programme d'études du GED, qui inclut des cours de mathématique, de sciences naturelles, d'études sociales et de langue (lecture, écriture, expression orale, écoute).

Les élèves de *Plaza* partagent les caractéristiques suivantes :

- 18 ans révolus ;
- parcours éducatif interrompu dans leur pays d'origine ;
- originaires de 18 pays différents ;
- beaucoup sont mère ou père ;
- employés à temps plein ou partiel ou ayant d'autres responsabilités en dehors de leur scolarité.

Les animateurs de *Plaza*, spécialistes de l'éducation des adultes, s'identifient aux élèves avec lesquels ils partagent souvent un passé similaire. Ils travaillent en étroite collaboration avec les animateurs du programme GED pour s'assurer les approches éducatives utilisées correspondent aux besoins des élèves et favorisent l'intégration des services éducatifs.

Depuis 2008, 307 élèves ont obtenu un diplôme d'études élémentaires, et 111 un diplôme d'études secondaires. Beaucoup d'entre eux ont obtenu le

diplôme du GED ou étudient pour l'obtenir. « Carlos Rosario [School] nous a donné la chance d'achever notre scolarité. Chose que nous n'avons pas pu faire dans nos pays respectifs », confie Jaydar O., élève au centre *Plaza*.

Le programme *Plazas Comunitarias* offre aux élèves l'opportunité de renforcer les compétences de base requises pour achever le programme GED. Mieux, l'organisation a compris que l'obtention des diplômes de *Plaza* avant de viser le GED aide les élèves à définir et à atteindre des objectifs à court terme, chose indispensable pour une éducation des adultes performante.

Le succès continu du centre *Plaza Comunitaria* de Carlos Rosario School tient à sa collaboration de longue date avec le consulat du Mexique, son intégration efficace du curriculum de *Plaza* avec le programme GED et aux services connexes fournis à chaque élève. Toutefois, il subsiste des défis concernant la mise en œuvre du programme. Par exemple, les animateurs doivent prendre conscience et tenir compte des différents dialectes de l'espagnol parlés par les élèves. Certains mots employés dans le curriculum étant parfois difficiles, voire inconnus, il convient de trouver des équivalents.

Du fait de la nature de l'éducation des adultes, les élèves de Carlos Rosario School ont souvent des horaires compliqués et doivent accorder la priorité à d'autres aspects de leur vie. Pour cette raison, certains mettent plus de temps à achever les cours du GED, non sans créer des problèmes pour eux-mêmes et pour le programme. C'est pour cette raison que ce dernier a été conçu dans un esprit de souplesse, en permettant aux élèves d'interrompre les études pour s'occuper de leurs besoins immédiats et de les reprendre plus tard. En outre, Carlos Rosario a prévu un programme d'assistance pour aider les élèves à surmonter les moments difficiles.

2 El Paso Community College, El Paso, Texas – Programme d'éducation communautaire

Le Programme d'éducation communautaire (CEP) d'El Paso Community College veut offrir des services d'éducation et d'assistance aux adultes du comté en situation financière difficile, qui n'ont pas eu l'occasion de se scolariser ou d'achever leur scolarité. Chaque année, il propose divers programmes axés sur les besoins de

la communauté à environ 500 adultes. Les immigrés mexicains constituent plus de 98% de ses effectifs. Son offre de services inclut l'enseignement primaire, des cours préparatoires au diplôme du GED, des cours de santé et d'hygiène et des ateliers de sensibilisation et de prévention des violences domestiques.

Le centre *Plaza Comunitaria* a démarré ses cours en 2006 et bénéficie de l'appui financier du département américain de l'Éducation, dans le cadre du *High School Equivalency Program*, et de l'IME du Mexique. Ces deux organisations aident les immigrés et les travailleurs intérimaires à poursuivre leur scolarité, à obtenir des qualifications équivalant aux diplômes du secondaire et à progresser grâce à des services de formation. Tous les animateurs du centre *Plaza* du CEP sont des professionnels venus du Mexique, dont des éducateurs retraités.

Beaucoup d'élèves étant parent, l'absence d'options de prise en charge des enfants perturbe régulièrement leur scolarité. Pour pouvoir fréquenter le centre *Plaza*, ils doivent confier leur enfant à quelqu'un pendant les cours. Mais, faute de moyens financiers pour payer la garde de leur enfant et de proches pour s'en charger, ils ont du mal à prendre de telles dispositions. La géographie de la région d'El Paso constitue un autre obstacle à l'assiduité. Sa zone urbaine s'étend sur des kilomètres et cela, combiné à l'absence de services de transport public abordables, rend souvent difficile l'accès à l'école pour les élèves.

Mais, en dépit de ces problèmes, le programme *Plazas Comunitarias* du CEP a déjà desservi 1229 élèves. Parmi eux, 1029 ont achevé le programme et reçu leur diplôme d'études élémentaires. Grâce à ces résultats, le centre *Plaza* est reconnu aux niveaux local, territorial et fédéral pour services rendus à l'éducation des adultes. De nombreux projets intéressants ont été initiés par des élèves qui ont commencé par le centre avant de passer à d'autres cours du CEP. Par exemple, ceux du cours d'écriture sont en train de parachever leurs essais pour la série *Memorias del Silencio – Huellas de la Tierra de Frontera*. Dans cette série, ils examinent les difficultés qu'ils ont rencontrées dans leur quête de respect et d'opportunités pour leur famille aux États-Unis.

3 Federación de Clubes Michoacanos de l'Illinois/Casa Michoacán – Chicago, Illinois

La Fédération des clubs du Michoacán de l'Illinois (FEDECFMI, *Federación de Clubes Michoacanos en Illinois*) a vu le jour en 1996. En 2004, elle est devenue le centre culturel et éducatif *Casa Michoacán*, confirmant son engagement à améliorer la qualité de vie et à promouvoir la participation active des ressortissants du Michoacán des deux côtés de la frontière à la vie sociale. Outre les services d'assistance et la défense des droits et opportunités des ressortissants du Michoacán et des Mexicains en général, *Casa Michoacán* dispose également d'un centre éducatif. Il y offre des cours et services destinés à diversifier et à approfondir les connaissances et les compétences des participants en vue d'en faire des citoyens proactifs dans un contexte binational. La FEDECFMI regroupe 35 clubs enregistrés, dont les membres proviennent de différentes communautés ou municipalités de l'État mexicain du Michoacán.

Le centre *Plaza Comunitaria* de Chicago a démarré en 2008. Il compte aujourd'hui 388 élèves et a déjà fait 222 diplômés des études élémentaires et secondaires. De plus, il a une antenne indépendante, ouverte en 2011 dans la ville voisine de Joliet, grâce à un accord entre l'Université St. Francis et *Casa Michoacán*. Située à environ 71 km de Chicago, Joliet compte environ 12 763 habitants, dont 12,2% d'origine mexicaine.

L'antenne de *Plaza Comunitaria* de Joliet compte 59 inscrits, 29 diplômés de l'élémentaire et 5 du secondaire. Les cours sont dispensés par un coordonnateur et deux tuteurs qui interviennent à titre bénévole.

En général, les élèves découvrent l'offre de cours à travers des sources diverses. *Casa Michoacán* est membre d'une association de clubs locaux de ressortissants qui organise diverses activités au profit de la communauté latino-américaine (si le centre *Casa Michoacán* est composé en majorité de Mexicains, il compte des participants d'autres pays d'Amérique centrale). Les futurs participants peuvent aussi s'informer et profiter des différents services et des centres *Plazas* via le réseau d'églises de la région, qui constituent des lieux de rencontre importants pour la communauté latino-américaine. *Casa Michoacán* attire également de nouveaux élèves en faisant connaître ses services par la radio et

dans les journaux, mais aussi grâce aux recommandations du consulat du Mexique.

En outre, le centre propose d'autres services :

- Cours à distance pour le *Bachillerato* (équivalent du bac) : le Colegio de Bachilleres de Michoacán compte 95 élèves. A ce jour, 22 ont obtenu leur diplôme, dont 7 poursuivent les études à distance (l'un d'eux suit un cours de Master).
- Informatique pour les adultes : un programme certifié par l'*Instituto de Capacitación Técnica para el Trabajo de Michoacán* (Institut de formation technique et professionnelle du Michoacán) pour les niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé. En moyenne, 120 élèves obtiennent leur diplôme chaque année.
- Ateliers d'éducation sanitaire, tels que l'atelier pour la détection précoce du VIH organisé en collaboration avec le *Centro de Salud Integral para la mujer* (Centre de soins de santé intégrés pour les femmes) et la Fondation Ford.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

IMPACT ET RÉALISATIONS

Le succès du programme se mesure au nombre de diplômes délivrés par l'INEA aux centres *Plazas* des États-Unis. En moyenne, il en délivre 1 000 par an. De 2003 à 2015, 48 618 apprenants ont achevé leurs études dans un centre Plaza (24 449 pour alphabétisation, 12 404 pour l'élémentaire et 11 765 pour le secondaire [source : SASACE]). Cela ne signifie pas nécessairement que tous ces apprenants ont demandé leur diplôme.

Les centres *Plazas Comunitarias* ont un impact positif sur la communauté en créant un environnement de confiance réciproque et d'apprentissage, dans lequel des étrangers peuvent se rencontrer pour célébrer leur culture. Le fait de s'alphabétiser ou d'achever ses études élémentaires ou secondaires génère une continuité des études. De même, le fait de passer du temps dans un environnement d'apprentissage motive les élèves à poursuivre les études, et beaucoup finissent par profiter des autres services éducatifs proposés par les centres *Plazas Comunitarias*, tels que les cours préparatoires du GED.

LEÇONS APPRISSES

Au fil du temps, l'INEA est devenu beaucoup plus rigoureux en matière de suivi des demandes provenant des *Plazas Comunitarias* et s'est efforcé d'écourter ses délais de réponse. Les centres *Plazas* font du bénévolat dans le souci de servir la communauté. L'INEA espère promouvoir la continuité du service en les soutenant de son mieux.

DÉFIS

Entre autres, les centres *Plazas* se heurtent souvent aux défis suivants :

- Rotation des tuteurs
- Faibles taux d'assiduité des élèves, principalement à cause d'autres problèmes de la vie.

Les défis d'ordre institutionnel incluent celui de l'envoi de supports éducatifs aux *Plazas Comunitarias* : non seulement faut-il s'assurer qu'il y en a assez, mais aussi toutes les organisations concernées (INEA, IME) doivent disposer d'un budget suffisant pour les imprimer et les distribuer. Autre défi, la nécessité de collecter des fonds afin de continuer à offrir aux élèves des services d'éducation de base gratuits. Les différents centres *Plazas* appliquent des stratégies différentes à cet égard : certains proposent d'autres types de services payants, alors que d'autres organisent des collectes de fonds.

PÉRENNITÉ – L'AVENIR DES PLAZAS COMUNITARIAS

L'INEA entend accorder une attention accrue à l'enseignement élémentaire et définir des stratégies à court et moyen termes correspondantes aux États-Unis en collaboration avec les organisations et régions qui offrent des services d'éducation de base dans ce pays.

SOURCES

- Zong, J. et Batalova, J. (2015). *Through an immigrant lens: PIAAC assessment of the competencies of adults in the United States*. [consulté le 29 juillet 2015]
- Congressional Research Service. (2012). *Mexican migration to the United States: Policy and trends*. [PDF 641,42 Ko]. [consulté le 28 juillet 2015.]
- INEA. (2013). *Evaluación del desempeño Plazas Comunitarias en Estados Unidos*. [PDF 674,25 Ko] [consulté le 30 juillet 2015]
- INEA. (2015). *Guía de referencia rápida para la práctica de opciones, funciones, componentes y actores implicados en el procedimiento de educación básica para jóvenes y adultos de comunidades Mexicanas en el exterior*. [PDF 609,8 Ko] [consulté le 8 juillet 2015]
- INEA. (2011). *Manual de procedimientos Plazas Comunitarias*. [PDF 9629,94 Ko] [consulté le 30 juillet 2015]
- Secretaría de Educación Pública. (sans date). *Plazas Comunitarias y educación de adultos*. [consulté le 30 juillet 2015.]
- Zong, J. et Batalova, J. (2014). *Mexican immigrants in the United States. Migration Policy Institute*. [consulté le 28 juillet 2015.]

CONTACTS

Sofía Mariana Reina Astudillo

Head of Department of Multilateral Relations
Deputy Director of International Affairs
Director of Strategic Partnerships and Alliances
INEA

Francisco Márquez 160, Col. Condesa
Del. Cuauhtémoc, C.P. 06140, México D.F., México
Tél. : +52 1 55.5241.2700 poste 22422

sreina@inea.gob.mx

Carlos Rosario School :

Dr. Ryan Monroe

Chief Academic Officer
1100 Harvard St NW
Washington, DC 20009. USA
Tél. : +1 202-797-4700 ext. 280

rmonroe@carlosrosario.org
www.carlosrosario.org
www.facebook.com/carlosrosarioschool

El Paso Community College :

Ms Laura M. Jaurieta

Educational Coordinator

Community Education Program

1115 N. Oregon St.

El Paso, Texas 79902, USA

Tél. : + 1. 915.831.4145

ljaurri1@epcc.edu

Casa Michoacán :

Yolanda Zorayda Avila Toledo

Programme Director

1638 S. Blue Island Ave.

Chicago, IL. 60608, USA

Tél. : +1 312.491.9317

zory@fedecmiusa.com

www.fedecmi.org

Dernière mise à jour : 29 avril 2016

Apprentissage familial – Apprendre ensemble



PROFIL DE PAYS

Population 9 546 000 (2013)

Langue officielle suédois

Autres langues parlées

finnois, meänkieli, sami, romani, yiddish

Population exposée à la pauvreté ou à l'exclusion sociale

15,6 % (Eurostat, 2012)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 6,8 (2011)

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire, dernière année (TNA total)

- Total : 98 % (2011)
- Hommes : 98 %
- Femmes : 98 %

Taux d'alphabétisme des adultes (15–65 ans)

86,7 % (ce chiffre, issu de l'évaluation PEICA 2012 de l'OCDE, concerne les adultes dont la note est inférieure ou égale au niveau d'alphabétisme 1)

Sources statistiques

- Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013–14
- Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013
- Institut de statistique de l'UNESCO
- Banque mondiale
- Eurostat

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Apprentissage familial – Apprendre ensemble

Organisation chargée de la mise en œuvre

Municipalité de Linköping, Suède

Langues d'enseignement

suédois, arabe et somali (d'autres langues sont prévues)

Coûts annuels du programme

57 000 dollars (2015)

Coût annuel par apprenant :

172 dollars (2015)

Date de création 2013

CONTEXTE NATIONAL

Troisième pays de l'Union européenne par sa superficie, la Suède est relativement peu peuplée, avec 9,8 millions d'habitants, pour une faible densité de 24 habitants au kilomètre carré (Banque mondiale, 2015). Toutefois, sa population a considérablement augmenté ces dernières années. En 2014, elle a cru de 0,9 pour cent, un niveau annuel jamais atteint depuis 70 ans. L'immigration constitue le principal facteur de cette croissance.

En 2014, l'immigration a augmenté de 10 pour cent, avec un chiffre record de 127.000 immigrants (OCDE, 2015). Les Syriens constituent le plus grand groupe d'immigrés (17 pour cent), suivis des Suédois rentrant au pays (16 pour cent). Beaucoup d'immigrés fuient les zones de conflit en Syrie, en Afghanistan ou en Somalie, augmentant ainsi le nombre de demandeurs d'asile (OCDE, 2015). Cette tendance persiste à cause des conflits armés en cours. En décembre 2014, le pays comptait 1,6 million de résidents étrangers, soit 17 pour cent de la population (OCDE, 2015).

Les immigrés de langue étrangère ont généralement un faible niveau d'alphabétisme et de suédois, mais aussi des notes nettement plus faibles que les Suédois de souche (OCDE, 2015). Cela n'est pas surprenant puisque le suédois n'est pas leur langue maternelle. Cependant, l'écart de niveaux d'alphabétisme observé en Suède entre immigrés et Suédois de souche est le plus grand parmi les 21 pays industrialisés examinés par l'OCDE en 2015. En outre, les adultes étrangers ont beaucoup plus de mal à intégrer le marché du travail local que les Suédois de souche. L'écart entre ces deux groupes de résidents était des plus élevés parmi les pays de l'OCDE en 2012 (OCDE, 2015).

Linköping, une municipalité d'environ 150.000 habitants, fait partie des villes suédoises à croissance démographique rapide, principalement liée à l'arrivée d'un nombre croissant d'immigrés. Environ 16 pour cent de sa population, soit 21.000 habitants, sont nés à l'étranger, et les Irakiens (3.736) et les Somaliens (2.019) arrivent largement en tête. Les Syriens constituent la communauté étrangère qui croît le plus vite (Linköping, 2015). Linköping est devenue une ville multiculturelle aux quartiers hétérogènes. Toutefois, les résultats des

écoliers de ces quartiers ont tendance, en moyenne, à être inférieurs à ceux des élèves des écoles des quartiers plus homogènes. Plusieurs raisons expliquent cette situation. D'une part, les enfants arrivés récemment ont généralement un niveau faible en suédois. D'autre part, les parents d'origine étrangère ne peuvent pas ou ne veulent pas parfois participer activement à l'éducation de leurs enfants. Les barrières linguistiques et les différences culturelles entraînent un manque de collaboration entre l'école et le foyer et limitent la participation des parents étrangers aux rencontres parents-enseignants ou à d'autres activités scolaires.

Abordant les écarts relativement larges en termes d'alphabétisme et d'emploi entre adultes immigrés et natifs en Suède (y compris à Linköping), l'enquête PEICA 2012 souligne la nécessité de prendre des mesures plus hardies et mieux ciblées pour améliorer l'employabilité des immigrés. Une mesure, déjà consacrée par la loi scolaire suédoise, garantit à tout enfant parlant une autre langue maternelle que le suédois en famille la possibilité de la développer en même temps que le suédois. L'éducation en langue maternelle, essentiellement dispensée en dehors des heures de cours, est facultative. Les écoles suédoises emploient de plus en plus des enseignants qui maîtrisent une ou plusieurs langues parlées par les enfants/parents étrangers. L'objectif est de s'appuyer sur la langue maternelle pour faciliter l'acquisition du suédois. A Linköping, environ quatre-vingts enseignants des cycles préscolaire et scolaire sont spécialement recrutés à cette fin.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

De 2010 à 2013, l'Agence suédoise de la santé publique (Folkhälsomyndigheten) a mis en œuvre un projet d'éducation parentale universelle dans les villes, les régions et les universités. La municipalité de Linköping, sa Division de l'éducation et l'Université de Linköping ont pris à ce projet qui a débouché, entre autres, sur la conception du programme *Apprendre ensemble*.

La Division de l'éducation de Linköping est chargée d'organiser l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Sa section *Ressources et appui* offre aux écoles un appui et une formation spécialisés, notamment pour assister les élèves à besoins spéciaux. Des

cours d'éducation parentale ont été initiés en 2000 et, en 2010, Linköping a mis en place une structure de soutien pour les parents d'enfants de zéro à 18 ans. Mais, l'essentiel des cours étant dispensé en suédois, les parents faibles dans cette langue ne pouvaient pas participer. Avec l'afflux croissant d'immigrés à Linköping, la nécessité d'assurer l'éducation parentale et l'apprentissage des adultes faibles en suédois s'est faite de plus en plus sentir. C'est ainsi que le projet a commencé à adapter son programme d'éducation parentale aux besoins des parents étrangers et de leurs enfants.

APPRENDRE ENSEMBLE

Depuis septembre 2015, Linköping collabore avec l'Agence suédoise pour la famille et l'éducation parentale (Myndigheten för familjerätt och föräldraskapss-töd). Avant la fin de l'année, la municipalité proposait trois types de cours aux familles étrangères des quartiers multiculturels :

- information sur le civisme
- éducation parentale
- éducation (apprentissage familial)

Le volet Éducation inclut le programme *Apprendre ensemble*, qui crée des processus d'apprentissage intergénérationnel fondés sur l'apprentissage familial. Le cours est organisé par la section *Ressources et appui* de la Division de l'éducation de Linköping. C'est un programme entièrement financé par la municipalité, à l'image des deux autres. La présente étude de cas se focalise sur *Apprendre ensemble*.

Le programme *Apprendre ensemble* vise à relever les niveaux d'alphabétisme en général, et de suédois en particulier, mais aussi les aptitudes des parents et de leurs enfants en numératie. Les premiers cours ont démarré en 2013. L'adoption des principes de l'apprentissage familial pour promouvoir l'alphabétisme et les compétences linguistiques constitue une approche novatrice à Linköping. Le programme a été conçu à la suite d'un constat fait par les directeurs d'école et les maîtres du primaire et du préscolaire : beaucoup d'élèves nés à l'étranger ou de parents étrangers ont du mal à atteindre leurs objectifs pédagogiques. En outre, leurs parents sont souvent faibles en suédois et/ou en alphabétisme et peu informés sur le civisme, en particulier concernant l'éducation.

Pour y remédier, *Apprendre ensemble* cible les parents et leurs enfants (de 3 à 10 ans) et cherche à sensibiliser les parents qui sont, après tout, les premiers enseignants de leurs enfants. Le programme veut, par ce biais, les habiliter à accompagner le développement cognitif et affectif de leurs enfants. Pour créer un programme apte à former des familles d'origines culturelles différentes et à en faire des citoyens actifs, les promoteurs se sont inspirés des expériences antérieures d'éducation parentale à Linköping. Ils ont découvert que le moyen le plus efficace et fiable pour atteindre les familles étrangères peu alphabétisées et faibles en suédois consiste à impliquer leurs compatriotes vivant en Suède depuis au moins cinq ans et déjà bien intégrés. Ceux-ci peuvent leur servir de modèles et d'enseignants, pour avoir traversé la même situation difficile que le groupe cible. Pour commencer, la municipalité a formé des tuteurs d'origines culturelles différentes qui maîtrisent le somali et l'arabe pour servir de « bâtisseurs de passerelles » pour le programme *Apprendre ensemble*. Grâce à leur participation, les cours organisés dans les quartiers multiculturels de Linköping ont suscité beaucoup d'intérêt chez le groupe cible.

Trente cours ont été dispensés depuis le démarrage du programme : neuf en 2014 et vingt-et-un en 2015, pour environ 175 parents et 210 enfants. Environ 80 % des enfants sont âgés de 4 à 6 ans. D'habitude, les cours sont organisés pour les apprenants d'un même quartier et ont lieu dans les centres pédiatriques, les écoles ou les établissements préscolaires. A ce jour, des familles somalophones et arabophones de trois quartiers multiculturels de Linköping y ont pris part. Chaque cours est animé par deux tuteurs, dont l'un au moins parle la langue du groupe cible. Ces relais se sont révélés indispensables pour atteindre le groupe cible car, en plus de servir de tuteurs linguistiques, ils peuvent légitimement informer et motiver les participants.

BUTS ET OBJECTIFS

Apprendre ensemble veut :

- Aider les enfants participants à acquérir un niveau de suédois, d'alphabétisme et de numératie correspondant au niveau moyen de leurs camarades autochtones.
- Améliorer l'aptitude des parents à encadrer leurs enfants.

- Expliquer aux parents participants leur rôle prépondérant dans l'apprentissage de leurs enfants.
- Promouvoir l'idée que l'apprentissage se déroule aussi bien à l'école qu'en dehors afin d'amener parents et enfants à apprendre à domicile.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

APPROCHES ET MÉTHODES

Les cours peuvent débuter à n'importe quel moment de l'année, sur accord entre le coordonnateur et le personnel scolaire ou préscolaire, normalement chargé de proposer les familles cibles. Chaque cours comprend cinq à dix sessions, à raison de deux heures par semaine. Cinq ou six familles de même langue – dix à quinze personnes au total – y prennent part. Les groupes incluant des enfants à besoins spéciaux peuvent être réduits à deux ou trois familles. Le cours est toujours animé par deux tuteurs, dont l'un parle la langue maternelle des familles participantes.

Entre autres, le cours vise à améliorer le niveau de suédois et d'alphabétisme des parents et des enfants. Petits et grands ont souvent un niveau linguistique comparable et peuvent effectuer ensemble les mêmes exercices. Ceux-ci incluent la lecture de livres, les jeux de rôles (par exemple, faire les courses), les jeux de société et l'usage des journaux/annonces dans l'art et l'artisanat. Les sessions sont généralement en suédois, mais la mission du relais consiste à s'assurer que chaque participant a compris le contenu.

L'enseignement-apprentissage repose, en grande partie, sur l'apprentissage familial, une approche fondée sur l'hypothèse qu'il est possible d'améliorer les processus d'apprentissage en impliquant l'ensemble des membres de la famille dans les espaces éducatifs puisqu'ils peuvent se soutenir et s'encourager mutuellement. Les enfants du primaire et du préscolaire acquièrent rapidement leurs premiers mots et phrases suédois. Les parents, quant à eux, sont souvent occupés à la maison ou au travail et ont moins de possibilités d'apprendre la langue. C'est pourquoi *Apprendre ensemble* cherche à offrir aux parents et à leurs enfants des opportunités d'améliorer leurs niveaux de langue et d'alphabétisme à travers l'apprentissage collaboratif.

CONTENU ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Les supports d'enseignement du programme *Apprendre ensemble* ont été conçus par la Division de l'éducation. Ils sont en partie traduits ou inspirés des programmes de la *National Institute of Adult Continuing Education* britannique (désormais Learning and Work Institute) et du Programme d'apprentissage familial de Clare qui promeut l'alphabétisation des adultes à Ennis en Irlande. Dans le cadre d'un accord de coopération conclu avec ce programme, Linköping s'inspire des idées de Clare et adapte ses supports au contexte suédois.

Avant le démarrage d'un cours, les tuteurs reçoivent une grande quantité de supports, dont des propositions de thèmes et de plans de cours. Ainsi, ils n'ont plus qu'à s'occuper de l'acquisition de l'alphabétisme, de la langue et de la numératie. Des supports sont également créés par les tuteurs. En général, l'objectif est de regrouper les participants par niveaux d'alphabétisme et de langue relativement homogènes pour leur permettre d'effectuer les mêmes exercices.

Les cours ont la même structure générale, même si leurs thèmes et contenus peuvent varier. Selon les besoins et centres d'intérêt de chaque groupe, ses niveaux d'alphabétisme et de langue, mais aussi l'âge des enfants, les supports d'enseignement portant sur les thématiques et activités suivantes sont utilisés : langage et expression courants, prépositions, images et mots, lecture conjointe de livres, maths ludiques, stratégies d'apprentissage, jours fériés suédois et système scolaire suédois. L'apprentissage est toujours axé sur l'amélioration de l'alphabétisme, de la langue et de la numératie. Toutefois, certains thèmes sont utilisés pour fournir en même temps des informations sur la société suédoise.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

D'habitude, les tuteurs sont issus du personnel de la Division de l'éducation. Les critères de sélection incluent l'expérience pédagogique et la bonne connaissance de la société et de la langue suédoises. Intervenant à temps partiel, les relais travaillent souvent ailleurs comme enseignants en langue maternelle. Il s'agit généralement d'immigrés qui vivent en Suède depuis au moins dix ans et travaillent depuis

des années pour la municipalité. Ils connaissent le système scolaire local et parlent le suédois et au moins une langue parlée par les familles participantes.

Afin de préserver la qualité et développer la méthodologie d'*Apprendre ensemble*, un personnel qualifié anime des sessions de formation périodiques au profit des tuteurs. Ils sont invités, deux fois par an, à partager leurs expériences et idées. La première session de formation, dirigée par Mary Flanagan, coordonnatrice et responsable des cours du *Programme d'apprentissage familial de Clare* au profit de 21 animateurs, a eu lieu en 2014. En outre, la municipalité de Linköping a dépêché deux professionnels en Irlande en octobre 2014 pour participer à une formation en apprentissage familial financée par l'UE. Actuellement, ce sont eux qui forment les animateurs. En octobre 2014 et juin 2015, 45 professionnels de la municipalité ont pris part à une autre session de formation, y compris des enseignants et des directeurs du préscolaire et des tuteurs parlant une langue étrangère.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Le programme cible les enfants de 3 à 10 ans et leurs parents. Il s'agit de familles arrivées récemment en Suède ou établies dans le pays depuis un certain temps sans avoir acquis une maîtrise suffisante du suédois. Les enseignants sont souvent mieux placés pour jauger le niveau d'alphabétisme, de langue et de numératie de leurs élèves et sont généralement en contact étroit avec les parents. Ils sont en mesure d'identifier les élèves et les familles à besoins spéciaux, qu'ils recommandent au programme *Apprendre ensemble*. Les familles aussi peuvent décider de participer de leur propre chef après s'être informées sur le programme, notamment auprès d'anciens participants.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

A la fin du cours, les parents participants et, si possible, les enfants remplissent un questionnaire court destiné à évaluer leur progression. Il leur est demandé de décrire leurs acquis et l'utilité de leurs nouvelles connaissances pour leur quotidien. Les animateurs n'évaluent pas les acquis de façon structurée – l'accent est plutôt mis sur la manière dont les parents peuvent aider à améliorer le niveau de langue et d'alphabétisme de leurs enfants. Néanmoins, les participants

reçoivent un diplôme à la fin du cours. Celui-ci est souvent très apprécié puisqu'il constitue, pour certains participants, le premier document « officiel » délivré en Suède qu'ils peuvent inclure dans leurs CV et demandes d'emploi.

SUIVI ET ÉVALUATION

- Après les premiers cours d'*Apprendre ensemble* dispensés dans les centres d'apprentissage familial en 2014, la Division de l'éducation s'est rapprochée des tuteurs pour évaluer la mise en œuvre du programme et analyser leurs rapports.
- A la fin du cours, il est demandé aux parents de donner leurs impressions dans un questionnaire. Si leur niveau d'alphabétisme ou de langue ne le permet pas, il leur est demandé de le faire oralement.
- Les tuteurs sont tenus de présenter un rapport sur les résultats du cours au coordonnateur du programme. Ces rapports incluent une synthèse des évaluations du cours par les parents participants, mais aussi les thèmes étudiés.
- L'interaction constante entre la Division de l'éducation et les directeurs d'école, les responsables d'école préscolaire et les enseignants garantit l'évaluation et l'analyse permanentes des besoins complémentaires et le suivi de l'impact du programme.

IMPACT ET DÉFIS

IMPACT

Globalement, les évaluations internes montrent que parents, enfants et professionnels apprécient positivement l'expérience. Après une période test, il a été conclu que la méthode *Apprendre ensemble* permet d'améliorer le niveau d'alphabétisme, de langue et de numératie du groupe cible. En même temps qu'il permet d'acquérir ces compétences, *Apprendre ensemble* renforce l'assurance, promeut le partage d'idées et la joie d'apprendre en répondant aux besoins spécifiques du groupe cible.

Un chercheur de l'Université de Linköping vient de terminer une évaluation du programme *Apprendre ensemble*. L'étude, qui concerne vingt enfants et leurs mères, analyse l'impact du programme sur l'apprentissage et les relations sociales des enfants, l'interaction enfant-parent et la relation foyer-école. Ses

résultats montrent que l'apprentissage familial a un effet positif important sur l'acquisition de connaissances, les aptitudes sociales et l'interaction foyer-école impliquant les parents d'origine étrangère et leurs enfants.

Le niveau d'alphabétisme et de suédois des participants s'est amélioré. Cependant, le plus précieux acquis d'*Apprendre ensemble* reste la prise de conscience, par les parents participants, de l'importance de soutenir activement le développement de leurs enfants. Une expérience antérieure, à Linköping, a montré que beaucoup de parents des familles cibles n'étaient pas associés aux activités scolaires ou préscolaires de leurs enfants. En outre, des enseignants ont indiqué que certains parents étaient souvent mal à l'aise lors des réunions scolaires. Selon les enseignants et les relais, ce manque d'implication s'explique par leur faible niveau en suédois et leur méconnaissance de la possibilité de participer à la vie de l'école de leurs enfants. Il a été constaté qu'*Apprendre ensemble* renforce le désir des parents d'interagir avec le personnel scolaire et préscolaire. En outre, le programme consolide l'interaction au sein des familles : parents et enfants déclarent effectuer de plus en plus des activités conjointes, notamment les devoirs, les jeux ou la pâtisserie. Grâce à la participation aux cours, les familles ont étendu leurs réseaux et fait de nouveaux amis.

ACQUIS DU PROGRAMME APPRENDRE ENSEMBLE :

Enfants :

- Niveaux d'alphabétisme et de numératie améliorés
- Aptitudes sociales renforcées
- Meilleur niveau de culture générale

Parents :

- Niveaux d'alphabétisme et de numératie améliorés
- Conscience accrue de leur rôle prépondérant dans le développement affectif et cognitif de leur enfant
- Meilleure connaissance de leurs droits et de la possibilité de participer à la vie scolaire ou préscolaire. D'où, leur intérêt et leur interaction accrus
- Meilleur niveau de culture générale
- Interaction positive accrue avec leurs enfants
- Gain en assurance
- Réseaux étendus et nouveaux

Animateurs :

- Les tuteurs déclarent trouver stimulants les progrès et la joie d'apprendre de leur groupe et que cela leur donne de l'énergie pour leur travail habituel d'instituteurs. De même, ils rapportent que l'interaction entre cultures suédoise et non suédoise contribue à leur ouvrir l'esprit au sens de la diversité culturelle.

Communauté :

- L'amélioration du niveau d'alphabétisme et de langue des enfants comporte plusieurs bienfaits : elle leur permet de participer davantage à la vie scolaire ou préscolaire et accroît leurs chances d'avoir des résultats positifs tout au long de leur cycle éducatif. Cela peut, au final, favoriser une meilleure intégration sociale. Cela permet aux communautés de bénéficier, à leur tour, de la participation positive des enfants aux activités communautaires. L'information des parents et leur implication accrue dans le système éducatif réduisent les malentendus avec les professionnels.

Les témoignages ci-dessous, extraits d'entretiens avec des mères participantes, confirment l'impact positif du programme *Apprendre ensemble* :

C'était très bon de se joindre aux autres. Il [son fils] était très heureux. Il me montrait... ce qu'il savait faire et ce qu'il avait appris.

Ma fille m'a dit : « J'ai appris en faisant ceci. Pourquoi ne le faisons-nous pas tous les jours ? »

DÉFIS

A ce jour, les participants sont en majorité des mères, les pères et autres membres de la famille élargie, tels que les grand-parents, étant moins impliqués. Cependant, la participation des personnes âgées se renforce, tandis que celle des pères reste faible, probablement du fait qu'ils travaillent le soir.

Parfois, la ponctualité des participants pose problème. Certains parents ont du mal à trouver le temps d'assister aux cours en plus de leurs tâches courantes, études ou obligations professionnelles. En principe, les emplois du temps sont fixés d'un commun accord entre tuteurs et familles. Mais, *Apprendre ensemble*

étant destiné à compléter les enseignements scolaires normaux, il peut être difficile pour les enfants d'y assister après l'école. Il est difficile de trouver un moment de la journée qui convienne à tous les participants. À l'avenir, il faudrait réduire les obstacles pour les familles participantes, en particulier en termes de transport et d'emploi du temps.

Le feedback des parents indique qu'ils préfèrent des cours de vacances – ce qui est prévu pour l'été 2016. Cela évitera d'imposer une double charge de travail aux enfants tout en leur proposant des activités utiles pendant cette période souvent pauvre en activités.

Certains participants souhaiteraient avoir plus de temps pour certains exercices. De même, certains tuteurs ont fait état de difficultés liées au manque de temps pour préparer les sessions, qui viennent s'ajouter à leurs tâches d'enseignant à plein temps. D'autres ont signalé que certains jeux de société utilisés pour les cours ne favorisent pas assez l'acquisition de l'alphabétisme et de langue. Il convient d'évaluer régulièrement les supports afin de mesurer leur efficacité pour l'apprentissage.

LEÇONS APPRISSES

Apprendre ensemble a mis en lumière un des principaux avantages de l'apprentissage familial, à savoir que la méthode convient pour différents participants et groupes. Elle permet de créer un curriculum adapté à l'âge et aux besoins des parents et de leurs enfants. La large vulgarisation de la méthode, la motivation des instructeurs, l'enthousiasme des professionnels et les réactions positives des parents et des enfants indiquent que le programme *Apprendre ensemble* convient pour le groupe cible. Il s'est révélé particulièrement efficace pour identifier les familles bénéficiaires potentielles à travers les maîtres d'école.

Le recours aux relais, qui partagent les mêmes compétences linguistiques et origines culturelles que leur groupe, fait partie des clés de la réussite du programme. Ils sont indispensables pour assister les parents d'origine étrangère et leurs enfants et font partie intégrante d'*Apprendre ensemble*. Ils servent à la fois de modèles et de tuteurs linguistiques, aident à éviter les incompréhensions liées à la langue et sont

en mesure d'informer et de motiver les participants. Le feedback des enfants montre qu'ils apprécient les groupes d'apprentissage restreints de cinq à huit apprenants, qui permettent aux tuteurs et aux parents de mieux les encadrer. L'approche *Apprendre ensemble* favorise un meilleur appui aux enfants qui ont des difficultés à l'école. L'apprentissage familial, avec ses cours associant parents et enfants, a contribué au succès du programme.

PÉRENNITÉ

L'afflux de familles étrangères à Linköping devrait se poursuivre, du moins sur le court terme. *Apprendre ensemble* reste, de ce fait, un programme important pour la municipalité. La même situation se produisant dans de nombreuses régions de Suède, ses acquis positifs peuvent être vulgarisés à travers le pays. Linköping continue de former des relais parlant la langue des familles cibles afin de pérenniser le succès de l'initiative. Pour étendre sa portée à des familles étrangères de différentes langues, la municipalité a entrepris de former des enseignants parlant d'autres langues maternelles que le somali et l'arabe.

La municipalité organise et finance la coordination, le développement et l'exécution du programme à Linköping. Le budget actuel de ce dernier, autour de 500.000 SEK (2015), devrait augmenter en raison de son expansion. La Suède demande de plus en plus de travailler avec les parents étrangers et leurs enfants, notamment pour améliorer leurs niveaux d'alphabétisme et de langue. Cela autorise à s'attendre à la poursuite et à l'extension du programme.

La Division de l'éducation de Linköping s'efforce d'étendre l'approche *Apprendre ensemble* à d'autres villes et régions de Suède. Malheureusement, à ce jour, Linköping reste la seule ville suédoise à l'avoir adoptée. Toutefois, la collaboration avec le *Programme d'apprentissage familial de Clare*, qui a été d'un précieux apport lors de la phase de mise en œuvre d'*Apprendre ensemble*, prouve qu'il est possible de multiplier les succès en s'inspirant de projets antérieurs. Ainsi, les leçons apprises d'*Apprendre ensemble* pourraient constituer une précieuse ressource pour les projets futurs, en Suède et ailleurs.



SOURCES

- Linköping. 2015. Statistisk Årsbok för Linköping 2015. Utrikes födda efter födelseland. [PDF 30,68 Ko] [Consulté le 05/01/2016]
- OCDE. 2013. Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes. Éditions OCDE. Paris.
- OCDE. 2015. Perspectives des migrations internationales 2015. Éditions OCDE. Paris.
- Banque mondiale 2015. Données par pays. (Consulté le 08/12/2015)

CONTACT

Mr Mats Mikiver

Coordinator Section for Resource and Support
Department of Education
Klostergatan 24
581 81 Linköping, Sweden
Téléphone : +4613206318

mats.mikiver@linkoping.se
www.linkoping.se

Dernière mise à jour : 25 janvier 2016

1001 histoires dans les langues du monde

PROFIL DE PAYS

Population

8 119 000 (2013)

Langues nationales

allemand, français, italien et romanche

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

1001 histoires dans les langues du monde

Organisation chargée de la mise en œuvre

Institut suisse pour les médias de jeunesse (SIKJM, *Schweizerisches Institut für Kinder und Jugendmedien*)

Langues d'enseignement

Langues officielles et 15 langues locales

Financement

Financement public, partenaires locaux et fondations privées, notamment les Fondations Mercator, Arcas, Avina, Sophie et Karl Binding, Ria et Arthur Dietschweiler, Gamil, Hamasil, Landis et Gyr, Ernst Göhner et Thoolen.

Partenaires

De nombreux partenaires locaux (municipalités/ régions, centres communautaires, bibliothèques, organisations sociales, etc.) dans toute la Suisse.

Coûts annuels du programme

120 000 CHF (124 000 USD) pour la coordination nationale, l'éducation complémentaire et l'ouverture de nouveaux sites (hors frais de fonctionnement locaux)

Date de création 2006

CONTEXTE NATIONAL

En Suisse, les migrants font face à de multiples défis concernant le système éducatif. Leurs enfants ont moins de chances d'accéder à l'enseignement préscolaire et plus de chances de fréquenter des écoles secondaires de seconde catégorie et sont sous-représentés parmi les diplômés du supérieur. Par exemple, environ un quart des migrants de seconde génération ne poursuivent pas les études au-delà de la scolarité minimale obligatoire de neuf ans, contre 16 pour cent de la population autochtone. De plus, le taux d'achèvement des études secondaires et supérieures est plus faible chez les jeunes migrants de seconde génération que chez leurs camarades non migrants. En effet, alors que les premiers ont des taux d'achèvement respectifs du secondaire et du supérieur de 50 et 25 pour cent, les seconds affichent respectivement 53 et 30 pour cent (Bundesamt für Statistik, 2014). Cette situation défavorable des enfants de migrants s'explique principalement par les barrières linguistiques, les moyens financiers limités de leurs parents et l'implication relativement plus faible de leurs parents dans leur éducation (20 Minuten, 2011 ; Becker, 2010).

Le programme d'alphabétisation familiale *1001 histoires dans les langues du monde* tente de lever les barrières linguistiques et de renforcer la participation parentale en s'alliant avec les familles immigrées pour améliorer le niveau de langue et d'alphabétisme de leurs enfants en langue maternelle. Cette initiative repose sur le postulat suivant : maîtriser sa langue maternelle aide fortement l'enfant à apprendre celle du pays d'accueil. Ainsi, *1001 histoires dans les langues du monde* joue un rôle important dans la satisfaction des besoins éducatifs des populations défavorisées de Suisse.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

1001 histoires dans les langues du monde dispense des cours de narration de récit aux familles de migrants afin de promouvoir le développement du niveau de langue et d’alphabétisme des enfants de deux à cinq ans. En outre, le programme cherche à impliquer les parents dans l’encadrement des études de leurs enfants.

Après sa mise en œuvre initiale à Zurich et Bâle en 2006, le programme *1001 histoires dans les langues du monde* s’est progressivement étendu à d’autres villes et communautés. Les partenaires locaux du SIKJM – bibliothèques, centres communautaires et autorités municipales et régionales – organisent et financent le programme dans leur localité, tandis que le SIKJM le supervise et soutient les partenaires locaux en créant des supports d’enseignement et en assurant la formation initiale et continue des animateurs. En 2014, le programme a été dispensé dans 14 cantons en Suisse, dont Bâle, Berne, Lausanne et Zurich. Environ 1.500 familles ont participé à 1.663 cours en dix-sept langues, dispensés par 130 enseignants. Chaque classe compte dix participants en moyenne. Depuis 2006, un total de 8.670 cours a été dispensé au profit de 87.000 participants environ.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme vise à :

- Promouvoir l’alphabétisation en langue maternelle des enfants de migrants de deux à cinq ans.
- Inciter les parents à renforcer le niveau d’alphabétisation et les bases linguistiques de leurs enfants à bas âge en intégrant des activités de lecture et d’écriture à leur quotidien.
- Montrer aux parents que l’intégration d’activités d’alphabétisation à domicile joue un rôle important dans l’alphabétisation de leurs enfants.
- Indiquer aux parents que leurs enfants doivent être alphabétisés en langue maternelle car cela constitue une base importante pour l’apprentissage de la ou des langues officielles.
- Informer les parents des ressources disponibles localement, telles que les cours de langue pour adultes et enfants, les bibliothèques et les cours préscolaires.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

RECRUTEMENT ET IDENTIFICATION DES BESOINS DES APPRENANTS

1001 histoires dans les langues du monde cible les familles de migrants, qui ne suivent pas généralement de tels cours pour parents. Les animateurs mettent en avant l’accessibilité du programme, avec un niveau d’admission bas qui permet à toutes les familles intéressées de suivre les cours à tout moment, y compris après leur démarrage. Le programme est gratuit, et les familles n’ont pas besoin de s’inscrire au préalable. En général, chaque cours compte huit à douze familles, dont des mères, des pères, des grands-mères et des tantes. Le plus souvent, les enfants sont accompagnés par un parent ou un proche.

Les animateurs jouent un rôle crucial dans l’inscription des familles au programme, à la fois en personne, dans le cadre des activités de sensibilisation, et au téléphone. Les autres méthodes utilisées pour intéresser les familles incluent le bouche à oreille, la sensibilisation des amis et proches, la promotion dans les jardins d’enfants et les écoles, les cours de langue et les cérémonies familiales. Les agences de mise en œuvre utilisent aussi les réseaux sociaux, notamment WhatsApp et Facebook, pour diffuser l’information sur la prochaine séance de contes. Le recrutement de nouveaux participants passe, en définitive, par la confiance des parents et la résolution des défis culturels. Ces derniers incluent la honte ressentie par certains parents concernant leur niveau de scolarisation, la restriction imposée à certains groupes de femmes concernant l’accès aux espaces publics et les expériences négatives auprès des institutions gouvernementales suisses.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE : APPROCHES ET MÉTHODES

Le programme propose principalement des séances de contes aux groupes de familles de même langue, qui reçoivent des cours en langue maternelle. Des groupes plus hétérogènes peuvent suivre des cours en allemand. Ces cours intègrent aussi les langues maternelles, notamment pour les jeux et les activités sociales. Parents et enfants y participent ensemble.

Les animateurs utilisent une approche holistique et multiforme, qui implique activement enfants et

parents dans le processus d'apprentissage. De même, ils structurent leurs enseignements autour de formats récurrents, qui séparent les exercices de langue et de lecture des jeux et autres activités sociales. En règle générale, les activités linguistiques et la lecture se déroulent dans un environnement comparable à une salle de classe, où les animateurs donnent des instructions et posent des questions. Les parents jouent un rôle d'appui en aidant leurs enfants à se rester concentrés pendant le cours. Les autres activités, comme les jeux, les activités manuelles et de groupe, se déroulent dans un environnement de type familial, où les parents assument un rôle beaucoup plus prépondérant dans le travail de leurs enfants.

Le conte est la composante centrale du programme *1001 histoires dans les langues du monde*, que les animateurs abordent de diverses manières. Certains enseignants préfèrent raconter des histoires avec leurs propres mots, agrémentant leur récit de jeu théâtral et de gestuelle. D'autres préfèrent lire les contes à partir des livres des enfants, puis en discuter avec les élèves. Les deux approches conviennent pour les besoins du programme puisque chacune met en avant les méthodes narratives et l'importance du dialogue.

CONTENU

Pendant les cours, les animateurs racontent et lisent des contes et encouragent les parents à participer à des jeux et activités tels que le chant, l'artisanat, le jeu de rôles et la lecture individuelle. Les familles sont également conviées à écrire, dessiner ou raconter leurs propres histoires. Une autre composante majeure du programme consiste à informer les parents des ressources d'alphabétisation disponibles. Ici, il s'agit essentiellement de les familiariser avec les bibliothèques afin de leur faciliter l'accès à des livres en langue maternelle et en allemand.

Par ailleurs, les animateurs apprennent aux parents à soutenir le renforcement du niveau d'alphabétisme et de langue de leurs enfants à domicile. En particulier, les parents apprennent à accompagner l'éducation bilingue et reçoivent des conseils et des informations sur d'autres questions éducatives. De même, ils découvrent comment accéder à des ressources telles que les réunions, cours de langue et groupes associatifs de parents. Pour cela, SIKJM crée et leur distribue des informations en langue maternelle. En général, les ani-

mateurs sont libres d'adapter le contenu des cours à la situation des participants.

En 2014, le programme a été proposé en maintes langues, dont l'allemand, l'albanais, l'arabe, l'anglais, le français, le persan, l'italien, le kurde, le croate, le polonais, le portugais, le russe, le serbe, l'espagnol, le tamil, le tibétain, le tigrinya, le turc et l'urdu. Au besoin, d'autres langues peuvent être ajoutées. En règle générale, un cours se compose de huit à douze séances de 90 minutes, organisées une ou deux fois par semaine dans des centres communautaires, des bibliothèques ou des écoles. Chaque cours regroupe, en général, huit à douze familles. La plupart des familles y participent de façon assidue.

LES ANIMATEURS

Le programme est dispensé par des bénévoles qui parlent la langue et connaissent la culture des familles participantes. SIKJM enseigne à ces intermédiaires des notions de base en développement de la langue et de l'alphabétisme, méthodes de narration de contes, éducation bilingue, éducation parentale et utilisation des réseaux sociaux. Il leur offre à la fois une formation initiale et continue, observe leurs activités en classe et, au besoin, leur prodigue soutien et conseils pour s'améliorer. Les animateurs sont tenus de suivre ces formations. Toutefois, la formation pédagogique n'est pas exigée pour devenir animateur. En fait, ils sont pour la plupart « semiprofessionnels ».

SUIVI ET ÉVALUATION

Le programme a fait l'objet de deux importantes évaluations externes : la première par l'École normale de Zurich en 2008, la seconde par *Marie Meierhofer Institut für das Kind*, en 2014. Les liens vers ces deux documents sont fournis ci-dessous (voir Sources). Au niveau interne, SIKJM a analysé tous ses cours en termes de nombre de participants, d'assiduité des familles, de niveau d'implication parentale et d'informations reçues par les parents sur l'apprentissage familial et les ressources communautaires.

IMPACT ET DÉFIS

IMPACT ET RÉALISATIONS

Le programme permet aux enfants d'améliorer leur niveau de langue et d'alphabétisme grâce à l'appui

de leurs parents et enseignants. De plus, ils apprennent à interagir avec d'autres enfants. En particulier, ils acquièrent de nouveaux mots et améliorent leur compréhension de l'écrit. De même, ils s'intéressent davantage au conte et aux livres – ce qui contribue à pérenniser l'impact du programme. Les témoignages des parents indiquent que les enfants découvrent des nouveautés à chaque cours et qu'ils adorent écouter les contes. Ils apprécient également les autres activités scolaires, comme l'art et le dessin, et sont fiers de créer quelque chose avec leurs parents.

Par ailleurs, le programme promeut l'apprentissage familial intergénérationnel puisqu'il enseigne aux parents à soutenir le développement éducatif de leurs enfants à travers des activités d'apprentissage à domicile. Parents et enfants gagnent en assurance en participant au programme car ils sentent que leurs langue et culture sont publiquement reconnues et rencontrent des personnes de mêmes origines qu'eux. Pour toutes ces raisons, le programme constitue aussi une source de motivation des parents à accompagner le développement de l'alphabétisme de leurs enfants. Par exemple, une mère explique qu'elle et son mari ont commencé à emprunter des livres à la bibliothèque pour leur fille, chose qu'ils ne faisaient pas avant de participer au programme.

En outre, le programme a un effet positif sur l'éducation des parents dans la mesure beaucoup s'intéressent à la lecture et fréquentent les bibliothèques pendant leur temps libre. Ils apprécient également la forte composante sociale du programme qui leur permet de rencontrer des personnes de mêmes origines et centres d'intérêt pendant les cours.

DÉFIS

- La méthode d'enseignement employée par le programme gagnerait à être plus structurée et axée sur des objectifs. Les animateurs conçoivent les cours et activités en fonction de leurs préférences personnelles et mettent moins l'accent sur les objectifs généraux puisqu'ils ignorent souvent combien la méthode d'enseignement est importante (la façon de raconter un conte en est un exemple). Le programme peut s'améliorer en adoptant une approche structurée et cohérente qui définit en détails chaque format d'enseignement, notamment le récit et les jeux.
- L'implication des parents dans le processus d'apprentissage constitue un défi crucial. Par exemple, certains animateurs ont du mal à interagir avec des parents devant leurs enfants lorsqu'ils constatent que les parents ont besoin d'aider pour encadrer leurs enfants (par exemple, une mère qui a du mal à calmer son fils). Autre problème, il peut arriver qu'un des parents refuse que la famille participe aux cours, la poussant parfois à y renoncer. De même, certains animateurs ont du mal à encadrer les enfants âgés et peu motivés.
- L'accès aux livres et autres supports en langue maternelle constitue un autre défi, en particulier lorsque les cours ne se tiennent dans une bibliothèque internationale.
- Le recrutement de participants dépend en grande partie de l'aptitude de chaque animateur à sensibiliser et à intéresser les familles de migrants.

LEÇONS APPRISSES

- La façon de raconter une histoire compte en matière de développement de l'alphabétisme. Les animateurs qui racontent des histoires avec leurs propres mots, utilisant gestuelle et jeu théâtral, permettent aux enfants de recréer les contes grâce à leur imagination – ce qui améliore leur compréhension orale des textes et stimule leur aptitude à ajouter des informations complémentaires. La lecture de contes à haute voix améliore la compréhension de l'écrit, mais elle a aussi l'avantage d'initier les enfants à la langue écrite. En outre, la discussion après le conte permet aux enfants de comprendre comment l'écrit se transforme en langue parlée et d'évaluer leur propre compréhension du récit.
- La participation des parents au processus d'apprentissage est essentielle pour la réussite et la pérennité du programme. La réalisation de cet objectif difficile exige un concept clairement défini, avec une approche claire de l'enseignement ainsi qu'un encadrement et un soutien continus aux animateurs.
- L'emplacement des classes joue sur le résultat. En règle générale, les cours doivent se tenir dans des salles distinctes au lieu de lieux publics comme l'espace commun d'une bibliothèque. Dans un lieu public, les enfants sont facilement distraits, et les parents sont moins confiants pour participer au processus d'apprentissage.

- Pour la réussite du programme, il est essentiel d'instaurer la confiance entre animateurs et parents. La confiance des parents est non seulement nécessaire pour changer la pratique de l'alphabétisation familiale et les inciter à accompagner l'alphabétisation de leurs enfants, mais elle constitue aussi le moyen le plus efficace d'attirer d'autres familles. En effet, le succès de l'enrôlement des familles de migrants d'une origine spécifique (par exemple, les familles albanaises) dépend du rôle clé des animateurs déjà bien intégrés dans la communauté. Du fait qu'ils partagent la même communauté et sont en contact étroit avec les familles, ces animateurs sont souvent plus aptes à impliquer les parents dans le processus d'apprentissage pendant les cours.
- La mise en œuvre du programme nécessite du temps. En particulier, les parents ont besoin de temps pour s'habituer à y participer, surtout si les cours se tiennent dans un espace public. De plus, l'établissement de relations de confiance et la transformation de la dynamique d'apprentissage en famille est un processus à long terme.
- La constitution de groupes de familles de même origine culturelle favorise fortement l'apprentissage familial, car les parents hésitent souvent à participer à des activités d'apprentissage avec leurs enfants dans les contextes hétérogènes.

PÉRENNITÉ

La pérennité du programme dépend de la volonté des partenaires locaux à organiser et financer les cours. Malheureusement, les autorités publiques sont de plus en plus réticentes à le financer. D'où, la raréfaction des ressources financières.

SOURCES

- 20 Minuten. 2011. Warum Migranten-Kinder selten studieren.
- Becker, R. 2010. Bildungschancen von Migranten und Migrantinnen im Schweizer Bildungssystem – Erklärungen und empirische Befunde im internationalen Vergleich, Universität Zürich.
- Bundesamt für Statistik. 2014. Bildung – Höchste abgeschlossene Ausbildung.
- Marie Meierhofer Institut für das Kind. 2013/2014. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Angebots – Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2008. Evaluation des Projekts 'Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy' für Familien mit Migrationshintergrund.
- Schweizerisches Institut für Kinder und Jugendmedien. 2007. Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy: Projektbeschrieb.
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien. 2007. Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy. Modèle pour décrire les bonnes pratiques, Réseau européen pour la politique d'alphabétisation

CONTACT

Ms. Gina Domeniconi

Associate

Swiss Institute for Children's and Youth Media

Georgengasse 6

CH-8006 Zürich

Suisse

Tél : +41 43 268 23 19

gina.domeniconi@sikjm.ch

www.sikjm.ch

Dernière mise à jour : 31 mai 2016

Proyecto de Educación Básica de Jóvenes y Adultos

(Projet d'éducation de base des jeunes et des adultes)

PROFIL DE PAYS

Population 15 061 000 (2013)

Langue officielle espagnol

Autres langues parlées

quechua, shuar et 11 autres langues autochtones

Pauvreté (Population vivant avec moins de 1 dollar par jour, %) : 10,6 % (2012)

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total)

■ Total : 95,2 % (2012)

■ Hommes : 94,4 %

■ Femmes : 95,9 %

Taux d'alphabétisme des jeunes (15 – 24 ans)

■ Total : 98,7 % (2011)

■ Hommes : 98,6 %

■ Femmes : 98,8 %

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus)

■ Total : 91,6 %

■ Hommes : 93,1 %

■ Femmes : 90,2 %

Sources statistiques

■ Institut de statistique de l'UNESCO

■ EFA Monitoring Report 2013–2014, UNESCO

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Proyecto de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (Projet d'éducation de base des jeunes et des adultes)

Organisation chargée de la mise en œuvre

Ministère de l'Éducation

Langues d'enseignement

espagnol, quechua et shuar

Partenaires de financement

Gouvernement

Partenaires

Ministère de la Santé publique, ministère du Développement social, Sécurité sociale, ministère de l'Insertion sociale et économique, cabinet du vice-président de l'Équateur, ministère de la Justice (droits de l'homme et du culte), organisations non gouvernementales et collectivité locale

Coûts annuels du programme

34 751 452 \$

Coût annuel par apprenant :

223 \$

Date de création

2011

HISTORIQUE ET CONTEXTE

La population de l'Équateur se caractérise par sa diversité culturelle et ethnique. Les groupes minoritaires sont composés de 14 communautés autochtones, parmi lesquelles les Quechua, les Achuar et les Shuar, qui vivent principalement dans les régions andine et amazonienne du pays. Les Afro-équatoriens constituent un autre groupe minoritaire localisé en grande partie dans la région côtière du Pacifique (Groupement pour les

droits des minorités, 2008). Alors que le recensement national de 2010 fixe la population autochtone à 7 %, des organisations des peuples autochtones telles que la Confédération équatorienne des peuples autochtones estiment que ce chiffre avoisine les 40 % (INEC, 2010). L'Équateur abrite également la plus grande population de réfugiés d'Amérique latine. En 2013, le Haut-Commissariat des Nations Unies en a recensé 123 051, dont 122 276 originaires de la Colombie (HCR, 2014).

La Constitution de 2008 reconnaît l'Équateur comme une nation pluriethnique et garantit les droits des peuples autochtones et des Afro-équatoriens, notamment leur droit à l'éducation bilingue et au patrimoine culturel. Cependant, les faits montrent que ces droits ne sont pas respectés dans la plupart des cas. En 2001, un tiers de la population autochtone était analphabète, contre 4,8 % chez les Blancs (Groupement pour les droits des minorités, 2008).

Ce taux d'analphabétisme élevé est l'un des défis majeurs que le pays doit relever à côté de l'extrême pauvreté, du nombre insignifiant d'écoles en milieu rural, de l'insuffisance des enseignants, du taux d'abandon scolaire élevé au cycle élémentaire, du manque de soutien des parents et du manque de motivation des apprenants des programmes d'alphabétisation.

C'est dans ce contexte que le programme *Proyecto de Educación Básica de Jóvenes y Adultos* – Éducation de base des jeunes et des adultes, EBJA – aide l'Équateur à s'acquitter de son obligation d'offrir une éducation de qualité à tous ses citoyens sans distinction d'origine ethnique ou culturelle.

Il est important de souligner que le programme EBJA intervient dans le cadre global de la restructuration du secteur public équatorien. Depuis 2006, le ministère de l'Éducation et d'autres entités du secteur public ont adopté une nouvelle structure administrative qui décentralise davantage l'administration de l'éducation. Cela s'est traduit par la division du territoire équatorien en zones, provinces et cantons pour doter les communautés de services éducatifs adaptés à leurs besoins. Depuis 2012, le ministère de l'Éducation a été impliqué dans la mise en œuvre d'environ 140 conseils locaux et 1 200 services éducatifs au niveau national.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME

Le programme EBJA, mis sur pied en 2011 par le ministère de l'Éducation équatorien, a pour ambition d'offrir des cours d'alphabétisation continus aux analphabètes en utilisant des méthodes adaptées à la diversité culturelle et linguistique du pays. Il vise principalement à lutter contre l'analphabétisme et à favoriser l'éducation continue des adultes. L'objectif est de garantir l'accès à une éducation de qualité pour les populations

victimes d'inégalité, d'exclusion et de discrimination. Les principaux groupes ciblés sont le peuple montubio (métis autochtones vivant sur le littoral) ainsi que les populations autochtones et afro-équatoriennes des régions isolées et souvent dépourvues d'accès aux services éducatifs.

Afin de garantir l'équité dans l'accès aux services éducatifs, le pays a adopté un nouveau mode de gestion et de planification du territoire depuis 2012. Le territoire est subdivisé en neuf zones, 140 districts scolaires et 1 117 parcours éducatifs. Le programme joue un rôle directeur dans chaque district scolaire et intervient dans les neuf zones, 24 provinces et 112 cantons en dispensant des cours d'alphabétisation de base d'une durée de six mois. Les apprenants bénéficient d'un cours prenant en charge leurs besoins spécifiques en termes de langue maternelle, de niveau d'alphabétisme et de condition physique. En général, ils sont répartis en groupes de 25 à 30 personnes et encadrés par un enseignant formé à l'éducation de base pour jeunes et adultes.

Aligné sur les objectifs du Plan national équatorien pour le bien-être de 2009–2013 et de 2013–2017, le programme s'efforce de développer, d'ici à 2017, le niveau d'alphabétisation de 30 000 autochtones, de 15 000 membres du peuple montubio et de 120 000 personnes âgées de 50 ans ou plus.

Pour réaliser ces objectifs, il convient de doter le programme des ressources humaines, financières et matérielles lui permettant d'établir des accords de partenariat avec les organisations gouvernementales et non gouvernementales afin d'assurer la formation continue des ressources humaines et son suivi et évaluation permanents.

Deux accords de coopération interinstitutionnels, signés entre Cuba et le ministère de l'Éducation en 2011 et en 2013, ont permis de faire face à des problèmes spécifiques tels que l'éducation des jeunes et des adultes tout en favorisant la culture de la paix dans la région. Cette coopération a produit une recherche sociale permanente visant à créer des solutions novatrices au profit des groupes prioritaires tels que les enfants, les adultes, les jeunes, les minorités ethniques et les personnes handicapées. Elle a également

vu la participation du ministère cubain de l'Éducation, qui a servi de conseiller technique du projet en se fondant sur la méthodologie du programme d'alphabétisation *Yo, si puedo* (Oui, je peux). Cinquante-deux conseillers cubains ont été disséminés à travers le pays afin de coordonner les activités d'alphabétisation sur le terrain. Pendant la mise en œuvre des services de conseil, les coordinateurs cubains ont assuré la formation continue du personnel du programme EBJA.

Le programme a conclu des accords avec le ministère du Développement social, afin de faciliter l'accès à la base de données de la Sécurité sociale, ainsi qu'avec le ministère cubain de l'Éducation, qui l'a aidé à appliquer la méthode *Yo, si puedo*. Par ailleurs, le ministère de la Santé et le vice-président de l'Équateur ont apporté une assistance importante aux participants sous forme de consultations médicales pour les malvoyants, les malentendants et les personnes âgées. Ces efforts visent à impliquer la population analphabète dans l'entrepreneuriat et les activités génératrices de revenus et à améliorer, de ce fait, leurs conditions de vie.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme vise les objectifs suivants :

- Promouvoir la participation sociale afin de contribuer à l'objectif national de porter le taux d'alphabétisme à plus de 96 % ;
- Mettre en œuvre, sous la direction du ministère de l'Éducation, un modèle de gestion permettant d'articuler différentes approches centrées sur l'alphabétisation avec le soutien des acteurs institutionnels, de la société civile et des femmes rurales ;
- Mettre en œuvre une offre éducative prenant en compte les besoins et le potentiel des jeunes et des adultes et orientée vers l'achèvement de l'enseignement général élémentaire et secondaire ;
- Améliorer le niveau d'alphabétisme, notamment chez le peuple montubio, les populations autochtones et afro-équatoriennes et les instruire dans leur langue maternelle ;
- Présenter une offre éducative adaptée aux besoins des groupes prioritaires tels que les femmes autochtones rurales, les minorités ethniques, les personnes âgées ou handicapées, les populations des régions frontalières et les prisonniers analphabètes.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ANIMATEURS

Les animateurs travaillent sous contrat à temps plein et sont rémunérés en fonction de leurs aptitudes professionnelles. Généralement, un enseignant du programme EBJA qui encadre 30 apprenants en moyenne est payé 530 dollars par mois. En outre, le projet a créé plusieurs postes d'« enseignants territoriaux » chargés de superviser le travail des animateurs sur le terrain et rémunérés à hauteur de 585 dollars par mois. Ces enseignants (ou techniciens) territoriaux assurent le soutien technique et pédagogique des animateurs, scellent des partenariats avec les autorités locales, coordonnent et dirigent des rencontres avec le corps enseignant portant sur le processus enseignement-apprentissage, produisent des rapports d'activités mensuels destinés au ministère de l'Éducation et enregistrent les données dans le système informatique du programme EBJA.

À ce jour, le programme EBJA a recruté 40 983 enseignants pour apprenants jeunes et adultes et 330 coordonnateurs territoriaux.

Le projet organise également un programme de formation des animateurs qui se déroule à trois niveaux. D'abord, une session de formation intensive et systématique est co-organisée par l'équipe équatorienne et les coordonnateurs cubains. Ensuite, l'équipe équatorienne et les 52 conseillers cubains assurent la formation des coordonnateurs au niveau provincial dans les 140 districts scolaires, en espagnol et en langue maternelle. Enfin, les coordonnateurs du projet EBJA et les conseillers cubains tiennent ensemble, au niveau local, des sessions de formation à l'intention des techniciens territoriaux et des enseignants.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Les principaux groupes cibles du programme sont les adultes, les jeunes déscolarisés, les femmes et les jeunes filles, les peuples autochtones et les groupes minoritaires. L'ensemble des cours dispensés cible la population analphabète et vise à améliorer les compétences de base en lecture, écriture et calcul. Toutefois, les enseignants organisent une évaluation diagnostique lors du processus d'inscription afin d'orienter

les participants vers les cours adaptés à leurs besoins spécifiques, mais aussi vers les centres EBJA situés à proximité de leur lieu de résidence.

En général, les participants sont orientés en fonction de leur profil linguistique d'entrée. Le programme répartit les apprenants en trois groupes, essentiellement sur la base du niveau d'alphabétisme initial :

1. Participants n'ayant jamais été scolarisés ;
2. Participants scolarisés pendant quelque temps, mais dont l'apprentissage est devenu obsolète ;
3. Participants porteurs d'un handicap auditif, visuel ou physique.

Les apprenants sont recrutés sur la base des données statistiques et démographiques fournies par l'Institut national de la statistique et du recensement de l'Équateur et sur la base des informations démographiques des zones rurales caractérisées par l'extrême pauvreté, issues du Registre interconnecté des programmes sociaux.

LES ENSEIGNANTS EFFECTUENT DES VISITES À DOMICILE POUR DÉTERMINER QUI A DROIT AU PROGRAMME.

Les noms des participants retenus à l'issue d'un entretien sont communiqués au ministère du Développement social, qui a la compétence d'offrir des services sociaux supplémentaires, tels que les soins de santé et le logement, et de mettre en œuvre des projets de production agricole.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE : APPROCHES ET MÉTHODES

L'ensemble des cours dispensés par le programme EBJA respectent les principes de l'apprentissage des adultes. Toutefois, ils s'organisent différemment en fonction de la méthodologie d'enseignement appliquée. Par exemple, le cours destiné aux hispanophones applique l'approche cubaine *Yo, sí puedo*. Cette méthodologie repose sur un ensemble de 65 cours vidéo conçus pour garantir une interaction permanente entre apprenants et animateurs.

Pour les hispanophones handicapés, incarcérés ou vivant le long de la frontière du pays, la méthode équa-

torienne Manuela Sáenz est utilisée. Cette approche inclut l'usage du Braille. Le cours destiné aux autochtones bilingues applique la méthode équatorienne Dolores Cacuango, qui s'inspire du *Weltanschauung* ou philosophie de la vie autochtone.

Chacune de ces trois méthodes se distingue par ses propres caractéristiques :

Manuela Sáenz

Cette méthodologie est appliquée dans les régions les plus reculées du pays. Les modules du cours s'appuient sur une approche fondée sur les droits de l'homme, dans un environnement pédagogique qui rappelle le cadre d'apprentissage et les traditions sociales et culturelles des communautés concernées. Le cours comprend également un module pour le développement des compétences en lecture, en écriture et en calcul. La structure d'apprentissage est basée sur une méthodologie syllabique facile à comprendre pour les apprenants.

Dolores Cacuango

Le contenu vise à renforcer l'identité interculturelle en utilisant une méthodologie de réflexion et de critique traduisant l'expérience et la vision du monde des peuples autochtones dans le but de créer des processus d'enseignement-apprentissage pour jeunes et adultes, y compris l'approche linguistique pour l'apprentissage de l'espagnol.

Yo, sí puedo

Cette approche utilise la vidéo comme ressource pédagogique et comme un moyen d'amorcer le débat entre les participants et les enseignants. Elle a pour but de développer l'esprit critique et la capacité des apprenants à générer des idées et des opinions relatives à leur vie et à leur communauté. Cette méthode cubaine est appliquée dans d'autres pays d'Amérique latine et d'Afrique.

Les méthodes et les supports utilisés favorisent l'estime de soi et motivent les participants à persévérer. Il est important de souligner que ces outils pédagogiques sont orientés vers les besoins des hispanophones et des bilingues. Cela se reflète par exemple dans l'usage des langues autochtones ; ce qui renforce le respect des différences culturelles tel que garanti

par la Constitution équatorienne. Des brochures abordant des questions liées à la formation, aux mathématiques et à la nutrition ont été également produites pour compléter la méthode cubaine.

L'organisation non gouvernementale locale, Desarrollo y Autogestión, soutient le programme EBJA en offrant une assistance pédagogique, matérielle et technique.

CONTENU DU PROGRAMME

Le programme EBJA vise à doter les apprenants des aptitudes nécessaires pour :

- Lire et écrire des mots, des phrases, des expressions, des textes simples et un paragraphe d'environ 50 mots en langage familier, relatif à la vie et aux expériences des apprenants ;
- Écrire leur nom complet et créer une signature ;
- Rédiger un paragraphe d'environ 50 mots en séparant correctement les mots ;
- Écrire les nombres jusqu'à 30 et effectuer des opérations à deux chiffres.

Le contenu du curriculum reflète les besoins, les centres d'intérêt et les motivations des apprenants d'un pays qui, faut-il le rappeler, se caractérise par sa diversité culturelle et sociale. Pour les populations bilingues, les principaux centres d'intérêt sont approuvés par la communauté et portent sur la santé, la nutrition, la famille, les sujets liés au genre, la participation communautaire, le développement social et les questions interculturelles. En outre, le programme EBJA met l'accent sur l'acquisition de valeurs, la connaissance des droits humains, la citoyenneté et les aptitudes de la vie courante.

Le projet EBJA s'efforce surtout d'inclure les femmes analphabètes, comme le veut la stratégie gouvernementale visant à combattre la malnutrition chez les enfants âgés de zéro à cinq ans. Cette stratégie, pilotée par le ministère du Développement social, en coordination avec le ministère de l'Éducation, vise à intégrer les questions de nutrition au cours d'alphabétisation afin d'apprendre aux mères issues des communautés rurales l'utilisation des produits traditionnels andins de haute qualité nutritionnelle pour assurer une bonne alimentation à leurs enfants et leurs familles.

SUIVI ET ÉVALUATION

Le suivi est assuré de façon continue afin de vérifier le respect, par les enseignants et les techniciens, des consignes du programme EBJA. En outre, le personnel est soumis à des évaluations de ses performances, et les participants à des contrôles de connaissances. L'évaluation formelle des enseignants a lieu deux fois par année afin de s'assurer qu'ils s'acquittent correctement de leurs tâches et peuvent continuer à encadrer les participants.

En partenariat avec le ministère du Développement social, l'équipe du programme EBJA a développé un système informatique permettant de suivre, d'évaluer et de gérer les principales activités du projet. En plus d'aider à faire appliquer le plan d'activités annuel, ce système constitue un outil efficace permettant de traiter les données statistiques et de vérifier l'ensemble du processus.

Le personnel du programme EBJA effectue deux fois par an des visites dans les centres d'apprentissage lors de la phase de mise en œuvre. Celles-ci permettent de s'assurer que les participants suivent régulièrement les cours et que chaque centre dispose des ressources matérielles nécessaires pour assurer un processus enseignement-apprentissage approprié. En outre, chaque enseignant est tenu de remplir un registre de présence des apprenants. Cette information est utile dans la mesure où elle permet de déceler les éventuels cas d'abandon parmi les participants. Dans ces cas, l'enseignant est tenu d'apporter une assistance pédagogique permettant de maintenir les apprenants. Les techniciens territoriaux vérifient ce registre de présence lors de leurs visites de suivi dans chaque centre. Les visites de terrain constituent les principaux moyens de suivre et d'évaluer des processus tels que l'inscription des participants, l'ouverture des centres éducatifs, la discipline budgétaire, la formation, les méthodes d'enseignement, les progrès des participants, la fourniture de supports didactiques et le recrutement.

Les données collectées lors de chacune des trois phases du projet d'alphabétisation entre 2011 et 2013 ont permis l'amélioration constantes des processus de mise en œuvre.

Les coordonnateurs du programme EBJA présentent des rapports d'évaluation mensuelle en espagnol et dans les deux langues afin de partager des informations relatives à l'exécution du budget et au progrès académique des participants. Le projet produit également deux rapports d'évaluation finale à l'issue des deux premières phases éducatives. Ces rapports se focalisent sur l'impact social et la gestion du projet, ainsi que sur les progrès des apprenants.

Par ailleurs, des enquêtes et des entretiens ont été menés avec des acteurs clés (participants, familles et communautés) dans le but d'évaluer l'impact des cours d'alphabétisation sur la vie des participants ainsi que sur celle de leurs familles et de leurs communautés.

Le projet EBJA a également mis en place des bureaux communautaires chargés de superviser les activités et d'offrir une assistance personnalisée aux femmes, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et aux groupes ethniques minoritaires. Ces bureaux s'assurent également que les enseignants veillent à répondre pleinement aux attentes de la communauté en matière d'éducation. Tout cela a joué un rôle crucial dans la pérennité du projet et a donné des résultats tangibles aux communautés, ce qui motive davantage les participants à poursuivre leurs études.

IMPACT DU PROGRAMME

Jusqu'en 2013, 324 894 personnes ont achevé le programme EBJA au niveau national. Parmi ce groupe, 229 740 personnes étaient des femmes, dont 137 096 issues des zones rurales et autochtones pour la plupart. Durant cette période, le nombre de participants âgés de 65 ans ou plus s'élevait à 76 031, soit 23 % du nombre total.

Beaucoup de sortants du projet EBJA décident de poursuivre leurs études. Le système informatique du projet (voir la section Suivi et évaluation) enregistre les progrès des apprenants, qui sont ensuite validés par le ministère de l'Éducation. En outre, chaque participant inscrit ayant achevé le cours avec succès reçoit un certificat signé par les autorités compétentes du ministère de l'Éducation. Ce certificat leur donne le droit de poursuivre leurs études dans des institutions pour apprenants adultes et de s'inscrire, par exemple, à des

cours d'alphabétisation avancés ou en Licence dans les filières scientifiques ou techniques.

Quelque 5 250 centres pour l'éducation des jeunes et adultes ont été ouverts chaque semestre dans les localités du pays caractérisées par une dispersion de la population, la pauvreté, le manque de services de base et la marginalisation des peuples autochtones et bilingues. Ces centres sont également créés dans des zones où les femmes n'ont qu'un accès limité à l'éducation de base.

DÉFIS ET LEÇONS APPRISSES

Un des défis pour le programme EBJA est lié à l'importance du budget requis pour intervenir au niveau national. La proximité des centres d'apprentissage locaux constitue également un défi majeur. Naturellement, le transport dans les zones difficiles d'accès telles que les régions andine et amazonienne constitue un problème. L'emplacement des centres d'apprentissage en zone urbaine constitue également un défi puisqu'il devient de plus en plus difficile d'enrôler certains groupes d'adultes vivant dans des zones extrêmement éloignées que les enseignants n'arrivent à localiser qu'à l'aide de plans cartographiques.

Par ailleurs, le remplacement des structures traditionnelles au sein des bureaux de l'éducation provinciale par de nouvelles structures appartenant à l'administration territoriale équatorienne a compliqué la mise en œuvre du programme et le processus d'apprentissage, en particulier en ce qui concerne la décentralisation des ressources financières du projet.

Le maintien des participants, surtout les apprenants âgés, dans le processus d'apprentissage reste un défi constant. Les abandons sont liés à plusieurs facteurs, notamment les problèmes de santé, la migration vers une autre partie du pays, voire les problèmes de discrimination à l'égard des femmes. Malheureusement, il n'existe pas de mécanismes de suivi permettant de savoir ce qu'il est advenu de ces personnes.

Un autre défi concerne la coordination avec les bureaux bilingues pour s'assurer que les territoires autochtones tirent profit de la méthodologie Dolores Cacungo. Entre 2011 et 2013, chaque province avait des bureaux

pour l'éducation bilingue. Leur rôle consistait à suivre le développement de l'alphabétisation en langues quechua et shuar. À ce titre, ils devaient organiser des événements et une formation qui n'étaient pas inclus dans les autres méthodologies. Naturellement, cela nécessitait des ressources supplémentaires.

PÉRENNITÉ

L'un des principaux moyens pour le programme EBJA de pérenniser son action consiste à préserver l'intérêt de la population analphabète dans le cadre du processus d'apprentissage. C'est pourquoi il applique trois méthodologies pour optimiser ses chances de répondre aux divers besoins de la population ciblée, et par la même occasion, de renforcer sa motivation.

Le programme EBJA contribue à la réduction des inégalités sociales, ethniques et culturelles en améliorant le niveau d'études des peuples qui ont du mal à s'alphabétiser. Chaque participant en ressort avec une meilleure estime de soi et une meilleure relation avec sa famille et sa communauté. En retour, cela renforce les opportunités des participants de s'engager dans les activités productrices générées au niveau local par des institutions publiques ou des entités privées, leur permettant d'améliorer leur niveau de vie. Le programme comporte également un avantage intergénérationnel car les participants peuvent encourager leurs enfants et petits-enfants à achever leur éducation de base.

En outre, entre 2011 et 2013, 44 021 personnes issues des communautés autochtones de l'Équateur ont été alphabétisées en langue maternelle. Cela favorise la promotion de l'identité culturelle et des droits ancestraux de ces populations et leur permet de préserver leurs revenus généralement tirés de leurs activités d'agriculture et d'élevage ou du tourisme. Toutes ces retombées ont encouragé le gouvernement équatorien à poursuivre son soutien financier aux programmes d'alphabétisation de base.

■ Groupement pour les droits des minorités. 2008. *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples - Ecuador: Overview* [consulté le 5 août 2014]

■ Plan national de développement de la république d'Équateur 2009–2013. *National Plan for Good Living: Building a Pluri-national and Intercultural State*. National Planning Council [consulté le 6 août 2014]

■ Plan national de développement de la république d'Équateur 2013–2017. *Good Living National Plan: A better world for everyone*. National Planning Council [consulté le 6 août 2014]

■ ONU. 2013. Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Kishore Singh (A/HRC/23/35/Add.2) [consulté le 29 juillet 2014]

■ HCR (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés) 2001–2014. *2014 UNCHR Country Operations Profile – Ecuador* [consulté le 5 août 2014]

CONTACT

Elsa Pezo Ortiz

Directrice nationale de l'éducation des personnes déscolarisées

Av Amazonas N34-451 et Atahualpa

Quito, Équateur

Téléphone : 593-3961-381

elsa.pezo@educacion.gob.ec

<http://www.educacion.gob.ec>

SOURCES

- INEC. 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos: Biblioteca: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/biblioteca-4/> [consulté le 6 août 2014]

Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie

PROFIL DE PAYS

Population

112 336 538 (recensement 2010)

Langue officielle

espagnol et 364 variantes de langues autochtones, par ex. : náhuatl de la Huasteca, náhuatl de la Sierra Negra, maya, mixteco, zapoteco, tseltal, tsotsil, otomí

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB

4,5

Accès à l'enseignement primaire – Taux net d'admission (TNA)

98% (2005–2009)

Taux d'alphabétisme total des jeunes

(15 – 24 ans)

- Hommes: 98%
- Femmes: 98%
- Total: 98%

Taux d'alphabétisme des adultes

(15 ans et plus, 1995–2004)

- Hommes : 94 %
- Femmes : 91 %
- Total : 93 %

Sources statistiques

- UNESCO : Rapport mondial de suivi sur l'EPT
- UNICEF : Information par pays
- Banque mondiale : World Development Indicators database



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie (PABV) / MEVyT Indígena Bilingüe (MIB)

Organisation chargée de la mise en œuvre

Institut national pour l'éducation des adultes (Instituto nacional para la educación de los adultos – INEA)

Langues d'enseignement

bilingue (espagnol et langues autochtones)

Partenaires de financement

Le gouvernement fédéral (à travers le ministère de l'Éducation et la Commission nationale pour le développement des populations autochtones – CDI)

Partenaires

Le gouvernement fédéral du Mexique (à travers le ministère de l'Éducation), les instituts d'État pour l'éducation des adultes (IEEA), diverses ONG et différents gouvernements locaux et instituts professionnels (voir ci-dessous les Partenariats institutionnels)

Date de création

2007 (toujours actif)

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Ces dernières années, le Mexique (l’un des pays d’Amérique latine les plus peuplés, à la composition ethnique la plus diverse, et également l’un des plus avancés du point de vue économique) a réalisé d’importants progrès dans sa démarche pour garantir à tous l’accès à une éducation de base en augmentant les fonds publics alloués à l’éducation et en mettant en œuvre plusieurs programmes d’éducation. Une étude récente a remarqué que « depuis les années 1980, les dépenses publiques consacrées à l’éducation ont régulièrement augmenté en termes absolus et relatifs [et] représentaient environ 26 % du budget fédéral en 1999, contre environ 12 % en 1983. » L’accès universel à l’éducation de base a également été favorisé par l’institutionnalisation de plusieurs politiques et programmes d’éducation, notamment la promulgation de la loi sur l’éducation universelle (qui garantit à tout enfant âgé de 6 à 15 ans l’accès à l’école primaire et au premier cycle du secondaire), le programme OPORTUNIDADES (opportunités) qui apporte un soutien financier aux enfants scolarisés issus de familles pauvres, l’initiative *Telesecundaria* (qui encourage l’apprentissage à distance à l’aide de technologies multimédias pour l’enseignement secondaire) et le Modèle éducatif pour la vie et le travail (*Modelo Educación para la Vida y el Trabajo* – MEVYT), qui fournit une éducation de base aux jeunes et aux adultes.

Grâce à ces mesures proactives, le système éducatif du Mexique s’est développé rapidement sur tous les plans, le plus significatif étant la croissance soutenue des taux nets d’inscription dans tout le système de l’éducation formelle. Selon des rapports émanant du gouvernement, les taux d’inscription scolaire ont été multipliés par plus de huit, avec 3,25 millions d’étudiants en 1950 et 28,2 millions en 2000, dont 81 % étaient inscrit dans un programme d’éducation de base. En 2006, les taux nets d’inscription dans l’enseignement primaire et secondaire avaient atteint respectivement 98 % et 77 %. Le taux d’achèvement de l’école primaire est également passé de 74 % pour l’année scolaire 1993-1994 à 83 % pour 1997-98, puis 87 % pour 2000-01. Le pourcentage de personnes possédant un niveau d’éducation correspondant à la 3^e (c’est-à-dire une éducation de base) est ainsi passé de seulement 9 % en 1970 à 41,4 % en 1998. Dans l’en-

semble, le recensement national effectué en 2010 a montré que le Mexique avait atteint des taux nets d’inscription à l’école primaire et d’alphabétisation des jeunes proches de 100 %, et que les taux d’alphabétisation des adultes avaient connu une amélioration significative (voir ci-dessus).

Malgré ces progrès impressionnants dans le sens d’un accès universel à une éducation de base, le système éducatif du Mexique est toujours confronté à de grands défis, notamment le manque de ressources d’apprentissage de base, d’enseignants qualifiés et d’égalité entre les sexes dans l’accès à l’éducation. Ces difficultés, qui sont plus prononcées dans les régions rurales que dans les villes, et sont exacerbées par la pauvreté des familles rurales et l’utilisation prédominante de l’espagnol comme langue d’instruction, ont créé des barrières importantes qui gênent la participation des peuples autochtones au système d’éducation public. Les taux d’inscription, de rétention et d’achèvement scolaire sont donc particulièrement faibles dans les régions rurales, et plus particulièrement chez les autochtones. Selon de récentes études, les Mexicains autochtones vont à l’école pendant une moyenne de 4,6 ans, contre une moyenne de 7,9 ans pour les non autochtones. Le recensement national de 2010 a constaté que le taux d’illettrisme était de 27,2 % pour les autochtones, contre 5,4 % pour la moyenne nationale. Les taux d’illettrisme sont substantiellement plus élevés chez les femmes autochtones (environ 40 %), ce qui est partiellement dû à des pratiques culturelles enracinées qui défavorisent souvent les petites filles, par exemple leurs parents les encouragent moins à aller à l’école. Au niveau local, les taux d’alphabétisation des régions les plus développées, comme l’État de Mexico et le Nuevo León, sont supérieurs à 95 % pour la période 2005-08, mais se situent aux alentours de 75 % dans les États moins développés (et principalement autochtones) tels que le Chiapas, le Guerrero et l’Oaxaca pour la même période. Dans l’ensemble, on considère qu’un tiers de la population autochtone est fonctionnellement analphabète.

Dans un effort pour régler ces difficultés et ces disparités, et en particulier pour créer des opportunités pérennes d’apprentissage de qualité pour les communautés autochtones traditionnellement défavorisées, le gouvernement fédéral (à travers l’Institut national

pour l'éducation des adultes) a lancé le *Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie* (PABV) / MEVyT *Indígena Bilingüe* (MIB) en 2007.

L'INEA : UNE BRÈVE HISTOIRE DE SES ORIGINES ET DE SA MISSION

L'Institut national pour l'éducation des adultes (INEA) est une agence fédérale qui a été créée en 1981 pour superviser l'éducation non formelle (notamment l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes) dans le pays. Depuis, l'INEA a développé et mis en œuvre plusieurs programmes éducatifs – notamment Plazas comunitarias (Centres communautaires virtuels) – et programmes de formation aux compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes. Les principaux objectifs de ces programmes, qui font partie du programme-cadre MEVyT, étaient de créer une voie alternative et durable pour que les groupes défavorisés tels que les femmes/les jeunes filles, les populations autochtones et les minorités ethniques aient accès à une éducation de base ; améliorer les niveaux d'alphabétisation dans le pays ; répondre aux besoins spécifiques de différents groupes ethniques en matière d'apprentissage et de moyens de subsistance et favoriser le développement socio-économique du pays. C'est pourquoi les participants qui terminent avec succès les programmes de l'INEA reçoivent des diplômes reconnus, équivalents aux diplômes que reçoivent les apprenants du système d'éducation formelle. En somme, la raison d'être de l'INEA est de fournir un vaste éventail de programmes d'éducation non formelle parce que le gouvernement fédéral considère l'éducation comme un droit humain essentiel qui ne doit être refusé à aucun citoyen, et qui garantit aux participants l'opportunité d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour leur développement personnel et celui du pays. Le *Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie* (PABV) / MEVyT *Indígena Bilingüe* (MIB) vise à atteindre ces objectifs intégrés.

LE PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION BILINGUE POUR LA VIE (PABV) / MEVYT INDÍGENA BILINGÜE (MIB)

Le PABV est un programme d'éducation non formelle bilingue et intégrée (alphabétisation de base et formation aux compétences nécessaires dans la vie courante)

principalement destiné aux personnes analphabètes et semi-analphabètes (de 15 ans et plus) issues de communautés autochtones défavorisées sur le plan socio-économique au Mexique. Ce programme (qui se déroule en espagnol et dans les langues autochtones locales) cible plus particulièrement les femmes et les jeunes filles non scolarisées (à ce jour, les femmes constituent environ 92 % des participants au programme) non seulement parce qu'elles constituent un groupe social fortement défavorisé dans les communautés autochtones, mais également parce que la majorité de femmes autochtones n'a jamais pu profiter du système d'éducation formelle. Cela est dû au fait que la plupart des parents préfèrent éduquer les garçons, comme l'une des participantes au programme en a témoigné : « Mon père ne voulait pas que nous allions à l'école. Il nous disait que cela ne servirait à rien puisque les femmes ne travaillent pas. » De fait, plus de 65 % de la population autochtone analphabète sont des femmes. Ce groupe nécessite donc des interventions éducatives ciblées.

Le programme est actuellement mis en œuvre dans 15 États fédéraux (comprenant 2 223 localités dans 263 municipalités), et atteindra bientôt 17 États.

Les populations de ces États sont principalement autochtones. À ce jour, le programme a été mis en œuvre dans 42 langues autochtones pratiquées dans les 15 États participants. L'objectif fondamental du PABV/MIB est de créer des opportunités d'apprentissage durables pour les communautés autochtones afin de résoudre les problèmes qui limitent leur accès à l'éducation formelle de base (voir ci-dessus) ainsi que de faciliter leur intégration à la société générale mexicaine en leur permettant d'apprendre et de parler l'espagnol, langue utilisée par environ 90 % de la population. Le programme vise également à autonomiser les communautés autochtones et à encourager leur développement durable. À cette fin, le programme propose aux apprenants une formation à la lecture, à l'écriture et aux compétences nécessaires dans la vie courante couvrant différents thèmes, notamment :

- alphabétisation de base et fonctionnelle (en espagnol et dans les langues autochtones) ;
- formation aux compétences nécessaires à la subsistance ou à la génération de revenus (notamment compétences pratiques et de gestion d'entreprise) ;

- formation aux compétences nécessaires dans la vie courante/éducation civique (notamment : sensibilisation à la santé, nutrition, santé reproductive, sensibilisation aux droits de l’Homme, sensibilisation aux questions liées au genre, gestion/résolution des conflits, citoyenneté) ;
- gestion de l’environnement/conservation des ressources naturelles ; et
- études sociales/interculturelles.

LE PROGRAMME D’ENSEIGNEMENT DU PABV/MIB

Le programme bilingue autochtone MEVyT (MIB) est basé sur un enseignement intégré, complet et structuré qui comprend un niveau d’alphabétisation de base ou initial, et un niveau d’alphabétisation fonctionnelle ou intermédiaire. Les modules du MIB doivent tenir compte des situations linguistiques et culturelles propres à chaque groupe régional ethnique et linguistique, ainsi que de ses intérêts particuliers. C’est pourquoi les modules sont développés indépendamment par des équipes basées dans les instituts de l’État concerné.

Comme l’illustre l’image ci-dessous, le niveau initial du programme bilingue autochtone MEVyT avec l’espagnol comme deuxième langue (MIBES) comprend cinq modules d’apprentissage (MIBES 1-5), et le niveau intermédiaire comprend sept modules d’apprentissage – dont deux spécifiques pour les apprenants autochtones (MIBES 6-7) et cinq pour les apprenants du MEVyT en espagnol – mais avec certaines activités dans les langues autochtones. Les apprenants achèvent le niveau initial en une moyenne de 18 mois, et le niveau intermédiaire en 6 à 10 mois.

Chaque module du programme d’enseignement intégré vise à équiper les apprenants de certaines compétences en lectures et écriture et en compétences nécessaires dans la vie courante qui leur permettront d’atteindre un niveau d’apprentissage supérieur où ces compétences seront renforcées. Ces modules sont structurés comme suit :

- **MIBES 1** (Je commence à lire et écrire dans ma propre langue) – ce module fournit une formation à la lecture et à l’écriture dans la langue maternelle de l’apprenant. Il emploie des textes brefs et faciles à comprendre qui traitent de thèmes associés aux

expériences quotidiennes des apprenants dans le cadre de leur vie sociale, de leur environnement et de leur culture.

- **MIBES 2** (Parlons espagnol) – ce module est une introduction à l’espagnol comme deuxième langue à travers la communication dans des situations quotidiennes. La démarche d’enseignement-apprentissage est principalement orale à ce niveau parce que l’objectif principal est de développer les compétences orales et de compréhension des apprenants en espagnol, et donc de les aider à utiliser l’espagnol dans différentes situations.
- **MIBES 3** (Je lis et j’écris dans ma propre langue) – ce module est également enseigné dans la langue maternelle des apprenants, et reprend la même approche que le module MIBES 1, mais vise à permettre aux apprenants de développer des compétences plus avancées en matière de lecture et d’écriture, et de les utiliser pour résoudre des problèmes courants. Il vise en somme à donner aux apprenants des compétences d’alphabétisation fonctionnelles dans leur langue maternelle.
- **MIBES 4** (Je commence à lire et écrire en espagnol) – ce module est enseigné en espagnol. Il vise principalement à permettre aux apprenants de lire et écrire des textes en espagnol et d’approfondir leurs compétences de communication orale en espagnol.
- **MIBES 5** (J’utilise le langage écrit) – ce module est bilingue et vise à permettre aux apprenants d’approfondir leurs compétences d’alphabétisation fonctionnelle dans leur langue maternelle et en espagnol.
- **MIBES 6** (Nombres et calcul) – ce module fait partie du niveau intermédiaire du MIB et traite des notions mathématiques nécessaires dans l’enseignement primaire, dans les mathématiques autochtones traditionnelles ainsi que dans les mathématiques occidentales.
- **MIBES 7** (Je lis et j’écris dans ma langue maternelle) – ce module est enseigné en espagnol et dans les langues autochtones, et s’adresse aux facilitateurs pour qu’ils développent leurs propres compétences en lecture et en écriture dans leur langue maternelle. Il vise à sensibiliser le personnel enseignant à la grammaire, à l’orthographe et à l’utilisation de sa langue maternelle. Ce module est également utile pour que les apprenants jeunes et adultes qui étudient le niveau MIB avancé continuent à lire et à écrire dans leur langue maternelle.

ÉTAT	INSTITUT DE L'ÉTAT
Chiapas	Instituto Estatal de Educación para los Adultos en Chiapas
Oaxaca	Instituto Estatal de Educación para los Adultos en Oaxaca
Guerrero	Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos de Guerrero
Puebla	Instituto Estatal de Educación para Adultos en Puebla
Veracruz	Instituto Veracruzano de Educación para Adultos
Hidalgo	Instituto Hidalguense de Educación para Adultos
Yucatán	Instituto de Educación para Adultos del Estado de Yucatán
Chihuahua	Instituto Chihuahuense de Educación para Adultos
San Luis Potosí	Instituto Estatal de Educación para los Adultos en San Luis Potosí
Quintana Roo	Instituto Estatal para la Educación de los Adultos en Quintana Roo
Campeche	Instituto Estatal de Educación para Adultos en Campeche
Durango	Instituto Duranguense de Educación para Adultos
Tabasco	Instituto Estatal de Educación para Adultos de Tabasco
Nayarit	Instituto Nayarita de Educación para Adultos
	DÉLÉGATIONS DE L'INEA
México	Delegación del INEA en el Estado de México
Querétaro	Delegación del INEA en Querétaro
Michoacán	Delegación del INEA en Michoacán

Il faut cependant remarquer et souligner que ce programme d'enseignement intégré n'est qu'un guide pour les équipes techniques et les facilitateurs qui travaillent sur le terrain, car les thèmes abordés et les activités d'apprentissage organisées dans chaque module doivent être adaptés aux besoins, aux intérêts et à la langue maternelle de chaque groupe de participants. C'est dans ce but que l'INEA travaille en étroite collaboration avec les communautés et les instituts locaux de chaque État, afin d'intégrer leurs suggestions spécifiques aux modules.

BUTS ET OBJECTIFS

Outre les objectifs fondamentaux précisés ci-dessus, le PABV/MIB vise également à :

- élever les niveaux d'alphabétisation au sein des populations autochtones à travers la création d'opportunités durables d'éducation bilingue qui répondent à leurs besoins spécifiques en matière d'apprentissage ;
- donner aux apprenants des compétences en alphabétisation fonctionnelle bilingue nécessaires pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans la vie courante ;
- favoriser l'égalité dans l'accès à une éducation de base et aux compétences nécessaires dans la vie courante (c'est-à-dire réduire les inégalités régionales, ethniques et entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'éducation) ;
- favoriser une culture de l'apprentissage tout au long de la vie chez les populations autochtones ;
- autonomiser les populations autochtones et améliorer leurs conditions de vie en leur donnant les moyens d'acquérir des compétences nécessaires dans la vie courante pratiques et utiles ;
- faciliter l'intégration des populations autochtones dans la société générale mexicaine grâce à l'apprentissage de l'espagnol comme deuxième langue ;
- combattre la marginalisation socio-économique des populations autochtones ;
- favoriser le développement au sein des communautés autochtones ; et
- donner aux populations autochtones les moyens d'apprécier et de préserver leur culture et leur identité culturelle.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME : APPROCHES ET MÉTHODES

PARTENARIATS INSTITUTIONNELS

Les modules d'apprentissage ont été mis au point et transmis à la population autochtone par les principaux partenaires du programme :

- siège de l'INEA
- les Instituts pour l'éducation des adultes de 14 États
- 3 délégations de l'INEA

Dans l'intérêt d'une mise en œuvre efficace et pérenne du PABV/MIB, l'INEA a mis en place des partenariats fonctionnels de travail avec les communautés locales (à travers leurs représentants) et un vaste éventail d'ONG, d'organisations communautaires (OC) et d'instituts spécialisés des États et du gouvernement fédéral. Ce sont notamment :

- l'Institut national pour les langues autochtones (INALI) ;
- le Conseil linguistique de l'Institut national d'anthropologie (INAH) ;
- l'Institut de recherche anthropologique (IIA – UNAM) ;
- l'Institut de recherche philologique (IIF – UNAM) ;
- l'Académie de la langue maya au Yucatán ;
- l'Académie de la langue maya au Campeche ;
- l'Académie des langues de Veracruz ;
- l'Université interculturelle de Veracruz ;
- l'Université interculturelle de Guerrero ;
- l'Université interculturelle de l'État de Mexico ;
- le Centre d'études *ayuujk* (État d'Oaxaca) ;
- les Services au peuple *mixe* (État d'Oaxaca) ;
- le Centre d'État des arts, des langues et de la littérature autochtones (CELALI, État du Chiapas) ;
- le Centre d'étude et de développement des langues autochtones (CEDELIO, État d'Oaxaca) ;
- le Centre d'État pour la culture et les langues autochtones d'Hidalgo (CELCI) ;
- l'Académie de la langue náhuatl (État d'Hidalgo) ;
- l'Université autonome du Querétaro ;
- le Summer Institute of Linguistics (SIL) ; et
- l'Organisation des traducteurs et interprètes en langues autochtones (OTIGLI).

Ces organisations donnent à l'INEA un soutien technique crucial dans la conception et le développement de supports d'enseignement-apprentissage appropriés et pour la traduction des textes espagnols dans les différentes langues autochtones concernées. Ce soutien professionnel inestimable a non seulement permis à l'INEA d'adapter le PABV/MIB aux besoins, intérêts et systèmes linguistiques propres aux différents groupes d'apprenants, mais également à maîtriser les coûts de la mise en œuvre du programme, car certaines institutions fournissent leurs prestations gratuitement. Ces institutions jouent en outre un rôle essentiel pour mobiliser les apprenants et les membres de la communauté et obtenir leur soutien pour le programme.

DÉVELOPPEMENT DES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

L'INEA a développé des supports d'apprentissage/formation illustratifs bilingues et monolingues (notamment cinq modules et des affiches) avec le soutien technique d'organisations d'apprenants et de partenaires institutionnels spécialistes des langues autochtones. Ces supports d'enseignement-apprentissage illustratifs (voir images ci-dessous) sont distribués gratuitement à tous les apprenants.

Comme mentionné ci-dessus, les thèmes abordés dans chaque module ne sont pas les mêmes pour les 15 États concernés car ils sont adaptés en fonction de la vision du monde, de la culture, de la réalité quotidienne et des caractéristiques linguistiques de chaque groupe, ainsi que de ses besoins et de ses aspirations. L'INEA a en outre mis au point des modules d'enseignement à l'usage des formateurs/facilitateurs du programme suivant le même format.

La production et la distribution gratuite de ces ressources d'enseignement-apprentissage vise non seulement à favoriser l'efficacité et la pérennité du PABV/MIB, mais également à motiver les apprenants et les communautés à participer au PABV/MIB ainsi qu'à favoriser une culture de l'apprentissage tout au long de la vie (et empêcher ainsi les apprenants de retomber dans l'illettrisme) en permettant aux apprenants de garder les supports et de continuer à les utiliser longtemps après leur participation au programme.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES FACILITATEURS

La mise en œuvre du PABV/MIB s'appuie fortement sur une grande équipe de formateurs ou facilitateurs volontaires locaux ou issus de la communauté. De 2007 à 2011, l'INEA a formé un total d'environ 5 000 volontaires (dont 72 % de femmes et 28 % d'hommes) pour agir en tant que recruteurs et formateurs du PABV/MIB. La plupart de ces volontaires possèdent une éducation de base, et certains sont lycéens ou diplômés de l'enseignement secondaire, ou encore des professionnels travaillant avec les écoles locales (enseignants) et les organisations communautaires de développement. Mais dans tous les cas, les volontaires doivent être bilingues et posséder de solides compétences orales en espagnol et dans la langue autochtone. Les formateurs volontaires travaillent sous la supervision d'une équipe technique de l'INEA basée dans chacun des 15 États fédéraux participants.

Étant donné que la vaste majorité des volontaires ne possèdent qu'une éducation de base, et aucune formation professionnelle ou expérience pratique dans les méthodes utilisées dans l'éducation non formelle, les équipes techniques de l'INEA de chaque État leur fournissent – avec le soutien des différents partenaires spécialisés de l'INEA (voir ci-dessus) – une formation professionnelle afin d'assurer l'efficacité de la mise en œuvre du PABV/MIB. Cette formation comprend 72 heures de formation initiale, et au moins 32 heures de formation permanente.

La formation des formateurs et le système d'encadrement des facilitateurs du programme mettent l'accent sur :

- le renforcement de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle, car la plupart des facilitateurs parlent leur langue maternelle couramment, mais ne l'écrivent pas ;
- le modèle éducatif (MIB) et la pédagogie (en particulier les méthodes ou approches d'enseignement-apprentissage de l'éducation non formelle) ;
- la conception et le développement d'activités d'enseignement-apprentissage appropriées ;
- les méthodes d'enseignement dans la langue maternelle ;
- les méthodes d'enseignement de l'espagnol comme deuxième langue ;
- les pratiques de gestion de la classe ; et
- l'évaluation des résultats de l'enseignement-apprentissage.

Une fois formé, chaque facilitateur se voit confier une classe de 4 à 15 apprenants pour la durée du programme, soit deux ans. La rémunération mensuelle des facilitateurs est de 722 pesos (58 USD). En plus d'assurer les services de formation, les facilitateurs du programme doivent également procéder à une évaluation continue des processus et résultats de l'apprentissage, et suivre l'évolution des besoins et aspirations des apprenants afin d'aider le personnel technique de l'INEA à adapter le cursus de façon à refléter ces « nouveaux » besoins. Les facilitateurs doivent aussi organiser et gérer les centres communautaires virtuels afin de promouvoir le programme au sein de leur communauté et de recruter de nouveaux apprenants.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

Les équipes techniques de terrain de l'INEA et les facilitateurs du programme sont chargés de mobiliser et recruter de nouveaux apprenants avec le soutien des dirigeants de la communauté, d'anciens apprenants, des OC et des ONG. Ce système s'appuie sur les 80 bureaux régionaux de coordination qui sont concernés dans les 15 États.

Les apprenants potentiels sont encouragés à s'inscrire à l'aide de campagnes conjointes réalisées par l'État, la région ou la localité, de recensements locaux, de démarchage en porte-à-porte ou à travers d'autres programmes sociaux tels que *Oportunidades* (opportunités), qui apporte un soutien financier aux mères qui sont responsables de la scolarité de leurs enfants et de la santé de leur famille.

Lorsqu'une personne manifeste son intérêt pour les études, un premier entretien est organisé pour recueillir des informations sur son parcours, son niveau en lecture et en écriture et son degré de mono- ou bilinguisme. Cette étape est très importante, car elle permet d'orienter l'apprenant vers la voie éducative la plus appropriée pour encourager l'apprentissage, et plus particulièrement l'alphabétisation. La possibilité

d'entrer dans la base de données de reconnaissance officielle nationale (SASA-I) est une motivation très importante pour les apprenants. Ce système prévoit des dispositions spéciales pour le Programme autochtone. Un document d'identité valide est requis pour la première inscription. Si le candidat ne possède pas de document valide, les fonctionnaires de la microrégion l'aident à en obtenir un.

APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les classes (ou cercles d'étude) du PABV/MIB sont dirigées par des facilitateurs, mais parfois, et souvent suite à la demande des apprenants, les facilitateurs organisent également des visites à domicile pour fournir aux apprenants ou groupes d'apprenants un soutien spécialisé ou en face à face. Les horaires du programme sont flexibles, car ils sont souvent fixés après consultation des apprenants. Les apprenants ont ainsi la possibilité de choisir les horaires qui conviennent le mieux à leur situation. Par exemple, pendant la saison des activités agricoles, les classes peuvent avoir lieu en fin d'après-midi, lorsque les apprenants ont fini de s'occuper de leurs champs, et hors-saison, les classes ont souvent lieu en milieu de journée.

De la même façon, chaque langue autochtone possédant une structure et des caractéristiques linguistiques qui lui sont propres, l'INEA n'impose pas une méthode d'alphabétisation unique pour tous les États. Les facilitateurs sont cependant encouragés à utiliser différentes méthodes d'enseignement-apprentissage orientées sur l'apprenant (participatives) telles que des jeux, des dialogues, des activités formelles et des discussions de groupe, inspirées des principes de « discussion pertinente génératrice de mots » et de « discussion pertinente génératrice de thèmes » développés par Paulo Freire. Cette approche cultive les compétences des apprenants en lecture et en écriture ainsi que leurs compétences nécessaires dans la vie courante en utilisant leur environnement local et des supports d'enseignement-apprentissage adaptés pour structurer l'apprentissage et développer ainsi leurs compétences en lecture et écriture. Les apprenants développent leurs compétences écrites et orales tout en acquérant des compétences nécessaires dans la vie courante qui leur permettent de faire face à leur situation et de l'améliorer.

IMPACT ET DÉFIS DU PROGRAMME

SUIVI ET ÉVALUATION

L'impact du PABV/MIB et les résultats d'apprentissage des étudiants font l'objet d'une évaluation et d'un suivi minutieux et continus réalisés par les équipes techniques de terrain de l'INEA, les facilitateurs du programme ainsi que les étudiants eux-mêmes grâce à une combinaison d'observations faites en classe, d'examens passés à la fin de chaque module et d'auto-évaluations réalisées par les étudiants. Pour faciliter l'auto-évaluation des étudiants, par exemple, l'INEA a mis au point des instruments standardisés, tels que des questionnaires, qui guident les apprenants dans l'évaluation de leur processus d'apprentissage et de leurs résultats mais aussi des méthodes d'enseignement et de l'impact global du programme sur leurs vies. L'INEA a en outre engagé des professionnels externes sur une base annuelle pour entreprendre des évaluations globales des résultats d'apprentissage pour les étudiants et de l'impact du programme sur l'alphabétisation et le développement des communautés. À ce jour, plusieurs évaluations externes ont été réalisées par différents experts (voir les sources ci-dessous). Ces processus d'évaluation et de suivi du programme alimentent le système d'information national, le Système automatisé de suivi et d'évaluation (SASA-I), « qui vise à collecter des données fiables sur le progrès des adultes qui participent aux programmes de l'INEA » dans le but, entre autres, de faciliter la certification ou la reconnaissance officielle des apprenants et la planification de l'avenir.

IMPACT

Plusieurs études d'évaluation du PABV/MIB ont établi que le programme a créé des opportunités d'apprentissage alternatives viables pour les peuples autochtones. Ce faisant, le programme a joué (et joue toujours) un rôle crucial dans la lutte contre le fléau de l'illettrisme et pour une culture de l'apprentissage chez les peuples autochtones, ainsi que pour l'autonomisation sociale, le développement économique et l'éradication de la pauvreté dans les communautés autochtones. D'une façon plus spécifique, les principaux impacts du programme sont notamment :

- La création d'opportunités d'éducation : depuis ses débuts en 2007, le PABV/MIB a créé une voie alter-

native pour environ 90 474 apprenants autochtones (dont 92 % de femmes) qui ont pu avoir accès à une formation de base en lecture, écriture, et compétences nécessaires dans la vie courante ; le programme contribue ainsi de façon substantielle à l'amélioration des niveaux d'alphabétisation des peuples autochtones ainsi qu'à la mise en place d'environnements alphabètes dans leurs communautés.

- L'intégration sociale : le PABV/MIB étant un programme bilingue, il permet également aux apprenants d'interagir de façon plus équitable avec la société mexicaine en leur permettant de lire, écrire et parler en espagnol.
- L'autonomisation sociale et le développement des communautés : le PABV/MIB a été un instrument très important pour l'autonomisation des communautés autochtones traditionnellement défavorisées et marginalisées. C'est particulièrement vrai pour les femmes, qui sont souvent défavorisées au sein de leurs communautés locales et au niveau national. En équipant ces groupes de compétences fonctionnelles, le PABV/MIB leur donne les outils pour devenir autonomes, exercer leurs droits et participer au développement de leurs communautés, ce qui améliore leur amour-propre, leur assurance et leurs conditions de vie. Le programme a également donné aux parents les moyens de participer d'une façon proactive à l'éducation de leurs enfants, comme en a témoigné l'une des participantes : « [...] j'ai deux enfants et maintenant je peux les aider avec leurs devoirs à l'école. Comme ça, ils n'auront pas honte à cause de leur mère. » Le programme a en outre permis aux adultes d'être moins dépendants des autres pour des activités courantes telles que la rédaction ou la lecture de lettres : « [...] lorsque j'étais petit, mes parents m'ont demandé de m'occuper des vaches à la campagne, c'est donc là que j'ai grandi, et je n'ai pas pu aller à l'école. [...] Lorsque j'ai commencé (à apprendre), je ne savais même pas comment tenir le crayon, j'avais beaucoup de mal à former des lettres, mais petit à petit j'y suis arrivé. Maintenant je sais bien écrire mon nom et signer, et je sais compter. [...] J'aime lire tout ce que je trouve et tout ce qu'on me donne. J'aime savoir ce que ça dit. »
- Le PABV/MIB a été un grand catalyseur dans le développement des langues autochtones, ce qui a

amélioré les taux d'alphabétisation au sein des peuples autochtones. Ce phénomène est illustré par la formation de 51 petits groupes techniques qui travaillent actuellement à la mise au point de supports d'enseignement-apprentissage dans les langues autochtones des 15 États participants et de deux autres États. Étant donné que la plupart des langues autochtones n'existent que sous forme orale, on peut conclure que l'institutionnalisation du PABV/MIB a été un grand moteur pour le développement des langues autochtones sous forme écrite.

Ce sont les raisons pour lesquelles l'INEA a reçu le prix d'alphabétisation UNESCO King Sejong pour ce programme (pour de plus amples informations, consulter : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/literacy-prizes/2011/>).

DÉFIS

Malgré les importantes contributions que le PABV/MIB a apportées au développement des communautés autochtones, le programme rencontre également de nombreux défis, notamment :

- Un manque de soutien de la part du gouvernement : malgré ses déclarations publiques sur la nécessité de faciliter le développement des communautés autochtones afin de les aider à rattraper le reste de la société mexicaine, le gouvernement a apporté un soutien insuffisant à cette initiative. Par conséquent, l'État a manifesté un certain manque de dynamisme dans le financement des programmes tels que le PABV/MIB, qui visent à créer des opportunités d'éducation durables pour les communautés traditionnellement défavorisées. La mise en œuvre du PABV/MIB est donc gênée par le manque de ressources humaines et financières dû au soutien insuffisant de la part de l'État.
- Le manque de financement a également empêché l'INEA d'engager des facilitateurs qualifiés, qui demandent une rémunération plus élevée, et d'entreprendre des recherches intensives sur les langues autochtones. Cela a affecté la qualité de la formation proposée aux apprenants et la capacité de l'INEA à étendre le programme à d'autres États.

- Les langues autochtones étant toujours marginalisées au niveau national, cela réduit les motivations à participer aux programmes (par ex., la maîtrise d'une ou plusieurs langues autochtones n'améliore pas les perspectives d'emploi parce que l'espagnol est toujours la seule langue utile).
- Bien que les perceptions des peuples autochtones en matière d'éducation soient en train de changer, un certain nombre de personnes n'accordent toujours pas une grande importance à l'éducation, et préfèrent mener une vie « traditionnelle ». C'est pourquoi les agents de terrain du PABV/MIB ont souvent rencontré des difficultés pour convaincre les membres des communautés (particulièrement les hommes) de participer au programme et, ce qui est encore plus important, à continuer d'apprendre une fois inscrits au programme.
- La plupart des apprenants ont des difficultés à maîtriser l'espagnol, et ne peuvent donc pas dépasser le niveau MIBES 1.

LEÇONS APPRISSES

Plusieurs leçons cruciales ont été apprises au cours de la mise en œuvre du PABV ces dernières années :

- La promotion des programmes d'éducation bilingues étend les opportunités d'éducation accessibles aux minorités, et permet ainsi à l'État d'atteindre les objectifs centraux de l'Éducation pour tous (EPT).
- Les programmes d'éducation non formelle sont un catalyseur essentiel pour le développement rural et l'autonomisation sociale.
- Pour être viables et pérennes, les programmes d'éducation bilingues doivent être adaptés non seulement aux besoins des communautés concernées, mais également aux objectifs et à la vision de l'État tout entier.
- L'utilisation des langues maternelles des apprenants et la création d'un lien entre les pratiques et thèmes d'apprentissage avec leur culture et leurs expériences quotidiennes jouent un grand rôle pour aider les peuples autochtones à maîtriser des compétences plus complexes en matière de lecture et d'écriture. En ce qui concerne le premier de ces deux points, un participant au PABV/MIB a témoigné : « Je suis un paysan de Cuilapan Guerrero,

j'aime beaucoup le programme d'alphabétisation en langue maternelle de l'INEA parce que je comprends mieux les explications de mon facilitateur. En plus, je comprends mieux qu'avant d'autres choses qui concernent ma propre langue náhuatl. » La recherche sur les langues locales et la formalisation de ces langues sont donc des conditions nécessaires et essentielles pour le succès et la pérennité des programmes d'éducation bilingues.

- La participation proactive des acteurs qui travaillent sur les questions relatives aux populations autochtones est cruciale pour le succès et la pérennité des programmes d'éducation bilingues.
- Les programmes d'éducation bilingues sont un instrument indispensable pour la préservation de la culture ainsi que pour la mobilisation, l'intégration et la cohésion au sein des sociétés multi-ethniques.
- Le fait d'engager des personnes locales pour jouer le rôle de recruteurs et facilitateurs du programme améliore le succès potentiel des programmes d'éducation non formelle, non seulement parce que les facilitateurs locaux peuvent communiquer efficacement avec les apprenants, mais aussi parce qu'ils donnent envie à leurs amis et leur famille d'atteindre le même niveau de succès dans leur propre éducation.
- La reconnaissance officielle de l'apprentissage motive les apprenants à continuer d'apprendre.

PÉRENNITÉ

La pérennité du PABV/MIB sur le long terme dépend de plusieurs facteurs essentiels, notamment :

- La participation active d'un vaste éventail de parties prenantes. Plus spécifiquement, le gouvernement fédéral s'est engagé à financer les programmes d'éducation de base, particulièrement ceux qui répondent aux besoins des groupes de population traditionnellement défavorisés, comme les communautés autochtones. Le gouvernement fédéral apporte actuellement plus de 50 % du budget annuel de 6,8 millions USD du PABV. L'INEA a en outre mis en place et entretenu des réseaux institutionnels solides avec plusieurs parties prenantes spécialisées et intéressées par l'initiative (voir ci-dessus), qui travailleront à la promotion du programme sur le long terme.

- L'INEA a mis au point et adopté un programme d'enseignement intégré qui répond spécifiquement aux différents besoins des participants et à leurs préoccupations quotidiennes. C'est pourquoi le programme est toujours motivant pour les apprenants, jeunes et adultes.

SOURCES

- American Institute for Research for Planning and Evaluation Services (Institut américain de recherche pour les services de planification et d'évaluation – département américain de l'éducation), 1998, *Education in Mexico*
- Salas Garza, Edmundo, 1998, *Mexico: Basic Education Development Project*, Washington D.C., Banque mondiale.
- Librairie du Congrès des États-Unis, *Mexico: Education*
- World Education News and Reviews: *Education in Mexico*
- Le modèle éducatif pour la vie et le travail (*Modelo Educación para la Vida y el Trabajo* – MEVyT)
- Carmen, Campero (et., al), *Mexico: Analysing the International Adult Literacy Benchmarks in our context*

RAPPORTS D'ÉVALUATION

- Schmelkes, Sylvia (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en México. In Luis Enrique López et Ulrike Hanemann (eds), *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Hambourg : UNESCO Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et Guatemala : Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ)
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2007). Programa de Educación para la Vida y el Trabajo (PEVyT). Subcomponente 1.4: Educación Intercultural Bilingüe. Plan de Desarrollo para la Atención al Rezago Educativo en la Población Indígena. Document de travail pour la Banque mondiale. Mexique
- INEA-CAMPECHE (2007). *Programa de alfabetización MEVyT-IB (MIB)*, Mexique

- Mendoza Ortega, Sara Elena (2008). Un quehacer para aprender: La alfabetización con personas jóvenes y adultas indígenas. In *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos* 1(21). Pátzcuaro, Michoacán, Mexique : Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2006). Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007–2015. [s.l.] rapports pays
- INEA (2007). *Prueba piloto de los módulos: MIBES 1 Empiezo a leer y escribir en mi lengua y MIBES 2 Hablemos español*. Quintana Roo - Yucatán, Mexique : Campeche (Essai pilote des modules : MIBES 1 Je commence à lire et écrire dans ma propre langue et MIBES 2 Parlons espagnol. Quintana Roo - Yucatán, Mexique : Campeche).
- *Evaluación de Consistencia y Resultados del Programa de Atención a la demanda de Educación Para Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (2008)*. Siège de Mexico : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, (Évaluation externe sur les règles de fonctionnement)
- *Evaluación para el seguimiento a las recomendaciones. Informe final del diseño y desarrollo para 2008 del Sistema de seguimiento y evaluación de los beneficios del MEVyT y evaluación del perfil, reclutamiento, capacitación y remuneración de los asesores que aplican el MEVyT (Diciembre 2008)*. Mexique: Ahumada Lobo y Asociados, (Rapport final : Conception et développement pour le système 2008 de suivi et d'évaluation des bénéficiaires et du profil d'évaluation du MEVyT. Recrutement, formation et rémunération des facilitateurs)

CONTACTS

Mme Celia Solís Sánchez

Dirección Académica
ssolis@inec.gob.mx

ou

Mme Carmen Díaz González

Subdirección de Contenidos Diversificados
cdiaz@inec.gob.mx

INEA

Francisco, Márquez 160, Col. Condesa 06140,
México

Telephone +52 (55) 52412750;

Fax +52 (55) 52412764

<http://www.inec.gob.mx>

<http://www.conevyt.org.mx>

Ñane Ñe'ẽ

(Notre parole)

PROFIL DE PAYS

Population

6,8 millions (2013)

Langue officielle

espagnol et guarani

Dépenses publiques totales

d'éducation en % du PNB 5 % (2011)

Taux d'alphabétisme des jeunes

(15 – 24 ans, 2015)

- Total 99 %
- Hommes 98,6 %
- Femmes 99,4 %

Taux d'alphabétisme des adultes

(15 ans et plus, 2015)

- Total 95,5 %
- Hommes 96,1 %
- Femmes 94,9 %

Sources statistiques

- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

(Notre parole)

Organisation chargée de la mise en œuvre

Dirección General de Educación Permanente (DGEP), Ministerio de Educación y Cultura (MEC) - Direction générale de l'Éducation continue du ministère de l'Éducation et de la culture

Langues d'enseignement espagnol et guarani

Financement Trésor public

Partenaires du programme

Autorités départementales, collectivités locales, organisations de la société civile, autres organisations publiques

Coûts annuels du programme

1 538 754 282 gs (environ 327 000 USD).

Coût annuel par apprenant :

2 051 672 gs (environ 436 USD).

Date de création 2010

CONTEXTE NATIONAL

Le Paraguay a accompli de grands progrès en matière d'amélioration de l'équité dans l'accès à l'éducation pour tous. Mais, en dépit de ces efforts menés notamment à travers de nombreuses initiatives nationales et internationales pour l'alphabétisation des adultes, l'accès aux programmes éducatifs demeure très limité en zone rurale. La population rurale féminine vivant dans la pauvreté ou dans l'extrême pauvreté constitue la catégorie sociale la plus touchée.

Malgré les succès enregistrés dans la réduction du taux d'analphabétisme dans le pays, l'équité dans l'accès à l'éducation reste un défi majeur. L'analphabétisme constitue, en effet, une des principales causes d'exclusion sociale et nécessite, de ce fait, une solution approfondie de la part des pays d'Amérique latine (Bareiro, 2013).

Au Paraguay, le taux d'analphabétisme se situe à 5,4 %. Il est considérablement plus élevé en milieu rural (9,4 %) qu'en milieu urbain (2,9 %). Enfin, le taux

d'analphabétisme chez les femmes (6,1 %) est supérieur à celui des hommes (4,6 %) (*Encuesta Permanente de Hogares – EPH/ Enquête permanente auprès des ménages, 2014*).

DESCRIPTION DU PROGRAMME

La *Dirección General de Educación Permanente* (DGEP), via son *Departamento de Alfabetización* (Département de l'alphabétisation), met en œuvre des programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation non formelles au profit des jeunes et des adultes. Son objectif est de promouvoir l'alphabétisation chez les jeunes âgés de quinze ans et plus non alphabétisés (ne sachant ni lire, ni écrire) et ceux qui n'ont qu'une alphabétisation fonctionnelle (personnes dont les compétences en lecture/écriture ne permettent pas d'exécuter des tâches courantes et professionnelles nécessitant des compétences en lecture avancées). En plus de l'alphabétisation, les programmes offrent des compétences complémentaires pour l'employabilité ainsi que des cours de formation professionnelle.

Les programmes mis en œuvre sont les suivants : *PRODEPA Prepara* et *Ñane Ñe'ẽ*. La section suivante décrit le programme de postalphabétisation *Ñane Ñe'ẽ*.

Le projet de postalphabétisation *Ñane Ñe'ẽ* est un programme non formel bilingue (espagnol-guarani) destiné aux jeunes et aux adultes de quinze ans et plus n'ayant pas encore achevé leur éducation de base formelle. Il cible en particulier les groupes vulnérables, notamment la population rurale agricole, les autochtones, les personnes privées de liberté ainsi que celles vivant dans la pauvreté extrême et comprend deux phases : le module *Fortalecimiento* (Renforcement) et le module *Consolidación* (Consolidation).

Le programme permet aux participants d'améliorer leurs compétences en lecture/écriture, de connaître leurs droits fondamentaux, de s'impliquer dans les affaires organisationnelles locales et de tirer profit des compétences professionnelles acquises en mettant en place des comités de promotion de l'auro-emploi.

OBJECTIFS

Le programme de postalphabétisation *Ñane Ñe'ẽ* se fixe les objectifs principaux suivants :

- Consolider les compétences en lecture/écriture et en mathématiques de base des jeunes et des adultes ayant participé aux programmes d'alphabétisation à l'aide d'une approche basée sur la résolution de problèmes qui leur permet d'avoir une vision critique et transformatrice de leur vie.
- Contribuer à l'inclusion sociale et au développement intégral des jeunes et des adultes et renforcer leur niveau d'alphabétisme afin de favoriser leur participation à la vie productive, sociale et politique de leur pays.
- Diversifier et améliorer la formation professionnelle des jeunes et des adultes et leur offrir une orientation professionnelle dans le cadre du programme d'alphabétisation (*Programa de Alfabetización*).

MISE EN ŒUVRE

Le programme de postalphabétisation *Ñane Ñe'ẽ* s'inspire principalement des idées éthico-pédagogiques de l'éducation brésilien Paulo Freire : « Il s'agit, entre

autres, de créer des espaces de dialogue permettant de développer un esprit critique chez les participants. À travers les dialogues, les participants expriment leurs opinions tout en écoutant d'autres avis, découvrant ainsi des concepts qui leur rendent plus aptes à comprendre leurs réalités. Ils choisissent eux-mêmes les idées et les questions qu'ils trouvent pertinentes. Bref, ils réfléchissent ensemble » (DGEP, 2011).

Cette approche pédagogique se fonde sur les principes suivants :

- Il est nécessaire de « lire » le monde qui nous entoure afin de le comprendre et d'y agir.
- Cette compréhension du monde nécessite un processus constant d'action et de réflexion.
- L'échange avec d'autres personnes favorise une telle réflexion, mais aussi une nouvelle action.
- Toute forme de réflexion et d'action implique un engagement éthique à changer sa propre réalité.

Le programme comprend deux modules :

1. **Fortalecimiento** : ce module renforce les compétences en matière de lecture, écriture et de raisonnement mathématique de base des participants et les incite à mener une réflexion sur des thèmes tels que l'environnement, la santé, les changements sociaux, les relations hommes-femmes et les droits de l'homme. Il comprend 24 sessions de mise à niveau (les différents niveaux des participants sont harmonisés) et 48 sessions de renforcement.
2. **Consolidación** : les participants sont amenés à consolider leurs compétences en lecture, en écriture et en raisonnement mathématique de base à travers la réflexion et l'action. Ce module les implique également dans un projet communautaire qui les incite à réfléchir sur les principes d'égalité des sexes, de participation démocratique, de développement durable et de droits de l'homme. Il dure huit mois.

Les projets communautaires du module *Consolidación* constituent l'aboutissement d'un processus qui associe les participants à la réflexion, à l'analyse et à l'identification des besoins de base de leur communauté. Ils leur donnent l'occasion de passer de la phase de réflexion à la phase d'action et d'intervention. Celle-ci peut consis-

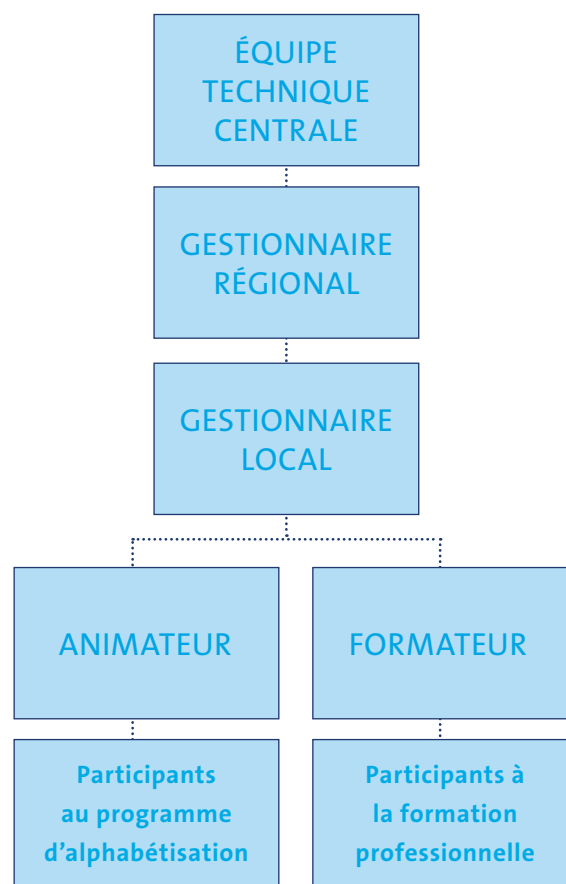
ter à apporter des solutions à certains besoins individuels ou collectifs prioritaires de leur communauté. Ces besoins peuvent être relatifs à la santé publique (vaccination, santé maternelle-infantile, meilleur accès aux routes) ou liés aux droits à la citoyenneté et à la participation actives, par exemple pour obtenir des d'identité, participer aux audiences publiques ou aux projets productifs (notamment à la culture de jardins privés ou communautaires, aux actions de bénévolat liées à l'environnement, à la construction de centres communautaires avec le soutien de la municipalité, etc.).

En 2014, 232 participants ont démarré le module *Fortalecimiento*, dont 197 ont pu terminer le processus de postalphabetisation. Parmi ceux-ci, 95 % étaient des femmes, contre 5 % d'hommes. Les participants étaient répartis en 13 cercles d'apprentissage : 7 dans le district de Horqueta, 6 dans les districts de Yby Yau et Concepción et 1 à Asunción. Le taux d'abandon était de 13 %.

Le programme repose sur des cercles d'apprentissage dotés d'alphabétiseurs qui encouragent les participants à apprendre les uns des autres. Des cercles d'apprentissage sont créés dès la sélection des régions abritant le programme. Les critères et indicateurs pris en compte dans le processus de sélection mettent l'accent sur l'identification des régions fortement frappées par la pauvreté et l'analphabétisme.

Le programme s'appuie sur le personnel suivant :

- Le gestionnaire local : il a en charge le personnel local, la promotion du programme et la supervision de l'installation, la mise en œuvre et du suivi des cercles d'apprentissage d'alphabétisation et de postalphabetisation.
- Formateur : il est chargé de concevoir les cours pour la formation professionnelle à l'intention des cercles d'apprentissage d'alphabétisation et de postalphabetisation dans les départements concernés. Les cours portent sur des domaines tels que la santé et l'esthétique (coiffure), l'artisanat, l'électricité, la cuisine, le développement communautaire (horticulture) et la couture.
- Équipe technique centrale : elle est chargée de suivre l'exécution du programme – des stratégies publicitaires à la sélection du personnel et au suivi des cours de formation professionnelle et des cercles d'apprentissage d'alphabétisation/de postalphabetisation – dans les régions cibles.
- Animateur (appelé maintenant éducateur non formel d'adultes) : il est chargé de la mise en œuvre de la méthodologie du programme d'alphabétisation non formelle au niveau des cercles d'apprentissage de postalphabetisation pour jeunes et adultes âgés de 15 ans et plus. Il leur apprend à lire et à écrire.
- Gestionnaire régional et/ou superviseur pédagogique : il est désigné par le *Coordinación Departamental de Supervisiones Educativas y/o Supervisiones de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel III* (Bureau départemental pour la coordination de la supervision de l'éducation et/ou de la supervision de l'assistance technique et pédagogique de niveau III) pour diriger les tâches opérationnelles et superviser les aspects pédagogiques relatifs à l'exécution des programmes d'alphabétisation non formelle dans la région concernée.



Cet organigramme présente les différents rôles dans l'exécution du programme.

En ce qui concerne la rémunération du personnel, chaque animateur et formateur reçoit une allocation de 4 800 000 guaranis pour le développement du programme, correspondant à 7 mois de travail et payable en trois tranches de 1 600 000 guaranis. Selon le taux de change en cours, ce montant équivaut à 1 020 dollars. Au Paraguay, un éducateur d'adultes reçoit un salaire mensuel de 1 824 055 guaranis ou 389 dollars.

MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Dans les cercles, le processus d'apprentissage se fonde en grande partie sur le principe de l'interactivité à travers des dialogues entre apprenants et entre eux et leurs éducateurs. Ces échanges, qui portent sur les expériences de la vie, les sentiments et les connaissances que les participants aident à acquérir, font d'eux de véritables enseignants. Le rôle de l'éducateur consiste alors à guider les participants, à les inciter à capitaliser leurs propres connaissances et à les développer lors de sessions ultérieures en renforçant leurs compétences en lecture, écriture et en mathématiques.

Le programme d'alphabétisation comprend une série de cercles d'apprentissage non formels. Il s'agit de rencontres durant lesquelles l'apprentissage se déroule avec une approche réflexive et comparative de la lecture, de l'écriture ainsi que du raisonnement mathématique.

Le programme compte soixante rencontres de ce genre qui ont lieu deux fois par semaine dans le but de développer des compétences en matière de lecture, écriture et en mathématiques. Les cours *Formación Profesional/Capacitación Laboral* (formation professionnelle et employabilité) comptent environ 100 heures réparties en deux séances par semaine sur une durée de cinq mois. Chaque séance dure environ 2 heures et demie. À l'issue du module *Fortalecimiento*, les apprenants passent automatiquement à l'étape de *Consolidación*.

Les séances sont planifiées par un animateur et comportent chacune une amorce (lors de laquelle le contenu de la session et les objectifs sont expliqués), un développement ainsi qu'une récapitulation (phase durant laquelle les participants font le résumé de ce qu'ils ont appris). L'apprentissage dans les cours *Formación Profesional* (formation professionnelle) se fonde principalement sur des exercices pratiques. La durée de ces sessions varie en fonction des points étudiés et des caractéristiques du groupe.

Quant au *Programa de Pos Alfabetización* (programme de postalphabetisation), l'apprentissage se déroule à travers un procédé d'analyse critique et de réflexion collective sur la situation des participants dans le but d'inspirer les changements nécessaires dans l'existence des participants.

Les cours d'alphabétisation ou les rencontres se tiennent en guarani et en espagnol (respectivement 40 % et 60 %). C'est un programme entièrement bilingue dans toutes ses composantes, ce qui permet de mettre l'accent sur la langue maternelle des participants tout en introduisant une seconde langue. En vue de promouvoir le bilinguisme, les participants reçoivent un dictionnaire et un abécédaire bilingues ainsi qu'une copie de la constitution nationale.

CONTENU DU PROGRAMME ET SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Le module *Fortalecimiento* est administré via des rencontres et se fonde sur cinq thèmes interdépendants. Chaque séance couvre un ou deux thèmes. Les thèmes interdépendants traités sont les suivants :

- Droits de l'homme
- Travail et production
- Organisation communautaire
- Santé et environnement
- Genre

Le cours de formation professionnelle *Formación Profesional* enseigne des matières comme l'art culinaire, la coiffure, l'artisanat, l'horticulture et l'électricité. Le programme intègre l'acquisition de compétences en lecture, écriture et en mathématiques aux cours de formation professionnelle susmentionnés.

Afin de répondre de façon flexible aux besoins d'apprentissage des participants, le projet n'a pas de curriculum fixe. Néanmoins, il dispose de documents servant à guider le processus éducatif. Ce matériel d'orientation est distribué aux gestionnaires et aux animateurs.

Les supports utilisés dans le sous-programme *Ñane Ñe'ẽ* (composante postalphabetisation) sont les suivants :

- Le manuel de l'apprenant : support conçu pour les participants. Il contient des informations et des

Tableau: Le tableau suivant présente quelques exemples de leçons dispensées en guarani et en espagnol et démontre la méthodologie bilingue adoptée.

TITRE	LANGUE D'INSTRUCTION	TRADUCTION
Déclaration des droits de l'homme	espagnol	n/d
<i>Ojeikovévo Rehegua</i>	guarani	Droits de l'homme
Droit à la paix	espagnol	n/d
Le droit à la propriété individuelle et collective	espagnol	n/d
<i>Ñande rapicha ika'arúmava rekove</i>	guarani	Droit des adultes
Responsabilités au sein de la communauté	espagnol	n/d
Le droit à un défenseur public	espagnol	n/d
<i>Jahapejoko mba'asy</i>	guarani	Prévention des maladies
Planning familial	espagnol	n/d
Soins pendant la grossesse	espagnol	n/d
<i>Mitãra'y ñemokambu rehegua</i>	guarani	Allaitement maternel
Maternité et paternité responsables	espagnol	n/d
Amour, sexualité et famille	espagnol	n/d
<i>Nahĩ'ài Jajahéi Ojuehe Ogapype</i>	guarani	Violence conjugale
Types d'abus	espagnol	n/d
<i>Ñorairò Ogapype</i>	guarani	Violence domestique
Dénonciation des abus	espagnol	n/d

exercices couvrant des domaines d'étude comme l'espagnol, le guarani et les mathématiques et intègre des sujets liés aux droits de l'homme, à la santé et à l'environnement, au travail et à la production, aux questions de genre ainsi qu'au développement communautaire.

- Le guide de l'animateur : support correspondant au manuel du participant, destiné à guider les animateurs étape par étape.
- Un boulier : matériel didactique permettant d'enseigner les mathématiques.
- Une brochure contenant des informations utiles : support destiné à assister l'animateur, il contient des idées pour motiver et encourager les participants ainsi que des instructions générales à l'intention de l'animateur.
- Une copie bilingue de la constitution nationale : version de la « Magna Carta » dans les deux langues offi-

cielles. Les sujets des débats tenus lors des rencontres porteront sur des articles issus de la constitution.

- Un dictionnaire bilingue.
- Un abécédaire bilingue : contenant l'alphabet de l'espagnol et du guarani.
- Trousse du participant : contient un carnet de notes, des crayons, des gommes et un taille-crayon.
- Trousse de l'animateur : contient un carnet de notes, des crayons, des gommes, un taille-crayon, une règle, des fiches, des marqueurs, du ruban adhésif et du papier.

Le matériel utilisé pour les cours *Formación Profesional y Capacitación Laboral* comprend :

- Un guide du formateur pour le domaine d'étude concerné. Ce document est disponible par spécialité et décrit les activités à couvrir.

- Kits *Formación Profesional* par domaine d'étude. Ces kits contiennent l'équipement requis pour préparer et dispenser des cours pratiques.

Le matériel utilisé dans les cours d'alphabétisation et de formation professionnelle a été développé par l'Équipe technique du MEC (Ministère de l'Éducation et de la culture) et de la DGEP (Direction générale de l'éducation continue).

ORGANISATION ET DURÉE DES COURS

La programmation et la durée des sessions sont fixées d'un commun accord entre les participants et l'animateur.

Le programme dure environ sept mois. La date de démarrage des cours dépend des services du trésor public mais, en général, elle se situe entre mars et juin. Les sessions se déroulent dans des cercles d'apprentissage et se tiennent à des dates et heures fixées de commun accord entre les participants et les animateurs.

RECRUTEMENT ET FORMATION DES ÉDUCATEURS

Le choix des domaines d'étude proposés pour la *Formación Profesional* repose sur un consensus entre participants. Ils incluent les spécialités suivantes : coiffure, art culinaire de base, électricité, couture, artisanat et développement communautaire (horticulture).

L'animateur est un membre connu et accepté par la communauté. Chaque cercle d'apprentissage est encadré par un animateur et un formateur tout au long du programme. Chaque duo encadre un cercle d'apprentissage de quinze à vingt participants.

Le processus de sélection et de formation du personnel comprend les étapes ci-dessous.

1. Sensibilisation, publicité et promotion du programme.

La première étape est effectuée par la DGEP, qui présente le programme (à exécuter par les autorités locales) des départements ciblés. À l'issue de cette étape, diverses mesures sont prises dans le but d'attirer les participants. Celles-ci comprennent des réunions, des foires de l'emploi et des annonces publicitaires à la radio et à la télévision.

L'étape suivante consiste à organiser le processus de sélection du personnel chargé de la mise en œuvre des cercles d'alphabétisation et d'assurer la préinscription des potentiels participants.

2. Sélection du personnel

L'*Equipo de Evaluación y Selección* (Équipe de sélection et d'évaluation), mise en place par l'*Equipo Técnico Central de la Dirección General de Educación Permanente* (Équipe technique centrale de la Direction générale de l'éducation continue) reçoit les documents de la candidature choisie (en collaboration avec les autorités éducatives). Ensuite, l'équipe évalue les documents à l'aide de méthodes spécifiques et, en fonction des résultats de l'évaluation et des règles qui régissent le processus de sélection, elle procède au choix du personnel.

Les candidats au poste d'animateur doivent remplir les critères suivants :

- Avoir l'âge légal (au moins 18 ans révolus), comme le stipule l'Article N° 1 de la loi 3031/2006.
- Avoir suivi une formation en sciences de l'éducation, être en formation diplômante en sciences de l'éducation, être diplômé du supérieur ou étudiant (en deuxième année d'Université au moins) et, de préférence, avoir étudié/étudier un domaine lié à l'éducation.
- Avoir une expérience professionnelle ou de leadership en matière de projets communautaires.
- Avoir une bonne maîtrise de l'expression orale et écrite des langues officielles : guarani et espagnol.
- Disposer d'aptitudes en mathématiques.
- Résider dans la communauté, le district ou la localité devant abriter le cercle d'apprentissage.
- Être reconnu au sein de ces zones et avoir l'aval de la communauté ou du district afin de pouvoir accomplir son rôle de façon optimale.

Les candidats au poste de formateur doivent remplir les critères suivants :

- Être membre de la communauté.
- Avoir achevé la sixième année de l'enseignement élémentaire, l'enseignement élémentaire général ou avoir le *bachillerato*.
- Avoir participé au minimum à 320 heures de formation dans le domaine d'étude concerné et être en mesure de présenter les attestations y afférentes.

- Avoir une expérience professionnelle ou de leadership en matière de projets communautaires.
- Avoir une bonne maîtrise de l'expression orale et écrite des langues officielles : guarani et espagnol.

Les candidats au poste de gestionnaire local doivent remplir les critères suivants :

- Avoir reçu une formation en sciences de l'éducation ou entamé des études universitaires (et être au moins en deuxième année d'études universitaires), de préférence dans un domaine relatif à l'éducation.
- Avoir l'âge légal (au moins 18 ans révolu), comme le stipule l'Article N° 1 de la loi 3031/2006.
- Avoir de l'expérience en matière de travail communautaire.
- Avoir de l'expérience en matière de planification et/ou de mise en œuvre des évaluations et cours de formation.
- Avoir une bonne maîtrise de l'expression orale et écrite des langues officielles : guarani et espagnol.
- Disposer d'aptitudes avérées en mathématiques.
- Être capable de travailler à temps plein dans l'exécution des mesures relatives au programme d'alphabétisation ou n'avoir qu'un seul emploi supplémentaire.
- Résider dans la zone cible du programme.
- Disposer d'un moyen de transport permettant de se déplacer dans la zone cible.

Conformément aux objectifs du programme d'alphabétisation, le processus d'évaluation et de sélection passe en revue les profils, postes antérieurs et autres documents liés aux candidatures. Le processus de sélection repose sur un certain nombre de critères et instruments d'évaluation, notamment un entretien, une épreuve écrite de mathématiques et un test dans chacune des deux langues.

Une importante avancée est à signaler à cet égard. Il s'agit de la signature de la *Resolución Ministerial* (arrêté ministériel) No. 12.519 du 29 mai 2015 qui énonce les critères, types de profils et expériences professionnelles à prendre en compte lors de la sélection du personnel chargé de la mise en œuvre du *Programa de Alfabetización No Formal para Personas Jóvenes y Adultas* (Programme d'alphabétisation non formelle pour les jeunes et les adultes).

3. Formation du personnel

Les animateurs suivent trois sessions de formation au cours du processus d'exécution du programme d'alphabétisation : une au début du programme et deux durant sa mise en œuvre. Le personnel technique du *Departamento de Alfabetización* (Département de l'alphabétisation) de la DGEP forme les gestionnaires régionaux et locaux de la capitale du Paraguay (Asunción). Les gestionnaires locaux forment à leur tour les animateurs se trouvant dans les régions/zones dans lesquelles le programme est dispensé.

Les formateurs reçoivent deux sessions de formation. La première est assurée par le personnel technique de la DGEP alors que la seconde fait intervenir des spécialistes dans différents domaines d'étude et professions.

RECRUTEMENT DES APPRENANTS

La première phase comprend une campagne de sensibilisation du projet. Elle inclut les manifestations communautaires pouvant motiver les potentiels participants à s'inscrire et comporte également un volet de promotion par voie de presse.

Lors de la phase de sensibilisation et de vulgarisation, et avant la tenue des rencontres communautaires, des groupes de travail associant autorités et leaders locaux ont été mis sur pied afin de définir les quartiers où le programme devra se focaliser. Les rencontres communautaires se tiennent à l'issue de ce processus de ciblage. L'implication des autorités locales et des membres des différentes communautés est cruciale pour obtenir un appui logistique à toutes les phases du programme.

Pour chaque cercle d'apprentissage non formel, il existe des fiches d'inscription, et l'assiduité est vérifiée par l'animateur au début de chaque session. Il n'existe pas de critères d'admission spécifiques. Les participants doivent simplement terminer un cours d'alphabétisation non formelle ou avoir effectué moins de trois ans d'études élémentaires. Ils ne sont pas tenus de fournir des preuves écrites. Il leur suffit de déclarer qu'ils sont dans cette situation.

ÉVALUATION DES RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE

Deux méthodes d'évaluation sont utilisées dans les cours d'alphabétisation :

1. La première est une évaluation d'admission, pour déterminer les niveaux d'entrée des participants en lecture, écriture et en mathématiques.
2. La seconde évaluation concerne le contrôle continu des participants prenant en compte, entre autres, leur assiduité, leurs contributions au groupe de travail, leurs performances lors des tâches individuelles et leur participation à la vie communautaire.

À l'issue du cours, les participants reçoivent un certificat de participation. Les évaluations constituent un autre outil essentiel pour mesurer les progrès des apprenants au cours du processus. Pour ce faire, le programme enregistre leur niveau à l'entrée et à la fin du cours. Cela se fait par le biais de tests écrits.

Les résultats des évaluations d'entrée et de sortie des participants font l'objet d'une analyse qualitative qui compare et évalue les progrès et les performances de chaque participant.

SUIVI ET ÉVALUATION DU PROGRAMME

Dès le démarrage du programme, et de façon continue, les gestionnaires locaux assurent le suivi des progrès de tous les cercles d'apprentissage alors que l'équipe technique centrale suit les progrès de façon globale. À cette fin, ils appliquent des directives de suivi spécifiques. Celles-ci ont été développées dans le but d'identifier les indicateurs d'exécution les plus importants. Les informations recueillies à travers le suivi et l'évaluation sont ensuite traitées et exploitées pour améliorer le programme.

En outre, l'équipe technique centrale du MEC utilise des instruments de suivi pour effectuer un échantillonnage représentatif alors que le gestionnaire local et le personnel technique régional des équipes de supervision font appel à d'autres instruments pour assurer le suivi du programme dans tous les cercles d'apprentissage. Les données collectées à l'aide de ces instruments et enregistrées dans une base de données conçue à cet effet sont téléchargées et analysées par les responsables du suivi.

Les performances des animateurs et des formateurs sont suivies par les gestionnaires locaux ainsi que par l'équipe technique centrale de la DGEP.

IMPACT ET DÉFIS

IMPACT ET DÉFIS

Pour mesurer l'impact du programme, il est important d'évaluer le niveau d'organisation communautaire que les treize communautés ont réussi à mettre sur pied ainsi que les niveaux atteints par les participants ayant terminé le cours de lecture, écriture et mathématiques.

Le taux d'abandon n'est que de 13 %, soit un taux d'achèvement de 87 %. Au total, 197 participants ont achevé le programme, dont 187 femmes et 10 hommes. Le programme a réussi à améliorer l'estime personnelle des participants ainsi que leurs capacités organisationnelles. Il a également contribué à établir des contacts entre camarades d'étude et amélioré les relations familiales et communautaires.

L'approche bilingue non formelle, l'organisation des sessions en fonction des emplois du temps des participants et leur déroulement dans des espaces rendus disponibles par la communauté constituent les aspects les plus novateurs du programme. L'introduction des composantes professionnelles dans les cours de postalphabétisation a également été un facteur clé de son succès. Le programme met en valeur les avancées des participants ayant pour la plupart effectué de grands progrès en matière de capacités d'expression et d'organisation ainsi que de leur cohésion en tant que groupe.

À la suite des cours de formation professionnelle, les différentes communautés se sont organisées dans le but de développer et de vendre leurs propres produits, pour s'auto-employer et générer des revenus pour leurs familles.

DÉFIS

En 2014, le programme a été mis en œuvre dans les départements de Canindeyú, Concepción et Central ainsi que dans la capitale du pays, Asunción. Ils ont été 197 participants à l'achever. L'objectif général du programme d'alphabétisation non formelle pour 2015 était de porter le nombre de cercles d'apprentissage d'alphabétisation et de postalphabétisation de 13 à 200 et d'apprendre à lire et écrire à 1500 jeunes et adultes âgés de 15 ans et plus. Ces cercles d'apprentissage sont également proposés aux populations autochtones ainsi qu'aux détenus.

Un autre défi important consiste à coordonner avec les autres organisations de l'État et de la société civile afin de s'assurer que le programme n'est pas exclusivement une initiative du Ministère de l'Éducation et de la culture. Le but de cette coordination est d'arriver à couvrir plus de régions et à faire face en même temps aux questions de pauvreté et d'exclusion sociale sous différents angles. Ces communautés sont confrontées à divers besoins en matière de santé, de travail, de sécurité, d'habitat et de documents d'identité. Le renforcement de la coordination et de la collaboration avec d'autres organisations permettrait au programme de se déployer sur beaucoup d'autres communautés et départements. Actuellement, le programme ne parvient à couvrir qu'un nombre limité de régions en raison du manque de ressources.

LEÇONS APPRISSES

Une des leçons apprises a été l'importance du rôle des composantes de la formation professionnelle dans les cercles d'apprentissage. En témoigne le nombre accru de personnes qui s'intéressent et s'inscrivent au programme du seul fait de ces composantes. Par ailleurs, le niveau d'assiduité à ces cours a été très élevé, preuve que le contenu est à même de retenir l'attention des participants et de les motiver à poursuivre le programme.

Les programmes de postalphabetisation des années précédentes ne comportaient pas un volet formation professionnelle. L'introduction de ce volet est le fruit d'une stratégie développée par l'équipe administrative et l'équipe technique pour inclure les disciplines de la formation professionnelle. Ainsi, à partir de 2014, le programme a été élargi avec un volet formation professionnelle.

L'inclusion de disciplines telles que la santé et l'esthétique (coiffure), l'artisanat, l'électricité, l'art culinaire, le développement communautaire (horticulture) et la couture, combinée à la fourniture d'équipements, d'outils et de supports requis pour chaque domaine d'étude, s'est avérée cruciale et utile. Il convient de pérenniser cette approche en vue d'assister ces couches vulnérables de la population.

Le matériel susmentionné est resté à la disposition des différentes communautés. Les participants savent en faire usage pour organiser des comités, et ce faisant, développer et vendre leurs produits et services et générer des revenus pour leurs familles.

PÉRENNITÉ

Le programme est à présent inscrit au budget national et, de fait, jugé viable. En conséquence, le projet est désormais assuré de recevoir les fonds nécessaires à son développement pour l'année académique en cours. Il est également possible que le trésor public continue de financer pendant les années à venir.

Tout en demandant la poursuite des initiatives en matière d'éducation, les communautés locales ont mis en place des comités grâce auxquels elles comptent élaborer des stratégies de promotion de l'auto-emploi et de l'épanouissement personnel.

Pour l'exercice budgétaire 2015, le programme entend élargir son offre de cours de postalphabetisation à 34 communautés supplémentaires. La disponibilité des équipes techniques locales et régionales favorisera la continuité et la pérennité du processus.

SOURCES

- Bareiro, María de la Paz. Article : *El analfabetismo y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina*. Novembre 2013. Asunción, Paraguay.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC), 2014. *Encuesta Permanente de Hogares (EPH)*. Asunción, Paraguay.
- Dirección General de Educación Permanente (DGEPE). *Pos alfabetización - Programa de Alfabetización No formal para Personas Jóvenes y Adultas "Fortalecimiento"* (Renforcement). Guide l'animateur. Module 1. Année 2011.

CONTACT

María Inés Flecha Villalba

Director General of the Dirección General de Educación Permanente (DGEPE)

Avda. Eusebio Ayala Km. 4,5 – Asunción
Paraguay

Téléphone : (+595) 21 506794/5

Fax : (+595) 21 506794

dgepe@educacionpermanente.edu.py

mflecha@educacionpermanente.edu.py

www.mec.gov.py/cms

Dernière mise à jour : 25 juillet 2016

Compréhension de la lecture ATEK

PROFIL DE PAYS

Population 29 180 900 (estimation 2008)

Langue officielle espagnol (les autres langues reconnues sont notamment le quechua, l'aymara, l'asháninka, l'aguaruna, le pano-tacanan, le kawapana et l'arawa)

Pauvreté (Population vivant avec moins de 1 dollar par jour, %):
12,5 (1990–2004)

Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB 2,6 (2005)

Taux net d'admission dans l'enseignement primaire (TNA total, %) 86,4 (2006)

Taux d'alphabétisme total des jeunes (15 – 24 ans) 97 % (1995–2004)

Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus, 1995–2004)

- Total : 88 %
- Hommes : 94 %
- Femmes : 82 %

Sources statistiques

- UNESCO : Rapport mondial de suivi sur l'EPT
- UNICEF : Information par pays
- Banque mondiale : World Development Indicators database

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Titre du programme

Compréhension de la lecture de l'Asociación Tawantinsuyuman Evangelioq K'ancharinanpaq (ATEK)

Organisation chargée de la mise en œuvre

Asociación Tawantinsuyuman Evangelioq K'ancharinanpaq (ATEK, traduction : « Association pour la connaissance des Évangiles dans le monde quechuaphone »)

Langues d'enseignement

quechua et espagnol

Partenaires de financement

Wycliffe USA et Wycliffe Canada (Global Partners International), Société biblique péruvienne et églises locales

Date de création 2003



PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Le programme Compréhension de la lecture de l'Asociación Tawantinsuyuman Evangelioq K'ancharinanpaq (ATEK) a pour objectif d'améliorer la situation des habitants quechuas de la province de Cuzco en leur donnant accès à l'éducation, à la lecture et à l'écriture. Les Quechuas représentent un groupe considérable (environ 1,5 million), pourtant la plupart d'entre eux vivent en marge de la société. Des taux d'analphabétisme élevés et un manque d'opportunités socio-économiques ont limité leur capacité à participer aux activités de développement nationales. Le programme d'alphabétisation de l'ATEK cherche donc à doter les Quechuas de compétences bilingues (quechua et espagnol) afin qu'ils puissent améliorer leur niveau de vie, préserver leur identité culturelle et participer aux activités de développement national.

HISTORIQUE ET CONTEXTE

Bien que le Pérou ait réalisé de grands progrès en ce qui concerne l'égalité de l'accès à l'éducation pour tous grâce à une politique nationale qui garantit une éducation préprimaire, primaire et secondaire gratuite à tous les enfants jusqu'à l'âge de 16 ans, l'accès à l'éducation de la population rurale reste extrêmement limité. Plus particulièrement, le gouvernement n'a pas réussi à fournir des opportunités d'éducation effectives aux populations indigènes, qui constituent environ 45 % de la population du Pérou. Les Quechuas, dont la majorité vit dans des villages de montagne éloignés et « inaccessibles » des Andes, sont l'un des groupes indigènes qui ont le moins tiré profit des politiques et programmes nationaux en matière d'éducation.

Pour les Quechuas, l'accès à l'éducation est entravé par plusieurs facteurs, notamment :

- la limitation du soutien gouvernemental aux écoles primaires et secondaires dans les communautés quechuas ;
- un investissement limité du gouvernement dans le développement des programmes d'éducation interculturelle et bilingue (EIB) et dans la formation de professionnels de l'EIB, qui auraient permis aux Quechuas de tirer parti du système d'enseigne-

ment en utilisant leurs propres langues. L'espagnol reste la langue d'enseignement principale dans la plupart des écoles, ce qui crée des barrières linguistiques monumentales pour les Quechuas, majoritairement monolingues ;

- les pratiques agricoles et d'élevage des Quechuas, qui requièrent la participation de tous, y compris les enfants en âge scolaire ;
- des pratiques culturelles dominées par les hommes, qui ont limité les opportunités d'éducation pour les petites filles et les femmes.

L'effet combiné de ces facteurs négatifs est que les taux d'analphabétisme sont très élevés chez les Quechuas. On estime par exemple que les femmes quechuas sont scolarisées pendant une moyenne de 4,6 ans, et que 70 % d'entre elles sont analphabètes. En outre, 54,4 % de la population quechua totale ne termine pas l'école élémentaire. Les taux d'analphabétisme élevés ont également entretenu la marginalisation socio-économique et politique des Quechuas.

Pour résoudre cette situation, l'« Asociación Tawantinsuyuman Evangelioq K'ancharinanpaq (ATEK) », une organisation quechua pour le développement communautaire, a lancé le « Programme d'alphabétisation et de compréhension de la lecture », qui s'efforce de responsabiliser les gens ordinaires en les formant à la lecture et à l'écriture. Il est également conçu pour être un modèle de programme d'alphabétisation et d'éducation bilingue pour les populations indigènes de tout le pays.

LE PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION ET DE COMPRÉHENSION DE LA LECTURE DE L'ATEK

Le Programme d'alphabétisation et de compréhension de la lecture de l'ATEK est un projet bilingue qui se base sur les besoins essentiels des bénéficiaires, tels que déterminés par des enquêtes d'évaluation. Le programme cherche donc à promouvoir le développement social et personnel à travers une approche globale qui fait de l'alphabétisation la fondation d'autres projets de développement communautaires. Le programme de formation à la lecture et à l'écriture est pour ce faire ancré dans plusieurs domaines thématiques, notamment la santé, l'agriculture, l'élevage, la génération de revenus et l'éducation civique.

Le programme est actuellement mis en œuvre dans la province de Cuzco et concerne les communautés pauvres et isolées des districts de Paruro, Chumbivilcas, Paucartambo et Canas, entre autres. Beaucoup de ces districts sont marginalisés et manquent donc des ressources appropriées pour l'éducation. Le programme fonctionne actuellement dans un total de 90 sites dans toute la province et est principalement financé par Wycliffe USA et Wycliffe Canada (Global Partners International), ainsi que la Société biblique péruvienne (SBP). La SBP, par exemple, finance les salaires de quatre superviseurs régionaux et l'impression de tous les documents nécessaires aux activités d'alphabétisation. En outre, des églises locales et des particuliers soutiennent également le programme avec des dons en nature de biens matériels, d'aliments et de services volontaires.

COMPOSANTS DU PROGRAMME

Le programme se compose de trois modules principaux qui sont enseignés sur une période de deux ans minimum :

- Le « Niveau d'alphabétisation de base » est conçu pour les hommes et les femmes analphabètes de tous âges, mais cible plus particulièrement les femmes monolingues et celles qui possèdent des compétences de base bilingues en lecture et écriture. Il est également destiné aux participants qui ont abandonné l'école primaire. À ce niveau, les classes sont dispensées principalement dans les langues maternelles des apprenants afin de leur permettre d'acquérir des compétences de base (lecture et écriture). Le calcul n'est pas abordé à ce niveau.
- Le « Niveau de transfert de l'alphabétisation » est destiné aux participants bilingues qui sont capables de lire et de comprendre l'espagnol. Les apprenants hommes avec divers degrés de compétences en lecture et écriture dominant dans ce groupe, essentiellement parce que la plupart ont acquis des compétences en espagnol au cours de périodes de migration liées à l'emploi.
- Le « Niveau d'alphabétisation avancée » est une phase ouverte conçue pour renforcer les compétences acquises par les diplômés des niveaux de base ou de transfert. La phase de post-alphabétisation permet aux lecteurs de comprendre, d'interpréter et d'appliquer des documents plus com-

plexes afin qu'ils puissent intégrer la lecture et l'écriture à leur vie et utiliser l'alphabétisation comme un instrument pour l'apprentissage autonome. Des compétences de base en calcul et en espagnol seconde langue sont abordées lors de cette phase. Les diplômés du niveau avancé ont accès au programme d'éducation alternative du gouvernement (Educación Alternativa) qui permet de terminer le cycle d'éducation primaire formelle.

BUTS ET OBJECTIFS

Le programme cherche à :

- développer des compétences fonctionnelles bilingues (quechua et espagnol) en lecture et écriture chez les apprenants ;
- promouvoir un développement communautaire durable et lutter contre la pauvreté grâce à l'alphabétisation ;
- promouvoir l'apprentissage intergénérationnel en permettant aux parents et aux enfants de s'aider les uns les autres à apprendre à lire et à écrire, et à développer ces compétences ;
- renforcer la capacité des familles à cohabiter pacifiquement et à subvenir à leurs besoins et
- donner aux Quechuas les moyens de participer activement aux activités de développement national.

MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME : APPROCHES ET MÉTHODES

RECRUTEMENT ET FORMATION DES FORMATEURS

Pour garantir la mise en œuvre durable et efficace du programme, l'ATEK travaille en étroite collaboration avec les communautés et institutions locales, et notamment les églises. En plus du soutien qu'ils apportent à l'ATEK avec des dons en nature, ces partenaires jouent un rôle essentiel dans la mobilisation des apprenants et des formateurs. De nombreux formateurs en alphabétisation de l'ATEK sont recrutés au sein des communautés après avoir été recommandés à l'ATEK par leur église ou les dirigeants locaux pour leur dévouement au service de leur communauté.

L'ATEK n'a pas fixé de niveau d'éducation minimum pour ceux qui aspirent à devenir formateurs en alphabétisation. Ils doivent cependant posséder les compétences

nécessaires en lecture et écriture pour diriger des ateliers d'alphabétisation. Les diplômés du programme de post-alphabétisation de l'ATEK peuvent également se porter volontaires pour devenir formateurs.

L'ATEK forme les formateurs au moyen d'une série d'ateliers réguliers (un pour chaque manuel) et séminaires de mise à niveau que des superviseurs de terrain organisent lors de leurs visites et réunions régionales régulières avec les formateurs. Tous les ateliers de formation mettent l'accent sur les activités pédagogiques pratiques, telles que la modération des leçons et la gestion des classes. Chaque formateur enseigne à une moyenne de 7 à 8 apprenants. Les formateurs ne perçoivent cependant aucune rémunération, ce sont des volontaires nommés par les églises qui invitent l'ATEK à fournir des activités d'alphabétisation dans leur communauté. L'activité des formateurs est donc pour eux un moyen de servir leur communauté et leur église.

INSCRIPTION DES APPRENANTS

L'ATEK emploie une approche communautaire pour recruter les apprenants au sein du programme d'alphabétisation. Au tout début du programme, l'ATEK a lancé un programme communautaire d'information et de sensibilisation qui impliquait la participation des membres de la communauté à des ateliers publics expliquant les avantages de l'alphabétisation. Des ateliers de formation supplémentaires ont été organisés pour une sélection de membres clés, de dirigeants et de volontaires de la communauté avec un objectif similaire, mais les participants ont ensuite été recrutés par l'ATEK comme mobilisateurs communautaires. Ces volontaires et formateurs communautaires formés jouent un rôle essentiel pour encourager les autres à s'inscrire au programme. Ce qui est tout aussi important, l'ATEK a mis en place des partenariats solides avec de nombreuses églises locales, qui sont aujourd'hui déterminantes pour motiver les gens à s'inscrire au programme d'alphabétisation.

APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

L'ATEK croit que les adultes apprennent mieux en dialoguant et en intégrant de nouvelles informations à leurs connaissances et expériences passées. De plus, l'ATEK pense que chaque apprenant doit être fondamentalement motivé pour apprendre une nouvelle compétence et que chaque défi stimule la pensée critique. Afin de

capitaliser sur les ressources existantes des apprenants, les formateurs sont donc encouragés à employer des méthodes d'enseignement centrées sur leurs élèves. Ces méthodes comprennent l'utilisation d'aides pédagogiques ou la création de situations d'apprentissage qui stimulent le débat, le dialogue, l'interaction interpersonnelle (travail de groupe), la résolution de problème et la pensée critique. En ce qui concerne la motivation à apprendre, l'ATEK a remarqué que la plupart des apprenants sont motivés à participer au programme d'alphabétisation par leur désir de lire la Bible en quechua. L'ATEK s'est donc beaucoup servi de textes bibliques comme aides pédagogiques, car ils permettent aux apprenants d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture en utilisant un support avec lequel ils s'identifient étroitement. Ils sont en outre le point de départ de débats au sein de la classe sur les diverses questions sociales qui affectent les apprenants au quotidien, et leur utilisation a attiré le soutien actif de l'Église.

Conformément au principe qui consiste à encourager la participation active des apprenants et à renforcer leurs capacités de prise de décision, chaque groupe d'alphabétisation décide où et quand il se réunit, et avec quelle fréquence. En règle générale, les groupes se réunissent une fois par semaine, pour un minimum de deux heures. L'ATEK a élaboré des documents d'enseignement et d'apprentissage (notamment des manuels d'enseignement et des aides pédagogiques, et des manuels de lecture) qu'elle fournit aux formateurs et aux apprenants. Les formateurs et les groupes sont soutenus par le personnel de l'ATEK, qui visite les classes régulièrement et dispense des cours régionaux de mise à niveau pour les formateurs tous les deux mois.

IMPACT ET DÉFIS

SUIVI ET ÉVALUATION

Les superviseurs de terrain de l'ATEK sont responsables du suivi et de l'évaluation continus du processus d'enseignement et d'apprentissage. Une évaluation professionnelle externe du programme est en outre conduite tous les 3 ans par Wycliffe Canada ou Wycliffe USA. La dernière évaluation date de janvier 2007. Ce rapport d'évaluation félicitait l'ATEK pour la mise en place d'un programme d'alphabétisation efficace pour les populations socialement marginalisées et émettait les suggestions suivantes :

- L'ATEK devrait incorporer le calcul à son programme. Cela a été fait depuis.
- L'ATEK devrait mettre en place de meilleurs mécanismes de prévision et de suivi des progrès et des résultats du programme d'alphabétisation. Là aussi, beaucoup a déjà été réalisé en ce sens.

IMPACT ET RÉUSSITES

Le Programme d'alphabétisation et de compréhension de la lecture a transformé la vie des membres des communautés quechuas en termes de :

- Amélioration des compétences en lecture et écriture. Entre 900 et 1 000 apprenants quechuas monolingues et partiellement bilingues de Cuzco s'inscrivent au programme chaque année. À la fin des sessions de formation, la plupart des participants au programme sont capables de lire et écrire couramment. De même, la plupart des diplômés améliorent leurs compétences analytiques et d'interprétation. Certains peuvent donc maintenant lire la Bible lors des réunions de leur église, tandis que d'autres suivent actuellement une formation pour créer et publier des documents écrits en quechua. D'un point de vue qualitatif, le programme a renforcé l'amour-propre et l'assurance des participants, ainsi que leur sens de la responsabilité civique, leur sentiment de solidarité et leur optimisme pour eux-mêmes et pour leurs communautés.
- Responsabilisation des femmes. Étant donné la nature patriarcale de la société quechua, l'une des principales réussites du programme d'alphabétisation a été de donner aux femmes les moyens de jouer un rôle actif dans la vie civique. Par exemple, certaines femmes dirigent désormais différentes organisations communautaires (OC) et sont les fers de lance de projets de développement au sein de leurs communautés. D'autres sont devenues formatrices du programme d'alphabétisation, parce qu'elles ont amélioré leurs compétences en lecture et en écriture, mais aussi en communication.
- Inscription des diplômés dans l'éducation formelle. De nombreux diplômés du programme se sont inscrits au programme gouvernemental Educación Alternativa pour l'éducation primaire avancée. Cela leur a ensuite permis de passer à l'enseignement secondaire et supérieur. Par exemple, les diplômés du programme d'alphabétisation de l'ATEK Wilfredo

Apaza et Marisol Martinez ont terminé le cycle d'enseignement secondaire formel et ont suivi des cours de formation à l'enseignement, puis ont été recrutés par une école bilingue locale pour enseigner la religion, la lecture et l'écriture en quechua. D'autres diplômés qui ont réussi à terminer les cycles d'enseignement primaire et/ou secondaire ont également été recrutés par l'ATEK ou d'autres organisations pour travailler au sein de divers projets de développement communautaires. Dans l'ensemble, cela indique qu'une approche communautaire qui offre des opportunités de formation à la lecture et à l'écriture, en plus de responsabiliser les individus, a un impact social fort et positif qui mène à son tour au développement de la communauté.

- Autres projets communautaires. Le partenariat de l'ATEK avec les églises locales a permis à l'organisation de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'autres projets de développement communautaires au sein des églises. Par exemple, les programmes d'alphabétisation destinés aux enfants menés conjointement par l'ATEK et les églises ont trouvé une utilité dans le système scolaire local car les enseignants invitent souvent les formateurs de l'ATEK à enseigner la lecture en quechua dans leurs classes.

DÉFIS ET SOLUTIONS

- La limitation des financements est l'un des plus grands défis auquel l'ATEK est confrontée. Depuis ses débuts, l'organisation dépend en grande partie du financement de Wycliffe USA. Bien que d'autres donateurs couvrent maintenant environ 20 % des besoins financiers de l'ATEK, un manque de financement approprié a empêché l'organisation d'étendre le programme d'alphabétisation à d'autres provinces éloignées où les taux d'analphabétisme sont élevés au sein de la population indigène. Il est donc nécessaire d'entretenir des relations sociales fortes et fonctionnelles avec la société civile, qui a jusqu'à maintenant soutenu le programme en fournissant des ressources matérielles, par exemple de la nourriture et des solutions d'hébergement pour les formateurs de terrain, ainsi que d'encourager les personnes qui savent lire et écrire à devenir des formateurs. Il est en outre nécessaire d'établir des relations fortes avec d'autres ONG afin d'avoir accès à d'autres soutiens financiers et techniques. Par



ailleurs, il est essentiel que les partenariats qui existent avec les églises soient maintenus, car ils sont la source d'un soutien en nature inestimable aux activités de terrain du programme. En plus de rechercher un financement externe, l'ATEK met également en œuvre des activités de génération de revenus. Il s'agit notamment de la vente de livres et de ressources audiovisuelles et de la location de studios d'enregistrement à la communauté hispanophone à des prix concurrentiels. À l'avenir, ce type de projets de génération de revenus sera adapté pour profiter aux communautés dans lesquelles l'ATEK est active.

- Étant donné que la plupart des formateurs volontaires disposent d'une éducation formelle de base, une supervision constante est nécessaire pour garantir la mise en œuvre efficace du programme. Cependant, la limitation des ressources humaines de l'ATEK empêche souvent l'organisation de superviser les activités du projet de manière adéquate sur les sites éloignés. Les réunions de formateurs qui se tiennent tous les deux mois dans chaque zone contribuent toutefois à maintenir le contact avec tous les formateurs, et leur donnent l'opportunité d'apprendre les uns des autres et de s'encourager mutuellement.

- Les activités de l'ATEK sont souvent concurrencées par les programmes d'alphabétisation gouvernementaux, qui offrent des avantages et des salaires plus attractifs pour les formateurs et les participants. L'ATEK a l'intention de rendre ses programmes plus concurrentiels sans avoir recours aux primes économiques. Il est cependant nécessaire de proposer aux formateurs un traitement motivant, ce qui implique de rechercher les ressources adéquates.

LEÇONS APPRISSES

- En tant qu'organisation communautaire, l'ATEK dépend de la bonne volonté de ses bienfaiteurs et de ses bénéficiaires. Le rôle que les bénéficiaires jouent dans la promotion des projets communautaires est souvent négligé et l'ATEK a pu vérifier que le soutien de l'ensemble de la communauté est essentiel pour réduire les frais de fonctionnement du programme et pour garantir sa durabilité. Bien que les communautés dans lesquelles l'ATEK est active ne disposent pas des ressources pour payer les programmes d'alphabétisation, elles fournissent souvent une assistance en nature, par exemple

de la nourriture ou des solutions d'hébergement pour les formateurs. L'une des plus grandes leçons apprises au cours des six années d'existence du programme est donc que les projets d'alphabétisation sont moins chers à mettre en œuvre, fonctionnent mieux et sont plus durables lorsqu'ils sont soutenus activement par leurs bénéficiaires.

- Les participants aux programmes d'alphabétisation sont souvent motivés par le désir de lire des documents utiles qui aident à améliorer leur vie, par exemple la Bible. Le programme d'enseignement doit être conçu pour satisfaire ces besoins et ces attentes afin d'entretenir la motivation des apprenants et de rendre les programmes d'alphabétisation plus efficaces et plus durables.
- De la même façon, les programmes d'alphabétisation sont plus efficaces et moins chers à mettre en œuvre lorsque les formateurs sont motivés par un esprit de volontariat communautaire plutôt que par un désir de gain financier. Cela est apparu clairement lorsque les formateurs qui avaient rejoint le programme en s'attendant à recevoir une rémunération ont abandonné peu de temps après. Les formateurs volontaires ont cependant besoin d'encouragement et d'un soutien moral constants pour ne pas se sentir isolés et découragés dans leur travail.

DURABILITÉ

La durabilité du programme d'alphabétisation dépend de deux éléments clés : la demande de la part des participants et un financement stable. Étant donné les taux d'analphabétisme élevés chez les Quechuas et chez d'autres groupes indigènes, la demande en alphabétisation est garantie sur le long terme. Le programme pourrait de plus être étendu de façon à englober tout un éventail de compétences professionnelles et d'activités de formation. En outre, comme l'ATEK travaille avec des institutions locales qui font partie intégrante des communautés, notamment les églises, on pourrait faire davantage pour relier ses activités à celles de ces institutions. L'expansion du programme, que ce soit à travers l'ATEK ou à travers les institutions locales, dépend cependant de la disponibilité d'un financement solide et durable.

SOURCES

- Dillon, Peter. H. 2008, Peru: Indigenous Peoples' HE Needs Neglected
- Education and Peru: The Work of Tarpurisunchis in Indigenous People's Issues Today
- Literacy and Civic Education Programme for Indigenous and Peasant Women, Peru

CONTACT

Fredi Quintanilla Palomino

Apartado 318, Cuzco

Pérou

Tél. : +11-51 84 25 3457 / +11-51 849 846 797 03

director@atekperu.org

Dernière mise à jour : 12 avril 2011

Cette compilation présente des programmes qui décrivent les langues et cultures comme des ressources et les considèrent comme des atouts plutôt que comme un défi auquel serait confrontée l'alphabétisation. Cette publication inclut également des programmes destinés aux migrants et aux réfugiés et caractérisés par une forte volonté de les outiller pour leur insertion dans le tissu social tout en renforçant leur niveau d'alphabétisme dans leur langue parlée à domicile. Une leçon des plus importantes qui ressort de toutes ces expériences est que la réussite des approches multilingues et multiculturelles de l'alphabétisation repose sur un processus de décisions participatif et la participation des communautés locales à toutes les étapes de la conception et de la mise en oeuvre des programmes.