

Réduire l'écart entre les sexes

Autonomiser les femmes par l'alphabétisation



Réduire l'écart entre les sexes

Autonomiser les femmes par l'alphabétisation

Etudes de cas tirées de la base de données de
pratiques efficaces d'alphabétisation
et de numératie de l'UNESCO (LitBase)
<http://www.unesco.org/uil/litbase/>



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



Publié en 2016 par
l'Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstr. 58
20148 Hambourg
Allemagne

© Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie, 2016

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie est un centre international de l'UNESCO à but non lucratif et axé sur les politiques. Il voue l'essentiel de ses activités à la recherche, la formation, l'information, la documentation et la publication. Comptant parmi les sept centres de l'UNESCO spécialisés dans l'éducation, l'UIL a pour vocation de promouvoir les politiques et pratiques d'apprentissage tout au long de la vie, concentrant son action sur l'éducation des adultes et la formation continue, en particulier l'alphabétisation et l'éducation non formelle ainsi que les possibilités d'un apprentissage alternatif pour les groupes marginalisés et défavorisés.

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

Nous adressons nos remerciements aux personnes suivantes qui nous ont aidés à élaborer les études de cas lors de leur stage à l'UIL : Medaldo Runhare, Anne Darmer, Leila Brown-Assadi, Moussa Gadio, Kwaku Gyening Owusu, Sarah Marshall, Mihika Shah-Wundenberg, Mariana Simoes, Angelina Robitschko, Mariana Simoes, Ayda Hagh Talab, Thomas James Day, Mika Hama, Seara Moon, Stephanie M. Harvey, Michelle Viljoen, Laura Fox, Justin P. Jimenez, Rouven Adomat, Shao Lingwei, Ruth Zannis, and Julian Kosh.

Coordination : Ulrike Hanemann et
Cassandra Scarpino

Graphisme : Jan Kairies

ISBN 978-92-820-2124-8



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

SOMMAIRE

AFRIQUE

Éthiopie

Programme intégré d'autonomisation des femmes
page 15

Libéria

Programme d'autonomisation économique des
adolescentes
page 23

Mozambique

Promotion de l'alphabétisation des femmes
page 28

Sénégal

Le programme de renforcement des capacités
communautaires
page 36

ETATS ARABES

Maroc

Projet novateur d'alphabétisation et post-
alphabétisation
page 45

Palestine

Programme d'éducation de la petite enfance,
familiale et communautaire
page 52

Yémen

Projet d'alphabétisation par la poésie
page 58

ASIE ET PACIFIQUE

Inde

Saakshar Bharat Mission
page 64

Indonésie

Education à la justice entre les sexes pour les
femmes marginalisées
page 70

Pakistan

Programme d'alphabétisation fonctionnelle
destiné aux femmes adultes
page 73

Pakistan

Programme post-alphabétisation via le portable
page 78

Philippines

Projet SMILE Mindanao
page 82

République de Corée

L'école des mères
page 88

AMERIQUE LATINE ET CARAÏBES

Bolivie

Projet d'alphabétisation bilingue sur la santé
procréative
page 93

Mexique

Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie
page 99

EUROPE ET AMÉRIQUE DU NORD

Turquie

Programmes d'alphabétisation familiale
page 110

Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord

Programme d'apprentissage familial en prison
page 121

Malte

Programme d'alphabétisation familiale
page 127

Préface

La nécessité d'autonomiser les femmes au moyen de l'alphabétisation a été de plus en plus reconnue au cours des dernières années. En 2013, l'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a publié une sélection de programmes d'alphabétisation destinés spécifiquement aux femmes et contribuant à des initiatives connexes. Étant donné le vif intérêt que cette publication a suscité – les exemplaires imprimés ont été rapidement en rupture de stock –, j'ai décidé de produire une seconde édition. Celle-ci est enrichie de nouvelles études de cas et dotée d'une conception graphique plus moderne.

L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe fondamental de l'Agenda 2030 pour le développement durable et une priorité stratégique de l'UNESCO. Pourtant, les deux tiers des adultes analphabètes dans le monde sont des femmes, et ce chiffre stagne depuis 2000. En analysant les données sur l'Éducation pour tous (EPT) publiées entre 2000 et 2015, le Rapport mondial de suivi 2015 sur l'EPT constate que cette inégalité est l'un des défis persistants dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. S'il demeure fort à faire pour redresser les disparités encore existantes entre les sexes, nous observons parallèlement tout un éventail de programmes d'alphabétisation encourageants, qui dans plusieurs pays ciblent directement – ou essentiellement – les femmes.

Réalisant le mandat de l'UNESCO de diffuser mondialement l'information sur les programmes et politiques efficaces d'alphabétisation, l'UIL a élaboré la banque de données Pratiques efficaces d'alphabétisation (LitBase), d'où proviennent les programmes contenus dans cette publication. Ils ont été sélectionnés afin de présenter les approches concluantes qui desservent les femmes illettrées jeunes et adultes, en leur offrant des oppor-

tunités d'apprentissage utiles et de qualité, et en les autonomisant au moyen des compétences de base en lecture, écriture et calcul.

Les exemples figurant dans cette compilation illustrent que l'alphabétisation peut contribuer à l'autonomisation des femmes, de leurs familles, de leurs communautés, et finalement de sociétés entières. Ils prouvent également que les femmes peuvent surmonter les obstacles qu'elles rencontrent pour accéder aux opportunités d'apprentissage, à travers des programmes de conception créative et réfléchie. Impliquer les hommes et les dirigeants locaux dans des démarches positives de changement est un prérequis, tout comme la participation directe des femmes à la conception, la programmation et l'évaluation du programme d'alphabétisation. L'expérience enseigne que les initiatives rattachées à une politique d'apprentissage tout au long de la vie et financées sur le long terme suscitent le plus d'intérêt.

Je suis confiant que cette publication répondra à la demande soutenue en exemples de programmes d'alphabétisation concluants, qui ont fait leurs preuves dans la réduction des disparités entre les sexes au moyen d'approches innovantes. J'espère qu'elle contribuera à mieux cerner les questions et défis rencontrés pour rendre les programmes d'alphabétisation accessibles et attrayants pour les femmes. Je présume qu'elle fournira en outre aux parties prenantes de l'alphabétisation – décideurs, prestataires de programmes et praticiens –, des éclaircissements sur les moyens d'exploiter le potentiel transformateur de l'alphabétisation en vue d'autonomiser les femmes, et d'ouvrir ainsi la voie vers l'égalité des sexes.

Arne Carlsen, Directeur, UIL

INTRODUCTION

L'accès à l'éducation de base est un droit fondamental. Garantir que ce droit devienne réalité pour les filles et les femmes est un engagement international depuis plusieurs décennies. Il est consacré par exemple dans la Déclaration de Beijing et son Programme d'action (1995), le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour Tous (EPT) (2000–2015, Objectif 5), et dans les Objectifs du Millénaire pour le développement fixés par les Nations Unies (OMD, 2000–2015, Objectif 3/Cible 3.A). L'Objectif 4 de l'EPT explicite en outre que les efforts pour « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015 » doivent se concentrer en particulier sur les femmes. Cependant, les progrès pour atteindre ces cibles ainsi que d'autres convenues par la communauté internationale sont inégalement répartis. Si de nombreux pays ont entrepris de réduire les disparités entre les sexes au moyen de programmes d'alphabétisation destinés spécifiquement aux femmes, le fait que deux tiers des adultes illettrés de la planète sont des femmes se maintient, et ce chiffre n'a pas évolué depuis 2000. Cette situation perpétue probablement la pauvreté pour des millions de femmes et entrave ainsi le développement humain en de nombreux endroits de la planète.

Un véritable progrès dans la réalisation du droit à l'éducation est impossible sans stratégies spécifiquement destinées aux femmes et traitant en priorité le défi que représentent les faibles niveaux d'alphabétisme et une éducation de base limitée. Les Objectifs de développement durable (ODD), adoptés lors de l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2015, contiennent l'engagement mondial nouveau et ambitieux de réaliser l'égalité des sexes dans l'éducation, notamment à travers l'Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. La cible 4.6 engage les États membres à veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter d'ici à 2030. Si l'égalité des sexes transparaît

dans toutes les cibles de l'Objectif 4, l'une d'entre elles (4.5) énonce spécifiquement l'élimination des inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation.

Généraliser l'égalité des sexes dans l'alphabétisation des adultes

L'alphabétisation des femmes est étroitement liée à leur autonomisation, qui est depuis des décennies un objectif officiel de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. L'impact autonomisant de l'alphabétisation est généralement perçu en termes de bienfaits pour le développement, tels que réduction des taux de mortalité maternelle et infantile, hausse des revenus et amélioration des conditions de vie. L'autonomisation des femmes devrait cependant être aussi considérée comme une démarche participative qui est en elle-même transformatrice (Robinson-Pant, 2014). À l'opposé des conceptions de l'autonomisation à des fins socioéconomiques plus instrumentales, les scientifiques féministes la définissent comme un processus permettant d'identifier, de négocier et de transformer les structures du pouvoir, et reconnaissent que l'alphabétisation et l'éducation sont des moyens décisifs pour déclencher de tels processus (Ghose and Mullick, 2015: 350).

Généraliser l'égalité des sexes dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes implique d'examiner les processus, résultats et impacts d'un cycle entier où sont programmées, élaborées, accomplies, recensées et évaluées des activités d'apprentissage. Cette démarche doit être éclairée par une compréhension pour les consciences, identités, rôles et relations en matière de distinction entre les sexes, ainsi que pour les possibilités de les transformer soit en processus d'apprentissage soit à l'issue de ces derniers. Toute personne devrait être impliquée dans cette démarche, non seulement les filles et les femmes mais aussi les garçons et les hommes, si ce n'est l'ensemble de la communauté. Elle

consiste à scruter attentivement chaque aspect du processus d'apprentissage, et à privilégier l'investissement dans un apprentissage de qualité destiné aux filles et aux femmes. Elle doit prendre les mesures nécessaires pour traiter les défis inhérents aux structures, et rectifier les disparités existantes entre les sexes tout en reliant l'apprentissage tout au long de la vie aux Objectifs internationaux de développement durable.

De nombreux enseignements peuvent être tirés des expériences réalisées pour généraliser l'égalité des sexes dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes, et pour relever les défis qui entravent l'intégration d'une perspective égalitaire dans les politiques et programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Ces enseignements portent sur des questions décisives dans le difficile parcours vers l'égalité des sexes, telles que accessibilité, qualité, pertinence des politiques et programmes, autonomisation des apprenantes défavorisées et marginalisées.

Il existe par exemple des données tangibles qui démontrent que les femmes vivant dans les contextes multilingues et multiethniques tirent davantage profit de l'instruction en langue maternelle en situation non formelle. Mais bien trop souvent, les hiérarchies existantes entre les sexes déterminent qui a accès à quelles langues, et quelles langues sont utilisées dans les domaines de pouvoir politique. Les décisions en matière de politique linguistique, et spécifiquement de langue d'instruction appropriée aux programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, doivent par conséquent reposer sur les facteurs culturels et ethniques mais aussi sur les relations entre les sexes et les perspectives des deux sexes. Un défi majeur consiste à gérer une grande diversité de facteurs liés à l'exclusion et aux inégalités, de sorte à tenir compte de la complexité des identités et intérêts en jeu tout en réduisant les inégalités entre les sexes.

Les programmes individuels d'éducation et de formation pour les filles et les femmes sont souvent des interventions ponctuelles qui ne sont pas intégrées dans le système éducatif (des adultes). Elles traitent en majorité uniquement les besoins pratiques les plus immédiats au tout premier niveau des compétences de base,

essentiellement dans des domaines traditionnellement féminins tels que le tricot ou la cuisine. Elles omettent de répondre aux besoins sexospécifiques stratégiques des femmes, de sorte à leur donner les moyens de modifier leur position généralement inférieure au sein de leurs familles, communautés et sociétés. Elles omettent également d'aborder systématiquement les défis structurels ou d'impliquer les hommes et l'ensemble de la société. Une approche efficace de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes tient compte de leurs besoins sexospécifiques stratégiques et favorise une progression au-delà de l'alphabétisation locale. Seules les opportunités d'apprentissage qui permettent une progression au moyen de qualifications reconnues et qui font partie intégrante de systèmes articulés, flexibles et perméables favoriseront des sociétés d'apprentissage tout au long de la vie aptes à promouvoir l'égalité des sexes.

Les études et rapports récents soutiennent expressément la promotion et la mise en place d'opportunités d'alphabétisation pour les femmes, à l'appui des données scientifiques sur la contribution de l'alphabétisation et de l'apprentissage au développement et à l'autonomisation (UNESCO, 2012 ; Eldred, 2013 ; Robinson-Pant, 2014). De nombreux défis doivent cependant être relevés avant que les femmes puissent accéder à ces opportunités et en tirer davantage profit. Ces défis sont essentiellement les obstacles socioéconomiques à l'éducation, les normes sociales, les valeurs traditionnelles et les attentes culturelles, qui peuvent constituer d'insurmontables barrières à l'apprentissage des femmes. Leur participation peut également être entravée par la distance (habitat rural) et l'insécurité. La violence aussi demeure un obstacle important à la participation des filles et des femmes à l'éducation.

Les opportunités de progresser au-delà de l'alphabétisation communautaire de base et d'obtenir des qualifications reconnues sont souvent très limitées. Il peut être par ailleurs difficile d'impliquer les hommes, qui contrôlent et exercent le pouvoir, dans les processus transformateurs visant à autonomiser les femmes. Il n'est pas aisé de déployer des programmes d'autonomisation au niveau de base. Une raison réside dans les différentes significations que prend l'autonomisation

10 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

pour différentes femmes, en fonction de leur situation. Le défi consistant à influencer les décisions en matière de politiques et de financement au niveau national, régional et local est immense. Les femmes sont dans de nombreux pays fortement sous-représentées dans la prise de décision, la gestion et la gouvernance des communautés locales, institutions et gouvernements. Leur voix n'est simplement pas entendue au sein des familles, des communautés et à tous les niveaux de gouvernance (ibid.).

Tirer les enseignements des expériences concluantes

Tous les programmes présentés dans cette publication ciblent les femmes, et chacun d'entre eux est confronté à quelques-uns ou à presque la totalité des défis mentionnés ci-dessus. Ces défis sont pour la plupart interdépendants et nécessiteront des stratégies complexes pour les redresser ou les surmonter. En un mot, libérer le potentiel autonomisant de l'alphabétisation pour les femmes exigera des réponses créatives et imaginatives. Ces exemples, tous sélectionnés dans la banque de données de l'UNESCO Pratiques efficaces d'alphabétisation (LitBase), illustrent les solutions conçues de par le monde dans les programmes d'alphabétisation pour traiter les défis et surmonter les obstacles potentiels pour les femmes dans l'accès aux opportunités autonomisantes d'alphabétisation et d'apprentissage.

Ces études de cas fournissent des enseignements éventuellement précieux pour les parties prenantes de l'alphabétisation, décideurs, gestionnaires de programmes et praticiens actifs dans divers contextes. Elles démontrent que concevoir des mesures d'alphabétisation ne signifie pas simplement mettre en place des opportunités d'assimiler un ensemble de savoir-faire requis pour lire et écrire. L'alphabétisation des femmes est indissociable de questions touchant à l'équité, la violence, la santé, l'éducation des filles, l'implication et la gouvernance de la communauté. Ces exemples montrent que l'alphabétisation est un processus complexe qui doit être intégré à d'autres activités de développement, dont la santé, l'emploi, la citoyenneté active des femmes et les relations au sein des familles

et communautés. Mais ils témoignent aussi que l'alphabétisation peut favoriser l'autonomisation des femmes, de leurs familles et communautés, et promouvoir ainsi les stratégies efficaces pour relever les défis identifiés.

La plupart des programmes d'alphabétisation des femmes retenus dans cette compilation adoptent une approche fonctionnelle reliant l'alphabétisation à des activités rémunératrices en rapport direct avec les besoins et potentiels locaux. Le Programme intégré d'autonomisation des femmes en Éthiopie par exemple associe l'alphabétisation à des mesures non formelles de formation professionnelle, de formation et soutien en gestion d'entreprise et commerce, qui aident les femmes adultes des régions rurales à améliorer leurs moyens d'existence. Le Projet d'autonomisation et d'intégration socio-économique des femmes au Maroc combine lui aussi alphabétisation et formation pré-professionnelle conduisant à des activités génératrices de revenus. Le programme algérien Alphabétisation, formation et insertion des femmes dépasse la seule transmission de compétences lettrées et professionnelles en aidant les participantes à fonder leur propre micro-entreprise. Et si le Programme d'autonomisation économique des adolescentes par le renforcement de l'alphabétisation au Libéria vise à autonomiser les jeunes femmes pour améliorer leur niveau de vie par l'accès à l'éducation de base et à des opportunités de subsistance, il aborde en outre les qualités comportementales, notamment le développement de l'autonomie et une culture de l'apprentissage et de la paix.

D'autres programmes rallient les femmes à l'apprentissage en se concentrant sur leur rôle de mères de jeunes enfants. Prenons en exemple le programme turc d'apprentissage familial, en particulier sa composante Éducation mère-enfant. Ce projet intergénérationnel d'éducation de la petite enfance et d'alphabétisation des adultes, adapté à la culture et réalisé à domicile, cible les enfants des milieux sociaux défavorisés ainsi que leurs mères souvent peu alphabétisées. Le programme palestinien d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire encourage les parents, essentiellement les mères, à assumer un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants. Son approche communautaire et intergénérationnelle vise à favoriser l'autonomisation de

la communauté à travers l'apprentissage tout au long de la vie. Ses diverses composantes reflètent la priorité accordée aux femmes : il s'agit des programmes Mère à mère, Apprendre en s'amusant, Autonomisation des jeunes femmes et prévention des mariages précoces, et Lutte contre la violence familiale. Le volet de visites à domicile souligne cet accent mis sur les femmes.

Le Programme d'apprentissage familial en prison au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord est un projet éducatif non formel, intégré, intergénérationnel et réalisé en milieu pénitentiaire, qui cible essentiellement les mères incarcérées et leurs enfants en vue de leur autonomisation. Il tend à améliorer les compétences lettrées des mères et des enfants, et à instaurer des relations et rapports positifs tout en affermissant les liens familiaux. Le programme nigérian d'éducation de la mère et de l'enfant est une autre initiative intégrée et intergénérationnelle d'éducation et d'alphabétisation qui couvre une vaste gamme de besoins : alphabétisation des adultes et éducation de la petite enfance, santé, éducation civique, gestion et conservation de l'environnement, génération de revenus et promotion de l'emploi en milieu rural. La réunion des composantes alphabétisation, compétences pratiques et éducation de la petite enfance est décisive à la fois pour garantir le succès de ce projet rural et pour stimuler la participation des communautés.

L'autonomisation des femmes et des adolescentes est au cœur des activités du programme sénégalais d'autonomisation communautaire de Tostan. Il œuvre avec l'ensemble de la communauté, de sorte que les femmes peuvent participer activement à des activités communautaires, et même en diriger quelques-unes. Il veille particulièrement à mobiliser les habitants afin d'engendrer un changement social positif, entraînant fréquemment l'abandon de normes et pratiques sociales qui nuisent aux femmes. Un enseignement majeur de ce programme est que la tentative d'imposer un changement par la contrainte et la condamnation peut être contre-productive, car elle est susceptible de provoquer une attitude de défense et la réaction de se cramponner aux valeurs traditionnelles. Tostan démontre qu'un programme de nature participative et ascendante peut

réussir si sa conception tient compte des besoins identifiés par les apprenants eux-mêmes.

Alphabétisation en langues locales - tremplin de l'égalité des sexes est un programme mené par l'association Progresso dans les communautés rurales du Mozambique. Il intègre alphabétisation et égalité des sexes par des cours d'alphabétisation en langues locales, qui mettent l'accent sur la conscientisation et la sensibilisation à la violence domestique et aux droits fondamentaux. Il travaille simultanément avec deux principaux groupes cibles : d'une part les femmes et les hommes inscrits aux cours d'alphabétisation dispensés dans 25 communautés rurales, d'autre part les notables locaux regroupant chefs de village, responsables des rites initiatiques pour hommes et femmes et dignitaires religieux. La coopération avec les notables communautaires y est jugée essentielle pour parvenir aux changements souhaités quant à la reconnaissance des droits des femmes. L'un des enseignements de ce programme réside dans l'instrument puissant que constitue le suivi par la communauté de la composante égalité des sexes, pour impliquer et développer un sentiment de responsabilité chez les alphabétiseurs et les apprenants, mais aussi auprès de la communauté élargie, en particulier des notables locaux. En outre, le lien direct établi entre enseignement dans la classe et activité sociale de mobilisation avec les responsables communautaires s'est révélé particulièrement efficace pour induire un changement intégrateur et durable dans les relations entre les sexes, notamment pour créer des opportunités destinées aux femmes et aux filles de participer aux activités de développement communautaire.

En Asie, les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes sont souvent ancrés dans les centres communautaires d'apprentissage et ont en commun de traiter plusieurs thèmes sensibles. Le Programme communautaire pour la prévention de la traite des femmes et des enfants au Cambodge par exemple relie alphabétisation et formation en compétences rémunératrices en vue d'accroître la capacité des femmes à l'autonomie économique. Il accomplit en outre un travail de conscientisation à la traite sexuelle des jeunes femmes, à la violence domestique et à la prostitution, afin d'atténuer la vulnérabilité féminine à l'exploitation sexuelle.

12 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

De nombreux programmes visent à améliorer les connaissances des apprenantes sur les questions de santé et d'hygiène individuelle, familiale et communautaire. Le programme indonésien Éducation à la justice entre les sexes pour les femmes marginalisées est une initiative intégrée qui transmet des compétences pratiques et lettrées de base, y compris l'éducation sanitaire. Plus important encore, il propose des mesures de formation en santé reproductive et puériculture, de soutien psychologique et d'autres services de soins aux femmes marginalisées habitant les taudis urbains et communautés rurales. Le projet philippin Soutien à l'amélioration de la santé maternelle et infantile et construction d'environnements lettrés (SMILE/Sourire) dispense alphabétisation et éducation sanitaire afin de venir en aide aux familles habitant la Région autonome en Mindanao musulmane. Une spécificité de ce projet est l'Organisation des mères, créée par les participantes aux cours d'éducation sanitaire. Chaque groupe élabore son propre plan d'action pour les activités collectives et d'engagement civique.

De manière comparable, le programme pakistanais d'alphabétisation fonctionnelle destiné aux femmes adultes relie le perfectionnement de l'alphabétisme à l'autonomisation des femmes, en les sensibilisant à la santé, notamment reproductive. Le défi de la résistance sociale à la participation des jeunes femmes y a été traité en organisant des cours d'alphabétisation à proximité de leurs domiciles et en leur enseignant à lire la traduction du Coran en ourdou. Un autre programme innovant de post-alphabétisation via le portable, réalisé par la fondation Bunyad au Pakistan, a été confronté à des défis similaires : les membres masculins des familles étaient fortement hostiles à l'idée de donner un téléphone portable aux jeunes femmes. Mais finalement, la confiance portée par la communauté à la fondation Bunyad a contribué à surmonter ce type d'obstacle.

En Amérique latine, le manque de compétences lettrées et de connaissances de base touche davantage les femmes autochtones que d'autres groupes. L'initiative bolivienne du Projet d'alphabétisation bilingue sur la santé procréative a été soutenue par les données prouvant la forte corrélation entre niveau de santé repro-

ductive et niveau d'éducation d'une population, ainsi que par la nécessité de réduire les disparités, particulièrement prononcées au sein de la population autochtone. Ce projet adopte une approche multiculturelle et bilingue de l'autonomisation : il intègre les systèmes de savoirs indigènes dans le processus d'apprentissage et favorise l'acquisition de compétences lettrées bilingues. Un débat ouvert sur les thèmes sensibles tels que la violence domestique envers les femmes et les droits des femmes a engendré une prise de conscience et augmenté la participation des femmes à la vie civique. De même au Mexique, le Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie s'efforce d'autonomiser les peuples autochtones par la conception d'opportunités éducatives bilingues qui valorisent et respectent la culture et l'identité indigènes. L'usage des langues maternelles respectives des apprenants pour enseigner les compétences lettrées de base bénéficie tout particulièrement aux femmes autochtones rurales, qui sont moins exposées à la langue principale (l'espagnol) et ont moins d'occasions de l'apprendre.

Le Projet d'alphabétisation par la poésie au Yémen adopte une approche particulièrement créative pour engager les femmes dans l'alphabétisation. Il offre aux femmes peu ou pas alphabétisées l'opportunité d'acquérir les compétences lettrées à partir de leurs traditions et patrimoine culturels, s'inspirant notamment des poèmes, proverbes et contes locaux. En reprenant et en s'appuyant sur les compétences et connaissances orales des apprenantes, ce projet valorise le bagage cognitif présent et exclut une approche déficitaire. Il illustre que la motivation d'acquérir l'alphabétisme est plus durable si elle repose sur les traditions et systèmes de savoirs locaux ravivés par les apprenants. Néanmoins, l'expérience yéménite met aussi en évidence les défis que peuvent receler ce type de projet, entre autres la résistance des hommes au programme, éventuellement parce qu'il rend les femmes plus autonomes. De manière comparable, L'école des mères de l'association Purun Citizen Community (Communauté citoyenne bleue) en République de Corée associe l'alphabétisation à la poésie, l'autobiographie, aux arts et au théâtre. Cette approche stimule la créativité tout en développant l'estime de soi chez les femmes d'âge mûr ciblées par le programme.

Un autre programme remarquable est Khabar Lahariya (Nouvelles vagues) de l'ONG Nirantar (Inde), qui ancre l'alphabétisation dans la production d'un journal rural hebdomadaire à faible coût, adapté au contexte et répondant aux besoins spécifiques des femmes. Les participantes acquièrent des compétences en collectant et produisant l'information, et en créant une équipe de femmes journalistes locales qui produisent et diffusent les principales actualités dans leurs villages. Ce programme a obtenu comme résultats une meilleure culture de la lecture dans les communautés, une plus grande conscience civique, l'autonomisation des femmes, la création d'emplois et de revenus. Étant donné le contexte traditionnel prédominant, il a lui aussi rencontré d'importants défis pour attirer et retenir les participantes, et pour encourager les femmes alphabétisées à se déplacer dans leurs villages afin de collecter nouvelles et informations. En vue de traiter certains de ces défis liés au contexte, Nirantar a créé le programme d'alphabétisation et d'éducation pour l'autonomisation des femmes (Sahajani Shiksha Kendra), qui vise à autonomiser les femmes et adolescentes rurales lors de camps d'alphabétisation externes ou établis dans les villages. Les activités de sensibilisation du programme ciblent les femmes des communautés marginalisées telles que les Dalits et Adivasis.

Les exemples contenus dans cette compilation illustrent la grande variété des approches adoptées dans le but de généraliser l'égalité des sexes dans les programmes d'alphabétisation et de promouvoir l'autonomisation des femmes. Si certains de ces programmes ne sont pas explicitement destinés aux femmes et encouragent, ou au moins n'excluent pas, la participation des hommes, d'autres ciblent exclusivement la population féminine. Il en est le cas par exemple du Programme fonctionnel d'alphabétisation et de soutien des femmes en Turquie, où 70 pour cent des adultes non lettrés sont des femmes. Il poursuit l'objectif de perfectionner les compétences en lecture, écriture et calcul des femmes, et possède une composante unique de soutien à travers 25 thèmes favorisant leur prise de conscience sur leurs droits, la santé, l'hygiène, la communication et le développement infantile. Le programme Alphabétisation des femmes en Angola et au Mozambique (FELITAMO) entend autonomiser les femmes jeunes et adultes, en

priorité celles vivant en milieu rural. L'Inde abrite la majorité (en nombres absolus) des femmes adultes illettrées de la planète, et son gouvernement a instauré la mission Saakshar Bharat, campagne d'alphabétisation qui cible les femmes et les adolescentes. Mais elle ne s'adresse pas exclusivement aux femmes ni ne vise explicitement à les autonomiser.

Conclusion

Tous les programmes d'alphabétisation présentés ici favorisent directement ou indirectement l'autonomisation des femmes et reflètent une grande diversité d'objectifs, d'approches et d'expériences. Les défis et obstacles à la participation des femmes à l'apprentissage se ressemblent dans de nombreux contextes, mais les solutions adoptées par les divers prestataires des programmes varient sensiblement. De nombreux projets assimilent l'autonomisation des femmes à la lutte contre la pauvreté (amélioration de leur situation économique) et contre l'inégalité sociale (accès à l'information sur les droits, la santé reproductive et la participation civique). Beaucoup de programmes intègrent aussi les compétences générales telles que la pensée critique, la prise de conscience, l'estime de soi, les identités ethno-culturelles et linguistiques, dans le but de transformer les relations de pouvoir. L'évolution vers une transformation sociale peut être favorisée par des approches à la fois traditionnelles et non traditionnelles, et les résistances à cette évolution peuvent être surmontées avec succès par l'implication des hommes, des familles et des notables locaux, par une politique des petits pas et une approche ascendante. Il ressort de l'analyse de ces programmes que l'autonomisation des femmes est davantage un processus qu'un résultat à court terme.

Tous ces programmes sans exception ont de précieux enseignements et expériences à partager. Ils peuvent être une riche source d'inspiration pour les parties prenantes de l'alphabétisation dans le monde entier, décideurs, prestataires de programmes et praticiens, sur les moyens de réussir à réduire les disparités entre les sexes dans et à travers l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes. D'autres programmes in-

14 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

novants d'alphabétisation figurent dans la banque de données de l'UNESCO Pratiques efficaces d'alphabétisation (LitBase), site enrichi en permanence de programmes prometteurs en matière d'alphabétisation et d'apprentissage des adultes (<http://www.unesco.org/uil/litbase/>). L'UNESCO invite vivement les prestataires de programmes concluants non répertoriés dans LitBase à nous transmettre une documentation sur leurs initiatives d'alphabétisation. Pour plus d'informations à ce sujet, veuillez consulter le site LitBase.

Ulrike Hanemann

Références

- Eldred, J. 2013. Alphabétisation et autonomisation des femmes : histoires réussies et inspirantes. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Hambourg
- Ghose, M.; Mullick, D. 2015. A tangled weave: Tracing outcomes of education in rural women's lives in North India. In: International Review of Education, Vol. 61, pp. 343-364
- Robinson-Pant, A. 2014. Alphabétisation et éducation pour le développement durable et l'autonomisation des femmes. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Hambourg
- UNESCO. 2012. De l'accès à l'égalité : Autonomiser les filles et les femmes par l'alphabétisation et l'enseignement secondaire. Paris, France

ÉTHIOPIE

Programme intégré d'autonomisation des femmes

Organisation chargée de la mise en œuvre

Bureau régional de Deutscher Volkshochschulverband. Institut für Internationale Zusammenarbeit (DVV international) pour l'Est et la Corne de l'Afrique

Langues d'enseignement

plusieurs langues (ex. : amharique, tigrinya, oromo, tigré)

Partenaires de financement

Ambassade du Royaume des Pays-Bas

Partenaires

Le gouvernement fédéral par le biais du ministère de l'Éducation et d'autres directions générales, woredas et kébélés concernés, à savoir la condition féminine, l'agriculture, l'enseignement et la formation techniques et professionnels, le commerce et l'industrie, ainsi que des ONG et des associations de femmes.

Date de création

au milieu de l'année 2006 (phase pilote de cinq ans)

Historique et contexte

Au cours des dix dernières années, l'Éthiopie a mis en place plusieurs programmes éducatifs et notamment le programme d'éducation primaire obligatoire, gratuite et universelle (pour les enfants de moins de 15 ans), le Programme d'enseignement et de formation techniques et professionnels (PEFTP, pour les jeunes déscolarisés et les adultes) et le Programme d'éducation non formelle de base pour adultes (ou d'alphabétisation des adultes). Le but de ces programmes était de rendre l'éducation plus accessible à tous et, partant, de combattre l'analphabétisme, de promouvoir le développement, de réduire la pauvreté et de faire évoluer la société. Malgré ces efforts concertés, le taux d'al-

phabétisme chez les adultes reste toutefois élevé, en particulier chez les femmes, et cette situation est des plus inquiétantes. Selon l'UNESCO, sur la période 2003-2007, plus de 60 % de la population adulte totale et 75 % des femmes adultes étaient analphabètes fonctionnels et non qualifiés.

Le taux élevé d'analphabétisme fonctionnel chez les femmes adultes tient en partie au fait que les familles préfèrent envoyer à l'école les garçons plutôt que les filles, aux obstacles économiques et culturels qui entravent l'accès des femmes et des jeunes filles à l'éducation, ainsi qu'au manque de soutien politique concerté en faveur de la mise en œuvre durable des programmes d'alphabétisation des adultes existants. Les programmes d'éducation des adultes déjà en place sont par ailleurs incapables de répondre aux besoins fondamentaux des femmes en matière de moyens de subsistance puisque, pour la plupart, ils continuent de mettre l'accent sur la formation et le développement de l'alphabétisation de base et non sur la création des moyens de subsistance. À la lumière de ce constat, et sachant qu'une approche de l'éducation des adultes globale et axée sur les moyens de subsistance est plus attrayante pour les femmes en raison de leurs responsabilités familiales, d'une part, et que le fait d'éduquer les femmes est fortement susceptible de stimuler le développement de la communauté, de lutter contre la pauvreté et d'améliorer le niveau de vie des familles, d'autre part, DVV international, en partenariat avec le ministère de l'Éducation, l'Ambassade du Royaume des Pays-Bas et diverses ONG, a créé au milieu de l'année 2006 le Programme intégré d'autonomisation des femmes (PIAF).

16 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation



Le Programme intégré d'autonomisation des femmes (PIAF)

Le PIAF est un programme éducatif intégré d'alphabétisation fonctionnelle, de création de moyens de subsistance / formation professionnelle non formelle et de formation aux compétences de gestion et de création d'entreprise destiné aux femmes adultes. Il s'agit par conséquent d'un projet pédagogique innovant qui associe trois composantes majeures de l'éducation non formelle des adultes jusque-là développées et mises en œuvre dans le cadre de programmes séparés. Il cible tout particulièrement les femmes vivant dans des communautés semi-urbaines et rurales marginalisées non

seulement parce qu'elles sont souvent exclues des programmes d'éducation existants en raison de leur pauvreté, mais également parce que des pratiques culturelles tenaces leur barrent souvent l'accès à l'éducation. À l'heure actuelle, le programme est mis en œuvre dans six régions administratives : l'Afar, Addis-Abeba, le Tigré, l'Oromia, l'Amhara et la Région des nations, nationalités et peuples du Sud. L'objectif à long terme de DVV international est de mettre en œuvre le programme dans tout le pays après la phase pilote. Comme mentionné plus haut, le PIAF est né du constat selon lequel les programmes d'éducation des adultes qui mettent l'accent simultanément sur l'alphabétisation et sur la formation orientée sur les moyens de subsistance per-

mettent d'autonomiser les pauvres et de transformer leur vie de façon plus efficace que les programmes qui se consacrent exclusivement à l'alphabétisation de base. Le programme PIAF vise donc à autonomiser les femmes par le biais d'une approche intégrée de l'alphabétisation fonctionnelle, de la formation professionnelle et des activités susceptibles de générer des revenus, comme décrit ci-dessous.

Buts et objectifs

Le principal objectif de la phase pilote du PIAF consiste à développer, mettre en œuvre et tester l'efficacité d'une approche complète et intégrée de l'éducation des adultes en matière d'autonomisation des femmes adultes et de leurs foyers, et de lutte contre l'analphabétisme et la pauvreté au sein des populations défavorisées. En d'autres termes, le PIAF vise à mettre en place un modèle éducatif pour adultes global, intégré et sexospécifique, susceptible d'autonomiser les femmes en répondant à leurs préoccupations quotidiennes et à leurs besoins spécifiques en matière d'alphabétisation de base et de moyens de subsistance. La création de ce modèle global devrait contribuer à la mise en œuvre de la stratégie nationale d'éducation des adultes de l'Éthiopie. En conséquence, le PIAF vise à :

- rendre l'éducation plus accessible aux femmes adultes défavorisées afin de contribuer à la stratégie nationale d'éducation des adultes en luttant contre le fléau de l'analphabétisme dans le pays ;
- autonomiser les femmes socialement défavorisées et leurs familles grâce à une formation intégrant alphabétisation et compétences nécessaires dans la vie courante ainsi qu'une aide aux projets d'entreprise ;
- améliorer le niveau de vie des femmes et, par voie de conséquence, de leurs familles (réduction de la pauvreté) grâce à une formation orientée sur les besoins et un soutien aux projets d'entreprise ;
- augmenter la productivité et l'esprit d'entreprise des femmes grâce à la formation professionnelle ou aux activités susceptibles de générer des revenus ;
- permettre aux femmes d'être indépendantes afin de réduire leur vulnérabilité sociale ; et

- donner aux femmes les moyens de participer plus activement au développement de leur communauté et à l'éducation de leurs enfants.

Mise en œuvre du programme : approches et méthodes

Le PIAF compte trois composantes majeures : l'alphabétisation fonctionnelle des adultes, la formation professionnelle et le soutien aux projets d'entreprise (formation à la gestion et accès au financement grâce à des plans d'épargne, des prêts, des microcrédits, des subventions, etc.). Le programme requiert donc des méthodes et des modalités de mise en œuvre précises et innovantes pour parvenir au niveau d'intégration nécessaire à son succès et sa pérennité. C'est à cette fin que les activités principales énumérées ci-dessous sont souvent menées lors de la mise en place du programme au sein des communautés :

- former des comités directeurs et des équipes techniques au niveau des woredas et signer des mémorandums d'accord ;
- sélectionner des animateurs pour les groupes de femmes ;
- créer des comités de gestion des centres ;
- former les animateurs à l'alphabétisation (alphabétisation fonctionnelle des adultes – AFA/méthode Reflect) ;
- créer et équiper les centres d'apprentissage où les groupes se réunissent ;
- réaliser une analyse de la situation, un état des lieux et des évaluations des apprenants ;
- sonder le marché et analyser les résultats afin de prévoir le type de formation professionnelle qu'il convient de dispenser ;
- confier la formation professionnelle des groupes de femmes à des prestataires de services / partenaires techniques externes ;
- former les animateurs et les experts et assurer aux femmes une formation qui intègre l'alphabétisation et les compétences professionnelles ;
- fournir régulièrement aux groupes d'apprenantes des services de soutien au développement des en-

18 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

treprises afin d'évaluer le succès de leurs entreprises, leur interconnexion avec le marché, etc. ;

- en tenant compte des critères du programme, permettre aux apprenantes d'accéder à un capital de démarrage par le biais de différents mécanismes et méthodes tels que les groupes d'auto-assistance, les coopératives, le crédit renouvelable, les abonnements, etc.

Rôles et responsabilités institutionnels

Afin d'assurer une intégration efficace, les institutions partenaires travaillent ensemble selon une « approche en noyaux », où des partenaires issus de différents secteurs unissent leurs efforts et leur expertise afin de contribuer à la réussite et à la pérennité du programme. En conséquence, le PIAF est actuellement mis en œuvre par DVV international en étroite collaboration / partenariat avec diverses institutions dont des organismes gouvernementaux (les directions générales et bureaux des woredas traitant de l'éducation, la condition féminine, l'agriculture, l'enseignement et la formation techniques et professionnels, le commerce et l'industrie), des ONG, des associations de femmes, des organisations communautaires et des animateurs issus des communautés.

Cette collaboration a permis à DVV international de mettre en œuvre le PIAF en utilisant les autorités et les structures organisationnelles nationales et locales existantes ainsi que les équipements, compétences et ressources des institutions telles que les centres communautaires de formation (CCF) et les centres de formation professionnelle (CFP). Plus important encore, DVV international a pu, grâce à cette collaboration, intégrer le PIAF aux initiatives de développement des communautés déjà mises en place par les organisations partenaires, un aspect qui a non seulement réduit les obstacles à la mise en œuvre initiale du programme (le lancement), mais a également assuré son potentiel de pérennité. Afin de garantir l'efficacité et la viabilité de la mise en œuvre du PIAF, un comité de coordination des partenaires du programme a été créé, l'Unité centralisée de mise en œuvre du programme (UCMP). L'UCMP rassemble des experts issus de divers secteurs

de l'éducation et du développement qui travaillent sous la supervision générale de DVV international, et sa mission est de fournir un soutien technique et financier aux organisations partenaires. Les principales fonctions de l'UCMP incluent donc :

- la conception / l'élaboration du programme d'enseignement et des supports d'enseignement-apprentissage en plusieurs langues ;
- le développement de stratégies de mise en œuvre du programme ;
- le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre du PIAF et la formation d'animateurs issus des communautés ;
- la réalisation d'études sur les bonnes pratiques en matière d'éducation des adultes ;
- l'organisation d'ateliers de formation des formateurs ainsi que la mise en place d'un service de conseil couvrant les composantes clés du PIAF et les méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées pour chacune de ces composantes, à savoir :
 - ▶ concernant l'alphabétisation : l'AFA et la méthode Reflect ;
 - ▶ concernant le soutien aux projets d'entreprise : formation à l'évaluation du marché, formation en gestion et formation et services de soutien au développement des entreprises ;
 - ▶ concernant la formation : formation des coordinateurs des CCF, conseil sur la formation des formateurs à divers cours identifiés lors des évaluations du marché ;
- l'élaboration et la fourniture de supports, sous forme de manuels par exemple, pour que les partenaires puissent mener leurs propres formations et processus de mise en œuvre ; ces supports suivent les méthodes susmentionnées et s'inscrivent dans le programme général ;
- le développement des capacités, qui comprend notamment :
 - ▶ de guider les partenaires du programme à travers l'approche et les modalités du PIAF et de leur communiquer une ligne directrice détaillée ; de fournir aux coordinateurs des CCF une formation professionnelle en matière de gestion de leurs centres.

Les unités régionales de coordination (ou comités – URC / CRC) et les comités directeurs régionaux (CDR) gèrent et coordonnent la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des activités du programme aux niveaux régional, des woredas (district), des kébélés (quartiers) et des communautés à travers les comités directeurs des districts et quartiers, les comités de gestion des centres communautaires d'apprentissage ainsi qu'un réseau d'organisations communautaires, en particulier les groupes de femmes. Les comités de gestion des centres assurent la coordination au niveau communautaire. En outre, des équipes techniques sont constituées avec pour mission de former les animateurs issus des communautés, d'une part, et de superviser et suivre les progrès des groupes d'apprenantes en matière d'alphabétisation, de formation professionnelle et de développement d'entreprise, d'autre part. Une équipe technique se compose généralement d'experts issus, par exemple, des directions générales de l'éducation, l'agriculture, la condition féminine et l'enseignement et la formation techniques et professionnels, ainsi que d'experts / de personnel des ONG locales. Les principales fonctions d'une équipe technique sont précisées ci-dessous.

- **Directions générales et bureaux de l'éducation :** soutien à l'alphabétisation.
- **Directions générales et bureaux du commerce et de l'industrie :** soutien aux évaluations du marché et à la formation aux compétences de gestion.
- **Directions générales et bureaux de l'agriculture et du développement rural :** formation professionnelle technique grâce à leurs centres de formation agricole (CFA), formation en gestion et évaluations du marché.
- **Directions générales et bureaux de la formation et de l'enseignement techniques et professionnels :** formation professionnelle technique au sein des centres communautaires de formation (CCF).
- **Directions générales et bureaux de la condition féminine :** soutien à la mobilisation, à l'orientation et à la supervision / au suivi des groupes de femmes. Ainsi, l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du PIAF se fondent sur une approche décentralisée qui suppose une répartition des rôles et responsabilités entre les divers partenaires principaux

et techniques (de mise en œuvre du programme), les groupes de femmes, les animateurs issus de la communauté, les experts et les organisations partenaires.

Conception et mise en œuvre du programme / programme d'enseignement

Le PIAF a pris en compte les travaux de John Oxenham et d'autres spécialistes sur l'intégration de l'alphabétisation et de la création de moyens de subsistance, d'une part, et sur l'identification de cinq catégories de projets types que l'on trouve dans toute l'Afrique. En se basant sur ces catégories, le PIAF a déterminé trois points de départ fondamentaux devant permettre aux partenaires de concevoir leurs programmes.

En fonction de l'état des lieux actuel et du point de départ, les organisations partenaires devront mettre au point une stratégie appropriée qui tienne compte du fait que, dans les communautés, les femmes disposent généralement de peu de temps et ne peuvent pas s'adonner à toutes les activités en même temps.

Recrutement et formation des animateurs du programme

DVV international a confié la formation des participantes à de nombreux formateurs ou animateurs issus des communautés, dont la plupart sont des femmes. En général, c'est la communauté qui, à travers les comités directeurs des woredas (district) et des kébélés (quartier), désigne les animateurs du PIAF et assure leur formation. Une fois recrutés, les animateurs suivent une formation professionnelle aux pratiques et méthodes d'éducation des adultes utilisées dans le cadre du PIAF. Plus particulièrement, ils apprennent à gérer les classes / groupes, à maîtriser les différentes approches et méthodes participatives d'enseignement-apprentissage en matière d'éducation des adultes (comme la méthode REFLECT et l'alphabétisation fonctionnelle des adultes) et à gérer le temps.

Les animateurs donnent des cours d'alphabétisation et de formation professionnelle aux groupes deux à

20 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation



trois fois par semaine, chaque session durant environ deux à trois heures. Outre la formation, les animateurs doivent également :

- identifier et organiser les apprenantes (former les groupes) ;
- participer à la mobilisation de la communauté ;
- planifier et préparer les leçons et consigner toutes les activités menées ;

- procéder à des évaluations continues des progrès des apprenantes ;
- assurer la formation du groupe aux compétences professionnelles ;
- analyser la situation afin d'identifier les besoins de la communauté auxquels la formation des femmes devrait répondre ; et
- s'assurer que les groupes reçoivent un soutien et une formation efficaces en matière d'alphabétisation, de compétences professionnelles et de projet d'entreprise.

Le travail des animateurs est supervisé par un responsable de programme issu d'un partenaire institutionnel principal ou de mise en œuvre. Chaque responsable se charge de 10 à 15 animateurs ou groupes en fonction de l'éloignement géographique. Outre les visites mensuelles aux CCF, les responsables doivent également mener des ateliers de formation et de mise à niveau pour les animateurs, rédiger des rapports mensuels, concevoir des supports, etc. Enfin, les responsables et les animateurs sont tous formés à la gestion du temps, non seulement pour garantir que les objectifs du programme seront atteints de la façon la plus économique possible, mais également pour s'assurer que les femmes accèdent aux principales composantes du PIAF sans que le temps qu'elles y consacrent ne devienne pour elles un fardeau.

Approches et méthodes d'enseignement-apprentissage

Comme nous l'avons déjà mentionné, le PIAF s'articule autour de trois composantes intégrées de formation : l'alphabétisation fonctionnelle des adultes, la formation aux activités susceptibles de générer des revenus et le soutien et la formation aux projets d'entreprise. En conséquence, le programme met en œuvre différentes méthodes participatives et sexospécifiques d'enseignement-apprentissage afin de faire en sorte que chaque composante soit enseignée de façon efficace. Voici quelques explications détaillées sur ces méthodes axées sur les composantes.

Méthodes d'enseignement-apprentissage de l'alphabétisation

Pendant les cours d'alphabétisation, le PIAF a principalement recours aux approches ou méthodes d'enseignement-apprentissage REFLECT et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (AFA). Bien que toutes deux possèdent un élément fonctionnel et soient axées sur l'alphabétisation, il existe certaines différences qui font que l'une ou l'autre est plus adaptée à tel ou tel groupe. L'AFA est une approche plus structurée qui suit un certain programme d'enseignement et s'accompagne de supports précis alors que la méthode REFLECT peut être adaptée directement aux réalités locales des groupes et combine de façon intégrée l'alphabétisation et d'autres éléments tels que les activités génératrices de revenus (AGR) et les activités de développement. Avec l'AFA, l'alphabétisation est intégrée aux activités quotidiennes des apprenants adultes afin de leur apporter la motivation nécessaire pour suivre régulièrement les cours et appliquer ce qu'ils ont appris à leur environnement immédiat.



Méthodes d'enseignement-apprentissage de création de moyens de subsistance

De la même façon, des formes adaptées de la méthode REFLECT et des méthodes d'enseignement-apprentissage sexospécifique ont été développées et adaptées à la composante du programme relative à la création de moyens de subsistance / formation professionnelle et projet d'entreprise. Par ailleurs, des manuels de formation ont également été conçus et traduits, portant sur les points suivants :

- évaluation du marché ;
- formation professionnelle (également intégrée à l'alphabétisation) ; et
- services de soutien au développement des entreprises.

Afin de garantir l'efficacité du programme, des experts ont été recrutés pour assurer la formation professionnelle technique et la formation au développement d'en-

treprise, et apporter un soutien aux participantes. En outre, le PIAF s'appuie aussi fortement sur les expériences professionnelles et les pratiques des partenaires institutionnels, tels que les groupes d'auto-assistance et/ou les coopératives, pour fournir aux apprenantes des services de soutien technique au développement des entreprises. Il s'agit notamment de formation et de soutien à la création et la gestion de plans d'épargne et de crédits (renouvelables) pour les groupes de femmes, de l'organisation d'activités génératrices de revenus, ainsi que de l'accès à un capital de départ pour la création d'entreprise par le biais du fonds d'entrepreneuriat des femmes du PIAF.

Toujours à des fins d'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage / la formation, le PIAF a également aidé les partenaires à concevoir les supports. À ce jour, les manuels de formation et les supports d'apprentissage

22 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

suivants ont été élaborés et traduits en amharique, tigrinya et oromo :

- Cadre du programme d'enseignement de l'AFA ;
- Guide du programme d'enseignement de l'AFA ;
- Manuel d'écriture de l'AFA ;
- Manuel de formation des formateurs de l'AFA ;
- Guide des animateurs de l'AFA ;
- Manuel de formation des formateurs Reflect ;
- Guide des animateurs Reflect ;
- Méthode d'intégration de l'AFA et des compétences professionnelles : guide des animateurs ; et
- Méthode d'intégration de l'approche Reflect et des compétences professionnelles : guide des animateurs.

Défis

Malgré les progrès accomplis à bien des égards en matière de mise en œuvre du programme, il reste encore certains défis à relever :

- Les directions générales régionales de l'éducation et de la condition féminine ne coopèrent pas toujours comme il serait souhaitable, et ne sont pas suffisamment impliquées en faveur du programme.
- Bien que les ONG partenaires disposent généralement de plus grandes capacités de mise en œuvre que les organismes gouvernementaux, elles ne sont pas toujours habituées à travailler dans un cadre intégré comme celui du PIAF. Par conséquent, la collaboration avec un bailleur de fonds qui est également un partenaire technique crée des tensions et le programme doit sans cesse trouver un équilibre pour parvenir à optimiser les approches de la mise en œuvre propres à chaque ONG et garantir que le programme atteigne ses objectifs. La stratégie du PIAF en matière de partenariat constitue donc un facteur essentiel pour le succès ou l'échec du programme.
- Le fait que bon nombre d'organismes gouvernementaux et d'ONG partenaires ne souhaitent coopérer que dans le cadre d'une approche fondée sur le versement d'indemnités journalières et d'une rémunération complémentaire nuit à la pérennité du programme. Les efforts visant à incorporer le pro-

gramme aux activités institutionnelles de ses partenaires restent laborieux, en particulier s'agissant des partenaires gouvernementaux.

- Certaines des méthodes et approches utilisées dans le cadre du programme, telles que l'AFA et la méthode Reflect, ne sont pas encore bien établies en Éthiopie et cela requiert bien plus de travail en matière de développement des capacités et d'encadrement que ce qui avait été anticipé au départ. Cela est aussi vrai pour la composante du programme relative à la création de moyens de subsistance.

Contact

Sonja Belete

IWEP Project Coordinator

Email : dvviwep@yahoo.co.uk

Web : <http://www.dvv-international.org.et>

LIBÉRIA

Programme d'autonomisation économique des adolescentes

Titre du programme

Programme d'autonomisation économique des adolescentes par le renforcement de l'alphabétisation (Economic Empowerment of Adolescent Girls Project [EPAG])

Organisation chargée de la mise en œuvre

Association nationale pour l'alphabétisation des adultes du Liberia (NAEAL)

Langues d'enseignement

Anglais

Partenaires

Gouvernement du Liberia (Ministères du genre, du développement et de l'éducation), la Fondation Nike, le Gouvernement du Danemark et la Banque mondiale

Date de création

Mars 2011

Contexte et historique

Le Liberia a connu deux guerres civiles successives au cours des dernières années (1989 à 1996 et 1999 à 2003), qui ont causé d'importants dommages à ses infrastructures économiques et éducatives. Selon le ministère de l'Éducation (ME), 80 % des 2 400 écoles primaires qui étaient pleinement opérationnelles avant l'éclatement des guerres civiles ont été rendues dysfonctionnelles en raison des niveaux alors élevés d'insécurité en général et, notamment du ciblage systématique des écoles en tant que sources de recrutement des enfants par des groupes armés rivaux. Le financement gouvernemental pour l'éducation a été fortement réduit car les ressources financières ont été détournées au profit des guerres civiles. En outre, la plupart des écoles ont été fortement endommagées et pillées tandis que des

millions de personnes (y compris des apprenants et des enseignants professionnels) ont été déplacées de leurs foyers. D'une manière plus pernicieuse, des dizaines de milliers d'enfants (estimés à plus de 20 000) ont été contraints de participer à la guerre en tant qu'enfants soldats. Ces nouveaux développements ont miné le système éducatif du Liberia et empêché des centaines de milliers d'enfants de fréquenter l'école.

Les effets de la perturbation du système éducatif du Liberia provoquée par la guerre sont encore bien visibles aujourd'hui, presque une décennie après la fin de la dernière guerre civile dévastatrice en 2003 et malgré les progrès impressionnants accomplis dans la reconstruction du secteur depuis l'aube de la gouvernance démocratique en 2005. Il est à noter que le secteur de l'éducation du Liberia souffre encore des pénuries en écoles et en ressources éducatives causées par la guerre, du manque d'enseignants qualifiés, de l'insuffisance du financement et des taux de pauvreté élevés (environ 85 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, soit avec moins de 1,25 \$ US par jour). Il y a aussi de grands défis en matière de réinscription de la jeunesse (en particulier d'anciens enfants soldats et des jeunes femmes issues de familles pauvres) dont la scolarité a été interrompue par la guerre notamment parce qu'une majorité d'entre eux souffrent encore des effets psychosociaux de la participation à la guerre et trouvent qu'il est extrêmement difficile de se réadapter au système scolaire formel. En raison de ces difficultés, les taux nets de scolarisation primaire et d'achèvement (voir ci-dessus) ainsi que les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes (estimés à 75% et 58%, respectivement, en 2005 et 2010) sont encore extrêmement bas et sont parmi les plus faibles de la sous-région. De même, la

24 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

qualité de l'éducation au Libéria continue d'être remarquablement faible en raison, en partie, de la pénurie aiguë d'enseignants qualifiés et de ressources.

L'état déprimé actuel du système éducatif libérien porte un grave préjudice au développement du pays ainsi qu'aux perspectives d'avenir et au statut social des jeunes, et tout ceci met en danger la sécurité nationale et la paix. Ainsi, soucieux de soutenir l'État dans la promotion de l'accès universel à l'éducation de base et l'autonomisation des genres ainsi que dans la promotion de la reconstruction post-conflit effective, de la paix et du développement, la National Adult Education Association of Liberia (NAEAL) a lancé en 2011 le Programme de renforcement de l'alphabétisation, Autonomisation économique pour les adolescentes (EPAG).

Le Programme de renforcement de l'alphabétisation (EPAG)

Le programme renforcement de l'alphabétisation est un programme d'enseignement non formel intégré (alphabétisation et formation aux compétences de vie) qui est actuellement mis en œuvre sur une base pilote de trois ans (2011 à 2013) dans les comtés de Montserrado et de Margibi. Le programme EPAG, qui est partie intégrante de l'Initiative mondiale pour les adolescentes de la Banque mondiale (Gagi), vise principalement environ 2 500 jeunes femmes (âgées de 16 à 27 ans) issues de communautés défavorisées et pauvres qui ont été affectées d'une manière disproportionnée par les guerres civiles. Ainsi, une majorité importante des bénéficiaires ciblées sont analphabètes ou semi-analphabètes surtout parce que les guerres civiles ont largement interrompu leurs études. En outre, la plupart des bénéficiaires ciblées ont également omis de se réinscrire dans le système scolaire après la fin des guerres civiles. Ceci s'explique par la pauvreté et les difficultés de subvenir aux besoins de leurs familles tout en fréquentant l'école, ainsi que par les lacunes qu'elles affichent en matière d'alphabétisation et de compétences nécessaires à leur subsistance. C'est dans ce contexte que le programme d'alphabétisation EPAG-Renforcement s'efforce d'alphabétiser les bénéficiaires et de les équi-

per des compétences de subsistance leur permettant d'améliorer leur niveau de vie général.

Objectifs

Outre l'objectif principal mentionné ci-dessus, l'ELP vise également à:

- soutenir les efforts du gouvernement en vue de l'universalisation des prestations d'éducation de base dans le pays,
- doter les jeunes femmes analphabètes et semi-analphabètes de compétences efficaces en littératie,
- habiliter les jeunes femmes (autonomisation) afin d'améliorer leur niveau de vie pour qu'elles participent activement aux activités nationales de développement,
- promouvoir l'autonomie chez les jeunes femmes,
- lutter contre les inégalités entre les sexes en matière d'accès à l'éducation de base et en ce qui concerne les moyens de subsistance,
- favoriser une culture d'apprentissage chez les femmes socio-économiquement défavorisées, et
- soutenir la reconstruction socio-économique et les efforts de consolidation de la paix engagés par le gouvernement.

Essentiellement, le programme de renforcement de l'alphabétisation EPAG s'efforce donc d'autonomiser les jeunes femmes afin de renforcer le potentiel d'amélioration du bien-être socio-économique et de leur permettre de participer d'une manière active et durable aux activités de développement national.

Mise en œuvre du programme : approches et méthodologies

La National Adult Education Association of Liberia (NAEAL) a mis au point diverses stratégies et méthodologies intégrées dans un effort d'assurer l'application effective et durable de l'EPAG. Au nombre des éléments clé de ces stratégies et méthodologies figurent la mise en place de partenariats fonctionnels avec le gouver-

nement du Liberia, les collectivités locales et les institutions internationales de développement, la mise en place de cercles d'études communautaires, le développement d'un instrument standardisé de suivi et d'évaluation de programme et la formation d'animateurs de programmes communautaires.

Mise en place des partenariats institutionnels

La pénurie aiguë de ressources humaines et financières, le manque de praticiens professionnels et le manque de coordination efficace entre les différents acteurs viennent souvent freiner le succès et même la durabilité des programmes d'éducation non formelle à base communautaire dans les sociétés post-conflit comme le Libéria. Afin de contourner ces difficultés au Libéria, la NAEAL a établi des partenariats fonctionnels avec diverses institutions gouvernementales et non gouvernementales, y compris l'UNESCO, le gouvernement du Liberia (à travers les ministères du genre, du développement et de l'éducation), la Fondation Nike, le Gouvernement du Danemark et la Banque mondiale. Ces institutions fournissent à la NAEAL le grand soutien financier et technique nécessaire pour la mise en œuvre efficace du programme. En particulier, les institutions assistent formellement la NAEAL dans le développement et la production de matériel d'apprentissage et la formation des animateurs du programme. Le projet EPAG a également reçu le soutien critique de la présidente Ellen Johnson-Sirleaf et, par extension, son gouvernement, dans le cadre des efforts nationaux pour la promotion de l'autonomisation et l'égalité de genre au Libéria. En outre, les dirigeants locaux aident aussi la NAEAL dans la mise en place du Comité de coordination des cercles d'étude au sein de leurs communautés et dans les campagnes de sensibilisation du public visant à encourager les populations à soutenir le projet EPAG. Ils aident aussi la NAEAL à identifier et sélectionner les jeunes femmes défavorisées à inscrire au projet EPAG. La participation active de ces parties prenantes a donc été au centre de la mise en œuvre efficace du projet EPAG depuis sa création en 2011.

Recrutement et formation d'animateurs

La NAEAL a aussi recruté et formé 15 animateurs du programme, qui sont tous titulaires du premier diplôme universitaire. Les animateurs sont donc hautement qualifiés. Cependant, ils n'ont pas tous les compétences et l'expérience nécessaires pour fonctionner efficacement en tant que facilitateurs ou formateurs en alphabétisation. En conséquence, la NAEAL fournit à tous les animateurs une insertion professionnelle et la formation continue en cours d'emploi et de mentorat dans un large éventail de sujets d'éducation non formelle, notamment :

- Méthodes non-formelles d'enseignement-apprentissage éducation ou des approches, en particulier REFLECT et méthodologies Evaluation participatives en milieu rural (PRA) ;
- Conception et développement de matériels pédagogiques appropriés
- Pratiques de gestion appropriées étude-cercle ;
- Compétences en mobilisation communautaire, et
- Evaluation / suivi de programme, l'évaluation et méthodes de comptes-rendus.

Après avoir réussi le programme de formation induction, chaque animateur est assigné à la formation d'un cercle d'étude (classe) comprenant entre 5 et 25 apprenants pour intégration au sein des communautés. En plus de fournir des services de formation, les animateurs doivent également aider la NAEAL à recruter des apprenants, mobiliser les communautés pour soutenir le projet EPAG, élaborer des matériels pédagogiques ainsi qu'à suivre et évaluer les résultats d'apprentissage. Essentiellement donc, les animateurs sont responsables de la mise en œuvre au jour le jour du programme et sont payés 425 dollars par mois.

Développement de matériels pédagogiques

En vue de faciliter la mise en œuvre efficace et durable de l'EPAG, la NAEAL a développé une série de matériels pédagogiques illustratifs tels que les manuels d'étude,

26 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

les cahiers de l'apprenant, des fiches et des aides visuelles à l'intention des animateurs et des apprenants du programme. Les manuels d'étude sont utilisés par les animateurs du programme pour qu'ils exécutent systématiquement leurs fonctions de formation. Par conséquent, les manuels contiennent des instructions essentielles, par exemple, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, le thème de la session et les objectifs d'apprentissage. D'autre part, le cahier de l'apprenant propose des exercices individuels et/ou pour l'apprentissage en groupe. Ainsi, en plus d'être utilisé comme ressource d'apprentissage principale, le livre d'exercice permet également aux animateurs de surveiller et d'évaluer les progrès de l'apprentissage ou les résultats de chaque élève sur une base quotidienne.

Recrutement et rétention des apprenants

Comme indiqué plus haut, les animateurs du programme EPAG, avec le soutien de membres de la communauté, des équipes techniques sur le terrain de la NAEAL et autres parties prenantes, sont principalement responsables de la mobilisation des jeunes femmes pour participer au programme EPAG. Pour ce faire, les animateurs utilisent une série d'activités de sensibilisation communautaires telles que la sensibilisation en matière d'éducation et des campagnes de sensibilisation. Ces campagnes visent à encourager les jeunes femmes à s'inscrire au programme EPAG. Une fois identifiées, les bénéficiaires potentielles sont soumises à un exercice d'évaluation pour la pré-inscription, visant à établir leurs compétences, leurs besoins et leurs objectifs pour l'avenir en matière d'alphabétisation. Les informations tirées de cet exercice sont utilisées pour grouper les apprenants en cercles d'études appropriées et aussi adapter le programme d'études en fonction de leurs besoins et objectifs.

Bien que la tâche de mobilisation et d'inscription des jeunes femmes au programme EPAG soit relativement facile, les inciter à continuer à participer au projet a constitué un énorme défi surtout parce que la plupart des apprenantes ont des responsabilités familiales. La NAEAL a donc mis au point un certain nombre de stratégies pour contourner ce problème. Tout d'abord, une

fois officiellement enrôlé dans le programme, tous les élèves sont tenus de signer un protocole d'engagement d'entente (CMoU) avec la NAEAL. Le CMoU est un contrat social entre la NAEAL et l'apprenant à travers lequel celui-ci déclare formellement son engagement à participer au programme jusqu'à ce qu'il reçoive son diplôme. La NAEAL s'engage également dans des activités de sensibilisation et de loisirs communautaires et assure le paiement d'une allocation de transport quotidienne de US \$ 1 ainsi que des repas et des services de garde d'enfants pour motiver les apprenants à poursuivre leur participation au programme EPAG. Ces stratégies ont permis à la NAEAL de maintenir un taux de présence au programme de 90 %.

Approches et méthodes d'enseignement et d'apprentissage

La NAEAL utilise les méthodes REFLECT et PRA comme stratégies ou approches principales d'enseignement et d'apprentissage au programme EPAG. REFLECT et PRA sont des méthodes d'enseignement et d'apprentissage structurées, participatives et expérientielles, qui ont leur origine dans le travail de pionnier de Paulo Freire sur la pédagogie éducative. Ces méthodes adaptent et renforcent les connaissances, les opinions et les expériences des apprenants en vue de la promotion d'un apprentissage efficace. Ainsi, plutôt que de faire des apprenantes les bénéficiaires passives de connaissances et d'informations (apprentissage par cœur), les approches REFLECT et PRA impliquent les apprenantes activement dans le processus d'apprentissage en leur permettant un regard critique sur leurs propres problèmes, la formulation de solutions et l'évaluation de leurs réalisations ou de leurs échecs. Essentiellement donc, les méthodes REFLECT et PRA combinent une approche structurée et fondée sur les activités d'enseignement et d'apprentissage qui permet aux apprenantes de jouer un rôle central et actif dans le processus alors que l'animateur agit comme un guide.

En conformité avec les principes fondamentaux de REFLECT et les méthodologies PRA et afin de faciliter l'application effective du programme EPAG, la NAEAL a regroupé les apprenants en groupes d'apprentis-

sage communautaires ou cercles d'étude. Les « cercles d'étude », avec l'aide et les conseils d'un animateur, se réunissent deux fois par semaine pendant une heure et demie pour une période de 8 à 9 mois. Pendant le processus d'apprentissage réel, les cercles d'études font usage d'un large éventail d'activités participatives telles que des discussions de groupe, des jeux, des chansons, des jeux de rôles ou des simulations, des histoires et des séances de questions et réponses. Ils utilisent également beaucoup une série d'aides visuelles didactiques ou pédagogiques tels que des images, des diagrammes, des feuilles ou des cartes pour compléter les activités précitées.

Suivi et évaluation

Le suivi et l'évaluation du programme EPAG est mené sur une base continue par des animateurs et des employés de haut rang de la NAEAL. Comme indiqué plus haut, les animateurs analysent, évaluent et consignent les progrès d'apprentissage de leurs cercles d'étude sur une base quotidienne à l'aide de diverses stratégies telles que des observations et des discussions de groupe. Ils effectuent également des évaluations qualitatives des progrès et des réalisations de chaque apprenant en évaluant leurs exercices quotidiens basés sur un manuel de travail. En outre, les employés de haut rang de la NAEAL rendent visite aux cercles d'études deux fois par mois pour évaluer la mise en œuvre globale du programme. Durant ces visites, les gens de la NAEAL font usage d'une variété de stratégies d'évaluation du programme, notamment en procédant à des observations sur place des processus d'enseignement-apprentissage, en organisant des groupes de discussion avec des apprenants, des entrevues avec des membres de la communauté et des rencontres avec des animateurs.

Impact du programme

Les résultats du processus d'évaluation du programme ont révélé que l'EPAG joue actuellement un rôle essentiel dans l'amélioration du bien-être de jeunes femmes qui jusqu'ici étaient défavorisées. Plus important encore, le programme a permis à des jeunes femmes

d'avoir accès à l'éducation de base et la formation en compétences de vie. Cela a amélioré leurs compétences en littératie et en moyens de subsistance ce qui a amélioré leur niveau de vie et les perspectives de développement de leurs communautés. Le programme a également augmenté l'estime de soi et la confiance des jeunes femmes, elles sont maintenant mieux équipées pour être autonomes.

Sources

- Abdullah, Dukuly, Liberia: Civil war leaves school system in tatters. Ipsnews
- Nat G. Gbessagee, Liberia: A New Paradigm in Youth Education, in The Perspective, Atlanta, Georgia, May 15, 2002.

Contact

Roye B. Bloh Jr, NEAL Executive Director
Rehab Drive, Paynesville City, Liberia
Phone: +231-0886446-231
E-mail: naealiteracy@yahoo.com

MOZAMBIQUE

Promotion de l'alphabétisation des femmes

Titre du programme

Promotion de l'alphabétisation des femmes en Angola et au Mozambique (Alfabetização Feminina em Angola e Moçambique, FELITAMO)

Organisation chargée de la mise en œuvre

Organisations non gouvernementales telles que Deutscher Volkshochschulverband. Institut für Internationale Zusammenarbeit (DVV International), Associação Progresso, le Mouvement pour l'éducation pour tous (MEPT), Développement et Communication des femmes africaines (FEMNET), et en Angola l'Association angolaise pour l'éducation des adultes (AAEA)

Langues d'enseignement

Portugais et langues locales

Partenaires

Union européenne

Date de création

2010

Remarque préliminaire

En 2010, l'Institut pour la coopération internationale de la Fédération allemande d'éducation des adultes (DVV international) en association avec plusieurs autres partenaires a lancé un programme d'alphabétisation spécialement conçu pour cibler les femmes. L'initiative de 3 ans, connue sous le nom « Promouvoir l'alphabétisation des femmes en Angola et au Mozambique » (Alfabetização Feminina em Angola e Moçambique, FELITAMO), a été conçue avec comme objectif principal l'habilitation des femmes jeunes et adultes à travers une participation accrue aux services éducatifs, à la fois comme apprenants et comme formateurs en alphabétisation. Bien que le programme ait été appliqué de manière

équitable en Angola et au Mozambique, pour des raisons pratiques la présente étude de cas ne portera que sur FELITAMO Mozambique.

Historique et contexte

Le Mozambique est depuis longtemps marqué par un nombre considérable de défis. Colonie portugaise pendant 470 ans, ce pays d'Afrique subsaharienne a connu une guerre civile (1975–1992) qui a commencé juste après son indépendance et s'est soldée par une émigration massive vers les pays voisins et une grande dépendance économique vis-à-vis de l'Afrique du Sud. Malgré un accroissement substantiel du revenu des ménages, de la possession d'actifs financiers, de l'accès aux services publics et de la qualité de ces services depuis les premières élections libres de 1994, le taux de chômage actuel (2011) est de 21 pour cent et plus des deux tiers de la population vivent encore en dessous du seuil de pauvreté. Dans ce pays à faible revenu, avec une économie basée sur l'agriculture, la sylviculture et la pêche, environ 60 pour cent de la population résident encore dans les zones rurales. Le taux de prévalence du VIH/SIDA chez les adultes est de 11,5 pour cent (estimation de 2009), ce qui place le Mozambique au huitième rang parmi les pays qui ont le taux le plus élevé du monde avec environ 1,4 million de personnes en butte à ce problème de santé.

L'éducation constitue un autre grand défi, car elle est caractérisée par de grandes inégalités de genre et de revenus. En 2009, le taux net de scolarisation des garçons était de 93 pour cent, tandis que pour les filles il était de 87 pour cent. En outre, il y a 30.400 hommes de



plus que de femmes chez les nouveaux inscrits en première année (2009). Les disparités de genre sont dues à un certain nombre de raisons, telles que le fait que les valeurs familiales n'accordent pas assez d'importance à l'éducation des filles et le grand nombre d'écoles non adaptées aux filles (par exemple les institutions publiques qui ne disposent pas de toilettes séparées pour les filles). Les taux d'alphabétisation des adultes sont presque deux fois plus élevés chez les hommes que chez les femmes (70 pour cent et 40 pour cent, respectivement, 2005-2008). Sur un total de 5,759.000 adultes analphabètes, 69 pour cent sont des femmes. Pour les personnes âgées de 15 à 24 ans, la différence entre les sexes est de 18 pour cent en faveur des hommes. Les inégalités en matière de taux d'alphabétisation varient également en fonction de la situation géographique :

il y a 30,3 pour cent d'analphabètes en milieu urbain, contre 65,7 pour cent dans les zones rurales, 15,1 pour cent de la population adulte de la province méridionale de Maputo ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture, tandis que 68,4 pour cent des résidents de la province septentrionale de Cabo Delgado sont confrontés au même défi (2004).

Cependant, les taux actuels élevés d'analphabétisme au Mozambique ne sont pas seulement une conséquence d'une mauvaise scolarisation des pauvres. Ils sont aussi la conséquence d'un manque d'investissements fédéraux, puisque l'importance de l'éducation des adultes n'a été reconnue qu'en 1975, après l'indépendance du pays. C'est seulement alors que des campagnes d'alphabétisation et d'éducation des adultes ont été lancées

30 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

à l'échelle nationale ainsi que des programmes d'éducation et de formation, ce qui a entraîné une augmentation substantielle du nombre de jeunes et d'adultes alphabétisés – de 3 pour cent à 28 pour cent (1974-1982). Plus récemment, le gouvernement fédéral a accordé une attention croissante à l'amélioration des services éducatifs pour cette population cible à travers plusieurs initiatives, telles que le Plan d'action 2001-2005 pour la réduction de la pauvreté absolue, qui a défini l'alphabétisation et l'éducation des adultes comme des objectifs primaires parmi les programmes d'éducation ; et la Stratégie nationale pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes et pour l'éducation non formelle (AEA/ENF) qui a été principalement conçue pour augmenter les taux d'alphabétisme dans le pays.

Dans une situation marquée par tous ces défis sociaux et éducatifs, FELITAMO constitue une façon novatrice de contribuer aux efforts récents du gouvernement en vue de l'accroissement des possibilités de mise à disposition et d'amélioration des programmes pour le développement et la valorisation des ressources humaines du Mozambique. Cependant, l'action de ce programme ne se résume pas à la simple concrétisation des possibilités d'éducation. Au contraire, le programme est conçu pour améliorer la prestation des services grâce à la mise en place d'un travail de collaboration entre les différentes organisations, la mise à disposition de formations et du matériel ainsi que le plaidoyer sur l'importance de l'éducation pour les femmes.

FELITAMO

Le programme FELITAMO est un pionnier dans son domaine car il combine des partenariats solides et intersectoriels entre les cinq parties prenantes non-gouvernementales, régionales et internationales. Outre DVV international, dont le rôle principal a été de coordonner et de diriger la mise en œuvre du programme, il y a quatre autres partenaires :

- Associação Progresso, lauréat du Prix 2005 d'alphabétisation de l'UNESCO visant à réduire les taux d'analphabétisme au niveau du village dans la province de Cabo Delgado à travers la mise en place

d'un programme mettant un accent particulier sur l'utilisation et l'enseignement des langues locales et aussi à travers la publication des matériaux pour les classes d'alphabétisation dans plusieurs langues locales ;

- le Mouvement pour l'éducation pour tous (MEPT, 1999), un mouvement de plaidoyer initié en 2008 afin, entre autres objectifs, d'accroître la sensibilisation à l'importance d'éduquer les femmes et de leur fournir les compétences nécessaires en lecture et écriture ;
- le Réseau des Femmes africaines pour le développement et la communication (FEMNET), une organisation à but non lucratif basée au Kenya qui s'occupe de la promotion des services éducatifs à travers l'Afrique, et enfin
- l'Association angolaise pour l'éducation des adultes (AAEA), qui a été créée en 1998 avec comme objectif principal l'accroissement de l'offre éducative aux jeunes et aux adultes en Angola grâce à l'utilisation et l'expansion d'une version adaptée de la méthode REFLECT (une approche du pédagogue brésilien Paulo Freire, fondée sur le dialogue et l'action, la sensibilisation, la coopération et l'autonomisation).

Cette initiative établit également des partenariats avec des organisations locales qui apportent une expertise dans des domaines spécifiques, telles que les associations de femmes qui sont dotées d'une compréhension profonde des questions de genre. En plus de la mise en place de partenariats multiples, FELITAMO est marqué par d'autres grandes caractéristiques innovantes. Par exemple, il favorise la participation communautaire à travers les Forums communautaires d'alphabétisation visant à habiliter leurs membres à la prise en charge des classes d'alphabétisation et à l'appropriation de sa mise en œuvre à travers la gestion, la planification et le suivi du processus. En outre, cette initiative a fortement reconnu l'importance d'accroître la mise à disposition de possibilités d'éducation pour les femmes et a fait du plaidoyer dans ce sens, après avoir identifié la rareté des femmes rurales à des niveaux de scolarité assez élevés pour devenir éducatrices (seulement 30 pour cent du personnel des écoles primaires est constitué de femmes, 2005) ainsi que l'existence d'un écart considérable entre les sexes dans l'accès à l'éducation, l'alpha-

bétisation de base et la maîtrise des compétences de base en écriture, lecture et calcul.

Buts et objectifs

FELITAMO vise principalement à l'habilitation des femmes, afin de donner à ce groupe depuis longtemps marginalisé la possibilité de sortir de la pauvreté, d'améliorer ses conditions de vie (santé, éducation, logement et sécurité), de développer des compétences qui mèneront à l'élaboration d'une citoyenneté active et de promouvoir l'égalité entre les sexes dans la société. Plusieurs objectifs spécifiques ont été ciblés afin de permettre à l'organisation d'atteindre ce résultat. Voici ces objectifs :

- participation de la société civile à des interventions efficaces pour fournir les connaissances de base en lecture, écriture et calcul aux apprenantes et en développement professionnel pour les éducatrices ;
- développement, mise en œuvre et plaidoyer en faveur de modèles d'éducation des adultes qui soient élargis et innovants ;
- renforcement de la capacité des organisations de la société civile afin qu'elles soient mieux équipées pour fournir des services en matière d'alphabétisation ainsi que pour l'établissement de partenariats avec le gouvernement afin de maximiser leurs ressources ;
- renforcement des partenariats entre les organisations qui fournissent des cours d'alphabétisation dans toutes les régions et les pays ;
- enrichissement des supports d'apprentissage pour les classes d'alphabétisation en termes de qualité, de variété des langues et de disponibilité, et
- amélioration du partage et de la diffusion des meilleures pratiques dans les domaines de l'alphabétisation et l'éducation des adultes aux niveaux régional, national et panafricain.

Mise en œuvre du Programme

FELITAMO a été mis en œuvre au Mozambique dans deux provinces : Cabo Delgado, la province la plus septentrionale du pays, dans les districts de Mueda, Nan-

gade et Muidumbe, et dans la province méridionale de Nampula, dans les districts de Ilha de Moçambique et Nacaroa.

Il y a également un projet jumeau en Angola, qui a été mis en œuvre dans la province de Kwanza Sul. Dans les deux pays, la localisation s'est effectuée à cause des taux d'analphabétisme marqués chez les femmes : 83 pour cent à Cabo Delgado, 81,4 pour cent à Nampula et 77 pour cent à Kwanza Sul. Les activités soutenues par ce programme peuvent être différentes dans chaque région, mais se concentrent principalement sur :

- le déploiement des cours d'alphabétisation ;
- la formation et le coaching des formateurs et superviseurs en alphabétisation ;
- l'organisation d'activités d'alphabétisation (par exemple concours de lecture entre formateurs) ;
- l'élaboration de matériels pédagogiques dans les langues portugaise et locales ;
- le perfectionnement professionnel des formateurs en matière d'intégration du genre ;
- l'organisation d'événements de plaidoyer (par exemple organisation d'un événement de 60 personnes pour échange d'expériences sur le plaidoyer, le genre et l'alphabétisation) ;
- échanges d'expériences entre acteurs d'Angola et du Mozambique, et
- élaboration et diffusion des meilleures pratiques (par exemple par le biais d'un bulletin sur le site DVV international).

Population cible

La population ciblée par FELITAMO utilise une approche à plusieurs niveaux qui comprend non seulement les individus qui bénéficient de services d'éducation, mais aussi ceux qui sont impliqués dans la fourniture de ces services. FELITAMO a atteint les groupes suivants :

- les prestataires en matière d'éducation des adultes en provenance des organisations non-gouvernementales et à but non lucratif ;
- les décideurs politiques qui sont invités à participer à au moins une activité visant à renforcer la collaboration, la communication et le partage d'infor-

32 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation



mation telles que panneaux, visites d'échange et conférences ;

- les alphabétiseurs et les parties prenantes dans la gouvernance scolaire qui sont choisis pour en apprendre davantage sur les perspectives de genre dans leur travail, pour comprendre comment créer un environnement approprié pour l'apprentissage des adultes et pour recevoir une formation adéquate en matière d'éducation des adultes, et
- les non-alphabétisés et semi-analphabètes jeunes et des adultes ruraux dont 80 pour cent sont des femmes.

La participation des apprenants et des formateurs en alphabétisation varie dans chaque région en fonction de l'organisation qui dirige la mise en œuvre du programme. A Nampula, la première étape consiste à déterminer là où il y a des taux élevés d'analphabétisme chez les femmes pour permettre la mobilisation d'apprenants potentiels par le biais des forums communautaires et par des formateurs en alphabétisation qui invitent les membres de leur famille à rejoindre les classes. On fait usage de l'apprentissage intergé-

nérationnel dans lequel les formateurs sont des enfants d'âge scolaire qui sont recrutés par les directeurs d'école et des membres de la communauté pour qu'ils enseignent à des membres de leur propre famille. Les enfants sont choisis en fonction de leurs hautes performances à l'école et du nombre de personnes analphabètes dans leur famille. Dans la province de Cabo Delgado, le recrutement des apprenants a également lieu dans les communautés avec des niveaux élevés d'analphabétisme chez les femmes, mais le recrutement se fait à travers des visites à domicile et la distribution de prospectus contenant des informations pertinentes sur le programme. Le recrutement des formateurs se fait via les bureaux de district de l'éducation, et le formateur doit avoir terminé au moins la 7^e année.

Approches et méthodologies d'enseignement

Le programme mis en œuvre par FELITAMO ne fournit pas d'orientation de la méthodologie d'enseignement

à utiliser dans les classes d'alphabétisation avec les apprenants, mais il assure un appui aux organisations partenaires dans la mise en œuvre et/ou l'amélioration de leur approche. Il favorise également l'échange de connaissances entre les différentes organisations afin de permettre aux partenaires d'échanger les meilleures pratiques et leçons retenues. Parmi les fonctionnalités communes à l'ensemble des partenaires figurent l'utilisation d'approches participatives qui permettent aux participants de devenir des apprenants actifs et la flexibilité des classes dans lesquelles les organisations consultent les communautés sur leurs préférences en termes de localisation et d'horaires.

Certains endroits mettent en œuvre des méthodologies spécifiques, telles que le Programme pour les familles sans analphabétisme et VIH/sida, un modèle d'apprentissage intergénérationnel mené à Nampula, où les formateurs en alphabétisation sont des élèves de sixième et septième classes. Un autre exemple est le Programme d'élimination de l'analphabétisme au niveau des villages qui se concentre sur l'amélioration des taux d'alphabétisme des villages spécifiques qui ont une forte demande en classes d'alphabétisation dans la province de Cabo Delgado. Sa plus grande caractéristique innovante est l'utilisation des langues locales au cours des activités d'enseignement et d'apprentissage afin d'accroître la participation des élèves durant les cours.

Le soutien financier

Le coût total de cette initiative de 3 ans est de 1 100 000 Euros. Quatre-vingt-dix pour cent de ce montant a été fourni par l'Union européenne dans le cadre du programme nommé Investir dans les populations – égalité des genres au Mozambique et en Angola. Les 10 % restants ont été financés par DVV international.

Suivi et évaluation

FELITAMO s'est fixé des objectifs spécifiques à réaliser d'ici la fin du plan triennal, qui sont axés sur (a) le développement des compétences en lecture et écriture

chez 6 000 jeunes et adultes, dont 4 800 femmes, (b) la formation de 300 facilitateurs en alphabétisation (dont 50 pour cent de femmes), et (c) l'appui technique à 30 formateurs qui vont superviser les facilitateurs en alphabétisation (dont 50 pour cent de femmes). Une évaluation de suivi à mi-parcours a récemment été effectuée (novembre 2011) et a montré que 80 pour cent de l'intervention projetée a déjà eu lieu. À ce jour, les activités les plus remarquables ont été le recrutement de formateurs et la formation de ces facilitateurs. En outre, les forums communautaires se sont révélés être une excellente ressource pour l'organisation communautaire, l'habilitation et la génération d'un sentiment d'appropriation pour les participants qui prennent une part active à la mise en œuvre des classes d'alphabétisation. La production et distribution de matériels, en portugais, ainsi que dans les langues locales, autre objectif clé de cette initiative, a été réalisée avec succès car les apprenants et les formateurs ont reçu les ressources nécessaires, mais en quantités limitées en raison de restrictions budgétaires. La collecte des données pour la surveillance continue comprend la tenue de journaux mensuels par des formateurs et des superviseurs, des forums communautaires et des visites du programme effectuées deux fois par an par les coordinateurs.

À ce jour, même si aucune évaluation formelle externe n'a été réalisée afin de déterminer l'impact du programme, de nombreux avantages ont été observés et rapportés dans les trois domaines de base depuis le début du programme. Tout d'abord, les avantages sociaux se réfèrent à une amélioration de l'équité en matière de droits, en particulier en ce qui concerne les questions de genre. Étant donné que le travail de FELITAMO se concentre sur les services éducatifs qui ciblent surtout les femmes, cette initiative a fourni à ce groupe l'occasion d'avoir accès à des expériences qui changent leur, à mesure qu'elles acquièrent l'alphabétisation de base et les compétences en calcul visant à avoir un impact direct sur leurs vies. Cette initiative a grandement contribué à modifier la perception à prédominance masculine des rôles féminins comme étant la plupart du temps limités à l'exécution de tâches domestiques et au travail agricole dans les communautés où les cours d'alphabétisation sont offerts. Deuxièmement, étant donné que 20 pour cent des ménages sont dirigés par des mères

34 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation



célibataires, les avantages économiques sont le résultat direct de l'acquisition par les femmes de compétences en lecture, écriture et calcul car elle leur permet d'acheter et de vendre des marchandises au lieu d'être victimes d'extorsion ; elles acquièrent la capacité de négocier les prix et d'améliorer leur employabilité. Enfin, les apprenantes ont aussi grandement bénéficié au niveau personnel. Par exemple, elles peuvent désormais lire des ordonnances de médicaments et ont un plus grand sentiment d'émancipation dans leurs relations sociales au sein de leurs familles et communautés ; elles ont aussi plus de confiance et de respect dans leurs relations avec les hommes.

Défis et leçons retenues

Les femmes font partie d'un groupe social qui a été nettement marginalisé dans la société mozambicaine. Cet état de fait a conduit un grand nombre de femmes à mener quantité de combats personnels, d'ordre social et économique tout au long de leur vie. Par exemple, les grossesses précoces constituent un problème majeur

chez les adolescentes. Le taux national de fécondité des adolescentes, c'est-à-dire le nombre de naissances pour 1000 femmes âgées de 15 à 19 ans, est égal à 139 tandis que le taux en Afrique du Sud, pays voisin, est de 56 (2009). En outre, le pourcentage de jeunes femmes de 15 à 24 ans porteuses du VIH (8,6 pour cent, 2009) est presque trois fois plus élevé que chez les jeunes hommes (3,1 pour cent, 2009). L'idée de base derrière l'initiative FELITAMO est de relever ces défis liés au genre par l'habilitation des femmes et d'accroître la prise de conscience du rôle majeur que jouent les femmes en vue de promouvoir le développement durable de la société. Mais cette question reste également le plus grand défi auquel le programme a dû faire face depuis sa création, car de nombreuses femmes ont été empêchées d'assister régulièrement aux cours parce qu'elles avaient à remplir leurs rôles féminins très restreints, comme par exemple s'occuper des tâches ménagères. Ce phénomène a conduit à de forts taux d'abandon chez les apprenants de sexe féminin. En outre, puisque les femmes ont été historiquement exclues de la pleine participation au système éducatif, il n'existe actuellement pas assez de femmes enseignantes sus-

ceptibles de répondre aux objectifs du programme en ce qui concerne le perfectionnement professionnel à offrir à ce groupe cible. Enfin, la mentalité masculine prédominante d'exclusion des femmes de la participation active à la société a considérablement affecté les décideurs en matière de sensibilité au genre et de mise en place de politiques axées sur l'habilitation des femmes. FELITAMO a donc fait de grands efforts en vue d'enregistrer des progrès sur cette question en essayant de mieux sensibiliser les dirigeants politiques sur l'impact positif considérable de l'habilitation des citoyens de sexe féminin.

La principale leçon retenue à ce jour et depuis le début de cette initiative est qu'il est important de permettre aux membres de la communauté de s'approprier à différents niveaux la mise en œuvre du programme comme moyen efficace d'effectuer des interventions durables. Cela a été en grande partie réalisé par le biais des forums communautaires d'alphabétisation où les apprenants et les membres se réunissent pour discuter de la conception, du développement et des spécificités de la mise en œuvre des classes d'alphabétisation dans leur milieu. Ils discutent également des moyens de résoudre les problèmes connexes, tels que le manque d'infrastructures pour la construction d'un espace scolaire, la recherche de solutions qui ne comptent pas uniquement sur le financement public, mais comptent aussi sur les ressources humaines et financières provenant de leur communauté.

Durabilité

FELITAMO a fait montre de niveaux élevés de durabilité principalement par le fait que le programme a été mis en œuvre dans deux pays différents par une combinaison de partenariats intersectoriels régionaux et internationaux. Parce que les inégalités entre les sexes restent considérables dans de nombreux pays africains, la nécessité de telles initiatives reste urgente. Ainsi, ce programme de trois ans constitue un bon exemple pour les actions futures visant à l'habilitation des femmes par des services éducatifs de base. Nous espérons qu'il

ne s'agit là que d'un point de départ pour le financement à venir et les actions à mener dans la région.

Sources

- Mouzinho Mario ; Deborah Nandja: Literacy in Mozambique: Education for All Challenges. In: Adult Education and Development (2007), No. 67
- FELITAMO: Promovendo a Alfabetização de Mulheres em Angola e Moçambique
- Louise Fox: Beating the Odds: Sustaining Inclusion in Mozambique's Growing Economy. Washington, D.C. : World Bank, 2008

Contact

Helder Fernandes Samo Gudo
Communication Officer
DVV International Mozambique
Av. Kwame Nkrumah, Ns, 1494, 2s Andar
Maputo, Mozambique
+258 82 53 81 018
helder.samogudo@gmail.com

SÉNÉGAL

Le programme de renforcement des capacités communautaires

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

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 dispen-

sés 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 systématiques intégrées à la vie de la communauté qui sont perpétuées sans être remises en 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 souhaitent 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

38 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

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 :

1. 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.
2. 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.
3. La réactivité. Les commentaires des participants sont pris en compte afin de réviser et de mettre à jour le programme.
4. 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.
5. 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.
6. 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 :

1. 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.
2. Aider les participants à identifier les problèmes de leurs communautés et à mettre en place des mesures analytiques de résolution des problèmes.
3. Optimiser la compréhension des notions d'hygiène et de santé individuelle et communautaire.
4. Responsabiliser les adolescentes et les femmes afin qu'elles participent avec ferveur aux activités communautaires voire qu'elles en soient les instigatrices.
5. Faciliter l'abandon collectif de normes sociales nuisibles, comme l'excision et le mariage forcé ou le mariage d'enfants.
6. Transmettre des compétences en mathématiques et alphabétisation, y compris la capacité à utiliser un téléphone portable.
7. Impliquer les participants dans la gestion de projets pour qu'ils bénéficient d'un revenu.
8. Initier des mouvements de mobilisation sociale engendrant une transformation positive.

Lancement

Dans chaque communauté qui a demandé à participer au programme, Tostan implante 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 four-



nir 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 al-

phabétisation 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 Kobi (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 :

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

40 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

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

2. 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).
3. Hygiène (précautions à prendre et prévention de la transmission des germes).
4. Santé (compréhension du corps et de son fonctionnement, maladies courantes, informations nutritionnelles et santé reproductive).

Élément de responsabilisation économique et d'alphabétisation – l'Aawde (18 mois)

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 micro-crédit 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 consé-

quent, 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

42 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

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 :

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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 apprises

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 5 000 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 de 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 so-

ciaux, notamment un abandon à grande échelle de l'ex-cision. 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

- 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 ».
- 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 ».
- UNICEF (2008). « Working Paper. Long-term evaluation of the Tostan Program in Senegal: Kola, Thiès and Fatick regions .
- UNICEF (2008). « Coordinated Strategy to Abandon Female Genital Mutilation /Cutting in One Generation: A Human Rights-Based Approach to Programming.

Contact

Gannon Gillespie
 Directeur des Affaires externes
 Tostan, bureau américain
 PO Box 53323
 Washington, DC 20009, États-Unis
 Téléphone : (202) 299-1156
 Courriel : gannongillespie@tostan.org
 Site Internet : <http://www.tostan.org/>

MAROC

Projet novateur d'alphabétisation et post-alphabétisation

Titre du programme

Projet novateur d'alphabétisation et post-alphabétisation : Moyens d'autonomisation et d'intégration socio-économique des femmes au Maroc

Organisation chargée de la mise en œuvre

Direction de la Lutte contre l'Analphabétisme (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche scientifique)

Langues d'enseignement

arabe

Partenaires

Gouvernement du Maroc, UNESCO et les associations et ONG nationales

Date de création

2006

Contexte

Malgré les progrès réalisés, le taux d'analphabétisme au Maroc reste alarmant. Il est estimé à 32 % de la population âgée de 10 ans et plus selon le Ministère marocain de l'Éducation. En 2006, une enquête nationale sur l'analphabétisme au Maroc avait évalué ce taux à 38,5 % dont 46,8 % pour les femmes et 31,4 % pour les hommes, 27,2 % en milieu urbain contre 54,4 % en milieu rural. L'analphabétisme touche donc en premier lieu le monde rural et les femmes.

Pour faire face à ce fléau, le Gouvernement du Maroc a fait de la lutte contre l'analphabétisme l'une de ses préoccupations majeures. Cet engagement a conduit à de résultats importants. Depuis 2002, le nombre de bénéficiaires des programmes d'alphabétisation n'a cessé

d'augmenter annuellement. Il est passé de 286 000 en 2002/03 à 656 000 en 2008/09. Le cumul des bénéficiaires pendant les six dernières années (2003 à 2009) s'élève à près de 4 millions de personnes soit le double du cumul des bénéficiaires pendant près de 20 ans (de 1982 à 2002), qui était estimé à 2 millions de personnes.

Il est maintenant reconnu que les faibles niveaux d'alphabétisation observés au Maroc, et en particulier chez les femmes, constituent des obstacles importants au processus de développement socio-économique au niveau national. Dans une perspective de diversification des programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation en matière d'approche d'intervention, de pédagogie, de supports éducatifs, de pérennisation des apprentissages et d'intégration de l'alphabétisation dans la dynamique du développement durable, de lutte contre la pauvreté et d'intégration socio-économique des bénéficiaires, la Direction de la lutte contre l'analphabétisme (DLCA) a lancé en 2007 une initiative visant à promouvoir des actions novatrices dans le secteur de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation à travers des expériences et projets pilotes menés en partenariat avec des acteurs de proximité, notamment les associations/ONG. Ces associations/ONG ont développé des projets novateurs de façon à mieux répondre aux besoins exprimés par le public cible.

S'inscrivant dans le cadre de la stratégie nationale d'alphabétisation qui accorde une priorité particulière aux femmes dans ses actions, le DCLA a mis en œuvre un programme pilote grâce à l'appui de l'UNESCO dans le cadre de l'initiative LIFE et à travers un appui financier du programme de l'UNESCO pour le renforcement des capacités pour l'éducation pour tous (Cap-EFA Ma-

46 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation



roc 2006-2008). Le projet a visé la mise en place d'un modèle permettant la concrétisation du lien entre l'alphabétisation et l'intégration socio-économique des femmes néo alphabètes par le biais d'un programme de formation post-alphabétisation pour la consolidation des compétences acquises en alphabétisation et la préparation à la gestion de microprojets.

Le programme

Le programme couvrait la Région de Souss Massa Dâa, une des 16 régions du Maroc. Il a concerné deux provinces (Zagora et Ouarzazate) sur les 82 provinces du pays.

Objectifs principaux

Les actions de ce programme avaient pour objectif :

- l'adoption des approches novatrices centrées sur la mise à l'essai de nouvelles méthodes d'éducation des adultes ;
- la mise en place des approches participatives de formulation et de mise en œuvre de projets d'alpha-

bétisation centrés sur la demande telle qu'elle est exprimée par les bénéficiaires et non sur une offre de l'opérateur ;

- la mise en place de projets efficaces de post-alphabétisation liés au développement local ;
- le développement de nouveaux matériels didactiques adaptés aux populations cibles ;
- l'articulation de l'alphabétisation avec la réduction de la pauvreté et l'intégration socio-économique des bénéficiaires (les femmes en particulier) par l'appui à la création d'activités génératrices de revenus ;
- le développement de nouvelles approches pour la formation des groupes à besoins spécifiques tels que les handicapés et les nomades ;
- le renforcement des apprentissages de base, à savoir l'écriture, la lecture et le calcul, acquis lors de phases d'alphabétisation par la mise en place de programmes à thématiques aussi diverses que la santé, le droit, le crédit et la banque, les institutions démocratiques, l'économie sociale et familiale, l'éducation civique ;
- la mise en place des Centres d'apprentissage communautaire comme outils de mobilisation communautaire propice à la création d'un environnement favorable à l'apprentissage tout au long de la vie ;
- le renforcement des capacités des acteurs locaux (société civile) à promouvoir et à accompagner des actions de développement communautaire destinées à améliorer le statut socio-économique des femmes.

Lancement du programme

Ce programme a été mis en œuvre de 2007 à 2009 par la Direction de la lutte contre l'analphabétisme (DNCA) en partenariat avec différents acteurs au niveau local. Des associations existantes au niveau des communautés ont occupé une part importante dans la réalisation des activités de formation et d'initiation des activités génératrices de revenus. D'autres formes de participation communautaire ont été développées pour assurer une appropriation du processus de mise en œuvre du programme par les membres des communautés. Ainsi des structures communautaires de gestion ont été initiées.



Etudes préliminaires à la mise en œuvre du programme

Deux études ont été réalisées en prélude à la mise en œuvre du programme

- **Enquête sur la situation de référence à Ouarzazate et Zagora :** l’étude avait pour objectif de faire ressortir la situation éducationnelle et socioéconomique des femmes ciblées au départ du projet. Elle a adopté deux modes d’analyse : quantitatif (enquête auprès d’un échantillon représentatif) et qualitatif (Focus – Group avec les femmes et les associations de la société civile).
- **Opportunités économiques pour les femmes à Ouarzazate et Zagora :** Cette étude a permis de dresser les points forts et les faiblesses des expériences antérieures en matière d’activités génératrices de revenus et a émis une série de propositions ayant servi de base de travail dans l’identification des projets avec les bénéficiaires.

Formation des facilitateurs et facilitatrices

Les formations organisées au profit des facilitateurs ont porté sur l’andragogie, les techniques d’animation

dans les programmes de post-alphabétisation, la mobilisation communautaire et la gestion des centres communautaires.

Modules de formation pour les ONG locales

Ils visaient à renforcer les capacités des hommes et des femmes membres des associations de développement local et des coordinateurs des Centres d’apprentissage communautaire dans les domaines de la post-alphabétisation, la gestion des programmes de développement communautaire, les d’activités génératrices de revenus et la promotion de l’égalité et de l’équité en matière de genre.

Formation des bénéficiaires

La préparation et l’animation des séances de formation à l’intention des bénéficiaires étaient une phase essentielle du projet. Des séances de renforcement en alphabétisation et sur les thématiques de la phase post-alphabétisation étaient organisées quatre fois par semaine à raison de deux heures par séance. Cela fait

48 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation



un cumul de 8 heures par semaine sur une période de 9 mois au cours d'une année. Le groupe se composait en moyenne de 25 apprenantes.

Les premières séances visaient des exercices de rappel et de renforcement des compétences en lecture, écriture et calcul lors de l'alphabétisation initiale. Il s'agissait là d'un renforcement du maintien des femmes en situation de néo alphabètes et d'une phase de transition et de passage aux séances de formation en post-alphabétisation.

Pour la phase post-alphabétisation, se sont tenues des formations pré professionnelles ayant trait aux métiers souhaités par les participantes selon les opportunités économiques de chaque région (agriculture, élevage, apiculture, tapisserie, etc.). Après cette phase, les bénéficiaires le souhaitant et sélectionnées pour mettre en place des activités génératrices de revenus ainsi que leurs accompagnateurs ont reçu une formation technique approfondie et un accompagnement individualisé durant toute la période du projet.

Mise en place du dispositif local d'appui aux bénéficiaires

Le renforcement des capacités au niveau communautaire et l'appui continu aux femmes ont amené à la création des Centres d'apprentissage communautaires (CAC). Ces centres, créés et gérés par les communautés elles mêmes, participent à l'effort de transfert de compétences et d'autonomisation des communautés dans le cadre du renforcement des capacités au niveau local et soutiennent la création et le développement des opportunités économiques en faveur des couches vulnérables.

Suivi évaluation du programme

Un processus participatif a conduit à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un système de suivi évaluation du programme. Cela a abouti à la mise en place d'un comité de pilotage en charge du suivi évaluation des activités du programme. Ce comité était habilité à formuler toutes les propositions pertinentes relatives à la bonne exécution des phases du programme. La définition du



cadre de suivi évaluation a conduit à la mise en place d'indicateurs de suivi et d'un tableau de bord destinés à rendre compte objectivement de la mise en œuvre des différentes phases du programme.

Un dispositif a été mis en place pour l'évaluation des séances de formation. Dans un premier temps, des activités d'évaluation ont eu lieu à la fin des séances pour mesurer le degré d'acquisition des compétences et procéder aux interventions nécessaires pour corriger les insuffisances. Cette action a été assurée par les facilitateurs et facilitatrices dans le cadre de leurs tâches d'encadrement. Dans un second temps, les participantes ont procédé à des activités d'auto évaluation au sein de leurs groupes en relation avec les activités d'apprentissage et avec l'appui et l'orientation des facilitateurs et facilitatrices.

L'autre phase pratique de système de suivi évaluation a été l'organisation de visites de terrain dans les zones d'intervention du programme. Ces visites de terrain ont permis aux différents acteurs de se rendre compte du niveau d'évolution des activités, d'identifier les faiblesses et de discuter des mesures à adopter pour y remédier.

Pour la documentation des activités, des rapports périodiques étaient élaborés par les organisations partenaires à l'intention des membres du comité de pilotage.

Résultats du programme

Ce programme a permis le renforcement des acquis en alphabétisation et la formation professionnelle de plus de 11 700 bénéficiaires dont plus de 95 % étaient des femmes sur la période de 2007 à 2009. Les formations des facilitateurs et les formations des bénéficiaires ont couvert des thèmes permettant de faire la jonction entre les besoins des apprenants et les potentialités des régions couvertes en termes de création d'activités génératrices de revenus. Des études participatives ont été réalisées sur les activités porteuses, ce qui a conduit à la mise en place d'activités génératrices de revenus contribuant ainsi à l'insertion professionnelle des bénéficiaires. Dans ce cadre, 30 projets d'activités génératrices de revenus ont été initiés en faveur de 300 femmes dans le domaine de l'élevage, de la valorisation des ressources naturelles et de l'agriculture.

50 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

Le renforcement des capacités des organisations au plan local avec la mobilisation et la formation des associations locales. Les cadres associatifs ont participé à l'ensemble du processus de concertation autour du programme : identification des femmes bénéficiaires, identification et recrutement des facilitateurs et facilitatrices, élaboration des modules d'apprentissage, mise en place des Centres d'apprentissage communautaire (CAC), collaboration à l'étude de référence et à l'étude sur les opportunités d'activités génératrices de revenus.

Le renforcement de la participation communautaire à travers la création des Centres d'apprentissage communautaire (CAC). Quatre (4) CAC ont été créés dans ce cadre et équipés. Ces centres sont gérés par les communautés elles-mêmes. Les responsables des centres ont été identifiés et formés. Des comités de pilotage ont été mis en place pour assurer une plus grande autonomie et une participation élargie des communautés à la gestion des CAC.

Au plan de la documentation et de la capitalisation, des acquis notables ont été observés. Des manuels de post-alphabétisation ainsi que des livrets thématiques ont été développés. Divers autres supports de capitalisation ont été produits à différents niveaux dont une étude de capitalisation des bonnes pratiques par la Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme (DNCA).

Défis rencontrés

Un certain nombre de défis ont été rencontrés dans le cadre de la mise en œuvre du programme :

- Des difficultés concernant la disponibilité des bénéficiaires en raison de la saison des récoltes, ce qui a généré maintes interruptions des activités et des difficultés de redémarrage. D'autres interruptions liées aux activités agricoles ont rendu difficile la mise en œuvre de certaines activités du programme.
- Le manque de stabilité des facilitateurs et facilitatrices dans certains sites pour diverses raisons. Certains sites ont vu se relayer plusieurs facilitateurs et facilitatrices, d'où des difficultés constatées dans

la régularité et la continuité des actions d'encadrement.

- Des difficultés d'assimilation par certains facilitateurs et facilitatrices de la méthodologie novatrice adoptée.
- Le nombre insuffisant de CAC mis en place.
- Le nombre manifestement insuffisant de femmes pouvant bénéficier de la formation en AGR (10 % en moyenne), ce qui a encouragé la création de projets collectifs.
- Des difficultés de débouchés pour la commercialisation des produits des activités génératrices de revenus.
- Des difficultés de mobilisation de fonds supplémentaires par les associations pour assurer la pérennité du programme.

Éléments novateurs

Plusieurs innovations ont été apportées dans le cadre de la mise en œuvre de ce programme.

- La mise en place des Centres d'apprentissage communautaire (CAC) pour la première fois au Maroc. Ces CAC sont des centres qui offrent des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les membres de la communauté, et principalement les femmes. Il est d'usage que ces centres communautaires soient créés et gérés par les membres de la communauté et puissent être impliqués dans toutes les phases d'exécution des activités. Les CAC sont abrités par les associations ou les réseaux d'associations. Chaque centre dispose de ses propres programmes d'activités en fonction des besoins de la communauté tout en tenant compte des spécificités en rapport avec les femmes, les handicapés et les nomades.
- A l'approche verticale classique en terme de participation et de mise en place des projets répondant à des besoins pratiques immédiats (alphabétisation / post-alphabétisation, activités génératrices de revenus), ce programme ajoute une approche transversale destinée d'une part à assurer l'adhésion des principaux acteurs locaux et d'autre part à asseoir dans les pratiques quotidiennes du développement la prise de conscience puis l'appropriation de l'intérêt

stratégique de la femme, catégorie souvent marginalisée dans le processus de prise de décision et de développement local.

- La production de supports de formation assez divers : des manuels de formation professionnelle sur la conduite de l'élevage bovin laitier, la conduite de l'apiculture et un manuel reposant sur les thèmes de la santé et du civisme, des capsules audio-visuelles sur les thèmes relatifs au développement durable et des contes populaires destinés à l'usage dans la phase post-alphabétisation.

Leçons apprises

Les constats majeurs qui découlent de la réalisation de ce projet sont les suivants :

Points forts

- Stimulation / création d'une dynamique locale autour de l'alphabétisation : associations, animateurs et animatrices, femmes bénéficiaires, population ;
- Les femmes sont très motivées par la nouvelle méthodologie, notamment l'étude de cas qui leur permet de participer au choix du sujet, parler de leurs propres préoccupations, et ainsi de se libérer et de s'exprimer ;
- Modification du comportement chez certaines femmes qui ont remis leurs filles déscolarisées à l'école, d'autres se sont attelées au soutien scolaire de leurs enfants ;
- Plus grande ouverture sur les institutions publiques ;
- Les femmes bénéficiaires sont convaincues de l'intérêt de la post-alphabétisation, des femmes non bénéficiaires sont encouragées à s'alphabétiser ;
- Développement de la confiance en soi au niveau des femmes bénéficiaires.

Points de faiblesse

- Insuffisance du nombre des CAC pour satisfaire les besoins de toute la population des zones concernées ;
- Faible implication des hommes dans le programme.

Durabilité du programme

Afin de contribuer à la viabilité et à la pérennité de ces actions, un programme de renforcement et d'appui aux CAC déjà mis en place est prévu dans d'autres projets de coopération entre 2009 et 2011. Le soutien à accorder à ces CAC est assuré d'une part par le budget alloué dans le cadre des plans provinciaux mis en place dans les deux sites du programme et d'autre part par la capacité de la société civile à être actuellement porteuse de projets novateurs en la matière.

Entre 2009 et 2010, un élargissement du programme à d'autres régions du Maroc est prévu : l'appui aux femmes néo alphabètes dans les régions de Taza-El Hoceima-Taounate, l'Oriental et la région de Tanger Tétouan à travers une formation de post-alphabétisation leur permettant ainsi de développer leurs acquis et savoirs et de mener des activités génératrices de revenus. Il y a aussi la mise en place de CAC dans les régions de Taza-El Hoceima-Taounate, l'Oriental et la région de Tanger Tétouan comme nouveaux modes d'intégration socio-économique.

La Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme a déjà sélectionné 9 associations porteuses de projets similaires (post-alphabétisation combinée à des programmes d'insertion socio-économiques des femmes) dont la mise en œuvre commencera les mois prochains.

Contact

El Habib NADIR
Directeur de la Lutte Contre l'Analphabétisme
31, Angle Avenue El Abtal et Rue Oued Fes Agdal
Rabat, Maroc
Téléphone / Fax : +212 537 77 49 55 / +212 537 77 49 60
nadir@alpha.gov.ma, nadirhabib25@yahoo.fr
<http://www.alphamaroc.com>

PALESTINE

Programme d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire

Organisation chargée de la mise en œuvre

Fondation pour les Programmes d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire (The Trust of Programmes for Early Childhood, Family and Community Education).

Langues d'enseignement

arabe

Partenaires

ministère allemand de la Coopération (BMZ), Caritas Allemagne, Misereor, Stichting Kinderpostzegels Nederland – Pays-Bas, The Suisse Friends of Kiriath Yéarim – Suisse, la Fondation Harris – États-Unis, La Fondation Stella et Charles Guttman – États-Unis

Historique et contexte

L'économie des Territoires autonomes palestiniens (Jérusalem-Est, Cisjordanie et Bande de Gaza) a énormément pâti du conflit de longue date avec Israël. Outre les dommages matériels, la production a presque entièrement été interrompue ; certains rapports indiquent qu'environ 85 % des entreprises ont fermé ou fonctionnent à moins de 20 % de leur capacité. Le taux d'emploi se situe ainsi à moins de 50 % et l'économie ne survit pour ainsi dire que grâce à l'aide internatio-

nale. Les effets combinés de la guerre en cours et de l'effondrement économique ont contraint deux tiers des Palestiniens à vivre sous le seuil de pauvreté, avec un accès limité aux services sociaux de base comme la santé et l'éducation ainsi qu'à des moyens de subsistance stables.

Dans le but de promouvoir l'accès à l'éducation et le développement socio-économique global, un groupe d'éducateurs et de travailleurs sociaux palestiniens a créé en 1984 la « Fondation pour les Programmes d'éducation de la petite enfance, familiale et communautaire (la Fondation) », sous la forme d'une ONG à but non lucratif. Elle vise essentiellement à : 1 développer et préserver l'identité palestinienne ; 2 améliorer la qualité de vie du peuple palestinien ; et 3 promouvoir la responsabilité sociale, l'autonomie et le développement communautaires des Palestiniens en Israël et dans les territoires palestiniens par le biais de programmes de formation holistique, intergénérationnelle, scolaire, familiale et communautaire ainsi que de formation à l'exercice de responsabilités. Actuellement, la Fondation pilote des programmes divers mais intégrés, liés à l'éducation de la petite enfance (EPE), à la santé et à l'éducation civique (ex : exercice des responsabilités parentales, droits de l'homme et résolution non violente des conflits), à la formation professionnelle et à la formation de responsables. Ces programmes sont destinés aux professionnels et aux para-professionnels tels que les enseignants et les responsables de communauté. La Fondation met plus particulièrement en œuvre les programmes suivants :

Programme Mère à mère : le programme soutient et renforce les capacités des mères (et des pères) en matière d'éducation des enfants, ce qui confère aux parents une autonomie accrue sur les plans individuel et collectif et leur permet ainsi de devenir des membres efficaces de la société, tant au niveau de la famille que de la communauté. Le programme couvre donc de multiples thèmes dont le développement de la petite enfance, la puériculture, la santé, l'alimentation, l'éducation préscolaire ainsi que l'engagement social et la responsabilité sociale. Dans le but de renforcer son efficacité et son efficience, le programme est adapté au contexte culturel spécifique, et le personnel para-pro-

fessionnel est formé pour procurer aux autres membres de la communauté une aide permanente à la formation, via un programme de visite à domicile. Le programme s'est révélé être la pierre angulaire d'autres programmes mis en œuvre par la Fondation et, surtout, il a été adopté par le RAA à Essen (Allemagne) dans l'optique de favoriser l'intégration des migrants arabes dans la cité.

Programme Apprendre en s'amusant : il constitue la pierre angulaire des programmes communautaires intégrés pilotés par la Fondation et vise à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Il a pour objectif de favoriser le développement des compétences d'alphabétisation ainsi que d'améliorer les résultats scolaires des jeunes, en réduisant le taux d'abandon scolaire et en remédiant aux difficultés d'apprentissage liées à la situation éprouvante dans laquelle vivent les enfants palestiniens. Dans le cadre de ce programme, de jeunes bénévoles sont formés pour devenir les tuteurs d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

Programme d'autonomisation des jeunes femmes et de prévention des mariages précoces : il cherche à faire de l'éducation un outil favorisant le développement de personnalités positives, la conscience de soi et la confiance en soi chez les écolières et les jeunes femmes, et à renverser la tendance en matière de mariages précoces en sensibilisant les familles et les communautés aux conséquences (négatives) de ces pratiques sociales. Le programme fournit également aux jeunes femmes ayant abandonné l'école l'occasion de reprendre et de poursuivre leur éducation. Associé au programme Mère à mère, il a encouragé les parents à accepter que leurs filles quittent la maison pour étudier, travailler et participer à d'autres activités mises en œuvre par la Fondation.

Programme d'autonomisation des femmes : il a pour objectif d'encourager les femmes à devenir des partenaires qualifiés, constructifs et proactifs dans les activités de développement de la communauté. À cette fin, il leur dispense les compétences nécessaires à la mise en place de programmes et de services au sein de leur communauté. Il s'agissait à l'origine d'un module



du programme Mère à mère, devenu un programme à part entière en 1996.

Programme de lutte contre la violence familiale : le programme est né de l'augmentation du taux de violence familiale contre les femmes et les enfants. Un centre de conseil familial a récemment ouvert à Biddo ; pionnier en la matière, il vise à lutter contre la violence familiale en dotant les couples des compétences, des valeurs et des savoir-faire techniques permettant de faire face aux difficultés posées par ce type de violence et de résoudre les conflits de façon pacifique. Il vise également à informer la population sur les droits des

54 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

femmes et des enfants ainsi que sur les dangers sociaux de la violence familiale.

Programme de formation des enseignants : il forme les enseignants du préscolaire et les accompagne dans leur travail avec les enfants, les parents et la communauté. Il a pour objectif de renforcer les compétences professionnelles des enseignants du préscolaire et d'augmenter l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Initiative internationale en faveur des enfants palestiniens (International Palestinian Child Initiative, IPCI) : la Fondation et les Initiatives internationales pour le développement des enfants, aux Pays-Bas (International Child Development Initiatives, ICDI), ont mis en place l'IPCI dans le but de doter les communautés locales de moyens favorisant la création d'environnements propices au bien-être et au développement des enfants, grâce à la mobilisation des ressources, des compétences et de l'engagement à la fois au sein des ONG palestiniennes et de la communauté internationale œuvrant pour le développement humain.

Ces programmes sont nés pour traiter les besoins divers et pratiques des communautés palestiniennes vivant dans un contexte de conflit permanent, et leur sont donc adaptés. Bien qu'ils soient destinés à bénéficier à l'ensemble de la famille, les femmes et les enfants sont particulièrement ciblés car ils sont plus vulnérables à la violence actuelle ainsi qu'aux systèmes sociaux fondés sur le patriarcat souffrant d'un stress et d'une pauvreté endémiques. En outre, comme dans la plupart des sociétés, les femmes et les enfants sont également les principaux agents du développement de la communauté et du changement social.

Dans le but de favoriser une réelle autonomisation communautaire et de garantir la pérennité de ses programmes, la Fondation travaille en étroite collaboration avec les organisations communautaires (OC) et les municipalités. En règle générale, elle dispense une formation initiale et finance l'élaboration de projet. Les communautés sont ensuite encouragées à participer activement à la mise en œuvre du programme et à y assumer des responsabilités de premier plan, avec le

soutien et l'assistance du personnel qualifié fourni par la Fondation.

Le présent document analyse le programme Apprendre en s'amusant de façon plus détaillée.

Le programme Apprendre en s'amusant

Le programme Apprendre en s'amusant a été lancé à Jérusalem en 1996 en réponse à la demande de certaines écoles d'un programme d'alphabétisation destiné à leurs élèves, dont bon nombre avaient des problèmes en la matière. Des études préalables au lancement du programme avaient révélé que 85 % des élèves ayant des difficultés dans ce domaine étaient issus de communautés extrêmement pauvres. Au sein de ces communautés, les taux d'abandon scolaire et d'analphabétisme fonctionnel des élèves étant parvenus aux études secondaires étaient très élevés. Les problèmes d'alphabétisme étaient également dus à de faibles niveaux de soutien et d'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, au manque de ressources adéquates et au ratio élève-enseignant élevé dans la plupart des écoles de la communauté. Ainsi, tandis que les compétences manquaient aux parents pour accompagner l'éducation de leurs enfants, les écoles n'étaient pas bien préparées aux besoins de ces derniers et n'y étaient pas non plus sensibles, ce qui a engendré chez les enfants un sentiment d'aliénation. La Fondation a donc décidé de travailler avec des élèves de niveau élémentaire – essentiellement des niveaux 2, 3 et 4 (équivalent des CE1, CE2 et CM1) – dans le but de tisser des liens entre l'école et l'environnement communautaire, et de développer les compétences d'alphabétisation des enfants dans un environnement non formel.

Le programme est actuellement mis en œuvre dans la plupart des régions rurales et des communautés urbaines pauvres dans les Territoires autonomes palestiniens, dont les régions peuplées par les Bédouins, la Cisjordanie, Jérusalem et la région du Néguev. Plusieurs acteurs de la communauté – essentiellement les écoles, les enfants et les familles – sont impliqués dans cette mise en œuvre.

Buts et objectifs

Le programme vise à :

- réduire les taux d'analphabétisme des élèves ;
- améliorer les niveaux d'alphabétisation et de réussite scolaire des élèves des niveaux 2, 3 et 4 en mettant en place des conditions d'apprentissage stimulantes et en fournissant des ressources d'apprentissage adaptées, ainsi qu'en tissant des liens entre l'école et la communauté ;
- former les jeunes femmes et les étudiants d'université (bénévoles) aux rôles de conseillers d'éducation qualifiés et de tuteurs d'étudiants plus jeunes ;
- promouvoir l'autonomisation de la communauté par le biais de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- empêcher les élèves des écoles élémentaires d'abandonner le système scolaire en raison de ressources insuffisantes, de classes surchargées, d'un manque d'implication / de soutien des parents et d'une pénurie de personnel qualifié ;
- encourager la participation active des parents dans l'éducation de leurs enfants ;
- travailler en réseau avec les organisations locales afin de mettre en commun les ressources en vue de faire progresser l'éducation des enfants ;
- inscrire les enseignants impliqués dans le programme à des ateliers d'études permanents dans le but d'améliorer leurs compétences ;
- offrir aux étudiants une occasion d'utiliser leur temps libre et d'accéder à une compréhension adéquate des questions concernant la communauté, ainsi que les aider dans leurs études.

Mise en œuvre du programme : approches et méthodologies

Le programme est fondé sur des principes de formation pédagogique holistiques, intergénérationnels ou intégratifs, et cible donc les parents (généralement les mères), les enseignants, les jeunes bénévoles et les enfants (apprenants). Pour renforcer son efficacité et garantir sa pertinence au sein du système éducatif dans son ensemble, le programme Apprendre en s'amusant est basé sur des modules ou des documents de travail simplifiés et faciles à comprendre, adaptés du

programme scolaire officiel. En outre, il est également intégré à d'autres programmes, en particulier au programme Mère à mère et au programme de formation des enseignants.

Implication des parents

L'implication des parents dans le programme part du principe qu'un enfant mérite de vivre dans un environnement familial sain et de bénéficier d'un soutien parental dans son éducation, conditions de la pleine réalisation de son potentiel. Le programme travaille donc en partenariat étroit avec les parents d'élèves et d'autres membres de la communauté afin de les encourager à participer activement à l'éducation de leurs enfants. Ce type de partenariat est également essentiel pour jeter des ponts entre l'école et l'environnement communautaire, qui permettent à leur tour aux enseignants et aux parents de soutenir le processus d'éducation des enfants. À cette fin, des réunions d'étape parents-enseignants visant à évaluer la progression de l'élève ont lieu chaque mois. En outre, les familles participent à la planification et au suivi du programme ; à ce titre, ils ne sont pas simplement des destinataires de l'information mais sont également des partenaires à part entière de la mise en œuvre du programme.

Recrutement et formation des formateurs

La mise en œuvre du programme est réalisée par des animateurs et des tuteurs bénévoles qui font office de conseillers d'éducation (« grandes sœurs ») des élèves des classes élémentaires au sein de leur communauté. En moyenne, le programme recrute et forme un total de 50 jeunes tutrices par an, mais les animateurs formés « plus âgés » sont autorisés à poursuivre leur participation au programme si cela les intéresse encore. Les animateurs sont recrutés au sein de leur communauté, doivent avoir au moins un niveau d'éducation secondaire et être motivés. De plus en plus d'étudiants d'université souhaitent se former au rôle d'animateur et occuper cette fonction bénévolement.

56 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

Après une formation intensive de cinq jours (22 heures), les animateurs doivent obligatoirement suivre des ateliers de formation bihebdomadaires en interne dans le but d'enrichir leurs connaissances et leur savoir-faire dans divers domaines comme les compétences de communication et les techniques d'entretien, ainsi que de partager leurs expériences de terrain et d'apprendre de celles des autres. De manière générale, ils reçoivent une formation sur le programme scolaire de base, les méthodologies centrées sur l'enfant et les principes du programme Apprendre en s'amusant, le développement de l'enfant, les droits des enfants et les difficultés d'apprentissage.

Après la formation, les tuteurs travaillent avec des groupes de sept ou huit élèves, et donnent des leçons de trois heures, deux jours par semaine.

Méthodes d'enseignement

Les enfants qui participent au programme sont choisis au moyen d'un processus d'évaluation des besoins mis en œuvre par les enseignants, et en fonction de leurs résultats scolaires. Comme l'indique le nom du programme, l'apprentissage passe essentiellement par le jeu. Le programme met par conséquent l'accent sur des méthodologies d'enseignement qui stimulent la créativité ludique mais éducative des enfants : jeux didactiques, théâtre, débats, chant et danse. Le recours à ces méthodes centrées sur l'enfant remplace les approches rigides d'apprentissage axées sur l'enseignant et fournit aux élèves des occasions de s'exprimer librement et avec créativité dans un environnement familier qui facilite la compréhension des concepts abordés. En outre, ces stratégies sont décisives car elles incitent aussi les élèves à poursuivre leur cursus et leur engagement dans le programme Apprendre en s'amusant. Elles revêtent également une importance en matière de construction de relations sociales fonctionnelles entre (1) les élèves eux-mêmes ; (2) les élèves et leurs tuteurs ; et (3) les élèves, les tuteurs et l'ensemble de la communauté.

Les jeux sont complétés par des supports / manuels d'étude simplifiés, des supports pédagogiques visuels tels que documents audiovisuels, bulletins d'informa-

tion et magazines, une formation et des ateliers d'orientation formels, ainsi que par des réunions communautaires.

Évaluation

L'évaluation du programme est réalisée de manière continue par le biais de rapports et de réunions périodiques (généralement tous les trois mois) entre les coordinateurs du programme, les tuteurs, les enseignants et les parents. En outre, les animateurs rédigent des rapports hebdomadaires sur les progrès des élèves qui, associés aux réunions parents-enseignants, sont utilisés pour évaluer leur progression globale, les effets du programme ainsi que les difficultés rencontrées. Le volet de visite à domicile du programme permet aux coordinateurs et aux tuteurs d'obtenir des réactions directes des parents ainsi que d'évaluer le rôle de ces derniers dans l'éducation de leurs enfants. Enfin, l'école fournit également un retour d'information sur la performance des élèves participant au programme.

Impact / réalisations

- Le programme a eu une grande influence sur le système éducatif dans les Territoires autonomes palestiniens essentiellement parce qu'il répond aux besoins d'apprentissage des enfants en impliquant l'ensemble de la communauté. De nombreuses écoles ont également demandé à la Fondation de faire participer leurs élèves au programme. En 2008, par exemple, deux nouvelles écoles communautaires du Néguev et deux nouveaux groupes à Jérusalem se sont engagés. Ainsi, depuis le début du programme, plus de 544 élèves palestiniens ont directement été formés, tandis qu'environ 400 autres en ont bénéficié « indirectement » à travers leur contacts familiaux avec des élèves participant au programme.
- Le programme a entraîné des améliorations significatives en matière de compétences fondamentales (lecture, écriture, calcul et expression) chez 75 % des participants au programme. Dans ce contexte, un parent a déclaré : « Je pensais que mon fils avait des capacités limitées et je commençais à accepter



cette situation, mais aujourd'hui rien ne me comble plus que de voir ses bulletins scolaires ». Une meilleure maîtrise des savoirs fondamentaux a permis aux participants d'améliorer leur estime de soi et de prendre confiance en eux.

- Le programme a également réduit les taux d'abandon scolaire des élèves. De plus, dans la mesure où il est mis en œuvre en dehors des périodes scolaires, il a également contribué à lutter contre le comportement délinquant de certains enfants (en leur faisant quitter la rue, par exemple).
- Le programme a encouragé un partenariat étroit entre les parents et les enseignants, ce qui a permis d'augmenter l'intérêt des parents vis-à-vis des besoins de leurs enfants en matière d'éducation et donc le soutien qu'ils leur apportent.
- Le volet de visite à domicile du programme et les réunions communautaires ont favorisé l'établissement de réseaux sociaux en vue du développement de la communauté.
- Le programme a donné aux tuteurs et aux bénévoles un sens de l'appartenance à leur communauté en tant que membres productifs et appréciés. Il a également fait progresser leurs compétences professionnelles, lesquelles pouvaient être utilisées par la suite dans le cadre d'une recherche d'emploi. « À présent,

il m'est plus facile de m'occuper de mes élèves et de cerner leurs besoins », a déclaré un des tuteurs.

Défis

En dépit de l'énorme demande émanant de nouvelles régions et de nouvelles écoles ainsi que des écoles déjà participantes mais souhaitant inscrire plus d'élèves, l'expansion du programme est entravée par une insuffisance de financement et de personnel qualifié. La Fondation essaie actuellement d'inciter de nouveaux professionnels à rejoindre le programme et de recruter plus de tuteurs pour soutenir sa mise en œuvre.

Contact

M. Farid Abu Gosh
P.O.Box 51303
Jérusalem
Tél. : +972 (02) 6260836
Fax : +972 (02) 6260837
Email : trust@trust-programs.org

YÉMEN

Projet d'alphabétisation par la poésie

Langues d'enseignement

arabe

Partenaires de financement

Banque mondiale, Fonds social yéménite pour le développement (SFD, The Social Fund for Development)

Date de création

2002

Présentation générale

Bien que l'on néglige souvent le recours à l'héritage culturel (tradition orale) comme instrument de développement et d'alphabétisation, il reste un instrument d'apprentissage puissant et crucial qui contribue à l'acquisition par les apprenants des compétences de lecture et d'écriture tout en encourageant la pratique de l'apprentissage tout au long de la vie s'appuyant sur l'identité culturelle, qu'il permet ainsi de préserver. Le Projet d'alphabétisation par la poésie (LTTP, Literacy Through Poetry Project), développé au Yémen en 2002-2003, a aidé les femmes à acquérir de telles compétences en utilisant leurs propres contes, poèmes et proverbes.

Contexte et arrière-plan

Le Yémen est doté d'une législation garantissant aux enfants âgés de 6 à 15 ans un enseignement universel, gratuit et obligatoire ; cependant, tous n'en bénéficient pas. Les jeunes filles et les jeunes femmes en particulier sont victimes d'une restriction de l'accès à l'éducation en raison de certains facteurs socioculturels comme (1) les mariages précoces qui conduisent à la fois à une

restriction de leur taux de scolarisation et à un taux d'abandon élevé dans l'enseignement secondaire, (2) la tradition de l'honneur familial appliquée à la chasteté des jeunes filles, ce qui a pour effet de décourager certains parents d'inscrire leurs filles dans les établissements mixtes ou de les autoriser à sortir du foyer familial, (3) la généralisation des attitudes opposées à l'éducation des jeunes filles, (4) la pénurie d'enseignantes qui fait obstacle à toute interaction « libre » entre des femmes et des hommes issus de familles différentes. Tout ceci explique la disparité importante constatée entre les taux d'alphabétisation respectifs des hommes et des femmes : ainsi, les taux d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans entre 1995 et 2004 étaient de 91 % pour les hommes et de 59 % pour les femmes. Un écart similaire existait chez les adultes durant la même période : 73 % des hommes savaient lire et écrire, contre 35 % des femmes.

Le gouvernement yéménite a mis en œuvre des programmes d'alphabétisation des adultes pour tenter de combattre l'illettrisme chez les jeunes et les adultes, mais ces programmes gouvernementaux ne présentent guère d'intérêt pour les apprenantes parce que (1) leur durée de 2 ans (même si elle condense six années d'enseignement élémentaire) est toujours trop longue pour la plupart des adultes du fait de leurs obligations familiales, (2) l'enseignement fait appel à des méthodologies qui manquent d'attrait pour les apprenantes (comme, par exemple, l'utilisation de livres trop illustrés ou le recours à l'apprentissage par cœur), (3) la plupart des adultes ne sont pas intéressés par un curriculum axé sur les matières scolaires (ils ont expliqué au cours d'entretiens que leur motivation

En règle générale, les programmes gouvernementaux d’alphabétisation des adultes n’ont même pas su attirer les jeunes décrocheurs scolaires qui avaient souhaité reprendre et terminer leurs études primaires. Il en résulte des taux d’abandon scolaire particulièrement élevés, estimés à 80-90 %, alors qu’après 2 ans, ceux qui ont terminé le programme ne font guère preuve d’aptitude à lire des textes inconnus. Le programme innovant Projet d’alphabétisation par la poésie (LTPP) a été initié pour surmonter ces difficultés et donc promouvoir les compétences en lecture et écriture par le biais d’une méthode pédagogique appropriée aux adultes faisant appel aux qualités de conteurs et de créativité poétique des Yéménites.

Le Projet d’alphabétisation par la poésie (LTPP)

Le LTPP a été introduit au cours de deux phases entre 2002 et 2003 grâce à un financement de la Banque mondiale et du Fonds social yéménite pour le développement (SFD). Le Projet vise en priorité les femmes migrantes, qu’elles soient jeunes ou adultes et d’origine rurale ou urbaine. Après consultation avec le ministère de l’Éducation, la Phase 1 a été pilotée dans quatre communautés rurales agricoles du District de Sanaa ainsi que dans un centre d’alphabétisation urbaine formelle auparavant. 79 étudiantes se sont inscrites initialement, et 73 % d’entre elles ont suivi le programme jusqu’à son terme.

Buts et objectifs

Le LTPP a été conçu comme une réponse au taux d’illettrisme élevé (78,2 %) des femmes d’origine rurale ; il s’agissait en outre de remédier à la disparition progressive de la voix des femmes au cours des trente dernières années. Le programme a donc offert à celles ne disposant d’aucun accès au système éducatif (ou qui n’y avaient qu’un accès limité) la possibilité d’acquérir les compétences de base en lecture et en écriture en faisant appel à leur patrimoine culturel, notamment par l’utilisation de poèmes, de contes et de proverbes locaux. Le Projet se propose de

- combattre l’illettrisme en développant les compétences en lecture et en écriture parmi les femmes ;
- enseigner ces compétences de base aux femmes afin de les responsabiliser et de leur permettre d’accomplir certaines tâches de manière autonome (prise de médicaments, utilisation de pesticides en toute sécurité, utilisation de téléphones portables, déplacements en milieu urbain, lecture de lettres de membres de la famille en déplacement, lecture et compréhension de journaux et/ou du Coran) ;
- permettre aux femmes de contribuer de manière positive et significative au développement de leur communauté.

Mise en œuvre du projet : approches et méthodologie

Outre une association étroite avec la Banque mondiale et le gouvernement du Yémen, le Projet a tissé des liens solides avec les chefs de village et des communautés locales, les directeurs d’école et les responsables de l’éducation. Les partenaires locaux ont joué un rôle crucial dans le recrutement des apprenantes et dans la lutte contre la résistance de nature socioculturelle au programme.

Recrutement et formation des enseignants

La plupart des enseignants en milieu rural ont achevé leurs études secondaires ; ils ont entre 20 et 30 ans et ils sont membres des communautés dans lesquelles le Projet est mis en œuvre. Au cours de la Phase 1, les classes urbaines ont eu pour enseignante la directrice de l’Éradication de l’illettrisme et de l’Éducation des adultes en poste à Sanaa à l’époque. Elle était l’unique enseignante titulaire d’un diplôme universitaire et la seule pédagogue professionnelle. Outre ses activités d’enseignement auprès des femmes inscrites au Projet, elle a joué un rôle d’accompagnement important auprès des enseignants en les aidant à faire face à leurs difficultés. Au cours de la Phase 2, elle a formé et accompagné les enseignants sans prendre part directement aux activités d’enseignement.

60 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

Les enseignants de la Phase 1 ont participé à un atelier de formation intensive de 5 jours, complété par trois ateliers de suivi d'une journée chacun. Ceux de la Phase 2 ont reçu une formation intensive de 4 jours et trois ateliers de suivi.

Recrutement des apprenantes

La taille des classes a varié de 20 à 32 participantes âgées de 15 à 70 ans, dont la majorité appartenait au groupe des 18–30 ans. Les classes urbaines n'ont accepté que des apprenantes n'ayant reçu aucune éducation formelle, alors que les classes rurales incluaient environ 25 % de participantes ayant fréquenté une école pour une durée qui pouvait aller de quelques semaines à 1 an. La nature intergénérationnelle des classes a constitué l'un des points forts du projet puisqu'elle a permis aux participantes les plus âgées d'apprendre de leurs condisciples plus jeunes, dont la plupart disposaient déjà de certaines compétences de base en lecture et en écriture, tout en leur transmettant les traditions narratives et poétiques propres à leurs communautés.

Approches et méthodologies pédagogiques

Les méthodes pédagogiques du Projet associent éléments culturels locaux et primauté de l'apprentissage par le dialogue (théorie de Freire). Des documents communautaires sont utilisés pour faire développer des contes aux participantes. En d'autres termes, le Projet s'appuie sur des méthodologies pédagogiques participatives et interactives centrées sur les apprenantes en utilisant leur patrimoine culturel comme ressource principale.

Les apprenantes sont encouragées à produire leurs propres textes à partir de leurs contes, poèmes et proverbes rimés. Les leçons peuvent également débiter par une discussion autour de la photo d'une scène qui leur est familière ou d'un thème de débat qu'elles ont choisi. Elles sont ensuite invitées à insérer poèmes et proverbes dans la discussion, comme elles le font lorsqu'elles débattent de questions importantes pour elles. Avec l'aide de l'enseignant, les classes mettent au point

de petites histoires basées sur la discussion. Ces histoires, de même que les poèmes et les proverbes produits lors du débat, sont transcrits sur des feuilles de papier de grand format, d'abord dans le dialecte parlé par la communauté ; celles-ci sont ensuite collées au mur pour servir de document pédagogique principal grâce auquel les participantes apprennent à reconnaître et à lire les lettres de l'alphabet, des mots, des expressions et des phrases. Afin de renforcer la reconnaissance des lettres et des mots, les textes sont souvent centrés sur des lettres, des syllabes ou des mots spécifiques.

L'arabe étant la langue la plus répandue dans les publications et les médias écrits, les règles de l'arabe standard écrit font l'objet d'une introduction progressive au fur et à mesure que les compétences en lecture et en écriture des apprenantes se développent. Chaque texte est tapé, photocopié puis rendu aux étudiantes pour leur permettre d'apprendre à lire leurs propres contes et poèmes, qu'ils soient manuscrits ou imprimés. Enfin, les textes tapés produits par chacune des classes sont réunis et reliés. À l'issue de sa formation de 6 à 9 mois (soient 220 à 272 heures de contact), chacune des participantes ayant terminé le programme reçoit un livre auquel elle a contribué, ce qui lui donne une impression de satisfaction gratifiante et accroît sa soif de savoir.

Justification des méthodes pédagogiques

L'approche pédagogique utilisée dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture a cherché à répondre aux questions fondamentales suivantes:

- Pourquoi les étudiantes sont-elles encouragées à inclure des éléments poétiques dans leurs discussions et dans leurs contes ? Comme c'est le cas dans de nombreux autres pays arabophones, la grande majorité des Yéménites ruraux âgés de plus de 35 ans savent composer ou improviser de courts poèmes de deux à quatre vers qu'ils chantent pendant les travaux agricoles, chez eux, sur les chantiers de construction ou au cours de toutes sortes de tâches. Ces poèmes leur permettent d'exprimer les sentiments les plus intimes que leur inspirent leur situation familiale ou l'état des affaires locales ou inter-

nationales. Il est courant d'inclure ces poèmes ou ces proverbes dans les conversations afin de souligner un argument et les concours de poésie font partie intégrante de la culture yéménite. L'usage de la poésie est une pratique courante dans la médiation des conflits afin de persuader les deux parties d'accepter un compromis. Toutefois, les traditions orales des femmes sont menacées par les changements socio-économiques, de nouveaux médias comme la télévision et l'importation d'interprétations du Coran conservatrices qui dénoncent comme anti-islamiques ces traditions orales des femmes. Si certains genres de poésie masculine ont pu se développer grâce à l'utilisation de cassettes audio, il est devenu rare d'entendre des poèmes chantés par des femmes.

- e rurale et de les encourager à acquérir des compétences en lecture et en écriture ? Cette approche participative serait-elle de nature à améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage ? Ces deux questions ont inspiré la conception du projet pilote. On espérait également qu'en reconnaissant et en soutenant l'art poétique des femmes, c'est-à-dire leur forme traditionnelle d'expression en public, on les rendrait autonomes et on permettrait aux plus jeunes de faire renaître et de perpétuer la tradition de leurs mères.

Suivi et évaluation

Le projet a été évalué à plusieurs niveaux. Les lignes directrices en matière d'évaluation et de suivi participatifs ont été appliquées aux méthodes pédagogiques pour qu'elles puissent être adaptées en permanence afin de prendre en compte l'avis des superviseurs, des enseignants et des étudiantes. Les superviseurs ont effectué des inspections en classe régulières, ils ont accompagné les enseignants et ont procédé à des évaluations de l'acquisition de compétences par les étudiantes. Celles-ci ont été évaluées par leurs professeurs de manière informelle pendant la durée du projet et en passant des examens formels qui, dans certains cas, ont été plus difficiles que ceux ayant lieu dans les cours d'alphabétisation subventionnés par le gouvernement. Les résultats de ces examens ont servi à évaluer l'acquisition de compétences par les étudiantes ; cela n'était pas prévu à l'origine mais cette décision a répondu à

la demande des superviseurs et des enseignants qui ont souhaité qu'un examen formel puisse permettre de comparer le bilan de l'acquisition des compétences par les participantes au programme avec celui d'autres cours d'alphabétisation. L'une des conséquences de cette décision est que plusieurs des étudiantes parmi les plus âgées se sont absentées lors des visites des superviseurs ou lorsqu'un examen était prévu, ce qui a eu un impact négatif sur les taux de réussite et d'acquisition de compétences et a donné une fausse image de l'impact réel du Projet.

Impact

- Dans la mesure où préalablement à leur inscription, la plupart des participantes n'avaient bénéficié d'aucune, ou quasiment aucune, forme d'alphabétisation et malgré la brièveté de la formation, le taux d'acquisition de compétences en lecture et écriture a surpassé toutes les attentes. Trois mois après le début des cours, la plupart des apprenantes étaient capables de reconnaître les lettres de l'alphabet, lire des mots à haute voix et écrire des mots usuels sous la dictée. À l'issue de la formation (6 à 9 mois), 36 % des participantes testées pouvaient lire et écrire des textes inconnus sans aucune difficulté, 38 % étaient capables de lire et d'écrire lentement et 12 % pouvaient lire des phrases inconnues, mais sans pouvoir les écrire. Au cours de la Phase 2, plus de 62,5 % des étudiantes lisaient des textes nouveaux sans aucune difficulté, ce qui signifie que 62 % et 74 % des inscrites avaient atteint les objectifs de base du Projet (c'est-à-dire qu'elles avaient acquis des compétences de lecture et d'écriture fondamentales) et que 12 % des inscrites pouvaient lire à voix haute des mots nouveaux. Ces chiffres sont à comparer avec ceux des programmes gouvernementaux, dans lesquels 25 % seulement des étudiantes savaient reconnaître les lettres de l'alphabet et 20 % pouvaient lire des textes inconnus après deux ans d'alphabétisation.
- La motivation des participantes est demeurée élevée, comme le montrent les taux de rétention et de succès, compris entre 74 % et 81 %.
- Le Projet a rendu autonomes les enseignants et les apprenantes. Les premiers ont apprécié que leur soit

62 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

donnée l'occasion d'apprendre et d'appliquer de nouvelles méthodes pédagogiques ; ils ont aussi noté l'amélioration de l'aptitude de leurs étudiantes à poser des questions ou à y répondre, ou encore à s'exprimer sur les thèmes discutés en classe ou sur les événements qui surviennent dans leurs vies. Quant aux étudiantes, elles ont constaté que leurs familles leur témoignaient une plus grande considération et qu'elles pouvaient mieux suivre le travail scolaire de leurs enfants. Elles ont pris part aux élections nationales et ont été à l'origine d'interventions dans le domaine de la santé dans deux des villages pilotes. Elles se sont également montrées très actives dans des événements nationaux où elles ont présenté leurs poèmes. En outre, l'aspect créatif inhérent aux activités poétiques les a aidées à s'adapter à un environnement en pleine mutation.

- Le Projet a également permis de développer l'apprentissage tout au long de la vie : presque toutes les participantes âgées ont demandé à suivre une année de cours supplémentaire tandis que de nombreuses apprenantes plus jeunes se sont inscrites à des programmes d'alphabétisation gouvernementaux.
- Un succès d'importance et digne d'être noté concerne l'évolution de l'attitude du public vis-à-vis de l'éducation des femmes. Nombre de membres de la communauté, qui avaient initialement considéré les femmes comme incapables d'apprendre à lire ou à écrire, ont été impressionnés par les aptitudes dont les participantes ont fait preuve. Ce succès a entraîné un accroissement de la demande d'éducation des femmes adultes.
- Le Projet est maintenant entre les mains des Yéménites. Le Fonds social pour le développement a financé et mis en œuvre la Phase 2 sans aucune aide de consultants étrangers.

Défis et solutions

Le projet s'est heurté à certains problèmes, dont les plus significatifs sont les suivants:

- résistance sociale : bien que les chefs de la communauté aient été largement consultés avant le lancement du projet, certains d'entre eux se sont ouvertement opposés au programme, peut-être parce

qu'il cherchait à affranchir les femmes. Dans l'un des villages, des jeunes gens ont lancé un raid contre une salle de classe, détruisant le matériel pédagogique et retournant les chaises. L'attaque n'a pu être arrêtée que grâce à l'intervention du directeur de l'école et celle des chefs de la communauté.

- Scepticisme envers la méthode pédagogique : certains membres de la communauté ont commencé par se demander si des œuvres poétiques pouvaient vraiment mener à un « apprentissage réel » sans que soient utilisés des manuels scolaires. Les plaintes de certaines participantes relatives à l'absence de manuels ont forcé certains professeurs à fournir des supports écrits (calendriers ou journaux), bien que le but premier du programme soit de permettre aux apprenantes d'acquérir des compétences en lecture et en écriture par le biais de leur tradition de poésie orale.
- La perception que les traditions culturelles sont démodées et manquent de sophistication, ou la crainte que la modernité et les modes de vie urbains soient corrupteurs, ont mené certaines des jeunes apprenantes d'origine rurale à prétendre qu'elles ne connaissaient aucun proverbe ou poème. À l'origine, les femmes issues de milieux aisés se sont montrées réticentes pour les mêmes raisons. Pour surmonter ces difficultés, une enseignante d'un centre urbain a invité des étudiantes de la campagne à participer à sa classe. Elles ont été accueillies à leur arrivée par des vers de réception traditionnels et elles n'ont eu d'autre choix que de répondre avec leurs propres vers qui se sont avérés être encore plus créatifs que ceux de leurs hôtes, mettant ainsi fin à cette fiction que l'art poétique leur était inconnu. Le fait que des citadines aient composé des poèmes a également permis que soit révisée la perception « rurale » et « socialement inférieure », stigmatisée dont souffre la tradition de poésie orale.

Leçons apprises

- Le patrimoine local constitue une facette cruciale du développement, y compris de l'alphabétisation : ce n'est pas qu'une source d'identité et d'expression des populations les plus démunies, c'est aussi un instrument du changement social.

- Les approches d'alphabétisation participatives ont pour effet d'accroître le taux d'acquisition des compétences parmi les participantes. Elles jouent aussi un rôle prépondérant dans l'efficacité du Projet et la pérennité des compétences de lecture et d'écriture acquises.
 - La pérennité de l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture est mieux assurée lorsqu'elle s'appuie sur les systèmes de savoirs locaux. De même, le processus d'alphabétisation est facilité par le recours à des connaissances, des compétences et des traditions locales auxquelles les apprenantes font confiance.
 - L'intérêt suscité par les contes et les poèmes rend les mots et le contenu faciles à apprendre et à retenir ; il favorise en outre le développement d'un mode de pensée critique et il entretient l'enthousiasme ressenti pour l'apprentissage.
 - Un apprentissage qui fait appel aux compétences orales des apprenantes permet à ces dernières de se sentir appréciées de leur enseignant, en tant qu'élèves mais aussi comme artistes.
- Najwa Adra, Learning through Heritage, Literacy through Poetry, DVV international: Adult Education and Development, Vol. 70
 - Kim A. O'Connell: In Yemen, Fighting Illiteracy Through Poetry, National Geographic News (27 janvier 2004)
 - Poetry, Literacy, and Empowerment for Rural Yemeni Women
 - Street, Brian V., Alan Rogers, and Dave Baker (2006). Adult Teachers as Researchers: Ethnographic Approaches to Numeracy and Literacy as Social Practices in South Asia. *Convergence*, 39(1):31-44.
 - World Bank (2005). Improving Women's Lives, World Bank Actions Since Beijing. Washington, DC. Zipsane, Henrik (2007). Heritage Learning: Not so Much a Question About the Past as About the Present, Here and Now. *Adult Education and Development*, 68.

Contact

Najwa Adra

E-mail: najwa.adra@gmail.org

Site Web: <http://www.najwaadra.net/>

Pérennité

Malgré les demandes répétées des apprenantes, un financement adéquat et la reconnaissance officielle par la Banque mondiale, l'UNESCO et le Centre des femmes arabes pour la formation et la recherche (CAWTAR, Centre of Arab Women for Training and Research) que ce Projet est un exemple innovant de « meilleure pratique en matière d'autonomisation des femmes », le ministère de l'Éducation yéménite n'a pas autorisé la poursuite des cours utilisant cette méthode. Toutefois, même si des doutes pèsent actuellement sur la pérennité du Projet au Yémen, il peut être adapté pour d'autres pays.

Sources

- Najwa Adra, 'Literacy Through Poetry: A Pilot Project for Rural women in the Republic of Yemen': In M. Miller & I. Alexander (eds.) *Women and Literacy: Moving to Power and Participation Women's Studies Quarterly* 32: 1 & 2

INDE

Saakshar Bharat Mission

Organisation chargée de la mise en œuvre

Département de l'enseignement scolaire et l'alphabétisation, Ministère du développement des ressources humaines, Gouvernement de l'Inde

Date de création

2009

Vue d'ensemble

Saakshar Bharat est le projet d'alphabétisation national du département de l'enseignement scolaire et de l'alphabétisation (DSEL), parrainé au niveau central et qui met l'accent sur l'accroissement de l'alphabétisation des femmes en Inde. Le projet a été lancé par le Premier ministre lors de la Journée internationale de l'alphabétisation, le 8 septembre 2009. Son objectif est de réduire de façon significative le nombre d'adultes analphabètes en Inde et de promouvoir au sein des communautés la

création d'un environnement qui encourage l'apprentissage tout au long de la vie.

Alors que le recensement de 2011 a montré que l'alphabétisation de l'Inde a atteint 74,04 %, soit une augmentation de 9,2 % par rapport au recensement de 2001, le taux d'alphabétisation des femmes continue d'être nettement inférieur, à 65,46 % par rapport au taux pour les hommes qui est de 82,14 %. L'objectif du programme est de réduire cette disparité entre les sexes et de réaliser ainsi l'objectif gouvernemental de 80 % d'alphabétisation. Cet objectif sera atteint grâce à des programmes d'alphabétisation de base pour plus de 70 millions de personnes, dont 60 millions de femmes.

Saakshar Bharat Mission

La mission a pour objectif la promotion et le renforcement de l'apprentissage des adultes, en s'adressant à ceux qui ont manqué l'occasion d'accéder à l'éducation formelle ou de la terminer. Outre l'alphabétisation de base / éducation de base, la mission couvre la formation professionnelle et le perfectionnement des compétences, les sciences appliquées et les sports. Grâce à son approche Saakshar Bharat est décrit comme un « programme populaire », dans lequel le gouvernement agit en tant que facilitateur et fournisseur de ressources, mais travaille en étroite collaboration avec les communautés locales afin d'adapter le programme à leurs besoins.

Une campagne à l'échelle nationale a eu lieu pour faire connaître et mettre en évidence la valeur de ce programme, notamment dans la récente vidéo promotionnelle qui propose des célébrités nationales chantant une chanson à propos de la mission avec un thème de Bollywood.



Cibles

La mission met l'accent sur les femmes et les adolescents, mais sans exclusivité – le genre est inclus en liaison avec la caste, l'ethnie, la religion et le handicap. Le programme met un accent particulier sur les populations des zones rurales où l'analphabétisme peut être plus élevé. Pour chaque groupe de discussion et chaque région, il y a une cible, une approche, et une stratégie spécifique, en raison de l'approche communautaire adoptée.

Objectifs

La mission a quatre objectifs :

1. Apprendre à lire, écrire et compter à ceux qui sont dépourvus de ces compétences. Cela consiste leur permettre d'acquérir ces compétences de base. Il s'agit également d'aider la personne à comprendre comment parvenir à un développement personnel et communautaire, et à s'attaquer aux causes de la pauvreté.
2. Fournir un diplôme équivalent au système éducatif formel et fournir un apprentissage pour les néo-alphabètes au-delà de l'alphabétisation de base. Cela offre des possibilités de formation complémentaire aux néo-alphabètes adultes, qui peuvent obtenir une qualification qui leur donne accès à de nouvelles études. Du point de vue de l'apprentissage à vie, cet aspect est l'un des facteurs les plus importants.
3. Assurer un enseignement professionnel. La transmission aux apprenants de programmes pertinents de développement des compétences est essentielle à l'amélioration de leurs conditions de travail et de vie. Ce résultat est obtenu grâce à la phase de formation professionnelle qui offre de la formation en matière de développement des compétences aux adultes non-alphabétisés et néo-alphabètes en fonction de leur contexte local et des besoins personnels du groupe d'apprentissage.
4. Promouvoir une société de l'apprentissage en offrant des possibilités de formation continue pour néo-alphabètes adultes. L'aspect éducation permanente du programme crée un environnement d'appren-



tissage durable où les néo-alphabètes continuent à faire usage de leurs compétences et à les améliorer. Cela se fait par la mise à disposition de bibliothèques et de salles de lecture, basées dans les centres d'éducation des adultes. Ces installations accueillent également des cours thématiques de courte durée sur des questions telles que la santé, la nutrition et l'environnement, conformément aux exigences de la population locale. Le programme utilise toute une gamme de documents imprimés achetés localement et pertinents pour la communauté.

Centres d'éducation des adultes (CEA) : Lok Shiksha Kendra

Les centres d'éducation des adultes sont le bras opérationnel du Saakshar Bharat, responsable de l'organisation et de la mise à disposition des cours. Les centres d'éducation des adultes sont établis dans les Gram Panchayats (l'autorité locale au niveau du village) sur la base d'un centre pour une population de 5000 habitants.

Un CEA est mis en place dans chaque village et est occupé par deux Preraks (coordinateurs) salariés, dont au moins une femme. Cela reflète la volonté de favoriser et de renforcer l'égalité des sexes dans le programme, y compris sa mise en œuvre, la planification et les structures de gestion. Le centre offre divers services, l'inscription, un lieu d'enseignement, une bibliothèque et une salle de lecture. Il est également utilisé comme centre pour la promotion et la pratique du sport, de l'aventure et des activités culturelles.

66 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

Pour assurer l'alphabétisation fonctionnelle aux adultes analphabètes, on a adopté une approche « campagne de masse ». Un éducateur en alphabétisation (bénévole) qui est un résident local agit comme mobilisateur, formateur et enseignant et est responsable de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en moyenne à 8-10 apprenants. Dans un Gram Panchayat on organise autant de centres d'éducation des adultes que nécessaire pour couvrir les adultes non alphabétisés dans différents domaines. Les alphabétiseurs reçoivent une formation – avant et pendant leur scolarité.

Les programmes de formation continue

L'objectif global de création d'une société de l'apprentissage est rempli, un large éventail de programmes de formation continue est également organisé dans les Centres d'éducation des adultes, offrant la possibilité de maintenir l'alphabétisation à travers l'utilisation des livres, des médias et des TIC. Le programme vise à construire un système d'éducation permanente et institutionnalisée pour adultes, parallèlement au système d'éducation formelle. Les CEA sont importants pour cet objectif d'éducation des adultes dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie et pour la création d'une société alphabétisée.

La mise en œuvre du programme

Des TIC tels que la radio et la télévision ont été utilisées pour aider à la diffusion des connaissances du programme au sein des populations concernées.

Le programme comprend un Contenu de base (CB) basé sur le Cadre Général de Programme National pour l'éducation des adultes et un Contenu d'intérêt local (CIL), qui sont produits dans la langue locale dominante. Le matériel d'apprentissage est développé à partir de l'identification des besoins et des intérêts des apprenants pour garantir qu'il soit pertinent. Sur la base de ces sujets des matériels sont élaborés par des éducateurs pour adultes et des experts en la matière. Ils sont examinés au cours de rencontres au niveau national par le comité d'assurance de la qualité. Après la finali-

sation, le matériel est testé sur le terrain et révisé pour amélioration avant de finalement devenir matériel pédagogique normalisé.

Parallèlement à l'alphabétisation, le contenu de base encourage la prise de conscience des valeurs telles que la démocratie et l'égalité entre les sexes. En outre, le contenu pertinent au niveau local est lié à la subsistance et aux réalités socioculturelles de l'apprenant, portant sur des questions telles que la santé et l'hygiène, l'agriculture, l'élevage et l'autonomie locale. Les apprenants reçoivent généralement 300 heures de cours pour atteindre le niveau d'alphabétisation de base.

Le programme est mis en œuvre par des bénévoles situés dans leurs centres d'alphabétisation des adultes.

Perfectionnement professionnel du personnel

Saakshar Bharat doit utiliser un grand nombre d'éducateurs bénévoles en alphabétisation pour aider à atteindre l'objectif global de 70 millions d'alphabétisés.

Le programme met l'accent sur le développement de ses ressources humaines à travers la formation continue de ses enseignants, animateurs d'alphabétisation et superviseurs. Un personnel clé au niveau du district reçoit une formation en gestion et des enseignants volontaires reçoivent une formation continue en langues locales, en méthodologie et en pratique de l'enseignement aux adultes. Au cas où des bénévoles qualifiés ne sont pas résidents dans un village particulier, des instructeurs peuvent être engagés en dehors du village ou de la communauté pour vivre avec la communauté et offrir un enseignement didactique. En moyenne, un enseignant résident sera tenu d'enseigner à 30 apprenants au cours d'une année. Grâce à cette approche, le centre fonctionne 7 à 8 heures par jour et les groupes d'apprenants suivent des cours pendant quelques heures ou plus en fonction de leur temps libre.

Evaluation

L'évaluation et la certification des niveaux de compétences des néo-alphabètes est une caractéristique essentielle de la mission Saakshar Bharat. Sur une période de 3 ans, l'Autorité Mission nationale d'alphabétisation (AMNA) a évalué et certifié 14 438 004 adultes pour leurs compétences en lecture, écriture et calcul. Les apprenants peuvent prendre part à des tests d'évaluation deux fois par an en mars et août, concernant leurs compétences en lecture, en écriture et en arithmétique. Il s'agit de tests externes d'une durée de 3 heures basés sur des directives encadrées par l'Institut national de la scolarité ouverte (NIOS). Des évaluations sont également conçues pour évaluer la prise de conscience des apprenants en ce qui concerne les questions sociales et l'environnement travail-vie personnelle. Les certificats sont délivrés dans les 60 jours et tous les résultats sont disponibles sur le site Web NIOS. L'évaluation a pour but de reconnaître leurs réalisations et permettre aux apprenants de prendre part à des possibilités en matière de formation continue.

Organisation et financement

L'obligation redditionnelle, la transparence et la décentralisation ont été des éléments essentiels du processus de planification et de gestion.

Le budget total du programme entre 2009 et 2012 a été de 1,2 milliard US \$, avec le gouvernement national fournissant 75 % des fonds, et les gouvernements de district couvrant les 25 % restants. L'affectation de ces fonds pour l'alphabétisation de base est basée sur le nombre d'adultes analphabètes dans chaque district. Tous les districts ayant un taux d'alphabétisation des adultes de 50 % ou moins (recensement de 2001) ont été couverts par ce programme.

La mission a conçu un système complet et transparent de gestion financière favorisant la reddition des comptes, assurant une disponibilité ininterrompue des fonds, facilitant la réglementation et le suivi des flux de ressources. Ceci est particulièrement important en termes de responsabilité pour les dépenses publiques.

Pour répondre à cette exigence un système de gestion de fonds et de comptes a été mis en place. Ce modèle possède un système de flux financier, un système bancaire sur mesure, un système de comptabilité en ligne, et un SIS (Système d'information et de suivi). Le système de flux financier supprime l'exigence de la présentation de rapports manuels car les détails des dépenses de fonds sont disponibles en ligne. Il assure le suivi en temps réel et la disponibilité de fonds suffisants pour toutes les agences de mise en œuvre. Le système permet aussi d'identifier les bons acteurs et les retardataires en termes de dépenses. Le système de comptabilité en ligne assure que les organismes d'exécution de la mission reçoivent toujours des subventions en cas de besoin, que les fonds ne sont pas restés inactifs, et que les agences d'exécution entretiennent des comptes réguliers et crédibles.

Alors que le financement est coordonné avec un modèle très centralisé, la mise en œuvre du programme est décentralisée. Chaque district est responsable de la planification régionale et pour chaque organisme local (Gram Panchayat). Les institutions Panchayat Raj (PRI), sont la principale agence d'exécution au niveau du district, du bloc et du Gram Panchayat. Elles sont responsables de l'établissement et de la mise à disposition des structures pour le Lok Shiksha Kendra (Centres d'éducation des adultes). Cependant, toutes les parties prenantes, en particulier au niveau de la communauté, ont leur mot à dire dans la planification et la mise en œuvre du programme. Les autorités villageoises sont responsables de la préparation de la planification financière de l'éducation au niveau du village.

Le plan prévoit la réalisation d'une enquête auprès des ménages dans chaque village, la collecte de données, la mobilisation de masse, les calendriers de formation, l'approvisionnement et la distribution de matériel d'apprentissage, l'évaluation des résultats d'apprentissage, les exigences budgétaires. L'agrégation des plans de village mène à la préparation du plan de l'État et, finalement, du plan national.

Suivi et évaluation

La gestion efficace de la mission dépend d'un suivi robuste et en temps réel. Chaque niveau de gouvernance est responsable du suivi et de l'évaluation de toutes les unités qui se trouvent en dessous.

Il y a une grande complexité dans la gestion de Saakshar Bharat en raison de son ampleur, impliquant près de 200 000 agences d'exécution. Pour couvrir une base d'apprentissage aussi importante, le National Informatics Centre (NIC) a mis au point le système WePMIS (Système Informatique d'Information et de Suivi), un système personnalisé basé sur le Web pour la planification, le suivi, et l'analyse d'impact. Ce système permet aux Centres d'éducation des adultes de mettre à jour des informations sur l'état d'avancement de chacun des cours, des tuteurs et des apprenants en ligne, en améliorant l'efficacité des évaluations de l'impact du programme. Depuis 2011 toutes les données en ligne sont accessibles au public, ce qui encourage l'engagement et la compréhension des progrès accomplis dans un domaine donné. Cela facilite les réactions des citoyens en fournissant des informations sur les apprenants inscrits, y compris l'évaluation et la certification. Grâce au système de commentaires en ligne, la situation sur le terrain peut être convenablement évaluée et les interventions correctives prises par les gestionnaires de programmes à leurs niveaux respectifs. Une formation au WePMIS a été dispensée aux utilisateurs à tous les niveaux. Les infrastructures informatiques telles que les ordinateurs et la connectivité à large bande jusqu'au niveau bloc ont été mises à disposition. Ces installations doivent maintenant être étendues à l'échelle du village.

Impact

Dans la période 2009-2012 le programme s'est étendu à 372 districts. La majorité des Etats du pays ont appliqué avec succès Saakshar Bharat, conformément au cadre détaillé dans la section Structure organisationnelle de ce rapport. 170 000 installations telles que les bibliothèques et les zones de lecture ont été mises en place dans le cadre de la phase de formation continue du

programme. En 3 ans, l'Autorité Mission nationale d'alphabétisation (AMNA) a évalué et certifié 14 438 004 adultes pour leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul.

Par ailleurs, en Inde l'alphabétisation connaît une certaine amélioration. Le recensement de 2011 a montré que l'alphabétisation est passée de 64,84 % en 2001 à 74,04 % en 2011 et l'écart d'alphabétisation entre hommes et femmes a été ramené de 21,59 % en 2001 à 16,68 % en 2011. Toutes les régions de l'Inde ont presque, sans exception, fait état d'une hausse des taux d'alphabétisme de 2001-11. Le nombre total d'analphabètes a diminué de 304 150 000 à 272 950 000. Avant Saakshar Bharat il y avait la Mission nationale d'alphabétisation, à partir de laquelle il s'est développé. En tant que réalisateur clé pour l'alphabétisation, nous pouvons dire que le Saakshar Bharat a été couronné de succès.

Défis et solutions

La Commission de planification du 12e plan quinquennal (2012-17) a recommandé que les structures des programmes existants, ainsi que les organismes de soutien en matière de ressources, soient remodelés, renforcés et alignés sur les objectifs de l'éducation permanente et l'alphabétisation. Le programme doit se transformer de « mission » d'alphabétisation en un système régulier et permanent d'éducation des adultes. La participation active des pouvoirs publics à tous les niveaux administratifs le rendrait plus efficace. Les États jouent un rôle clé dans l'établissement du réseau des institutions nécessaires pour que cette transformation ait lieu.

Les volontaires pourraient recevoir davantage d'incitations car ils donnent de leur temps pour de longues périodes afin d'améliorer l'alphabétisation des adultes.

Il pourrait également y avoir un renforcement de l'engagement actif avec les universités en vue de l'élaboration des critères scientifiques pour l'évaluation des résultats d'apprentissage des adultes aux différents stades de leur développement. Un consortium d'universités de



renom et des instituts de recherche devra être identifié et engagé dans la recherche pour arriver à ce résultat.

Durabilité

L'alphabétisation des adultes est prévue dans le budget national au chapitre éducation. Des ministères tels que le ministère de la Santé et des Femmes et du développement de l'enfant fournissent aussi des fonds. 1,2 milliard de dollars ont été alloués pour le programme Saakshar Bharat pendant ses trois premières années. L'utilisation réelle des fonds, en raison d'une longue période de gestation consacrée aux préparatifs nécessaires à la mise en œuvre du programme, a été faible. Le programme doit être poursuivi au cours du 12e plan quinquennal (2012-17) dans son cadre initial. Une provision de 0,6 Milliards de \$ US pour Saakshar Bharat a été faite dans le 12e plan quinquennal.

Sources

- Saakshar Bharat, Centrally Sponsored Scheme, National Literacy Mission Authority, Ministry of Human Resource Development, Department of School Education & Literacy, Government of India, 2010/2012
- UIL Global LIFE Mid-term Evaluation Report 2006-2011

Contact

Jagmohan Singh Raju
 Joint Secretary (Adult Education) and Director
 General (NLMA)
 Department of School Education & Literacy
 Ministry of Human Resource Development
 C Wing, Shastri Bhawan, New Delhi-110115 (India)
 Phone: +91-11-23383451; Fax: 91-11-23782052

INDONÉSIE

Éducation à la justice entre les sexes pour les femmes marginalisées

Organisation chargée de la mise en œuvre

The Circle of Women's Alternative Education (CWALE) du Lingkar Pendidikan Alternatif Perempuan et KAPAL Perempuan)

Langues d'enseignement

Bahasa

Partenaires de financement

ACCESS-Australia ; KAPAL

Date de création

2003

Historique et contexte

L'Indonésie a fait de grands progrès en direction des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Outre des taux de scolarisation de 96 pour cent dans l'éducation primaire, le taux d'alphabétisme total des jeunes et des adultes était de 99 pour cent pour la période 2000-2006. Il existe cependant des inégalités entre les sexes dans le domaine de l'accès à l'éducation et, donc, des taux d'alphabétisme, en raison de facteurs socioculturels et économiques. Ces disparités se manifestent clairement dans les taux d'alphabétisme des hommes et des femmes adultes (15 ans et plus), qui étaient de 95 et 87 pour cent respectivement pour la période 2000-2006. Les deux tiers des 15 millions d'analphabètes indonésiens sont donc des femmes.

Bien qu'il soit largement reconnu que l'élimination des inégalités sexuelles dans l'accès à l'éducation est essentielle pour le développement social et économique

à long terme, les progrès réalisés en direction de cet objectif ont été limités, comme le montre par exemple la gamme restreinte de programmes d'alphabétisation qui s'adressent aux femmes. Les femmes continuent donc d'avoir un accès limité à l'éducation par rapport aux hommes. Cela les a non seulement tenues éloignées des postes de pouvoir au niveau communautaire et national, mais a également conduit à la féminisation de la pauvreté, car les femmes ont une capacité restreinte à rivaliser avec les hommes dans la sphère économique. De plus, l'analphabétisme limite la capacité des femmes à revendiquer leurs droits essentiels, notamment l'accès aux services sociaux et à la propriété.

C'est donc pour répondre aux problèmes que rencontrent les femmes analphabètes et souvent pauvres que le Cercle de l'éducation alternative des femmes (KAPAL Perempuan) a lancé le programme Éducation à la justice entre les sexes pour les femmes marginalisées (Gender Justice Education for Marginalised Women Programme – GJEMWP), qui propose aux femmes marginalisées des moyens alternatifs d'accéder à l'éducation.

Le programme Éducation à la justice entre les sexes pour les femmes marginalisées

Le programme Éducation à la justice entre les sexes pour les femmes marginalisées (Gender Justice Education for Marginalised Women Programme – GJEMWP) a été lancé en 2003 pour proposer alphabétisation, éducation et formation en compétences nécessaires dans

la vie courante aux femmes marginalisées des quartiers urbains pauvres et des communautés rurales, ainsi qu'aux travailleuses immigrées. À ce jour, le programme a été mis en œuvre dans les communautés urbaines pauvres de Klender et de Rawajati à Jakarta. Une moyenne de 100 apprenantes en a bénéficié chaque année. Il est prévu d'élargir le programme à d'autres communautés marginalisées.

ACCESS-Australie a financé le projet dans sa phase initiale (pour la période 2003-2004), mais le GJEMWP est depuis devenu un projet entièrement axé sur la communauté, financé par des membres de KAPAL Perempuan et deux écoles de femmes.

Le GJEMWP est un programme intégré qui offre des opportunités d'alphabétisation de base et fonctionnelle, ainsi qu'une formation en compétences nécessaires dans la vie courante, par exemple l'exercice des responsabilités, la génération de revenus et l'éducation sanitaire. Mais avant tout, le programme propose également des formations en santé reproductive, puériculture, soutien psychologique et autres services de soins. En bref, le projet cherche à promouvoir l'autonomisation et le développement dans un sens global des femmes marginalisées.

Buts et objectifs

Le GJEMWP travaille à :

- lutter contre l'analphabétisme chez les femmes qui vivent dans des quartiers urbains pauvres et dans d'autres communautés marginalisées en leur proposant des opportunités alternatives d'éducation ;
- promouvoir la coopération en réseau chez les femmes afin de réunir et de développer les groupes d'autoassistance tels que les unions de crédit, pour améliorer le niveau de vie de la communauté ;
- promouvoir la justice et l'égalité entre les sexes ;
- donner aux femmes les moyens de participer aux activités de développement de la communauté ;
- promouvoir la réduction de la pauvreté grâce à la participation des femmes aux activités de génération de revenus.

Mise en œuvre du programme : approches et méthodes

La mise en œuvre du programme a été précédée par une enquête qui a identifié les besoins clés des femmes en matière d'éducation de base. Ces besoins essentiels ont constitué la base de la conception et du développement des deux principaux modules du programme. L'enquête a de plus cherché à identifier les femmes leaders formelles et potentielles qui pourraient mener la mise en œuvre du programme au sein de leurs communautés. Cette composante communautaire devait également servir la promotion du programme et inciter les femmes à participer à ses activités. Après l'enquête, des groupes de femmes ont été mis en place dans les communautés. Ils ont servi de points centraux d'apprentissage et d'expansion du programme depuis lors.

Recrutement des animateurs

La mise en œuvre du programme et le suivi des progrès d'apprentissage des participantes sont principalement pris en charge par un réseau d'animateurs basés dans les communautés. KAPAL Perempuan forme les animateurs aux méthodes d'enseignement pour adultes et aux modules du programme. Ensuite, chaque animateur se voit assigner un groupe de 15 apprenantes, avec la possibilité d'un encadrement individuel pour celles qui ont des besoins particuliers. Les animateurs reçoivent un salaire mensuel de 2 000 000 rupiahs (220 USD). Méthodes d'enseignement et d'apprentissage La formation est structurée en deux modules, qui ont été conçus et développés par KAPAL Perempuan en consultation avec les communautés. Pour favoriser un apprentissage efficace, participatif et axé sur la communauté, les femmes ont été divisées en groupes d'étude. Ces groupes ont tenu des séances d'apprentissage hebdomadaires avec l'aide des animateurs du programme. Le lieu et l'heure de ces séances avaient été convenus au préalable avec toutes les participantes. Les apprenantes ont été évaluées au moyen d'examens mensuels, puis d'un examen final au terme des six mois de formation. De plus, les groupes d'étude ont également servi à encourager le dialogue sur les questions qui concernent la vie quotidienne des femmes, par exemple la santé re-

72 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

productive, la puériculture et la participation à la communauté, ainsi qu'à apporter un soutien psychosocial aux membres du groupe.

Impact et défis du programme

En général, les évaluations internes annuelles ont révélé que la plupart des femmes désiraient que le programme se poursuive au sein de leurs communautés. Cet enthousiasme est bien démontré par leur décision de continuer à financer le programme avec leurs ressources personnelles. Plus spécifiquement, les évaluations internes ont identifié les impacts clés suivants pour le programme :

- la plupart des apprenantes sont devenues alphabètes après avoir participé aux cours d'alphabétisation pendant six mois ;
- deux écoles de femmes et deux unions de crédit de femmes ont été créées à Klender (Jakarta Est) et Rawajati (Jakarta Sud) ;
- vingt femmes ont été élues à des postes de responsabilité à Klender et Rawajati et mènent actuellement des activités de développement dans leurs communautés ; de plus, des groupes de femmes défendent activement l'amélioration des services sociaux de base dans leurs communautés ;
- le programme a été officiellement reconnu et le gouvernement (département de l'Éducation non formelle) s'est engagé à lui apporter un soutien financier.

Pérennité

La pérennité du programme dépend du soutien enthousiaste qu'il a reçu jusqu'aujourd'hui de la part de la communauté, et tout spécialement de la part des femmes, qui, comme cela est précisé ci-dessus, en sont maintenant les principales bailleuses de fonds. De plus, le programme a été reproduit à Celebes Nord (de juillet 2005 à septembre 2006) et à Aceh (actuellement en activité). L'engagement du gouvernement à fournir une assistance financière est une preuve supplémentaire de la pérennité du programme, car cela pourrait autoriser sa mise en œuvre dans d'autres zones marginalisées.

Sources

- Effective literacy practices – East Asia, South – East Asia and Pacific Region

Contact

Dr Yanti Muchtar
Kompleks Kalibata Baru Blok C no.6
Jl. Rawajati Timur X,
Jakarta Selatan 12750, Indonesia
Tel: (62-21) 7988561
Email: d_yanti@indo.net.id

PAKISTAN

Programme d'alphabétisation fonctionnelle destiné aux femmes adultes

Organisation chargée de la mise en œuvre

BUNYAD Literacy Community Council (BLCC)

Langues d'enseignement

Urdu

Partenaires

USAID; Education Sector Reform Assistance (ESRA)

Programme ou BLCC

Date de création

2003

tan, le Programme d'alphabétisation fonctionnelle destiné aux femmes adultes (Adult Female Functional Literacy Programme, AFFLP) est spécifiquement conçu pour répondre aux besoins éducatifs des femmes vivant en milieu rural (âgées de 15 à 25 ans), en leur fournissant une assistance à la formation en alphabétisation fonctionnelle. L'objectif global est de les autonomiser, dans le but de renforcer leur capacité à améliorer leurs conditions de vie.

Présentation générale

Le Conseil communautaire d'alphabétisation BUNYAD (BUNYAD Literacy Community Council, BLCC) a été créé en 1992 et enregistré en 1994 en tant qu'organisation non gouvernementale (ONG) nationale. Conscient que le développement est un processus à plusieurs dimensions, le BLCC a adopté une approche multisectorielle en faveur de la promotion du développement au Pakistan. À cette fin, il met actuellement en œuvre des programmes divers mais inter-reliés : alphabétisation et éducation, santé (hygiène, prévention du VIH/SIDA, santé génésique), travail des enfants, autonomisation des femmes et réduction de la pauvreté, microcrédit et création d'entreprise, agriculture et environnement. Ces programmes sont financés par diverses organisations locales et internationales : agences des Nations Unies (UNICEF, UNESCO, PNUD, OIT) ACDI, USAID, et établissements commerciaux locaux. Alors que le BLCC vise, de manière générale, à aider et à autonomiser les communautés défavorisées et marginalisées du Pakis-

Historique et contexte

En dépit de progrès considérables réalisés ces dernières années en termes de mise à disposition de perspectives d'éducation de base pour tous, le niveau d'analphabétisme au Pakistan reste inquiétant. Entre 1995 et 2005, le taux d'alphabétisme des adultes, malgré une légère hausse, n'était que de 50 pour cent. En outre, l'écart entre le taux d'alphabétisme des femmes et celui des hommes est élevé. Entre 1995 et 2004, par exemple, il était de 77 pour cent pour les hommes âgés de 15 à 24 ans et de 53 pour cent pour les femmes de la même tranche d'âge. Au cours de la même période, le taux d'alphabétisme des femmes n'était que de 35 pour cent pour celles âgées de 24 ans et plus et était estimé inférieur à ce chiffre pour les femmes vivant en milieu rural. De manière générale, l'accès à l'éducation pour tous est entravé par plusieurs facteurs, dont la pauvreté, le manque de financement public du secteur éducatif (en 2005, par exemple, les dépenses totales dans ce secteur étaient de 2,4 % du PNB), une mauvaise ges-

74 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

tion et la corruption. Le National Geographic a résumé ces problèmes sans détours : « Il n'est pas rare, au Pakistan, d'entendre parler d'écoles publiques n'ayant reçu du gouvernement ni livres, ni fournitures, ni subventions. Des milliers d'autres établissements sont des 'écoles fantômes' qui n'existent que sur le papier, pour garnir les poches d'enseignants et d'administrateurs fantômes. » D'autres obstacles sont liés à l'instabilité et à l'insécurité politiques, qui limitent considérablement l'accès à l'éducation des personnes – en particulier des femmes – vivant dans certaines régions rurales. En outre, l'inégalité entre les sexes en matière d'accès à l'éducation est nourrie par divers facteurs socio-culturels tels que la pratique du mariage précoce, qui empêche les jeunes filles / femmes de poursuivre leurs études, des croyances religieuses conservatrices, qui alimentent les préjugés contre l'éducation des filles, et le manque d'enseignantes dans un contexte social qui restreint l'interaction des femmes avec les hommes qui ne sont pas de leur famille. Le BLCC a lancé l'AFFLP, qui vise essentiellement à aider les femmes âgées de 15 à 25 ans à avoir accès à l'enseignement ou à reprendre leurs études après avoir dû les interrompre en raison des difficultés indiquées plus haut.

Le Programme d'alphabétisation fonctionnelle destiné aux femmes adultes (AFFLP)

L'AFFLP, un programme d'enseignement non-formel, est actuellement mis en œuvre dans le sous-district de Daska Markaz (district de Sialkot), dans le cadre du Programme d'appui à la réforme du système éducatif (Education Sector Reform Assistance, ESRA), financé par l'USAID. Daska Markaz consiste en douze subdivisions administratives baptisées Union councils (neuf rurales et trois urbaines), dont on estime la population à 36 186 foyers. Les services éducatifs y sont limités, avec pour conséquence un taux de déscolarisation des enfants âgés de huit à neuf ans de 25 pour cent, et un taux d'analphabétisme des enfants âgés de dix à 14 ans de 23 pour cent. Le taux d'analphabétisme est significativement plus élevé pour les femmes âgées de 15 à 25 ans, dont la majorité n'ont eu qu'un accès limité à une éducation primaire de base, ou même n'ont pas du

tout été scolarisées ; elles constituent donc la cible privilégiée de l'AFFLP. L'AFFLP est un programme coordonné qui propose des formations dans les domaines suivants : alphabétisation, compétences professionnelles, compétences économiques, compétences utiles dans la vie quotidienne, éducation civique (droits de l'homme, construction de la paix), éducation sanitaire (santé génésique, VIH / SIDA, nutrition) et enseignement agricole.

Buts et objectifs

Le projet vise à :

- améliorer les compétences d'alphabétisation basique et fonctionnelle des femmes vivant en milieu rural et âgées de 15 à 25 ans ;
- favoriser l'éradication de la pauvreté grâce à l'autonomisation par l'alphabétisation ; – autonomiser les femmes pour leur permettre d'apporter des contributions utiles à leurs communautés ;
- sensibiliser les femmes aux questions de santé, en particulier aux questions de santé génésique ;
- sensibiliser la population à l'importance de l'alphabétisation des femmes adultes pour le développement communautaire.

Mise en œuvre du programme : approches et méthodologies

Le projet a été lancé en 2003 et a été mis en œuvre en deux phases : la phase 1 s'est déroulée de septembre 2003 à décembre 2004, et la phase 2 de janvier 2005 à avril 2006. Pendant ces deux phases, il a été mis en œuvre dans 182 villages du sous-district.

Mobilisation de la communauté

Le BLCC travaille avec les communautés locales de Daska Markaz depuis 1999 ; lorsque l'AFFLP a été lancé, de solides partenariats de travail avaient déjà été mis en place avec les responsables et les organisations communautaires. Avant le lancement de l'AFFLP, le BLCC a néanmoins mené au sein des communautés de Daska

Markaz des évaluations qualitatives et quantitatives des besoins de la population. Pendant ce processus, environ 5 211 participants potentiels au programme âgés de 15 à 25 ans, dont la majorité n’était jamais allée à l’école, ont été interviewés. Les résultats ont souligné le besoin de mettre en œuvre une formation en alphabétisation destinée aux femmes. Les enquêtes ont également été utilisées pour faire connaître le but et l’importance du projet d’alphabétisation à la communauté.

Qui plus est, les réseaux sociaux déjà présents ont permis au BLCC d’obtenir le soutien de la communauté, ainsi que celui des apprenants, par le biais de la sensibilisation sur le terrain et de réunions de discussion. Le BLCC a par exemple organisé dans divers lieux environ 101 réunions avec les responsables communautaires et d’autres personnes d’influence, réunions pendant lesquelles ces personnes ont reçu des informations relatives au projet : ses objectifs, l’importance de l’amélioration de l’alphabétisation des femmes pour le développement communautaire et surtout l’importance de leur engagement actif pour le succès du programme. À la suite de ces réunions, le BLCC a mis en place des Communautés d’éducation au sein des villages (Village Education Communities, VEC) et des Communautés d’éducation familiale (Family Education Communities, FEC). Les VEC et les FEC ont été notamment chargées de repérer les apprenantes potentielles et de les encourager à participer au projet, ainsi que de gérer et d’organiser des activités liées aux centres d’alphabétisation ESRA dans leurs régions.

Recrutement et formation des enseignants

Le recrutement des enseignants a été basé sur leur engagement pour l’éducation et le renforcement de compétences, ainsi que sur leur expérience et leurs qualifications dans le domaine de l’enseignement. Deux cent quarante-deux enseignants ont été recrutés et formés aux méthodes d’enseignement pour adultes, aux contenus de l’enseignement, ainsi qu’à la gestion et à l’organisation d’une classe. Le BLCC a également mis en place des ateliers mensuels de suivi de formation à l’attention des enseignants.

Suivi et évaluation

Le suivi du projet a été réalisé de façon continue, par le biais des diverses structures organisationnelles du BLCC. Les animateurs sociaux et communautaires, ainsi que les enseignants, ont été chargés de veiller à l’assiduité des apprenants et à leur progrès en matière d’acquisition de compétences d’alphabétisation. De leur côté, les coordinateurs et les administrateurs du projet étaient chargés de suivre le travail des enseignants et des superviseurs, ainsi que le déroulement des activités au sein des centres d’enseignement. Ils ont également fourni aux enseignants, ainsi qu’aux VEC et aux FEC, un soutien et une assistance à la formation continue, dans le but de traiter les problèmes survenus au cours du processus de mise en œuvre du programme. À ce titre, un contact permanent avec la communauté a été maintenu par le biais de réunions régulières des VEC et des FEC, afin que leur participation garantisse le bon fonctionnement et le succès des centres.

Impacts / réalisations

Un total de 5 600 apprenantes ont participé au programme. Elles ont acquis des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul (en ourdou et en anglais) et toute une gamme de compétences professionnelles. Une majorité des diplômées (86 pour cent) sont à présent en mesure de lire et d’écrire, tandis que 14 pour cent ont besoin de cours de rattrapage. En définitive, l’amélioration de leurs compétences de lecture a permis à la plupart d’entre elles de mener une vie plus indépendante. En effet, elles ne sont plus contraintes de demander leur chemin lorsqu’elles se déplacent ou de solliciter de l’aide lorsqu’elles doivent donner des médicaments à leur famille. De même – et c’est peut-être là l’aspect le plus important –, la plupart d’entre elles sont à présent capables de lire le Coran ou la Bible, ce qui a souvent constitué leur motivation principale pour s’inscrire au programme d’alphabétisation. Le programme a favorisé l’apprentissage intergénérationnel car les mères et leurs enfants s’aident maintenant réciproquement dans l’acquisition de diverses compétences d’alphabétisation. Cela a permis de cultiver des relations positives entre parents et enfants. De nombreuses appre-



nantes ont acquis des compétences professionnelles, notamment en coupe-couture, et contribuent ainsi de façon bénéfique à la subsistance de leur famille. Cela a renforcé la place des femmes au sein de leur famille et de leur communauté. En outre, le projet a amélioré leur confiance en elles et leur a donc permis de devenir des agents proactifs du changement et du progrès sociaux. Deux cent quarante-et-un enseignants communautaires ont été formés, ce qui restera une ressource inestimable pour la communauté pour de nombreuses années. Certains enseignants en contact avec les VEC et les FEC sont déjà en train de mettre en œuvre de façon indépendante des projets de développement au sein de leur communauté.

Résistance sociale

Certains responsables communautaires et certaines familles influentes ont empêché l'implantation de centres d'enseignement communautaires dans leurs

villages. Plusieurs réunions ont par conséquent été organisées avec des notables, dans le but de leur présenter de façon plus détaillée les centres et les avantages du programme d'alphabétisation en termes de développement communautaire. Dans la plupart des cas, les centres n'ont été implantés qu'après que les responsables et les notables des communautés concernées ont été convaincus qu'ils seraient responsables de l'administration et du suivi des activités des centres. Voici quelques-uns des problèmes rencontrés et les solutions qui y ont été apportées :

- Les adolescentes et les jeunes femmes adultes ne sont souvent pas autorisées à sortir de chez elles sans la compagnie d'un homme de leur famille, en raison de traditions conservatrices. La solution proposée a consisté à organiser des cours d'alphabétisation dans des centres de village proches du domicile des participantes. Des centres ont en outre été établis au domicile d'enseignants locaux éminemment

respectés qui garantissaient la sécurité morale des participantes.

- Certains parents avaient peur que les programmes d'alphabétisation n'entraînent une marginalisation de leurs croyances religieuses. Pour remédier à ces craintes, le BUNYAD a élaboré un programme qui intégrait un enseignement en arabe (la langue du Coran) et en ourdou, la langue parlée par la plupart des participantes. Solution tout aussi importante, le BUNYAD a élaboré des matériels d'apprentissage faciles à lire qui ont été distribués aux parents pour leur montrer que le programme ne sapait pas la tradition et qu'au contraire, il la renforçait. Certains parents ont ainsi été mis en confiance, ce qui a entraîné une hausse des inscriptions. Le BUNYAD a également fait part aux parents de l'objectif des apprenantes d'être en mesure de lire une traduction ourdoue du Coran, ce qui les a réellement enthousiasmés. Les jeunes femmes, après avoir lu les 30 chapitres de cet ouvrage en ourdou, étaient plus à l'aise pour poursuivre leur apprentissage.
- En raison d'un taux de pauvreté élevé, de nombreuses apprenantes potentielles – prises par leurs responsabilités familiales – n'étaient pas en mesure de fréquenter les cours.
- La plupart des apprenantes ont ressenti de la frustration en constatant qu'elles ne trouvaient pas de travail après avoir reçu leur diplôme. Le programme met donc à présent l'accent sur les compétences professionnelles susceptibles d'améliorer les perspectives d'emploi indépendant des apprenantes.

Pérennité

Le BLCC a mis en place des Conseils communautaires de citoyens (CCC) et les a chargés de diriger le lancement et la mise en œuvre des activités proposées par le programme au sein de leurs communautés, ainsi que d'entreprendre une collecte de fonds. En ce qui concerne ce dernier point, le BLCC a établi un lien entre les CCC, des banques commerciales (comme la Khushali Bank) et les gouvernements locaux dans le but d'obtenir des gammes de prêts à des taux très bas, ce qui constitue un précieux atout. En outre, la mise en place de l'établissement de microcrédit du BUNYAD a permis au BLCC de financer ses activités à partir de ressources internes,

ainsi que d'octroyer aux participantes des prêts à court terme et à faibles taux d'intérêt en vue d'investissements dans des activités rémunératrices. Enfin, la demande de programmes d'alphabétisation fonctionnelle de la part des femmes continue d'être très forte en raison de leurs perspectives limitées d'accès à un enseignement de qualité.

Sources

- <http://www.bunyad.org.pk/Present.htm>
- Belt, Don, «Struggle for the Soul of Pakistan», National Geographic 9 (2007), 59
- Special Section Poverty Alleviation: Initiative Taken by Bunyad

Contact

Ms Shaheen Attiq-ur-Rahman
Vice Chairperson

Bunyad Literacy Community Council
P.O. Box No. 6013 Lahore Cantt
Pakistan

Tel:(92-42) 5600621 or 5600692

Tel. Fax: (92-42) 5600293 or 6661817

email: shaheenbunyad9@gmail.com; shaheenbunyad@yahoo.com

Riaz Ahmed

District Coordinator Sialkot

email: sialkot@bunyad.org.pk

PAKISTAN

Programme post-alphabétisation via le portable

Organisation chargée de la mise en œuvre

UNESCO Islamabad

Langues d'enseignement

Urdu

Partenaires

Département de l'Alphabétisation et de l'éducation de base non formelle du Punjab (Lahore), BUNYAD Foundation (Lahore), Dhaka Ahsania Mission Pakistan (Islamabad), Mobilink Pakistan et Nokia Pakistan

Date de création

2009

Historique et contexte

La question de l'inégalité des sexes en alphabétisme est une réalité dans beaucoup de pays. Au Pakistan, la dernière enquête nationale (PSLM, 2010-2011) a révélé d'importantes disparités, avec des taux d'alphabétisme des adultes de 67 % chez les hommes contre 42 % chez les femmes. Ce faible résultat s'explique en partie par l'absence de possibilités de pratiquer les compétences qu'ils ont acquises lors d'un cours d'alphabétisation de base. Faute de pratique, les néo-alphabètes retombent en analphabétisme. Le contenu et les thèmes des supports d'alphabétisation disponibles n'étant pas adaptés à leur quotidien, ils ont du mal à entretenir leur intérêt pour la lecture. Or, il est indispensable de lire régulièrement pour retenir et consolider de nouvelles compétences en lecture / écriture. D'où l'impérieuse nécessité d'accompagner les néo-alphabètes pour cultiver cet intérêt et maintenir la pratique quotidienne de la lecture. En 2009, l'UNESCO Islamabad, l'ONG BUNYAD Foundation et l'opérateur de téléphonie mobile Mobilink Pakistan ont initié conjointement le « Programme

post-alphabétisation via le portable » pour relever le défi et aider les néo-alphabètes, en l'occurrence les jeunes filles et les femmes, à conserver leurs acquis. La phase pilote et la deuxième phase du projet ont mis en évidence les bienfaits notables de l'utilisation du téléphone portable. Le projet, qui en est à sa troisième phase (mars–août 2012), a été étendu, avec l'arrivée d'autres partenaires comme le département de l'Alphabétisation et de l'éducation de base non formelle du Punjab (Lahore), Dhaka Ahsania Mission Pakistan (Islamabad) et Nokia Pakistan.

Buts et objectifs

L'objectif principal du projet est de mettre en œuvre un programme d'alphabétisation via le portable à travers l'envoi de contenus sous forme de messages auxquels les néo-alphabètes doivent répondre après lecture. Le programme vise non seulement à donner aux apprenants des contenus adaptés à lire pour consolider leurs compétences en lecture / écriture par le biais d'un outil de communication devenu indispensable pour la jeunesse contemporaine, mais aussi à promouvoir la connaissance de divers aspects de la vie et à les familiariser avec les avancées technologiques.

Justifications du programme

1. Au Pakistan, le téléphone portable est devenu un important outil d'accès à l'information, de communication et d'apprentissage pour les jeunes adultes. Pour cette raison, il constitue un bon moyen d'entretenir le goût de la lecture et de l'écriture chez les néo-al-

phabètes. Les appareils, fournis dans le cadre du programme, deviennent propriété des apprenantes à la fin du projet.

2. Le programme est compatible avec les projets d'alphabétisation de base en cours dans la mesure où il comporte deux mois de travaux personnels. Après avoir atteint un certain niveau, les apprenantes reçoivent un téléphone portable qui leur permettra de maintenir et d'améliorer leurs nouvelles aptitudes.
3. L'envoi d'e-mails et le suivi de la participation des apprenantes au programme nécessitent seulement un système en ligne et ne coûtent pas cher.

Mise en œuvre du programme : approches et méthodes

Une étude de référence est menée pour identifier les quartiers qui comptent au moins 25 femmes adultes analphabètes ou qui ont seulement le niveau de base. Des réunions sont organisées pour sensibiliser les leaders communautaires, les familles et les femmes et leur présenter les avantages et inconvénients des téléphones portables et le contenu des messages qui seront envoyés aux apprenantes. Des comités éducatifs villageois sont constitués pour choisir le site des centres d'alphabétisation et identifier des animateurs au sein de la communauté. Ils sont également chargés de gérer les centres. Ensuite, les animateurs bénéficient d'une formation pédagogique.

Le programme cible les filles ou les femmes de 15 à 30 ans peu ou pas alphabétisées. Avant son démarrage, un test portant sur des phrases et des problèmes de mathématiques simples est organisé pour évaluer le niveau des participantes.

Programme d'alphabétisation

Le programme dure six mois. Il comporte deux étapes : La première dure deux mois. Six jours par semaine, les apprenantes font deux à trois heures d'alphabétisation de base par jour dans un centre d'alphabétisation communautaire. Elles apprennent à écrire l'alphabet et à lire en respectant la phonétique. Récemment, l'usage d'ordinateurs et d'Internet a été adopté, permettant ainsi

aux apprenantes d'utiliser le DVD interactif de l'UNESCO, *Becoming literate* (Devenir alphabète).

Après deux mois d'alphabétisation de base, le programme post-alphabétisation via le mobile commence avec le démarrage de la seconde étape. Des appareils gratuits sont distribués aux apprenantes. Dans un premier temps, on avait conçu plus de 600 messages portant sur 17 thèmes : enseignement islamique, apprentissage du calcul, santé, culture générale, administration locale, conseils de beauté, recettes de cuisine, histoires drôles, devinettes, etc. Par la suite, 200 autres messages ont été créés autour de thèmes comme la gestion des risques de catastrophes, l'économie, le droit à l'éducation obligatoire gratuite, la diversité culturelle, la culture du Pakistan, la culture de paix, les droits humains, les droits des personnes handicapées, la liberté d'expression et le processus électoral. Au début, la direction générale de BUNYAD envoyait des messages religieux simples. Par la suite, elle est passée à d'autres sujets. Les apprenantes reçoivent des SMS 6 à 8 fois par jour. Elles doivent les lire, s'exercer à les copier dans leurs cahiers et répondre aux questions. Elles apprennent également à effectuer des opérations simples à l'aide de la calculatrice de leur téléphone. Récemment, Nokia Pakistan a téléchargé le contenu du DVD interactif de l'UNESCO sur les appareils à l'aide de l'application « e-Taleem App » (application d'e-Education). Ainsi, le téléphone portable est devenu un outil d'alphabétisation direct.

Suivi

Le suivi de la participation des apprenantes au programme post-alphabétisation repose sur un système en ligne qui permet de leur envoyer des messages texte. En outre, les néo-alphabètes doivent répondre à des questions simples / à choix multiples ou à des tests envoyés par SMS, dont la synthèse des résultats est enregistrée sur le système en ligne. De plus, les apprenantes sont tenues de se présenter régulièrement aux centres d'alphabétisation. Elles y subissent un examen mensuel, qui permet à la fois de contrôler le taux de rétention et d'évaluer leurs progrès.

Rôles des partenaires

UNESCO Islamabad : Exécution générale, mise en œuvre, suivi et évaluation du programme ; évaluation des progrès de chaque apprenante ; dotation en manuels, téléphones portables et ordinateurs ; salaires des animateurs

BUNYAD Foundation, département de l'Alphabétisation et de l'éducation de base non formelle du Punjab (Lahore) et Dhaka Ahsania Mission Pakistan (Islamabad) : Évaluation des besoins, mobilisation de la communauté et des familles, cours d'alphabétisation de base et formation des animateurs, envoi de messages SMS, assistance aux apprenantes à la fin du programme

Mobilink Pakistan : Fournit (1) des cartes SIM et quatre mois de services SMS gratuits à 2 500 apprenantes, (2) le logiciel en ligne gratuit qui permet d'envoyer et de recevoir les SMS et (3) le serveur dorsal qui reçoit les réponses des apprenantes aux questions à choix multiples

Nokia Pakistan : Développement et installation de l'application sur les téléphones portables

Impact

Dix centres d'alphabétisation ont été ouverts dans trois districts de la province du Punjab pour un total de 250 apprenantes.

Des résultats remarquables ont été notés concernant leurs acquis lors du programme post-alphabétisation via le mobile. Par exemple, dans le district de Sialkot, elles étaient 90 % à obtenir une note de 0–50 % lors du test du premier mois, tandis que personne n'avait eu un score de 70–100 %. En revanche, au dernier mois, seules 14 % des apprenantes avaient obtenu 0–50 %, contre 39 % qui avaient 70–100 %, une performance qui montre nettement les bienfaits du programme.

Après la phase pilote concluante, 50 centres d'alphabétisation ont été ouverts en zone rurale dans 4 districts du Punjab, avec la participation de 1 250 apprenantes.

Lors de cette phase aussi des progrès notables ont été observés.

Rapports et témoignages des apprenantes relatifs aux deux premières phases

Dans les rapports, les apprenantes sont satisfaites de l'efficacité du programme. Elles ont acquis plus d'assurance. Elles ont appris à lire, à écrire et à résoudre des opérations monétaires simples. Les apprenantes savent maintenant lire le journal, les panneaux d'affichage et des livres simples en urdu. Elles comprennent également la traduction du Saint Coran en urdu. Elles affirment qu'elles échangent des messages. Le programme semble avoir eu un impact très profond sur la vie de toutes les personnes qu'il a mises en relation. Les apprenantes ont partagé des informations et des leçons avec leurs familles et, parfois, amené leurs filles aux centres d'alphabétisation. Voici quelques témoignages :

C'était difficile pour moi d'aller à l'école pour une éducation formelle. Ce programme, qui nécessite moins de temps, m'a permis d'apprendre très facilement. Je ne rate aucun jour de cours car j'ai pris goût à l'apprentissage. Bien que mon frère s'y oppose, je continue de suivre les cours grâce au soutien de ma mère et de mon enseignant. J'ai également beaucoup gagné en assurance.

Je tiens à remercier l'UNESCO et BUNYAD de nous avoir donné cette possibilité. Avant ce programme, je ne savais ni lire ni écrire. Maintenant, je viens apprendre. Nous venons pour découvrir beaucoup de choses utiles grâce aux messages que nous envoie la direction générale. Nous souhaiterions que des programmes de ce genre se multiplient.

Nous avons non seulement appris à lire et à écrire, mais aussi à utiliser les autres fonctions du téléphone portable, notamment régler l'alarme et les rappels et enregistrer nos contacts.

Suite au succès de la deuxième phase, d'autres partenaires ont décidé de participer au projet : (1) Dhaka Ahsania Mission Pakistan (Islamabad) et (2) le départe-

ment de l'Alphabétisation et de l'éducation de base non formelle du Punjab (Lahore), un organisme du secteur public. Cinquante centres d'alphabétisation supplémentaires ont été ouverts dans la province du Punjab en collaboration avec BUNYAD Foundation, vingt dans la province de Khyber-Pakhtunkhwa en partenariat avec Dhaka Ahsania Mission Pakistan (Islamabad) et trente dans la province du Sud-Punjab en appui du département de l'Alphabétisation et de l'éducation de base non formelle du Punjab (Lahore). Un autre groupe de 2 500 apprenantes devrait suivre le programme avant la fin de cette phase.

Défis et leçons apprises

1. Les contraintes religieuses et culturelles et l'attitude autoritaire des hommes empêchent les femmes de recevoir une éducation. Au début, les familles, en particulier les hommes, avaient une attitude très négative et hostile vis-à-vis du programme lorsqu'on leur a demandé d'autoriser leurs filles et leurs femmes à y participer. Ils étaient fortement hostiles à l'idée de donner un téléphone portable à leurs jeunes femmes et doutaient de l'efficacité du programme. Le crédit dont jouit BUNYAD Foundation, une ONG partenaire locale, auprès de la communauté a fortement aidé à surmonter ce problème.
2. La situation sécuritaire du pays se détériore, et l'opposition extrémiste contre l'éducation des femmes complique leur accès à l'enseignement.
3. Au début, les apprenantes trouvaient les messages difficiles et longs à écrire. Toutefois, après un mois de formation intensive par les animateurs, elles ont appris à taper avec aisance en urdu.

Pérennité

Dès le démarrage du programme, la mobilisation communautaire a été assurée par les comités éducatifs villageois, qui ont participé aux phases de planification, d'exécution et d'évaluation du projet. Cette implication a favorisé son appropriation par la population et l'ensemble des parties prenantes. On estime que cette participation communautaire sera un facteur clé de la pérennité du programme. Au terme du programme

semestriel, les téléphones portables deviennent la propriété des apprenantes, qui continuent de recevoir des SMS pendant les six mois suivants et peuvent les utiliser pour communiquer entre elles.

Le comité éducatif villageois continue son travail d'organe administratif et se charge de mobiliser des fonds pour couvrir les dépenses courantes des centres d'alphabétisation. Les partenaires de mise en œuvre fourniront de l'assistance technique, notamment l'envoi de SMS pendant les six mois suivants et la formation ponctuelle en informatique des animateurs et des apprenantes, y compris après la fin du projet. Ils assureront en outre la supervision et le suivi périodiques des centres d'alphabétisation.

Les opérateurs de téléphonie mobile peuvent adopter les SMS conçus pour les besoins du projet et les envoyer en masse à d'autres clients au Pakistan. Les campagnes médiatiques sur leur service d'alphabétisation peuvent créer un environnement propice à la réalisation des objectifs d'éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO dans le pays.

Références

- Literacy Promotion through Mobile Phones, Project brief paper, consulté en juillet 2012
- UNESCO Islamabad, consulté en juillet 2012

Contact

M. Fakhar-ud-din
Project Officer (Gender Equality), UNESCO Islamabad
UNESCO Office, 7th Floor, Serena Business Complex,
Khaban-e-Suhrawardy, Sector G-5 Islamabad, Pakistan.

Tél : +92-51-2600243 / 9 poste : 16

Fax : +92-51-2600250

E-mail : ud.fakhar@unesco.org

Site Web : <http://www.unesco.org.pk>

PHILIPPINES

Projet SMILE Mindanao

Titre du programme

Soutien à l'amélioration de la santé maternelle et infantile et construction d'environnements alphabétisés. Projet (SMILE) Mindanao

Organisation chargée de la mise en œuvre

The Philippines, Autonomous Region in Muslim Mindanao (RAMM)

Partenaires

Notre Dame Foundation for Charitable Activities, Inc. Women in Education and Development –NDFCAI–WED; Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO

Date de création

2007

Historique et contexte

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de l'UNESCO (2011), le taux d'alphabétisation de base des adultes des Philippines était de 94 pour cent pour les femmes et 93 pour cent pour les hommes. L'Enquête sur alphabétisation fonctionnelle, l'éducation et les médias (FLEMMS) a indiqué que l'alphabétisation fonctionnelle des personnes âgées de 10 à 64 ans était de 88,7 pour cent pour les filles et les femmes et de 84,2 pour cent pour les garçons et les hommes. Cependant la FLEMMS a également révélé un écart important entre les populations pauvres et non-pauvres, en montrant que 7 des 10 personnes qui étaient pauvres étaient fonctionnellement alphabétisées, contre 9 sur 10 chez les non-pauvres.

Les Philippines sont géographiquement divisées en trois parties principales (divisions) : Luzon, Visayas, et Mindanao. La Région autonome du Mindanao musulman (RAMM), une région située dans la division Mindanao, se compose principalement de provinces musulmanes. La RAMM a un faible niveau de vie et des taux élevés de pauvreté et d'analphabétisme y ont tou-

jours été signalés (FLEMMS, 2008). Par ailleurs, dans la RAMM, on a aussi signalé des taux de mortalité maternelle et infantile élevés. Par rapport à d'autres régions du pays, cette région et son potentiel de croissance et de développement sont souvent encore entravés par des conflits armés internes intermittents. La Fondation Notre-Dame pour les activités de bienfaisance, Femmes pour l'éducation et le développement (NDFCAI-MER) est au service des populations de la RAMM par le biais de systèmes d'apprentissage ou de projets alternatifs d'éducation non formelle depuis sa création en 1984.

Fondation Notre-Dame pour les activités de bienfaisance, Femmes pour l'éducation et le développement (NDFCAI-MER)

Depuis qu'elle a été organisée, la NDFCAI-MER a offert un grand nombre de projets et d'activités diversifiés dans le domaine des ressources humaines et du développement en RAMM. La NDFCAI-MER est une ONG reconnue pour son travail dévoué et ses activités couronnées de succès dans la promotion du développement d'initiatives axées sur l'alphabétisation, de systèmes alternatifs d'apprentissage pour adultes et enfants non scolarisés et d'intégration des jeunes. Un de ses projets remarquables est le Projet genre et culture de la paix (GENPEACE).

Ce projet propose aux jeunes filles et femmes des programmes d'alphabétisation et de formation continue qui intègrent l'éducation à la paix visant à la construction d'une culture de la paix dans les zones de conflit à Mindanao. GENPEACE a également installé des stations de radio communautaires à utiliser comme outils de promotion d'une culture de la paix et de renforcement de la participation de la communauté, ainsi que de la mobilisation et de la communication entre les gens. À

ce jour, 15 stations sont organisées partout dans les zones touchées par le conflit à Mindanao.

Un autre projet remarquable et tout à fait récent de NDFCAI-MER est le projet SMILE de Mindanao. Parmi les nombreux projets et activités que la NDFCAI-MER a entrepris, la présente étude de cas met l'accent sur la récente initiative novatrice, le projet SMILE Mindanao.

Le projet SMILE Mindanao

Le projet SMILE Mindanao désigne le Projet à l'amélioration de la santé maternelle et infantile et la création d'environnements alphabétisés (SMILE) formulé par le Centre culturel Asie-Pacifique pour l'UNESCO (ACCU). Parmi les familles marginalisées de la RAMM, il y a de fortes corrélations entre l'analphabétisme, la pauvreté, la mauvaise santé et la nutrition. La RAMM a la plus faible performance des indicateurs communs de la couverture des services, y compris les soins prénatals, la vaccination et les suppléments nutritionnels ainsi que les services de planification familiale. Le manque des connaissances adéquates en matière de santé maternelle et infantile et de nutrition a contribué à l'élévation de la mortalité maternelle et infantile dans les zones les plus pauvres de la région. SMILE Mindanao fournit donc des prestations en matière de santé et d'alphabétisation pour soutenir les familles dans la RAMM.

Buts

Le projet SMILE Mindanao vise à permettre aux mères de se développer, de participer activement à des pratiques et comportements de santé mère-enfant et de promouvoir ces pratiques. En d'autres termes, il vise à améliorer leur vie, la santé de leurs familles, et à promouvoir une vie saine et l'alphabétisation familiale.

Objectifs

1. Donner des cours d'éducation sanitaire qui ciblent les mères ayant des enfants âgés de 0 à 6 ans



2. Développer et améliorer les compétences des mères en matière d'alphabétisation et de post-alphabétisation afin d'assurer
 - ▶ l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences liées à la santé
 - ▶ qu'elles deviennent des partenaires actives dans la promotion de l'alphabétisation familiale
3. Former les mères dans le domaine de l'agriculture biologique des légumes et autres cultures et les aider à assurer la sécurité alimentaire pour leurs familles, tout en soulignant que l'amélioration de leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul est nécessaire aux activités agricoles et de l'entreprise / moyens de subsistance.
4. Faciliter la mise en place par les mères d'une « Organisation des Mères » qui fonctionne comme groupe de soutien en faveur de leurs efforts et actions collectives pour l'engagement civique.

Plaidoyer et mobilisation sociale

Des visites de courtoisie, des dialogues, des consultations et des rencontres avec des représentants du gouvernement ont été effectués, et les chefs religieux de la région / communauté ont été contactés. Il s'agit d'informer et de recevoir le soutien des femmes et d'autres groupes civiques. Cette activité a abouti à la création de liens institutionnels, la coordination et la collaboration entre les leaders locaux et les autres membres concer-

84 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

nés de la communauté. En outre, on a eu recours à des réunions communautaires, des orientations, et des visites / entretiens à domicile pour communiquer directement avec les bénéficiaires potentiels du programme.

Recrutement et formation des agents de santé / animateurs adultes barangay

Tout d'abord, les agents de santé barangay ont été identifiés et recrutés pour devenir des animateurs adultes du projet SMILE. Parce qu'ils n'avaient pas les connaissances et l'expérience nécessaires pour mener la composante alphabétisation des classes, ils ont suivi une formation intensive, le mentorat et le tutorat avec les animateurs adultes plus qualifiés et expérimentés de NDFCAI-MER venant d'un autre projet.

Analyse des besoins de la communauté

Une série de réunions ont eu lieu avec les dirigeants de la communauté, y compris le maire de la municipalité, le responsable municipal de la planification et du développement, le responsable municipal de l'agriculture, le responsable municipal de la santé, des capitaines de barangay (ou village) et des représentants de l'administration du barangay afin de déterminer les besoins des mères et une évaluation des besoins de la collectivité a été menée avec 30 à 40 mères. On a ensuite identifié des activités privilégiées.

Le développement de matériel pédagogique et la distribution de matériel d'apprentissage

On a procédé à une revue approfondie, à la recherche de sources et à des études en vue du développement de matériaux d'apprentissage adaptés aux buts et objectifs du projet. Un livret de matériels et un manuel pour les animateurs ont été créés sur la base des documents des ministères de la Santé et de l'Éducation. Il couvre des sujets tels que : les soins et services prénatals, les nutriments nécessaires pendant la grossesse, l'allaitement, la préparation de l'enfant aux compléments alimentaires, la prévention de la diarrhée et l'alimentation

des bébés malades, la croissance des enfants et autres étapes jalons. Ces documents ont été remis aux agents de santé de barangay.

Les apprenants reçoivent les manuels contenant des modules sur la santé, l'alimentation, la nutrition, les droits des enfants, l'environnement et l'assainissement, la communication et les compétences pour la vie, les mathématiques de base, la citoyenneté et la carte du monde et leurs voisins, et d'autres matériels (ex. cahiers, crayons). Les apprenants analphabètes fonctionnels reçoivent également des manuels d'alphabétisation pour le développement des compétences.

Atelier de renforcement des capacités pour facilitateurs adultes et partenaires communautaires

NDFCAI-MER a tenu un atelier résident de trois jours sur le renforcement des capacités. Son but était d'aider les participants à

1. renforcer les compétences pédagogiques à travers l'acquisition de connaissance de diverses stratégies d'enseignement utilisées pour faciliter les classes d'alphabétisation,
2. se familiariser avec le matériel et les modules didactiques, et
3. de renforcer leurs capacités à utiliser des évaluations d'apprentissage afin de suivre les progrès en matière d'apprentissage et de faciliter l'auto-apprentissage et l'apprentissage de groupe des apprenants en dehors de la salle de classe.

Formations en culture maraîchère biologique

On a mis en place une parcelle communale de 1000 – 1500 m². Le Bureau Municipal d'agriculture distribue des semences à chaque apprenant pour qu'il les plante dans son jardin et dans les jardins communaux. Des outils et équipement de jardinage sont également remis aux mères. On prévoit une série de sessions de formation sur la culture maraîchère biologique en partenariat avec le ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Le technicien

agricole de la municipalité surveille le jardin communal et s'y rend régulièrement.

Réunions régulières

Chaque mois, se tient une réunion des responsables des barangays et municipaux visant à consolider leurs relations et à leur fournir l'occasion de partager leurs expériences en matière de mise en œuvre, de préoccupations et de pratiques efficaces.

Classes d'éducation à la santé / alphabétisation

Deux des agents de santé de barangays donnent des cours d'éducation sanitaire de six mois dans les deux barangays (un agent de santé par barangay). Au début du programme de six mois, les apprenants qui sont analphabètes et les apprenants qui ont des compétences en littératie sont dans des classes séparées.

Pour les apprenants qui sont analphabètes, on distribue le matériel d'alphabétisation et les séances en classe se concentrent sur l'alphabétisation de base. Lors de la dernière phase du programme, les apprenants non alphabétisés atteignent un certain niveau de compétences de base et, par conséquent, les deux groupes d'apprenants commencent alors à fréquenter les mêmes classes. Les matériels utilisés dans les classes se concentrent sur les questions liées à la santé, mais ils sont également utilisés comme matériel d'apprentissage pour le calcul, la lecture et l'écriture.

Tous les apprenants reçoivent un manuel qui comprend des modules d'auto-apprentissage et sont encouragés à les utiliser et à apprendre chez eux pendant leur temps libre. Très souvent, les apprenants se réunissent pour étudier en dehors des heures de classe.

Organisation des mères

Immédiatement après le début des cours d'éducation sanitaire, chaque classe crée son Organisation des

mères et prépare son propre plan d'action pour les activités collectives d'engagement civique.

Suivi et évaluation

Pour permettre de déterminer l'état d'avancement de la mise en œuvre des cours d'éducation sanitaire, par l'agent de santé du barangay remet les rapports mensuels suivants avant de recevoir son salaire mensuel :

1. Rapport sur les réussites : Utilisé pour signaler les sujets et activités couverts et les résultats obtenus.
2. Rapport d'étape : Permet de suivre les progrès de la classe / de l'apprenant, les activités spéciales, les problèmes rencontrés et les solutions aux problèmes rencontrés.
3. Feuille de Présence : Remplie par les apprenants pour suivre leur présence
4. Chronomètre du temps de travail

Le contrôle inopiné des classes d'alphabétisation est effectué périodiquement (une ou deux fois par mois) par le coordinateur du projet SMILE pour évaluer et mesurer les performances de l'agent de santé du barangay. Ce contrôle couvre :

1. les progrès de l'apprentissage des apprenants,
2. l'efficacité des agents de santé du barangay,
3. l'efficacité des méthodes d'apprentissage appliquées, et
4. l'impact du projet sur la communauté.

L'information obtenue grâce à chaque visite de suivi est ensuite partagée avec l'agent de santé du barangay.

À la fin du projet de 6 mois, on tient une conférence avec les agents de santé du barangay afin de discuter des points à améliorer et les domaines qui doivent être maintenus pour une prestation de services de qualité.

Impact

Au total, 57 élèves ont participé à l'éducation à la santé dans les deux barangays et à ce jour 52 ont terminé le cycle de projet de six mois.



■ Témoignages des apprenants sur leurs connaissances en matière de santé

« Il y a tellement de choses que j'ai apprises de notre classe. Je comprends maintenant la façon naturelle de planification familiale, je sais comment planifier et cuire une alimentation équilibrée et aussi l'importance des légumes. »
« J'ai appris tant de choses dans notre classe, comme une alimentation équilibrée, une cuisine nutritive, la santé et celle de la famille en particulier pour ma fille (1,3 ans) et beaucoup plus. »

■ Témoignages des apprenants sur leurs compétences en littératie

« J'étais une femme illettrée quand j'ai rejoint ma classe. Aujourd'hui, en quelques mois, je sais comment écrire mon nom, lire, je connais mes chiffres. J'ai acquis la confiance en soi, j'ai de nouveaux amis et j'ai toujours hâte d'aller en classe. Mon mari est très heureux et me dit toujours d'aller à mon cours. Les matériels que j'ai eus ont été utilisés par moi pour mon enfant et ma famille. Je veux continuer à apprendre dans ma classe d'alphabétisation. »
« Je suis fier de pouvoir lire, écrire et compter. Mon mari me dit maintenant tout le temps que je suis maintenant une femme et une mère heureuse et m'encourage toujours à assister à mon cours. »

■ Commentaires des apprenants sur leur jardin

« Les leçons de jardinage et nos légumes constituent désormais une source de nourriture et de nutriments pour ma famille. Je n'ai pas besoin d'argent pour fournir une nourriture saine à ma famille. »
« Maintenant, j'ai mon propre jardin avec mes légumes, grâce au projet SMILE. »

En ce qui concerne les Organisations de mères qui se forment dans les cours d'éducation pour la santé, plusieurs activités ont été planifiées en collaboration avec le bureau des présidents de chaque barangay et de leurs conseils. L'une des Organisations de mères est enregistrée et certifiée par l'Autorité de développement coopératif de la RAMM.

Défis

1. L'un des défis est la capacité limitée du projet. Trop de barangays et d'apprenants s'intéressent au projet et NDFCAI-MER n'a pas été en mesure d'accueillir tous les barangays et les apprenants.
2. NDFCAI-MER espère que les autorités et communautés locales, qui ont acquis des expériences à travers la conduite du projet avec l'appui de NDFCAI-MER, vont reproduire le programme d'une manière indépendante dans d'autres villages de leur communauté.



Malheureusement, ils n'ont pas la volonté de le faire sans le soutien de NDFCAI-MER.

Durabilité

1. Afin de favoriser la durabilité du projet, NDFCAI-MER implique les autorités et les communautés locales dans toutes les étapes de la mise en œuvre du projet.
2. Les connaissances que les apprenants ont acquises à travers le projet semblaient être durables.
 - ▶ Grâce à leur potager, certains apprenants assurent la sécurité alimentaire pour leur famille, et aussi la vente des légumes sur le marché.
 - ▶ Des entrevues de suivi avec les apprenants indiquent que les connaissances en matière de soins maternels et infantiles et les compétences en littératie acquises par les apprenants sont pleinement utilisées.

Leçons apprises

Trois facteurs sont importants pour la réussite du programme:

1. Le programme se focalisera sur l'intégration, la réactivité et la pertinence dans la vie des apprenants et de leurs familles.
2. L'établissement de partenariats avec divers groupes.

3. La mobilisation communautaire et la participation active de la communauté.

Références

- ACCU Réseau Centre de ressources sur l'alphabétisation (LRC), Philippines LRC, Consulté en ligne le 12 juin 2012
- Manar & Lim (2006). GENPEACE: Comment un programme d'alphabétisation pour filles et femmes a donné naissance à un réseau unique, régional de radios communautaires qui contribuent à la construction d'une culture de paix dans les zones de conflit. UNESCO Jakarta
- Enquête sur alphabétisation fonctionnelle, l'éducation et les médias (FLEMMS), Consulté en ligne le 12 juin 2012 au

Contact

Myrna Lim, Directeur Exécutif, NDFCAI-WED
WED Bldg. Santos St. Extn, Krislamville Subdivision,
Rosary Heights
Cotabato City 9600, Philippines
Email: ndfcaiwed84@yahoo.com, mblim68@yahoo.com

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

L'école des mères

Organisation chargée de la mise en œuvre

Purun Citizen Community

Langues d'enseignement

Coréen

Partenaires

Association nationale pour l'alphabétisation de base des adultes (Corée)

Date de création

1994

Historique et contexte

Même si, du point de vue statistique, la différence de taux d'alphabétisme entre adultes des deux sexes peut être minime, beaucoup de Coréennes ont été privées d'éducation pour des raisons socioéconomiques et d'idéologie patriarcale. Restées analphabètes, ces femmes vivent des difficultés au quotidien.

Chez les Coréennes, l'analphabétisme concerne généralement les plus de 50 ans, qui appartiennent à la génération de la Guerre de Corée des années 1950 et ont vécu les crises économiques des années 1960 et 1970. Pendant ces décennies, c'était souvent aux filles que l'on demandait de sacrifier leur éducation pour des raisons financières ou à cause de préjugés niant l'utilité des études pour elles.

Pour soutenir ces femmes, Purun Citizen Community propose des cours d'alphabétisation dans le cadre de L'école des mères. Comme son nom ne l'indique pas, ce programme ne se limite pas aux seules mères. Au contraire, le terme « mère » est une forme de respect à l'égard des femmes quadragénaires, qu'elles soient mères ou non. En conséquence, le programme L'école des mères est ouvert toutes les femmes.

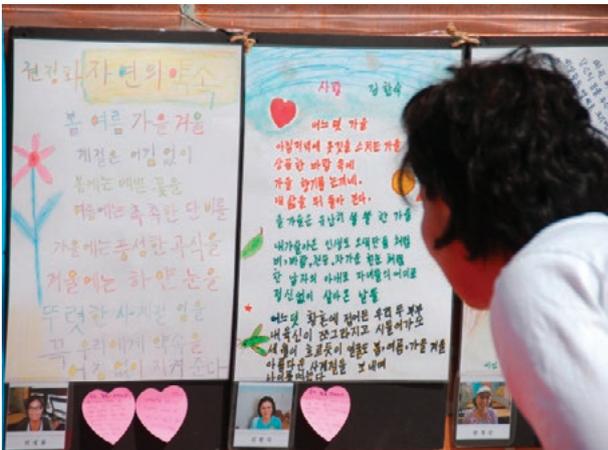
En 1999, de nombreuses organisations intervenant dans l'alphabétisation des adultes en Corée ont constitué l'Association nationale pour l'alphabétisation de base des adultes. Environ 30 établissements d'alphabétisation, dont Purun Citizen Community, travaillent en partenariat pour développer et promouvoir l'alphabétisation des adultes coréens.

L'association travaille à sensibiliser le public à la question de l'alphabétisation des adultes. Après un lobbying auprès du gouvernement coréen, elle a obtenu un financement public à partir de 2006. Ces efforts ont également abouti à la reconnaissance de l'équivalence entre l'alphabétisation des adultes dispensée par ces organisations et les niveaux d'éducation élémentaire et secondaire. Les organisations partenaires partagent également des connaissances sur différents types d'alphabétisation, de formation d'enseignants, de formation des conseillers pédagogiques, de programme d'éducation civique à la base et diverses techniques de conseil de gestion.

Les établissements d'éducation des adultes sont légion en république de Corée, mais cette étude de cas porte spécialement sur L'école des mères, qui apporte un précieux soutien éducatif aux femmes privées d'éducation formelle.

Buts et objectifs

L'objectif principal du programme est d'offrir aux femmes, exclues du système éducatif formel, une éducation qui leur permettra de s'alphabétiser en coréen. Le programme éducatif est conçu pour les aider à devenir des membres autonomes de la société.



Objectifs spécifiques du programme

1. Éduquer les personnes pour les amener à partager des connaissances au lieu de rivaliser et d'en acquérir exclusivement pour elles.
2. Inclure le renforcement de l'amour-propre dans le programme éducatif pour permettre aux participantes, souvent frustrées et embarrassées par leur analphabétisme, de commencer un nouveau chapitre de leur vie.
3. Apprendre aux participantes à comprendre les autres (en dehors du cercle familial), à mieux prendre en compte la société et à participer aux affaires sociales de leur communauté.
4. Amener les individus à devenir des leaders de leur communauté, quelle que soit leur classe socioéconomique.

Programme d'alphabétisation

Le programme est dispensé en deux semestres. Le premier va de mars à août, et le second de septembre à février. Les enseignants/instructeurs participent selon le calendrier semestriel. Si les participantes peuvent débiter à tout moment en cours de semestre, le recrutement officiel a lieu avant le début de chaque semestre. Le cours d'initiation est disponible au premier comme au second semestre.

Les trois niveaux (initiation, moyen et supérieur) durent chacun une année. Les cours ont lieu deux ou trois fois

par semaine. Ils se déroulent le matin (10:30 – 12:00), l'après-midi (15:00 – 16:30) ou le soir (20:00 – 21:00).

Le cours d'initiation enseigne l'alphabet de base du coréen (appelé hangul). Les participantes y apprennent les règles de la phonétique et la façon dont chaque lettre contribue à la formation d'un mot. Elles s'exercent également à former des phrases simples, comme les élèves de la 1^{ère} ou de la 2^e année de l'élémentaire.

Pour le cours moyen, les participantes apprennent à former des phrases plus élaborées, comme les élèves de la 3^e ou de la 4^e année de l'élémentaire. Elles apprennent également à rédiger différents types de textes.

Pour le niveau avancé, les participantes apprennent à rédiger des textes toutes seules, comme les élèves des 5^e et 6^e années de l'élémentaire. Elles apprennent à améliorer les aptitudes en lecture et écriture acquises au cours moyen.

À la fin du cours supérieur, les apprenantes peuvent participer au cours de rédaction, consacré à l'écriture. Elles peuvent écrire leur autobiographie et d'autres types de textes.

Une fois au niveau moyen, l'apprenante peut aussi s'inscrire en cours de mathématique élémentaire. Elle y apprend à distinguer les chiffres et à faire de l'arithmétique simple (addition, soustraction, multiplication et division).

Matériel d'apprentissage

Les manuels de l'élémentaire et d'autres supports confectionnés par l'organisation sont utilisés pour l'enseignement. Une ou deux fois par mois, les participantes et les enseignants font du volontariat au profit d'organisations de protection sociale des orphelins ou des enfants handicapés.

À l'image des écoliers coréens, les apprenantes participent à des sorties une fois par semestre. Elles peuvent aussi visiter des sites artistiques ou culturels de la ville. Elles prennent part aux concours de rédaction organi-

90 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

sés le jour du hangul (fête nationale célébrant la création de la langue coréenne) par l'Organisation nationale pour l'alphabétisation de base des adultes de Corée.

En outre, les participantes font une représentation théâtrale par an (en août ou en septembre). Les cérémonies de fin de formation ont lieu en fin de semestre.

Poésie

Des cours de poésie sont offerts aux participantes des niveaux d'initiation, moyen et supérieur. Elles écrivent des poèmes inspirés de leurs expériences. À travers cette activité, elles apprennent à s'exprimer de façon plus artistique. En écrivant des poèmes, l'apprenante voit le résultat concret de l'éducation acquise dans le cadre du programme et renforce son assurance.

Une grande partie du programme de poésie consiste à créer une illustration pour accompagner chaque poème. En cours d'initiation, l'apprenante récite un poème de son choix. Celui-ci est ensuite copié pendant que l'apprenante dessine une illustration adaptée. Aux niveaux moyen et supérieur, l'apprenante crée son propre poème et l'insère dans son illustration. Chaque année, le programme de poésie collecte les œuvres des apprenantes et imprime un recueil de poésie.

Exposition d'illustrations

Une exposition de ces œuvres poétiques, doublée d'un récital de poésie, est organisée chaque année en octobre. L'événement a pour but de permettre aux participantes de sentir qu'elles ont fait œuvre utile et d'apprécier le processus poétique. Par ailleurs, il aide à sensibiliser davantage la communauté locale à l'alphabétisation des adultes.

Les participantes sont invitées à prendre part au programme aux côtés de migrantes et d'enfants de la communauté locale afin de s'imprégner de différents types de poèmes, écrits par des personnes de culture et de groupes d'âges différents.

Représentation théâtrale

L'école des mères a une troupe théâtrale appelée Bombom dirigée par les apprenantes. Ce programme est destiné aux apprenantes des niveaux moyen et supérieur. C'est une activité qui a été initiée dans le but de renforcer leur amour-propre en leur donnant la possibilité de s'exprimer par la comédie.

Nombre de pièces jouées par Bombom racontent des histoires similaires au vécu des participantes. Elles parlent de femmes qui ont connu la Guerre de Corée des années 1950, contraintes par les difficultés financières d'après-guerre de quitter l'école pour travailler, de leur mariage, de leurs enfants, de leurs familles et d'autres aspects que beaucoup de Coréennes de cette génération peuvent avoir en commun. Les participantes écrivent le texte des pièces lors d'un atelier. L'intrigue s'inspire de leurs expériences. Les pièces sont une occasion pour les femmes d'exposer leurs récits, en l'occurrence sur scène, et leur donnent du coup une voix.

La troupe théâtrale est composée de 12 à 15 apprenantes. En 2005, Soomin Lee, étudiante en mise en scène à l'Université nationale des Arts de Corée, était la metteuse en scène de Bombom. « Nous n'étions pas en train de réaliser l'impossible, mais de découvrir ce qui était possible (avec la troupe) », a fait remarquer Lee. « Je voyais l'assurance de toutes ces femmes. Je me suis débarrassée du préjugé selon lequel seuls les acteurs professionnels pouvaient émouvoir le public », a confié une participante.

Autobiographie

Au niveau supérieur, les apprenantes ont la possibilité de participer à un cours d'autobiographie. Ce programme vise à stimuler l'assurance.

En tant que néo-alphabètes en coréen, les participantes peuvent écrire leur histoire personnelle, y compris raconter leur passé douloureux d'analphabètes. Cette activité est une forme de thérapie alternative : elle leur permet d'assumer leur passé d'analphabètes. En s'expri-

mant par écrit, les participantes apprennent à envisager leur futur de femme alphabétisée.

Les participantes à cette activité d'autobiographie affirment ressentir de la satisfaction et de l'assurance. En 2011, leurs autobiographies ont été imprimées.

Développement du programme au cours des six dernières années

Outre les activités décrites plus haut, L'école des mères soutient l'alphabétisation des apprenantes par divers moyens. Ces six dernières années, le soutien supplémentaire s'est beaucoup développé.

Afin de satisfaire les besoins individuels, L'école des mères offre un service d'assistance aux apprenantes. En 2006, elles ont bénéficié d'une assistance individuelle avant chaque semestre et, en cas de problème ou de plainte, une assistance supplémentaire leur a été fournie. Depuis 2012, chaque apprenante a son conseiller désigné et peut recevoir une assistance non seulement en début, mais aussi en cours de semestre. En outre, elles bénéficient de séances d'assistance avec la directrice de L'école des mères ou son adjointe.

Les activités périscolaires ont également augmenté. En 2006, la représentation théâtrale, les sorties et le concours de rédaction pour la Journée du hangul étaient les seules activités au programme. Depuis 2012, les apprenantes peuvent en outre participer à d'autres activités comme les journées de projections de films, les conférences sur les arts et les sciences humaines, les expositions de poésie illustrées, les récitals de poésie, la thérapie par le rire, les expositions de photos et les festivals d'échanges communautaires.

Pour montrer leurs acquis, les apprenantes ont participé en 2006 à une dictée, pris part à des concours de rédaction internes et externes et envoyé leurs travaux à des revues littéraires. De plus, en 2012, elles ont aussi participé à des recueils de poèmes, créé des dossiers de rédaction personnels et pris part à des représentations théâtrales.

Impact

En 1994, Purun Citizen Community a construit un Centre culturel communautaire à Heo-gi Dong dans le nord-est de Séoul. Les cours de coréen pour les mères et les femmes qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école y sont organisés. Environ 8000 apprenantes y ont suivi des cours de coréen, de mathématique et d'anglais de base. En 2004, l'école a donné sa première représentation théâtrale, *Le taille-crayon*, une pièce qui raconte l'époque où les apprenantes n'avaient pas accès à l'éducation.

Actuellement, L'école des mères offre six classes de coréen, deux d'anglais et deux d'informatique en cours du jour et trois classes de coréen en cours du soir. Environ 70 apprenantes participent au programme. L'école compte 12 enseignants de coréen, 2 de maths, 2 d'anglais, 2 d'informatique et 1 de rédaction en coréen.

Défis et leçons apprises

Du fait de l'analphabétisme, les apprenantes connaissent différentes formes de marginalisation. Il n'était pas rare de noter qu'il avait fait perdre à beaucoup l'amour-propre ou l'estime de soi. Ce sentiment de perte s'est parfois traduit par une agressivité ou une grossièreté excessive en classe et des conflits interpersonnels entre participantes. Ce type de confrontation a amené une participante à quitter le programme.

En vue d'atténuer les tensions et de faire comprendre aux apprenantes que l'école n'appartenait pas à une personne, mais à tout le monde, la troupe théâtrale *Bombom* et d'autres groupes bénévoles de participantes ont été créés. En prenant part aux représentations théâtrales, elles ont pu s'exprimer et parler de leur vie d'analphabètes au sein de la société coréenne. Les thèmes tournaient autour de la famille, du mariage et des enfants pour permettre aux participantes de mieux maîtriser ces sujets. En parlant de leurs expériences et de leur vie, les femmes ont pu retrouver en partie l'amour-propre et l'estime de soi.

92 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

Participation aux activités périscolaires

Au départ, les apprenantes jugeaient les activités périscolaires superflues car, pour elles, l'alphabétisation était uniquement le résultat de l'apprentissage et des exercices académiques en classe. Pour cette raison, elles ont refusé de participer à divers modes d'instruction et activités d'éducation civique hors de la classe.

Toutefois, Purun Citizen Community a conservé sa philosophie pédagogique originelle qui consiste à exposer les participantes au maximum de méthodes d'enseignement possible. Grâce aux activités bénévoles et à leur participation à la troupe théâtrale, les apprenantes s'expriment mieux et savent partager leurs nouvelles connaissances. En aidant les défavorisés, elles ont pu comprendre que partager leurs connaissances peut aussi être source de joie pour elles. De même, la participation à ces activités semble avoir renforcé leur confiance en l'éducation proposée par Purun Citizen Community.

Publicité du programme

Il est difficile de faire de la publicité, car elle coûte très cher. Le programme veut atteindre plus de femmes analphabètes, mais il n'y parvient pas à cause du coût de la publicité. Lorsqu'elles ont appris ces difficultés et la nécessité d'atteindre d'autres femmes, certaines participantes ont décidé volontairement de se joindre aux enseignants pour faire la publicité du programme dans les espaces publics. Certaines amènent d'autres femmes qui pourraient correspondre au profil idéal pour le programme. Toutefois, cela n'est possible que si les femmes retrouvent plus d'estime personnelle après avoir participé au programme et n'ont plus honte d'être associées à un programme destiné aux analphabètes.

Finances et ressources humaines

Les finances et les ressources humaines sont les deux aspects les plus problématiques de la gestion du programme. Même si Purun Citizen Community n'a pas connu de grandes difficultés le poussant à mettre fin au programme, il a souvent des problèmes à maintenir

le financement public, qui ne tient pas compte des facteurs psychologiques et socioéconomiques spécifiques des participantes.

Certaines politiques ciblent uniquement des projets d'alphabétisation à court terme alors que Purun Citizen Community veut initier des programmes à long terme spécialement conçus pour les femmes adultes qui ont vécu une expérience unique dans l'histoire coréenne. Ces différences de perceptions entraînent parfois la baisse du financement ou de l'appui gouvernemental.

Pérennité

Le programme L'école des mères de Purun Citizen Community a trois employés à temps plein (un directeur général, un directeur adjoint chargé de l'administration et un directeur des affaires scolaires) qui gèrent le fonctionnement quotidien de l'école. Les instructeurs sont en majorité des bénévoles. Certains sont payés à temps partiel. Les bénévoles se disent personnellement enrichis par la participation au programme. Toutefois, pour approfondir le développement du curriculum, il faut des instructeurs à plein temps, ce que la structure actuelle ne permet pas de faire.

Contact

Ms. Hawjin Suh/ Ms. Hyung-Nam An
Vice Principal/ Programme Coordinator
#302, 202, 346-41 Immun 1 Dong, Dongdaemun gu,
Seoul
Phone: 82-2-964-7530
Email: epurun@naver.com

BOLIVIE

Projet d’alphabétisation bilingue sur la santé procréative

Organisation chargée de la mise en œuvre

ministère de l’Éducation, de la Culture et des Sports (MECD)

Langues d’enseignement

quechua et espagnol

Partenaires de financement

FNUAP (Fonds des Nations Unies pour la population), Fondation Turner

Partenaires

VEA (vice-ministère de l’Éducation alternative), Commission économique pour l’Amérique latine et les Caraïbes (ECLAC / CEPAL) et Centre latino-américain de démographie (CELADE)

Date de création

1999

Présentation générale

Depuis 1998, le ministère de l’Éducation, de la Culture et des Sports (MECD) travaille en partenariat avec le FNUAP afin de mettre en œuvre le « Projet d’alphabétisation bilingue sur la santé procréative ». Le projet a été engagé en réponse aux niveaux élevés des taux d’analphabétisme et de mortalités maternelle et infantile chez les personnes pauvres, en particulier au sein de la population autochtone. À la lumière de cette situation, le projet s’efforce de promouvoir le développement des compétences en lecture et en écriture afin d’améliorer le niveau de vie des personnes ainsi que leurs pratiques de santé en matière de procréation et de soins aux enfants. Le projet suit une approche sexospécifique et cible principalement les femmes (85 %). Il s’adresse aux personnes vivant dans des zones urbaines ou rurales pauvres comme Chuquisaca, Potosí et Cochabamba où

la concentration de populations autochtones est la plus forte et où les niveaux d’analphabétisme et de mortalités maternelle et infantile sont élevés. En outre, le programme adopte une approche multiculturelle pour prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des participants.

Le projet est également mis en œuvre au Paraguay, au Mexique, au Pérou, au Chili, en Argentine et au Guatemala et bénéficie de la coordination et du soutien de la Commission économique pour l’Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL / ECLAC).

Historique et contexte

La Bolivie est l’un des pays les plus pauvres d’Amérique latine. Les richesses et les services socio-économiques sont concentrés dans les zones urbaines, tandis que 90 % de la population rurale, dont la plupart est autochtone, vivent dans une extrême pauvreté et n’ont qu’un accès limité aux services de base comme la santé et l’éducation. Ceci s’est traduit par des niveaux élevés d’analphabétisme et des normes d’hygiène médiocres dans les zones rurales. Par exemple, le taux national d’analphabétisme des femmes est de 19 % alors qu’il est d’environ 40 % dans le département de Potosí où 90 % de la population est d’origine autochtone. Des disparités similaires existent en ce qui concerne la santé procréative : alors que le taux de natalité moyen est de 3,8 %, il peut s’élever jusqu’à 5,5 % dans les zones rurales. En 2001, le taux de mortalité maternelle dans ces zones rurales s’élevait à 235 pour 10 000 naissances vivantes, et 62 % des décès concernaient des femmes qui n’avaient aucun accès à des services professionnels

94 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

de santé en matière de procréation. Ces indicateurs révèlent dans l'ensemble une forte corrélation entre les normes de santé procréative d'une population (par ex. l'utilisation de contraceptifs, les taux des mortalités maternelle et infantile) et son niveau d'éducation.

Dans ce contexte et compte tenu du fait que 58 % de la population bolivienne a moins de 25 ans et que 25 % est en âge de procréer (15 à 49 ans), il est apparu primordial de mettre en œuvre le « Projet d'alphabétisation bilingue sur la santé procréative » afin de répondre aux défis corrélatifs que sont l'analphabétisme et la faible sensibilisation à l'hygiène en matière de procréation. La nécessité d'un tel programme était d'autant plus grande au sein de la population autochtone du fait des disparités entre les taux d'alphabétisme et les normes de santé procréative détaillées ci-dessus.

Mise en oeuvre du programme : approches et méthodologies

Le programme se fonde sur les expériences recueillies lors du projet pilote au Pérou qui s'est intéressé à 100 femmes autochtones issues de communautés pauvres. En 1999, le « Projet d'alphabétisation bilingue sur la santé procréative » a été introduit en Bolivie par le FNUAP et le ministère de l'Éducation. Il a été depuis lors financé par le ministère de l'Éducation, les municipalités locales et des ONG dans des secteurs où les taux d'analphabétisme et de mortalité maternelle sont élevés comme à Chuquisaca, Potosí et Cochabamba. Le FNUAP a choisi l'alphabétisation comme moyen pour améliorer la santé des participants en matière de procréation et encourager une participation sociale active à la mise en œuvre du programme.

Buts et objectifs

Les objectifs visent à :

- réduire les taux de mortalités maternelle et infantile au sein de la population autochtone ;
- améliorer les conditions de vie de la population pauvre (éradication de la pauvreté) ;

- promouvoir l'acquisition de compétences bilingues en lecture et en écriture au sein de la population autochtone ;
- accroître la sensibilisation aux droits liés à la sexualité et à la procréation ;
- promouvoir l'égalité entre les sexes et la sensibilisation au multiculturalisme ;
- améliorer la participation des femmes à la vie civique et aux processus de prise de décision.

Formation des formateurs

Les facilitateurs du programme Bi-Alfa sont principalement des enseignants issus du système d'éducation formel, cependant, des personnes ayant au moins une éducation secondaire et des chefs de communauté ont également été engagés. Tous les animateurs participent à une formation officielle de 16 à 20 jours par an. Le cursus de formation comprend les méthodologies d'alphabétisation, le contenu et l'organisation du programme, la gestion et l'évaluation du processus d'apprentissage. Le rôle des facilitateurs est de guider le processus d'apprentissage tout en encourageant les apprenants à apprendre les uns des autres par un engagement et une participation dynamiques aux activités du programme. Chaque facilitateur prend en charge une vingtaine d'apprenants afin d'assurer l'efficacité de l'apprentissage.

Méthodes d'enseignement / d'apprentissage

La méthodologie d'enseignement utilisée dans le programme est basée sur les principes et les approches en matière d'éducation de Paulo Freire et met l'accent sur les expériences de vie et les apprentissages des apprenants, au moyen de formes d'enseignement et d'apprentissage critiques, créatives et actives. L'alphabétisation est par conséquent pratiquée de façon bilingue afin d'encourager une participation dynamique des apprenants aux activités, débats et discussions du groupe. De plus, les cours d'alphabétisation de base sont conçus pour être le plus possible en rapport avec la vie des apprenants. Par exemple, l'alphabet est présenté et enseigné en utilisant des mots thématiques clés et pertinents comme santé, grossesse, enfants ou



relations entre les sexes. Le but de cette méthode est de provoquer et d'encourager une réflexion et un débat critiques.

Les animateurs complètent ces méthodologies centrées sur l'apprenant avec des aides visuelles pertinentes (comme les affiches ou les vidéos) et des activités pratiques (comme la peinture, les sessions de lecture en groupe, l'écriture sur le tableau noir, le découpage de mots dans les journaux et le travail avec des manuels d'alphabétisation). La plupart des supports ou des matériels d'apprentissage sont exclusivement élaborés et réalisés par les communautés autochtones et les apprenants eux-mêmes, ce qui constitue une stratégie innovante dans ce contexte.

Le programme est divisé en deux niveaux, basique et avancé. À l'un comme à l'autre niveau, les apprenants participent à deux ou trois sessions par semaine (totalisant 144 heures) au cours d'une période de six à huit mois.

lisant 144 heures) au cours d'une période de six à huit mois.

Thématiques principales

Les cours d'alphabétisation cherchent en particulier à mettre en valeur : l'alphabétisation bilingue, la santé en matière de procréation, l'égalité entre les sexes et le multiculturalisme.

Alphabétisation bilingue

La Bolivie est une société multiculturelle et multiethnique. Afin d'encourager et de renforcer les relations ethniques et l'identité culturelle, le projet suit une approche bilingue de l'alphabétisation. L'apprentissage est donc pratiqué à la fois en langues indigènes et en espagnol.

gnol. L'approche bilingue est vitale car non seulement elle aide les apprenants à comprendre les questions traitées mais elle s'appuie aussi sur leurs expériences et sur leurs sensibilités culturelles.

Santé en matière de sexualité et de procréation

Une démarche soucieuse d'égalité entre les sexes – une dimension négligée par de nombreux projets d'alphabétisation – est au centre du Projet d'alphabétisation bilingue sur la santé procréative. Comme souligné plus haut, les niveaux élevés d'analphabétisme parmi les femmes autochtones signifient qu'elles ont besoin d'une assistance particulière pour ce qui touche à la santé procréative, et seul le développement des compétences en lecture et en écriture peut leur procurer ce soutien. Le projet s'efforce donc de sensibiliser les apprenants et d'accroître leurs connaissances sur les questions des droits et besoins des femmes en matière de santé procréative afin qu'elles accèdent à une autonomie leur permettant de mener une vie saine en utilisant les services médicaux primaires dans le domaine de la procréation. L'objectif ultime est de réduire l'incidence des mortalités maternelle et infantile.

En outre, les cours d'alphabétisation adoptent une démarche soucieuse d'égalité entre les sexes afin de discuter ouvertement de sujets comme la confiance en soi, les soins d'hygiène personnelle, les relations sans violence, l'autonomisation des femmes, les rôles des parents dans l'éducation des enfants, ainsi que la prise de décision et la négociation au sein des familles. L'intégration de sujets sexospécifiques a pour but de faire progresser la prise de conscience, l'égalité et le respect des droits des deux sexes. Ceci s'avère particulièrement important pour les femmes, étant donné la position socialement soumise dictée par leur culture tant au sein des familles que dans l'ensemble de la communauté.

Le programme encourage non seulement des groupes mixtes d'hommes et de femmes à discuter de ces questions, mais il utilise un système d'apprentissage basé sur la communauté et des activités de sensibilisation qui impliquent la communauté entière, car l'idée de l'éga-

lité des droits et des chances pour les femmes défie les clivages des systèmes de valeur traditionnels.

Multiculturalisme

Le programme adopte une approche multiculturelle qui reflète la diversité culturelle de ses apprenants, en particulier pour ce qui a trait à leur histoire, leur langue, leur cosmologie, leurs croyances, leurs formes de production et leurs structures sociales.

Le multiculturalisme s'entend comme examen horizontal et reconnaissance mutuelle des différences culturelles et les apprenants sont encouragés à réfléchir sur leurs propres culture et identité culturelle et sur celles des autres afin de reconnaître ces différences et d'en tirer un enseignement.

Une approche multiculturelle implique également d'intégrer les systèmes de connaissance autochtones dans le processus d'apprentissage, ce qui consolide les identités ethnoculturelles, plutôt que d'imposer une vision du monde ou des pratiques particulières et d'adopter une attitude protectionniste excluant les traditions culturelles. L'objectif du projet est en fin de compte de renforcer l'autonomie des autochtones afin qu'ils deviennent des membres à part entière, actifs et respectés de la société.

Alphabétisation avancée

Au terme du niveau d'alphabétisation basique, le programme offre aux apprenants la possibilité d'entamer une formation avancée aux compétences en lecture et écriture. Le niveau avancé s'appuie autant sur le système de médecine scientifique que sur le système de médecine traditionnel pour approfondir les connaissances des apprenants de sujets d'ordre sanitaire comme la santé et l'hygiène communautaires, l'équilibre alimentaire, le planning familial, la naissance et l'hygiène postnatale, les soins aux enfants et les maladies sexuellement transmissibles. Le programme encourage également le développement de compétences aux fins de générer des revenus.

Suivi et évaluation

Le projet utilise un système d'évaluation continue au cours duquel les animateurs se chargent des évaluations. Des évaluateurs professionnels extérieurs sont également engagés pour effectuer une évaluation quantitative et qualitative des répercussions du programme sur les participants et leurs communautés.

Impact / réalisations

- Inscriptions : 1610 091 apprenants se sont inscrits au programme entre 1998 et 2007, dont 112 241 ont terminé le premier niveau (88 624 femmes) et acquis des compétences fonctionnelles bilingues en lecture et en écriture ; 24 527 personnes se sont inscrites au second niveau et l'on terminé, dont 19 515 femmes et 5 012 hommes. Au cours de la dernière année, 375 apprenants se sont inscrits au troisième niveau du programme (213 femmes et 162 hommes). Dans l'ensemble, entre 78 % et 86 % des apprenants ont acquis des compétences fonctionnelles de lecture et d'écriture.
 - Formation des formateurs : au cours des neuf années de mise en œuvre, le programme a formé 390 coordinateurs pédagogiques et 5 468 animateurs.
 - Questions liées à la santé et à l'égalité entre les sexes : l'inclusion de sujets liés à la santé et à l'égalité entre les sexes dans le programme d'alphabétisation a responsabilisé les communautés autochtones et amélioré la sensibilisation des femmes au planning familial et à la nécessité de soins en matière de santé procréative. En conséquence, de nombreuses femmes issues des milieux ruraux recherchent à présent les services de santé primaires, y compris pour le dépistage des cancers cervical et mammaire. Les améliorations du point de vue des soins de santé primaires ont conduit à un déclin des taux de mortalité maternelle et infantile dans les zones rurales.
 - Sujets sensibles : les discussions ouvertes sur des sujets culturellement sensibles comme la violence familiale et les droits des femmes ont induit une baisse de la violence contre les femmes et une meilleure appréhension de leurs droits fondamentaux.
- Émancipation : les femmes prennent une part de plus en plus grande dans la vie civique sous l'effet libérateur de l'éducation.
 - Éradication de la pauvreté : les participants au programme ont acquis l'autonomie leur permettant de s'engager dans des activités génératrices de revenus.
 - Soutien parental : beaucoup d'enfants fréquentant le système scolaire formel bénéficient à présent du soutien de leurs parents issus des communautés autochtones car ceux-ci ont développé un intérêt accru pour l'éducation.

Défis

Quelques-uns des défis cruciaux auxquels le programme est confronté sont évoqués ci-dessous.

- Le gouvernement n'a, d'une façon générale, manifesté que peu d'intérêt pour soutenir ou rendre prioritaires les programmes d'alphabétisation. De ce fait, les programmes d'éducation des adultes n'ont pas été inclus dans les politiques et les programmes éducatifs du pays. De plus, l'alphabétisation bilingue n'est pas suffisamment intégrée dans le système de formation des enseignants du secteur de l'éducation non formelle. Ce manque de soutien de la part du gouvernement a été un obstacle à la mise en œuvre complète du programme.
- Outre le soutien limité de la part des autorités, le manque d'un financement adéquat pour les ressources, les animateurs du projet et les coordinateurs pédagogiques a également entravé l'institutionnalisation du programme.
- Des infrastructures médiocres sont sources de graves difficultés pour les apprenants des milieux ruraux qui sont contraints de parcourir de longues distances pour accéder au centre d'apprentissage le plus proche. Cette situation a souvent causé l'abandon des apprenants vivant en secteur rural et dissuade les apprenants potentiels de s'inscrire.
- Le taux de fréquentation baisse souvent au cours de la haute saison des travaux agricoles lorsque la plupart des apprenants se consacrent à leurs exploitations.
- Les répartitions traditionnelles des rôles de chaque sexe limitent encore la participation des femmes

98 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

au programme. Par exemple, les apprenantes ayant des enfants ont souvent des difficultés à s'en occuper tout en participant aux activités d'apprentissage. En outre, les systèmes de valeurs traditionnels vont à l'encontre d'une mise en œuvre complète du programme car ils restreignent les discussions ouvertes sur les questions liées à la santé procréative.

Leçons apprises

Les leçons essentielles ayant émergé du programme sont les suivantes :

- Les contenus et méthodologies des programmes d'alphabétisation des adultes doivent être contextualisés et basés sur les situations, besoins et intérêts particuliers des apprenants. D'autre part, le contexte culturel des apprenants doit être intégré au programme afin de promouvoir l'égalité entre les sexes, les droits de l'homme et un apprentissage interculturel. Ceci ne peut venir « d'en haut » ; le programme doit au contraire être conçu pour et avec les apprenants eux-mêmes et il doit respecter et mettre en valeur les connaissances locales.
- L'alphabétisation doit être adaptée au calendrier agricole des participants et davantage de cours doivent être programmés durant la basse saison.
- Le programme a démontré l'importance de la coopération des différentes parties prenantes à tous les niveaux du projet. En dépit du fait que le programme a reçu un financement insuffisant de la part des autorités nationales, les partenariats établis avec les autorités municipales et locales ont aidé à le soutenir.
- De même, les partenariats avec les organisations autochtones sont un moyen tout aussi important de sensibiliser les apprenants potentiels et de générer une publicité positive à leur adresse. C'est pourquoi les campagnes pour la prise de conscience et la sensibilisation du public sont essentielles pour obtenir le soutien si nécessaire à l'institutionnalisation du programme.
- Le programme sert de modèle efficace pour les campagnes portant sur l'alphabétisation des adultes. Il lutte contre la discrimination à l'encontre des langues indigènes, conforte l'identité culturelle des au-

tochtones et ouvre des perspectives d'apprentissage tout au long de la vie.

- Le succès du programme montre qu'il est possible d'apprendre deux langues écrites simultanément, tout en traitant les questions culturellement sensibles de l'égalité entre les sexes, de la santé procréative et du multiculturalisme.

Sources

- UNESCO (2000) : Malcolm Adiseshiah International Literacy Prize (Prix international d'alphabétisation Malcolm Adiseshiah)
- UNESCO : Effective Literacy Practices in Latin America and the Caribbean (Pratiques d'alphabétisation ayant fait la preuve de leur efficacité en Amérique latine et aux Caraïbes)
- FNUAP et MECD (2001) (Informe Final Gestión, 1999) – Proyecto de Bi-alfabetización – Castellano en Salud Reproductiva con Enfoque de Género e Interculturalidad.

Contact

Monica Yaksic Prudencio
Avenida del Maestro N° 345
Edificio SEDUCA 1er. Piso
Sucre – Bolivia
E-mail : yaksic@unfpa.org.bo
Tél. : +591 46456166
Rolando Encinas Caballero
et
Maria Martinez Mita
E-mail : mmartinez_mita@yahoo.com
bialfa@entelnet.bo

MEXIQUE

Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie

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

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] représen-

taient 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'ensemble, le recensement national effectué en 2010 a montré que le Mexique avait atteint des taux

100 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

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.

102 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

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.

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.

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
 - ▶ 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
- 3 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
- État : Institut de l'État

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) ;

104 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

- 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 promou-

voir 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

106 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

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.

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'exams passés à la fin de chaque module et d'auto-éva-

luations 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 alternative 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 au-

tochtones 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 au programmes (par ex., la maîtrise d'une

108 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

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 apprises

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 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 com-

prends 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

- 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 Hablamos 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)

Contact

Mme Luz Maria Castro Mussot (directrice de l'enseignement, INEA)
Mme Sara Elena Mendoza Ortega (directrice adjointe de la diversification des contenus, INEA)
Adresse : Francisco, Márquez 160, Col. Condesa 06140, Mexique
Téléphone et fax : +52 (55) 52412750; / +52 (55) 52412764
E-mail : lcastro@inea.gob.mx
smendoza@inea.gob.mx
Site web : <http://www.inea.gob.mx> / <http://www.conevyt.org.mx>

TURQUIE

Programmes d'alphabétisation familiale

Organisation chargée de la mise en œuvre

Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants (Mother-Child Education Foundation, AÇEV)

Langues d'enseignement

turc

Partenaires

UNICEF, UNESCO, PNUD, Commission européenne, Banque mondiale, gouvernement (via les ministères de l'Éducation nationale et de la Santé), groupes de médias (TRT, NTV, Kanal D) et ONG locales.

Date de création

1993

Historique et contexte

La Turquie a réalisé des progrès impressionnants dans l'élargissement de l'accès à l'éducation pour tous au cours des dernières années. Depuis 2006, la fréquentation de l'école primaire pour les enfants de 6 à 15 ans atteint 91 %, tandis que le taux d'alphabétisme total pour les jeunes et les adultes s'élève à 90 % pour les hommes et 70 % pour les femmes. Ces avancées résultent pour partie de l'offre, par l'État, d'une éducation publique et gratuite, formelle et non formelle. Les ONG ont également complété avec succès les programmes éducatifs du gouvernement.

Néanmoins, de nombreux défis demeurent, en particulier en ce qui concerne l'accès à l'éducation de la petite enfance (EPE) et à l'éducation de base des adultes pour les groupes socialement marginalisés. Des études récentes suggèrent que seulement 23 %, 33,4 % et 51 % des enfants respectivement âgés de 3 à 6 ans, de 4 à 6 ans et de 5 à 6 ans bénéficient d'une EPE, tandis que ceux vivant dans des communautés extrêmement mar-

ginalisées n'y ont pratiquement aucun accès puisque ces services sont souvent disponibles dans les grandes villes. En outre, bien que le taux d'accession des filles et des femmes à l'éducation de base et à l'enseignement supérieur soit en augmentation, la disparité entre les sexes vis-à-vis de l'accès à l'enseignement demeure très élevée dans la plupart des communautés marginalisées en raison de pratiques socio-culturelles anciennes, comme les mariages précoces ou, dans le cas des familles pauvres, de la tendance à donner une éducation aux garçons plutôt qu'aux filles.

La négligence prolongée de l'EPE a des impacts négatifs à long terme sur le développement futur de la nation. Des études ont démontré que l'absence d'accès à une EPE de qualité au cours des années de formation des enfants affaiblit leur développement psychosocial (cognitif, émotionnel, de la personnalité etc.) et, par extension, leur potentiel de réussite dans le système éducatif. La nation se retrouve ainsi privée d'une masse critique de capital humain nécessaire à son développement. À la lumière de ce constat, il est donc impératif d'institutionnaliser l'EPE, en particulier au sein des groupes socialement marginalisés.

Cependant, pour donner toute leur efficacité aux programmes d'EPE, des efforts doivent aussi être entrepris pour développer les programmes d'alphabétisation / d'éducation des adultes afin de faire progresser les capacités des parents à s'acquitter efficacement de leur mission de premiers éducateurs des enfants, ainsi que leurs capacités à soutenir leurs enfants dans leur parcours éducatif. Des études ont également révélé que les parents, en particulier les mères, ont une influence profonde sur l'épanouissement psychosocial des en-



fants. De ce fait, les enfants dont les parents ont reçu une instruction ont plus de chances de bénéficier d'un soutien et de mieux réussir à leur tour dans les études. En réaction aux insuffisances identifiées dans le système éducatif turc (en particulier le manque de services d'EPE) et compte tenu du lien entre éducation des adultes, EPE et épanouissement des enfants, la « Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants (AÇEV) » – une ONG nationale fondée en 1993 – a mis en place les Programmes d'alphabétisation familiale (PAF) intégrés et intergénérationnels dans le but d'offrir un accès universel à l'éducation et de lutter ainsi contre les inégalités sociales structurelles.

Programmes d'alphabétisation familiale (PAF)

Les PAF sont des programmes intégrés et intergénérationnels qui offrent une EPE aux familles issues

des zones pauvres et marginalisées de la Turquie, ainsi qu'une alphabétisation / éducation destinée aux adultes. À travers ces PAF, l'AÇEV s'efforce de :

- instaurer l'égalité des chances pour tous les citoyens en matière d'accès à l'éducation ;
- offrir aux personnes socialement défavorisées un accès à une éducation alternative de la petite enfance et des adultes (apprentissage tout au long de la vie) à un faible coût ;
- encourager l'implication des familles dans l'éducation des enfants ;
- améliorer le développement sociétal et la qualité de vie au moyen de programmes d'éducation familiale et d'autonomisation.

Au cours des années et à travers des partenariats stratégiques et de recherche scientifique concertés avec des institutions locales et internationales d'enseignement supérieur, comme l'université de Harvard et l'institut Synergos, l'AÇEV a affiné les PAF en deux composantes



principales : l'EPE et l'éducation des adultes. Celles-ci se divisent à leur tour en :

- **Programme éducatif mère-enfant (Mother-Child Education Programme, MOCEP)** : il s'agit d'un programme d'EPE (pour les enfants de 5 à 6 ans) et d'éducation des adultes à domicile qui a été créé en 1993 (voir les détails ci-dessous).
- **Programme éducatif préscolaire parent-enfant (Pre-school Parent Child Education Programme, PCPEP)** : ce programme de formation d'inspiration scientifique a été lancé en 1999 et s'adresse aux enfants fréquentant les établissements préscolaires publics et à leurs parents. Le PCPEP vise à renforcer les cursus et stratégies de formation utilisés par les programmes publics d'EPE existants, ainsi qu'à soutenir les coopérations parents-écoles dans le but d'améliorer l'efficacité des programmes d'EPE. À cette fin, l'AÇEV procure aux établissements préscolaires des supports d'enseignement-apprentissage pour l'EPE,

tandis que les parents reçoivent une alphabétisation ainsi que ses supports afin de leur donner les moyens de soutenir efficacement l'apprentissage de leurs enfants. La Fondation facilite également la mise en réseau enseignants-parents par le biais de séminaires mensuels et inclusifs pour les parents.

- **Programme éducatif préscolaire (PEP, depuis 1993)** : le PEP est un programme préscolaire intensif d'inspiration scientifique qui dure neuf semaines et s'adresse aux enfants issus de communautés ou de régions particulièrement déshéritées. Son but est de favoriser un épanouissement holistique et psychosocial des enfants afin d'améliorer leurs résultats scolaires et leur intégration sociale. Le programme forme enfants, parents et enseignants.
- **Programme de soutien aux mères (Mother Support Programme, MSP, depuis 2003)** : le MSP est un programme modulaire ciblant les mères d'enfants âgés de 3 à 11 ans qui leur dispense une formation leur permettant de développer leur capacité à encoura-

ger le développement psychosocial et le bien-être de leurs enfants. **Le programme dure huit semaines et se concentre sur** : l'éducation positive des enfants ; la santé en matière de procréation pour les mères ; les pratiques favorisant des environnements d'apprentissage positifs et l'importance du jeu. Le MSP est souvent animé par des enseignants, des travailleurs et des conseillers sociaux.

- **Programme de soutien aux pères (Father Support Programme, FSP, depuis 1996)** : le FSP est issu du MSP (à la demande des participantes au MSP) et s'efforce donc d'encourager un développement holistique de l'enfant en améliorant les compétences parentales des pères d'enfants âgés de 2 à 10 ans.
- **Projet lettres aux familles (Family Letters Project) et Séminaires d'éducation parentale** : ces programmes complètent ceux du MSP et du FSP.
- **Programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de soutien aux femmes (Functional Adult Literacy and Women's Support Programme, FALP)** : le FALP a été lancé en 1995, il dispense une alphabétisation aux femmes analphabètes et les forme à de nouvelles compétences (voir ci-dessous).

L'AÇEV s'engage également dans d'autres initiatives en faveur de l'alphabétisation/l'éducation, notamment à travers la campagne « 7 ans c'est trop tard » et celle financée par l'EU « Raising Women: Reducing Gender Disparity in Education » (Faire avancer les femmes : réduire les disparités entre les sexes dans l'éducation), ainsi qu'à travers des émissions éducatives télévisées et radiodiffusées.

Les PAF se préoccupent donc essentiellement de créer un environnement social qui encourage un développement holistique et psychosocial des enfants en offrant aux familles des alternatives peu coûteuses à l'éducation et à la formation formelles. Depuis sa fondation et à travers ces PAF, l'AÇEV a formé 5 000 éducateurs et dispensé un enseignement présentiel à 411 000 enfants et leurs parents. Trente-six millions de personnes ont en outre bénéficié des programmes éducatifs télévisés et radiodiffusés et des réalisations et distributions de supports pédagogiques. De plus, ses campagnes de sensibilisation ont joué un rôle déterminant pour persuader le gouvernement d'instaurer une éducation gratuite et



obligatoire. Les approches de l'AÇEV en matière d'éducation et de formation se sont révélées si positives que les PAF ont été adoptés par d'autres pays comme la Belgique, l'Allemagne, la France, les Pays-Bas, le Royaume de Barheïn, la Jordanie et les Territoires autonomes palestiniens.

Pour bien comprendre la corrélation et la contribution des projets composant les PAF dans la lutte contre l'analphabétisme, ce rapport analyse le MOCEP et le FALP en détail.

Le Programme éducatif mère-enfant (MOCEP)

Le MOCEP est un programme de développement en matière d'EPE et d'éducation / alphabétisation des adultes

114 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

intergénérationnel, à domicile et adapté au contexte culturel, qui cible les enfants (de 5 à 6 ans) socialement défavorisés n'ayant qu'un accès limité à l'éducation préscolaire formelle et leurs mères, dont beaucoup sont analphabètes ou semi-alphabétisées.

Le MOCEP est issu de deux décennies de recherche scientifique et de recherche-action entreprises par l'AÇEV avec l'assistance professionnelle de l'université de Boğaziçi. Il a été mis au point en réaction au manque de services préscolaires dans les communautés marginalisées ; le programme cherche donc à encourager le développement holistique, psychosocial (cognitif, émotionnel, social, physique, etc.) des enfants d'âge préscolaire au moyen d'une EPE et d'une formation adaptées. Programme à domicile, le MOCEP a été mis au point en utilisant une approche contextuelle au développement et à l'éducation de l'enfant. Cette approche reconnaît le rôle critique joué par l'environnement social des enfants dans la stimulation de leur un épanouissement psychosocial optimal. À ce titre, le MOCEP s'efforce de soutenir le développement des familles (mères) et de l'enfant par une alphabétisation adaptée.

Buts et objectifs

Le MOCEP a pour objet :

- d'offrir un accès aux prestations d'EPE aux enfants déshérités ;
- de favoriser un épanouissement psychosocial optimal des enfants afin d'améliorer leur préparation à la poursuite de l'éducation (primaire, secondaire et supérieure) ;
- d'apprendre aux mères les attitudes positives en matière d'éducation et les compétences dont elles ont besoin pour faciliter le développement psychosocial et le bien-être social à long terme de leurs enfants ;
- de créer un environnement domestique qui aide les enfants à acquérir des connaissances.

Pour parvenir à ces objectifs, et le faire de manière efficace et durable, le MOCEP se concentre sur trois secteurs de formation interconnectés qui s'appuient sur des thématiques :

Programme d'autonomisation des mères ou d'enrichissement du foyer : ce programme se concentre sur le rôle des mères dans le développement psychosocial des enfants et cherche donc à faire progresser leur capacité à instaurer un environnement domestique positif propice à l'épanouissement optimal de l'enfant. L'alphabétisation, la formation aux pratiques d'éducation des enfants, à la gestion des conflits, l'éducation à la santé et l'éducation sexuelle contribuent à cet objectif.

Santé procréative et planning familial : cette composante vise à sensibiliser davantage les femmes au fonctionnement de leur système reproductif, à leurs droits en matière de procréation, aux principes de maternité sans risques et à différentes méthodes de planning familial.

Programme d'éducation cognitive (Cognitive Education Programme, CEP) : ce programme cherche à donner aux mères les moyens et les compétences nécessaires pour encourager le développement cognitif de leurs enfants et les préparer à l'entrée à l'école primaire. En d'autres termes, il met en avant le rôle des mères en tant que premières enseignantes / éducatrices des enfants, les formant à développer les compétences de base de leurs enfants en matière d'alphabétisation, leurs capacités à reconnaître des formes géométriques et leurs aptitudes à l'écoute et à la communication. Les mères sont, par exemple, formées à utiliser des livres de contes pour stimuler les aptitudes à l'expression, à la réflexion critique, à la compréhension et à la communication chez leurs enfants. Cela donne également aux mères l'occasion de consolider leurs propres compétences d'alphabétisation.

Approches et méthodologies

Le MOCEP est mis en œuvre par l'AÇEV en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale (Ministry of National Education, MoNE, direction générale de l'Apprentissage et de l'éducation non formelle). L'apprentissage, qui est piloté par un réseau d'enseignants et de travailleurs sociaux formés à l'EPE et à l'éducation / alphabétisation des adultes par l'AÇEV et le MoNE, a lieu dans des centres d'éducation pour adultes / publique

(Adult / Public Education Centres, A / PEC) à travers la Turquie. Les animateurs sont également responsables de la gestion et de la coordination d'activités d'apprentissage basées dans les centres. L'AÇEV dispense aux formateurs une formation de perfectionnement, des conseils et une supervision permanents et sur place afin d'améliorer l'efficacité du programme.

Les mères participent à des cours hebdomadaires d'alphabétisation pendant une période de 25 semaines (six mois). Les animateurs du programme effectuent par ailleurs des visites à domicile pour offrir une aide supplémentaire et individualisée aux familles participantes et consolider les compétences parentales et d'alphabétisation acquises par les mères. Ceci a pour effet de les rendre mieux à même d'agir en qualité de premières éducatrices de leurs enfants.

Bien que différentes approches d'enseignement-apprentissage soient employées, le MOCEP privilégie les méthodologies interactives et participatives afin d'encourager les apprenants à apprendre les uns des autres. À titre d'exemple, dans le cadre des programmes de santé procréative et planning familial, et d'enrichissement des mères, des groupes de 20 à 25 mères prennent part chaque semaine à des sessions d'éducation des adultes de trois heures au cours desquelles elles participent à des discussions de groupe et à des jeux de rôles actifs et adaptés au contexte social. Les mères doivent aussi utiliser les compétences acquises en situation réelle (c.-à-d. à la maison), un processus qui permet à l'AÇEV de surveiller l'efficacité du programme à travers le retour d'information qui a lieu durant les discussions de groupes.

En outre, les mères sont encouragées à participer au processus d'apprentissage (tant en cours qu'à domicile) et à aider ainsi leurs enfants dans les différentes activités d'apprentissage, notamment la lecture de livres et la narration, la reconnaissance des lettres ou des mots à travers des sons et des images, la reconnaissance des couleurs et des formes et les aptitudes à résoudre les problèmes par la discussion. Ces activités stimulent l'apprentissage intergénérationnel, ainsi que la communication et les relations positives entre parents et enfants. Elle procure par ailleurs aux enfants une sécurité

émotionnelle et l'appui pédagogique nécessaires à un développement progressif et à un apprentissage efficace. D'une manière générale, encourager les mères à apprendre avec leurs enfants fait progresser le processus d'acquisition des connaissances en alphabétisation des unes comme des autres.

Impact / réalisations du MOCEP

Le MOCEP est l'une des composantes des PAF qui connaît le plus de succès et il a, de ce fait, beaucoup attiré l'attention par son innovation et son efficacité en matière d'EPE et d'alphabétisation / éducation des adultes. Plusieurs études universitaires et d'évaluation (voir ci-dessous) ont par conséquent été entreprises pour comprendre comment le programme contribue au développement de l'alphabétisation des enfants et des adultes et en exploiter les résultats afin de tirer les leçons du programme et de l'améliorer. D'autre part, l'adoption de cette démarche par d'autres nations est une preuve supplémentaire de son efficacité et de sa capacité d'adaptation à des contextes différents.

Les études d'évaluation ont montré que le MOCEP a joué un rôle essentiel de stimulation en matière de développement psychosocial optimal de l'enfant et d'alphabétisation des enfants et des adultes. Les indicateurs clés de l'impact du MOCEP sont les suivants :

- À ce jour, le MOCEP a formé 900 enseignants et a touché un total de 237 000 mères et enfants, dont 28 568 ont bénéficié du programme pour la seule année 2007. Chaque année, le programme cible environ 45 000 mères et enfants.
- Plusieurs études ont révélé des différences significatives en termes de développement psychosocial entre les enfants dont les mères ont participé au MOCEP et ceux dont les mères n'y ont pas participé. Elles ont par ailleurs montré que les enfants qui participent au MOCEP avec leurs mères obtiennent de meilleurs résultats aux tests d'intelligence et d'aptitude (QI) et aux examens scolaires classiques, et qu'ils sont donc mieux préparés à l'école. Elles ont également démontré des niveaux sensiblement plus élevés d'épanouissement social et de la personnalité

(par ex. relations interpersonnelles positives, bonnes communication et créativité, plus grande confiance en soi et meilleure capacité à intégrer l'environnement scolaire). Le taux de poursuite et d'achèvement de l'école est surtout nettement plus élevé (87 %) chez les enfants dont les familles ont participé au MOCEP que chez les non-participants (67 %). Dans l'ensemble, ces indicateurs montrent que l'EPE et les programmes d'éducation des adultes favorisent le développement psychosocial des enfants et contribuent à les préparer à la poursuite de leur éducation. Plus important encore, ils pointent aussi la capacité des programmes d'EPE à atténuer les effets négatifs induits par les environnements socialement défavorisés sur le développement et l'apprentissage de l'enfant.

- Le MOCEP a également épaulé les mères dans leurs rôles de puéricultrices et d'éducatrices. Les diplômées du MOCEP font preuve de meilleures pratiques éducatives, manifestant par exemple une amélioration des interactions parent-enfant et de l'aide à l'apprentissage, que celles n'ayant reçu aucune formation par le MOCEP. Ceci contribue à favoriser des relations positives entre parents et enfants, conduisant ainsi à un développement holistique de l'enfant.
- Les mères formées font preuve d'une plus grande confiance en soi que les mères n'ayant reçu aucune formation par le MOCEP, et elles font état d'un changement dans les modes d'interaction avec leurs maris. Leur degré de communication et de partage des rôles avec leurs époux est plus élevé et elles sont plus susceptibles de prendre des décisions communes sur des sujets comme le contrôle des naissances et la discipline vis-à-vis des enfants. Les études ont aussi conclu que les femmes ayant reçu une formation bénéficient d'un meilleur statut au sein de la famille. Ce constat indique l'importance du programme dans la stimulation de relations familiales positives et fonctionnelles.

Programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de soutien aux femmes (FALP)

Les femmes constituent les deux tiers des plus de cinq millions d'adultes analphabètes que compte la Turquie.

L'analphabétisme fonctionnel et le manque de compétences pour assurer les moyens d'existence limitent sévèrement leurs capacités à participer au développement familial et communautaire ou à aider leurs enfants à s'instruire. Au vu de ce contexte, l'AÇEV a lancé le FALP) en 1995. Le FALP est un programme de développement de l'alphabétisation fonctionnelle qui cible les femmes analphabètes (de 15 ans et plus) vivant dans des communautés socialement défavorisées (à faible revenu). Le programme est dispensé gratuitement et propose aux femmes une formation aux compétences d'alphabétisation conçue pour leur permettre de participer aux processus de développement socioéconomique de leurs familles et communautés et d'améliorer ainsi leur position sociale. Il vise également à les sensibiliser davantage aux droits et aux enjeux sociopolitiques et économiques qui les touchent directement en tant que femmes et parents. À cette fin, le FALP se concentre sur les thématiques suivantes :

- alphabétisation et apprentissage du calcul de base ;
- éducation civique (citoyenneté, relations entre les sexes, droits de l'homme, promotion de la paix, et droits des femmes vis-à-vis des héritages et des biens) ;
- éducation à la santé (santé procréative, planning familial, puériculture, alimentation, soins d'urgence et sanitaires) ;
- compétences nécessaires à la vie courante.

Le FALP a été renforcé par l'intégration du projet financé par l'UE intitulé « Raising Women: Reducing Gender Disparity in Education » (Faire avancer les femmes : réduire les disparités entre les sexes dans l'éducation).

Mise en œuvre du FALP

La mise en œuvre du FALP implique la collaboration active de différents acteurs, notamment le MoNE, des ONG et les communautés locales. Cette collaboration a été essentielle en ce qu'elle a permis à l'AÇEV d'étendre le rayonnement du FALP à tout le pays, car elle a rendu possible la réduction de ses coûts opérationnels en s'appuyant sur des ressources tant privées que publiques, comme par exemple les bâtiments où se tiennent les

cours. Le FALP a reçu l'approbation et l'agrément du MoNE et l'AÇEV peut donc délivrer des certificats aux apprenantes adultes ayant mené à bien leur formation. Ceci donne aux femmes une incitation supplémentaire à participer au FALP.

Formation des formateurs

Les activités de formation du FALP sont effectuées par les Formateurs d'alphabétisation volontaires (Volunteer Literacy Trainers, VLT), qui doivent tous avoir terminé leurs études secondaires. L'AÇEV dispense aux VLT une formation intensive en alphabétisation des adultes d'une durée de deux semaines et demie. Les formateurs pour adultes reçoivent aussi un soutien et des conseils techniques permanents de la part de l'AÇEV. Le MoNE décerne des certificats (de formateurs pour adultes) aux VLT afin de les encourager dans leur travail et leur motivation. À ce jour, l'AÇEV a collaboré avec 3 090 formateurs volontaires dans le cadre de ses programmes d'alphabétisation.

Approches et méthodes d'enseignement-d'apprentissage

Les apprenantes du FALP sont mobilisées et recrutées grâce aux efforts collectifs des écoles primaires locales, des chefs de village et / ou des centres d'éducation publique.

Elles sont ensuite réparties en groupes de 20 à 25 et participent aux cours d'alphabétisation trois fois par semaine pendant une période de quatre mois. Les cours d'alphabétisation durent trois heures et totalisent 120 heures d'apprentissage. 80 heures de cours supplémentaires sont également proposées.

En complément aux cours formels, l'AÇEV a aussi initié le Projet jours de lecture (Reading Days Project, RDP) pour les diplômées du FALP afin de consolider et de faire encore progresser les compétences d'alphabétisation acquises. Le RDP a aussi pour objet d'encourager les femmes à poursuivre leur apprentissage de façon indépendante. Les VLT aident les participantes aux RDP

en leur proposant des séances supplémentaires d'alphabétisation le weekend.

La plupart des méthodes d'enseignement et d'apprentissage employées par le FALP sont participatives et interactives. Elles encouragent les apprenantes à participer activement aux leçons qui ne sont pas structurées hiérarchiquement mais conçues pour permettre aux apprenantes de s'appuyer sur leurs contextes culturels et leurs acquis.

Les rôles des enseignants volontaires du FALP sont différents des rôles de leurs collègues du système d'enseignement formel. Ils agissent comme des guides dont la responsabilité est de faciliter autant que possible le processus d'apprentissage des participantes et de maintenir une égalité au sein du groupe. Le programme est divisé en 25 unités thématiques réparties sur 120 heures et l'approche d'enseignement-apprentissage utilisée comporte un certain nombre de caractéristiques essentielles :

- Le FALP insiste sur le lien entre les caractères (orthographe) et les sons (phonologie) de la langue turque – une méthodologie qui diffère considérablement de celle employée dans les programmes classiques.
- Le FALP encourage la discussion, le raisonnement, la déduction et le séquençage, stimulant ainsi la réflexion et la compréhension critiques.
- Le FALP cherche à rendre l'alphabétisation fonctionnelle et utile à la vie des participantes et intègre des exercices basés sur des activités du quotidien telles la prise de notes, la lecture des numéros de bus, des étiquettes de prix ou des guides d'utilisation des appareils ménagers.
- Le FALP comporte une « Composante de soutien aux femmes » unique constituée de 25 unités thématiques visant à sensibiliser davantage les femmes à leurs droits et aux enjeux liés à la santé et à l'hygiène, à la communication et au développement des enfants.
- Les interactions entre instructeurs et bénéficiaires du programme sont basées sur un respect et une confiance mutuels ; il est donc important que les instructeurs se familiarisent avec les particularités,

118 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

les besoins, les objectifs et les aspirations des participantes.

Supports d'enseignement-d'apprentissage

Les manuels d'enseignement et d'apprentissage de base ont été réalisés et révisés par des professionnels au cours des années. Ces supports ont pour objet de favoriser le développement progressif des compétences d'alphabétisation et des aptitudes à la compréhension chez les adultes. Le FALP s'appuie sur trois livres qui ont été conçus pour être complémentaires les uns des autres :

- un guide de l'enseignant : un guide très structuré pour les tuteurs qui détaille les objectifs du cours et les activités qui vont y avoir lieu ;
- un manuel à lire de l'enseignant : un cahier documentaire qui explique la méthodologie du programme et les activités effectuées ;
- un cahier d'exercice de l'étudiant : utilisé parallèlement au guide de l'enseignant et qui comporte des images, des passages de lecture et des exercices pour les participantes ;
- des supports de lecture et de calcul supplémentaires (par ex. articles de journaux et de magazines) fournissent aux participantes d'autres occasions de pratiquer la lecture, l'écriture et le calcul.

Impact / réalisations du FALP

Les études d'évaluation ont révélé que le FALP a joué un rôle essentiel dans la lutte contre l'analphabétisme chez les femmes adultes. À ce jour, plus de 85 000 jeunes filles et femmes en ont directement bénéficié et la plupart ont développé de meilleures aptitudes à la lecture, à l'écriture et à la réflexion critique que les diplômés des cours d'alphabétisation pour adultes classiques.

En outre, la participation au FALP a amélioré le statut social des apprenantes, leur autonomie, leur estime de soi et la cohésion de leurs familles. Cette amélioration se traduit par leur participation accrue aux décisions, aux affaires de la famille et à l'édification de la communauté comme le révèlent les témoignages qui suivent :

- « Je ne voulais pas aller aux réunions de parents. Je ressentais une grande honte à ne pas savoir signer la liste de présence devant les autres parents. Il y a eu une réunion de parents à l'école de mon fils aujourd'hui. À la fin de la réunion, on nous a demandé d'écrire nos noms et de signer. J'étais fière de l'avoir écrit. J'étais très heureuse. Mes amis ont remarqué que mes mains tremblaient d'excitation. »
- « Quand je montais dans le bus, je demandais timidement au conducteur si le bus passait là où je voulais aller. Je ne savais jamais à quel arrêt je devais descendre. Maintenant je sais lire les numéros des bus. Je peux aller où je veux, sans avoir à demander à quiconque. »
- « Je ne pouvais pas aller seule à l'hôpital avant. Comme je ne savais pas lire, je ne pouvais pas trouver le service de l'hôpital où je devais me rendre. J'avais peur de demander... Maintenant je peux localiser les services de l'hôpital sans avoir à le demander à quiconque. D'abord je vérifie à l'entrée pour voir à quel étage je dois aller et par où, et quand j'arrive ensuite au bon endroit, je lis les plaques sur les portes. »
- « Mon plus grand désir était d'apprendre les numéros de téléphone. Quand quelqu'un me donnait son numéro, je ne pouvais pas l'écrire et cela me contrariait. Hier j'ai reçu un coup de téléphone. Ils voulaient parler avec mon mari. J'ai expliqué qu'il n'était pas là et j'ai noté leur numéro de téléphone. J'en suis si contente. »
- « Avant je ne pouvais pas sortir seule. Lorsque j'allais quelque part, il fallait que j'emmène quelqu'un avec moi. Maintenant je peux aller partout, toute seule. J'ai davantage confiance en moi. Mon fils est entré dans l'armée. Je suis venue à ce cours pour pouvoir lui écrire. Hier, je lui ai envoyé ma première lettre. Il va être très surpris. Je suis très heureuse. »

Le FALP a également permis aux femmes de participer et de contribuer activement au développement de leurs familles et de leurs communautés et de mener des vies plus indépendantes. En outre, elles sont mieux informées sur leur santé procréative et leurs droits civiques et plus conscientes de la nécessité de procurer à leurs filles un accès à l'éducation. Le FALP améliore globalement l'assurance, l'estime de soi et le statut des femmes au sein de leurs communautés.

Défis

- L'une des difficultés rencontrées a été le faible nombre de volontaires disponibles, en particulier dans les petites provinces de l'Anatolie de l'Est et du Sud-Est où les filles sont peu scolarisées et le nombre de diplômés du secondaire susceptibles d'être volontaires dans le cadre du programme est donc limité. Les femmes sont aussi dissuadées de se porter volontaire à cause de croyances et de pratiques culturelles qui les découragent de s'aventurer hors de chez elles. En raison de cette pénurie de main d'œuvre, il est difficile de satisfaire la demande énorme de la part des apprenantes.
- Dans les petites provinces, le programme rencontre des difficultés pour obtenir des espaces d'apprentissage adaptés (bâtiments).
- La définition de l'alphabétisation s'est révélée problématique : en Turquie, les cours d'alphabétisation sont exclusivement conçus pour enseigner les compétences de base aux analphabètes. Même si l'analphabétisme (intégral) est éradiqué, les efforts pour cibler les semi-alfabétisés ou les personnes dont le niveau d'alphabétisme est faible continueront donc à représenter un défi important.
- Il existe aussi des problèmes liés à l'efficacité de l'apprentissage. Les 120 heures de cours réglementaires (stipulées par le MoNE) constituent une limite pour plusieurs raisons. La durée recommandée nécessaire pour développer des compétences d'alphabétisation efficaces est de 250 à 300 heures. En outre, les conditions de vie des participants sont souvent difficiles avec des possibilités minimales pour l'étude ou le soutien à domicile, des possibilités de cours particuliers limitées et peu d'activités de post-alfabétisation.

Pérennité

L'AÇEV reste engagée dans sa démarche visant à pourvoir à l'éducation des filles et des femmes défavorisées. Elle reste aussi déterminée à atteindre un plus grand nombre d'analphabètes et cherche à utiliser la télévision comme nouveau et important médium d'enseignement. L'AÇEV continuera à travailler avec le ministère de l'Éducation à la mise au point et à l'amélioration

des politiques nationales d'éducation vis-à-vis de l'alphabétisation.

Par ailleurs, la Fondation œuvre à l'amélioration du recrutement des volontaires et des stratégies de fidélisation via des campagnes de sensibilisation et de marketing. Afin d'atteindre plus de personnes analphabètes, la télévision sera employée comme outil supplémentaire d'enseignement, ainsi que d'autres modèles utilisant les techniques d'apprentissage à distance et présentiel. L'AÇEV cherche aussi à intensifier ses activités de post-alfabétisation et à augmenter la diversité du travail des volontaires, les cours personnalisés et les groupes de lecture.

Leçons apprises

Des partenariats mutuellement bénéfiques avec le monde universitaire et des groupes publics et privés sont essentiels pour améliorer les programmes d'alphabétisation des adultes et pour exploiter les ressources au maximum. L'AÇEV collabore avec des organismes publics et privés afin d'atteindre un plus grand nombre de bénéficiaires. Son partenaire le plus important est la direction de l'apprentissage et de l'éducation non formelle du ministère de l'Éducation, qui offre une certification, un soutien administratif et des locaux. L'AÇEV est également partenaire d'ONG locales qui fournissent des volontaires que la Fondation forme et un espace physique pour les cours ou qui mobilisent les bénéficiaires et les communautés. Les ONG internationales et nationales et les entreprises privées offrent un financement pour la mise en œuvre des cours. En exploitant les ressources existantes comme les installations publiques et les initiatives de formation de volontaires, l'AÇEV a pu réduire ses coûts opérationnels sans compromettre la qualité des programmes.

Sources

- AÇEV (Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants, site web)
- Rapport annuel de l'AÇEV, 2007

120 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

- Ayhan Aksu-Koc 2007 : Evaluation of a Family Literacy Programme (MOCEP): The Turkish Example (Évaluation d'un programme d'alphabétisation familiale (MOCEP) : l'exemple turc).
- S. Bekman. Family Literacy Programmes: Examples from Turkey, (Programmes d'alphabétisation familiale : exemples de Turquie), Université de Boğaziçi
- S. Bekman. 1998 b: Fair Chance: An Evaluation of the Mother-Child Education Program (Égalité des chances : une évaluation du programme éducatif mère-enfant). İstanbul : Mother-Child Education Publications,
- S. Bekman. 2003 : From Research Project to Nationwide Programme: The Mother-Child Education Programme of Turkey (Du projet de recherche au programme national : le Programme éducatif mère-enfant en Turquie), in T.S. Saraswathi (Ed.), Cross-cultural Perspectives in Human Development (pp. 287-325). Inde : Sage Publications,
- [Hülya Kartal : The Effect of Mother-Child Education Program which is One of the Early Childhood Education Programs on Cognitive Development of Six Age Children (Effet du programme éducatif mère-enfant qui est l'un des programmes éducatifs de la petite enfance sur le développement cognitif d'enfants de six ans)]<http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m18.pdf>
- Aylin Kocak, Sevda Bekman : Mothers Speaking: A Study on the Experience of Mothers with Mother-Child Education Programme (Paroles de mères : une étude de l'expérience des mères participant au Programme éducatif mère-enfant). Document présenté lors de la 9e Conférence européenne sur la qualité de l'éducation de la petite enfance (Helsinki, Finlande, 1-4 septembre 1999).
- [Ç. Kağıtçıbaşı, D. Sunar, S. Bekman, Z. Cemalçılar. 2005 : Continuing effects of early intervention in adult life: Preliminary findings of Turkish early enrichment project second follow up study (Effets permanents de l'intervention précoce dans l'âge adulte : conclusions préliminaires de la seconde étude de suivi du projet turc d'enrichissement précoce). İstanbul : Mother Child Education Foundation Publications][Mehmet Kaytaç. 2004 : A Cost Benefit Analysis of Preschool Education in Turkey (Une analyse coûts-avantages de l'éducation préscolaire en Turquie)]

Contact

Deniz Senocak
AÇEV
Büyükdere cad. Stad Han. No: 85 / 2
Mecidiyeköy
34387
İstanbul
Turkey
E-mail : deniz.senocak@acev.org

ROYAUME-UNI DE GRANDE-BRETAGNE ET D'IRLANDE DU NORD

Programme d'apprentissage familial en prison

Organe d'exécution

Un bon départ pour les familles (BSfF)

Partenaires

Learning Unlimited, Big Lottery, Apprentissage familial Camden et Islington, et Service national de gestion des délinquants par le biais des prisons de Holloway & Pentonville,

Date de création

2008 (en cours)

Sensibilisation

Prisons de Holloway & Pentonville

Groupes cibles

Les mères emprisonnées et leurs enfants

Thématique

Compétences de base en alphabétisation et de la vie courante

Langue d'enseignement

Anglais

Contexte et historique

Bien que le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord ait presque réalisé l'alphabétisation universelle pour tous les groupes d'âge (voir ci-dessus) en raison, en grande partie, du soutien considérable que l'Etat a apporté à l'éducation pendant de nombreuses décennies (voir <http://www.unesco.org/ui/lit-base/?menu=15&country=FR&program=89>), les niveaux de compétence en lecture et écriture chez les détenus sont encore plus bas que dans la population générale. En effet, des études menées par le Prison Reform Trust (PRT) et le Basic Skills Agency (BSA) ont révélé que 60 pour cent de tous les prisonniers au Royaume-Uni ont des problèmes en matière d'alphabétisation

de base, et 40 pour cent ont des problèmes sérieux en matière d'alphabétisation. De même, la Social Exclusion Unit (SEU) a récemment indiqué que 80 pour cent des compétences des prisonniers en écriture, lecture et calcul sont au niveau ou en dessous du niveau attendu d'un enfant de 11 ans et 50 pour cent des détenus n'ont pas de qualifications professionnelles (Jones 2010 ; Clark et Dugdale 2008). Le manque de connaissances de base et de compétences professionnelles parmi les prisonniers – dont la plupart viennent d'un milieu de faible niveau socio-économique – est une cause de grande préoccupation parmi les intervenants, car il perpétue les inégalités socio-économiques qui existent dans le pays, empêche la communication efficace entre les prisonniers et leurs familles et ralentit ou même empêche la réhabilitation des prisonniers et leur réinsertion dans la société une fois libérés de prison, ce qui conduit à des niveaux élevés de délinquance et de récidive.

Compte tenu du fait que les coûts socio-économiques de la criminalité sont extrêmement élevés et s'appuyant sur la conviction que la mise à disposition d'une alphabétisation de qualité aux détenus est potentiellement l'une des formes les plus efficaces de réadaptation des détenus et de prévention du crime, Un bon départ pour les familles (BSfF) a institué le Programme d'apprentissage familial en prison (PFLP) en août 2011.

Programme d'apprentissage familial en prison (PFLP)

Le PFLP est un programme intégré, intergénérationnel et non-formel d'éducation en prison qui s'adresse principalement aux mères emprisonnées et à leurs enfants.

122 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

Le programme a déjà été mis en œuvre par l'Unité de langue et d'alphabétisation de Londres (LLU +), basé à l'Université South Bank de Londres jusqu'en août 2011, lorsque l'université a fermé le LLU+. Après cette fermeture, les anciens employés de la LLU + ont créé BSfF et Learning Unlimited (LU) afin de poursuivre la mise en œuvre du FPLP. Le FPLP est actuellement mis en pratique dans les prisons de Holloway et Pentonville par BSfF avec l'appui technique et financier de Learning Unlimited et diverses autres organisations (voir ci-dessus).

L'objectif principal du FPLP est de créer des opportunités d'apprentissage familial de qualité pour les mères emprisonnées et leurs enfants. En conséquence, BSfF a conçu et développé un programme d'études intégré qui couvre un large éventail de thèmes ou de sujets qui répondent précisément aux besoins d'apprentissage et aux intérêts des parents et de leurs enfants. Les thèmes abordés lors des séances d'apprentissage réservées aux mamans (voir ci-dessous) comprennent :

- l'alphabétisation fonctionnelle (par exemple calcul et l'écriture de poèmes, prose, etc.) ;
- les bonnes pratiques en matière d'éducation des enfants (basée sur la hiérarchie des besoins de Maslow et notamment l'importance des compliments, du comportement positif et de la discipline, la gestion des comportements difficiles) ;
- le rôle du parent dans l'appui au développement de l'enfant en matière d'alphabétisation (c'est à dire comment les enfants apprennent à lire, comment enseigner la lecture aux enfants, styles d'apprentissage individuels, etc.), et
- la reliure.

Les thèmes ou des thèmes abordés lors des séances d'apprentissage familial (voir ci-dessous) varient considérablement puisque le but principal est de permettre aux parents et aux enfants d'interagir et d'apprendre ensemble. Les thèmes sont donc adaptés pour couvrir les besoins d'apprentissage et les intérêts des apprenants adultes et jeunes et sont également très interactifs et éducatifs. Ainsi, comme expliqué ci-dessous, les thèmes communs abordés lors des séances d'apprentissage familial comprennent:

- l'alphabétisation de base ;
- la fabrication de cadres de photographies en utilisant des bâtonnets de sucette, des cartes et de la colle ;
- la composition et l'écriture de poèmes, de comptines, etc. ;
- l'élaboration d'un questionnaire thématique pour la discussion en classe ;
- jeux / sport (y compris tennis de table, baby-foot, natation, etc.), et
- les activités artistiques : jeux de rôle, théâtre, chants et danse.

Buts et objectifs

En tant que programme intégré et intergénérationnel d'éducation, le FPLP a différents buts et des objectifs. En particulier, le programme vise à :

- créer des opportunités d'apprentissage durable et de qualité pour les mères incarcérées et leurs enfants afin d'améliorer leurs compétences en lecture, écriture et calcul, et raffermir leurs rapports et leurs liens familiaux ;
- permettre aux mères incarcérées de continuer à participer activement à l'éducation et au développement de leurs enfants, malgré leur emprisonnement ;
- améliorer la communication positive entre les mères emprisonnées et leurs enfants
- favoriser l'alphabétisation positive, la vie et les habiletés sociales chez les détenus afin de faciliter leur réadaptation, réduire le taux de récidive et lutter contre le fléau de la criminalité ;
- habiliter les prisonnières en vue d'une réintégration effective dans leurs familles et communautés après leur sortie de prison , et
- responsabiliser les mères emprisonnées et leurs enfants en vue de l'amélioration de leurs compétences en lecture, écriture et calcul.

Dispositions institutionnelles et partenariats

Afin de faciliter la mise en œuvre efficace et durable du FPLP, BSfF a établi des partenariats fonctionnels avec

plusieurs institutions, y compris : Learning Unlimited, Big Lottery, Apprentissage familial à Camden et Islington, Service national de gestion des délinquants par le biais des prisons de Holloway et Pentonville. Ces institutions fournissent à BSfF l'appui technique et financier critique nécessaire pour la mise en œuvre efficace et efficiente du FPLP. Par exemple, Apprentissage familial à Camden et Islington et le Service national de gestion des délinquants fournissent actuellement à BSfF tout le soutien financier nécessaire pour mettre en œuvre l'ensemble du FPLP, alors que Learning Unlimited joue un rôle vital dans la formation et le mentorat des animateurs du programme, dans le suivi et la gestion de la mise en œuvre du programme et dans la production de matériels didactiques et pédagogiques appropriés. En outre, les gardiens de prison de Holloway et Pentonville apportent aussi leur soutien à BSfF dans la supervision des animateurs du programme pendant les cours ainsi que dans la gestion des groupes d'apprentissage en prison.

Le soutien de ces institutions a été et continue d'être fondamental pour la mise en œuvre efficace du FPLP.

Développement du programme d'études et du matériel didactique et pédagogique

Comme indiqué ci-dessus, le programme d'études et le matériel didactique et pédagogique du FPLP tels que les affiches d'illustration, les poèmes, les comptines, etc. ont été conçus et développés par BSfF et Learning Unlimited avec l'appui technique de divers partenaires institutionnels. Les bénéficiaires du programme (les prisonniers) ont également été consultés et impliqués activement dans le processus de conception et de développement du programme d'études et du matériel didactique et pédagogique. Par exemple, les mères emprisonnées sont encouragées à confectionner des livres personnalisés de poème et de chansons pour leurs enfants et, ce faisant, non seulement elles améliorent leurs compétences en lecture, écriture et calcul et jouent un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants, mais en plus elles renforcent leurs relations avec leurs enfants. La stratégie de la participation des mères au développement du programme d'études et du matériel

didactique et pédagogique permet aussi de déterminer leurs besoins et leurs intérêts en matière d'apprentissage afin de veiller à ce que ceux-ci soient convenablement satisfaits.

En outre, les résultats des évaluations de programme ont également été utilisés en vue de l'examen et des mises à jour continues du programme d'études et du matériel didactique et pédagogique. Le BSfF a également adopté et adapté le matériel didactique et pédagogique développé par d'autres organisations telles que LLU+ qui mettait en œuvre un programme similaire avant septembre 2011. Il s'agit donc essentiellement d'assurer le développement du programme d'études et du matériel didactique et pédagogique par un processus participatif et consultatif impliquant toutes les parties prenantes clés.

Recrutement et formation des animateurs

Alors que les animateurs du programme à temps plein ou tuteurs étaient engagés pour faciliter la mise en œuvre pratique du FPLP avant la mi-2011, actuellement des animateurs du programme et des bénévoles (dont certains sont d'anciens prisonniers) sont employés à temps partiel. Tous les animateurs et les bénévoles sont, néanmoins, tenus de posséder des qualifications professionnelles et l'expérience pratique reconnaisables en matière d'éducation non formelle, en particulier en éducation des adultes et de la petite enfance. En outre, et afin d'assurer la mise en œuvre efficace et durable du FPLP, BSfF et LU offrent également aux animateurs et aux bénévoles des possibilités d'avancement professionnel grâce à une formation continue régulière et au mentorat dans le domaine de l'éducation des adultes du préscolaire ainsi que par la participation à des conférences pertinentes. La formation sur place et les séances de mentorat se concentrent sur un large éventail de sujets d'éducation non formelle, notamment :

- des méthodologies d'éducation non formelle et d'enseignement-apprentissage intergénérationnels ;
- la gestion des groupes mixtes d'apprentissage ;

124 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

- les pratiques psycho-sociales dans les relations avec les détenus ;
- la conception, le développement et l'utilisation de matériels didactiques et pédagogiques et
- l'évaluation et des résultats d'apprentissage.

Une fois formé, chaque animateur – avec l'aide d'un agent de la prison gradé et de bénévoles compétents – est chargé de former en moyenne 7 participantes au cours de séances réservées à des mères et jusqu'à 40 participants au cours de séances de groupe mixte comprenant des mères et leurs enfants. Ils sont également tenus d'aider en continu BSfF et LU dans l'évaluation des résultats d'apprentissage. Les animateurs reçoivent actuellement une allocation annuelle de £ 35 (US \$ 56) l'heure.

Approches et méthodes d'enseignement et d'apprentissage

Comme indiqué ci-dessus, le FPLP est un programme intégré et intergénérationnel d'apprentissage pour les mères incarcérées et leurs enfants. Le processus d'apprentissage réel se divise donc en deux catégories:

(1) des séances ou classes d'apprentissage familial, qui concernent les mères et leurs enfants apprenant ensemble, et

(2) les classes réservées aux mères. Les séances d'apprentissage familial se tiennent pendant les jours de visites familiales lorsque les enfants sont amenés dans les prisons par leurs tuteurs. En règle générale, les classes en famille se tiennent une fois par mois et impliquent une moyenne de 60 à 90 enfants et 20 à 40 adultes. Au cours des séances communes d'apprentissage familial, parents et enfants travaillent ensemble sur un large éventail d'activités communes, pratiques et interactives qui ont été spécifiquement conçues et adaptées non seulement pour satisfaire les besoins et intérêts des adultes et des enfants en matière d'apprentissage, mais aussi pour permettre aux mères de prendre une part active à l'éducation de leurs enfants. Les activités communes d'apprentissage en famille comprennent, mais ne se limitent pas à :

- l'alphabétisation de base (par exemple, à travers la fabrication de cadres de photos, de cartes de vœux, d'affiches, l'écriture de poèmes, des activités scientifiques simples, etc.) ;
- la composition et l'écriture des poèmes, des comptines, etc. ;
- l'élaboration d'un questionnaire thématique pour les discussions en classe ;
- jeux / sport (y compris tennis de table, baby-foot, natation, etc.), et
- activités artistiques : jeux de rôle, théâtre, chants et danse.

Ces activités d'apprentissage ont pour but de faire participer les familles de façon positive en vue d'améliorer leurs compétences en lecture, écriture et calcul ainsi que de renforcer les liens familiaux.

Les cours réservés aux mères sont dispensés une fois par semaine et chaque séance d'apprentissage dure, en moyenne, une heure et demie. En règle générale, chaque classe reçoit environ 15 apprenants. Le processus d'apprentissage réel se déroule à travers une variété de méthodes participatives ou interactives (telles que les discussions de groupe ou des dialogues ; questions et réponses ; jeu de rôle, démonstrations, lecture et écriture de poèmes, des comptines pour leurs enfants, etc.) et est largement basé sur les expériences personnelles des apprenants.

L'emploi de ces stratégies d'enseignement-apprentissage se justifie par le fait qu'elles permettent aux animateurs de déterminer les besoins et intérêts fondamentaux des prisonnières afin de bien les doter de compétences appropriées en matière de lecture, écriture et calcul et aussi des compétences sociales nécessaires à leur réinsertion ou leur réinstallation dans la société une fois libérées de prison.

Ces sessions offrent également aux femmes l'occasion de parler de l'objet des visites des enfants, de l'objectif des activités que vont conduire les animateurs et de la façon dont les mères encouragent leurs enfants à se joindre à elles dans des activités. Comme conséquence directe de ces ateliers avec les mères, le pourcentage

des mères qui se livrent à des activités avec leurs enfants pendant les visites des enfants a augmenté.

Suivi et évaluation

Bien qu'on n'ait pas engagé d'évaluateurs externes depuis juillet 2011 (lorsque BSfF a repris la mise en œuvre du FPLP), le programme est, néanmoins, en cours d'évaluation sur une base continue par le personnel technique de BSfF, les partenaires, les responsables de la prison, l'Office des normes en éducation, les Services et compétences de l'enfance (OFSTED) et les apprenants grâce à des observations sur le terrain, des entretiens en profondeur et des consultations. Plus important encore, les bénéficiaires du programme évaluent également (à l'aide d'un questionnaire standardisé) les résultats de l'apprentissage à travers un processus de réflexion qui leur demande d'identifier et de mettre en évidence ce qu'ils ont appris, l'impact du programme sur leur vie et leur bien-être ainsi que les défis auxquels ils sont confrontés pendant toute la durée du processus d'apprentissage. Ils sont également invités à faire des suggestions sur la façon d'améliorer le programme en fonction de leurs expériences d'apprentissage.

Impact

Les résultats existants des processus d'évaluation interne indiquent que le FPLP a un impact sur la vie et le bien-être des femmes détenues et leurs enfants. Un total de 1 264 prisonnières et 1 000 enfants ont participé au programme au cours des trois dernières années. En plus du rôle vital qu'il a joué dans le renforcement des liens familiaux (à savoir la relation entre les mères et leurs enfants), le programme a également équipé les prisonnières de compétences sociales cruciales qui ont empêché une majorité d'entre elles de retomber dans des activités criminelles. Il a donc réussi à les réintégrer dans leurs familles.

Ainsi, le programme a été un catalyseur essentiel dans la réhabilitation, l'autonomisation et la réinsertion des prisonnières. Plus précisément, les principaux impacts du FPLP comprennent notamment :

- le développement et la diffusion de matériels didactiques et de modules d'orientation de haute qualité pour soutenir les programmes d'apprentissage familial en prison ;
- la transformation des jours de visite familiale en journées d'apprentissage familial, ce qui a offert aux mères incarcérées une occasion d'interagir et d'apprendre conjointement avec leurs enfants, dont la plupart sont dans des familles d'accueil et/ou des institutions comme des garderies d'enfants ;
- les prisons (c'est-à-dire Holloway et Pentonville) ont désormais pleinement adopté les principes et la pratique de l'apprentissage en famille consacré dans la publication de BSfF intitulée Apprentissage familial en prison : Un guide complet, comme stratégie de développement de systèmes de réadaptation et de réinsertion des détenus ;
- BSfF a également créé des possibilités de formation et d'emploi pour les animateurs et les bénévoles qui sont engagés en tant que formateurs ou tuteurs. Ce faisant, le programme apporte sa contribution au développement social et communautaire.

Les défis

En dépit de son impact considérable, comme noté ci-dessus, il existe d'innombrables difficultés dans la mise en œuvre effective du FPLP :

- Le programme est actuellement mis en œuvre dans les prisons de détention provisoire et il y a un taux élevé de renouvellement des prisonnières en raison de transferts dans d'autres prisons en cas de condamnation ou de remise en liberté en cas d'acquiescement. Il est ainsi extrêmement difficile pour les prisonnières de continuer à participer au programme et pour BSfF d'assurer le suivi des progrès des prisonnières en matière d'apprentissage, de réhabilitation et de réinsertion.
- Un autre défi majeur a été de faire reconnaître aux autorités pénitentiaires la valeur de l'apprentissage en famille dans la promotion du développement des compétences en alphabétisation, langue, calcul et communication entre les prisonnières et l'influence positive que cela a à long terme sur leur réadapta-

126 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabetisation

tion et leur réinsertion éventuelle dans la société normale.

- Le programme n'offre aucune accréditation officielle de l'apprentissage, ce qui dissuade quelques prisonnières de participer au programme.
- BSfF a également rencontré de nombreuses difficultés lors qu'il s'est agi de faire venir les enfants dans des prisons pour les séances d'apprentissage familial.
- Le milieu carcéral pose des défis uniques tels que des problèmes psychosociaux chez les détenues et le manque d'espace d'apprentissage adéquats, qui tous entravent la mise en œuvre efficace et efficiente des programmes d'apprentissage familial.
- Financement : BSfF peut se permettre de verser des per diem « nominaux » aux animateurs du programme. En conséquence, les taux de renouvellement du personnel sont très élevés, ce qui conduit non seulement à des incohérences en ce qui concerne la mise en œuvre du programme, mais aussi à l'augmentation des coûts opérationnels lorsque les animateurs sont régulièrement formés.

Best Start for Families,

8 Medora Road, London SW2 2LN, UK

Téléphone: 0044 794 960 3968

Email : foufou.savitzky@learningunlimited.co
beststartforfamilies@gmail.com

Site Web : www.learningunlimited.co.uk

Perennité

Au Royaume-Uni, malgré les innombrables défis, la viabilité à long terme des programmes d'apprentissage familial en prison est garantie en raison, partiellement, du soutien accru de l'État pour ces activités et de l'évolution des attitudes chez les responsables de prison qui voient maintenant la valeur intrinsèque des programmes d'apprentissage familial dans la promotion de la réinsertion effective de prisonniers. De même, la viabilité du FPLP est garantie non seulement à cause de ce qui précède, mais aussi parce que le BSfF a formé de nombreux gardiens de prison, des bénévoles, des tuteurs d'enfants de prisonnières et du personnel civil qui travaillent avec les détenus afin de leur permettre de continuer l'exécution du présent programme ou d'autres programmes similaires aux côtés de BSfF et d'autres organisations.

Contact

Ms Foufou Savitzky
Family Learning Specialist

MALTE

Programme d'alphabétisation familiale

Organisation chargée de la mise en œuvre

Fondation pour l'éducation (Foundation for Educational Services, FES)

Langues d'enseignement

maltais ou anglais

Partenaires

État (via le ministère de l'Éducation), Union européenne et fonds HSBC « Cares for Children »

Date de création

2001

Historique et contexte

Malte possède l'un des systèmes éducatifs public et privé les plus développés et les plus complets d'Europe. L'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et post-secondaires / supérieur est gratuit pour tous jusqu'au diplôme final. Les enseignements primaire et secondaire, pour les enfants de 5 à 16 ans, sont obligatoires depuis 1946 et 1971 respectivement. Le secteur privé, en particulier l'église catholique, a également joué un rôle essentiel en offrant un enseignement à tous les Maltais grâce à d'importantes subventions du gouvernement. En conséquence de ces politiques et programmes, les taux de scolarisation et, par extension, les taux d'alphabétisme sont très élevés à Malte. En 2006, les taux net de scolarisation (TNS) dans l'enseignement préprimaire (petite enfance), primaire et post-secondaire/supérieur atteignaient des niveaux quasi universels avec respectivement, 95 %, 91 % et 70 %. De même, le taux d'alphabétisme total a atteint un niveau quasi universel en 2006 pour les jeunes (97 %) comme pour les adultes (92 %). La baisse du taux d'analphabétisme indique une forte augmentation de l'accès à l'éducation

dans tous les groupes d'âge, particulièrement en ce qui concerne la formation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie.

Pourtant, malgré ces succès, beaucoup reste à faire pour consolider et développer les réalisations accomplies à ce jour en matière d'éducation. Une attention particulière doit notamment être portée à l'éradication des disparités régionales et socio-économiques en matière d'accès à l'enseignement et de résultats. Une enquête nationale sur l'alphabétisation (National Literacy Survey, NLS, 1999) a testé les compétences phonologiques, d'alphabétisation, de lecture et d'écriture des élèves d'écoles publiques âgés de 6 à 7 ans et révélé que ceux d'entre eux qui étaient issus de milieux socio-économiques défavorisés avaient des difficultés à apprendre et à acquérir ces compétences. Sans compter que les parents ne s'impliquaient guère dans l'éducation de leurs enfants ou dans la vie scolaire.

L'une des principales conclusions de la NLS et de ses résultats est que, pour venir en aide aux enfants présentant des difficultés d'apprentissage et/ou des besoins d'alphabétisation, il est essentiel d'encourager parallèlement l'engagement des parents vis-à-vis, à la fois, de l'éducation de leurs enfants et du fonctionnement des écoles. Le premier nécessite un fort soutien des initiatives d'apprentissage à domicile par la responsabilisation des parents. Le Programme national minimum (National Minimum Curriculum, NMC) de 1999 souligne également l'importance de l'implication des parents dans le système éducatif national en ces termes :

- Un système éducatif efficace tient compte du lien entre l'environnement familial et les différences de

résultats scolaires. Si possible, l'enseignement des enfants doit être associé à des programmes éducatifs et participatifs destinés à leurs parents ou tuteurs. Les élèves dépourvus de tout soutien hors de l'école doivent faire l'objet d'une attention particulière.

La prise en compte croissante du rôle central de l'engagement parental dans l'enseignement et la vie scolaire est à la base des programmes d'alphabétisation familiale (Family Literacy Programmes, FLP) maltais, mis en place par la Fondation pour l'éducation (Foundation for Educational Services, FES). La FES est un organisme de droit public fondé en 2001 dans le but d'offrir de nombreux programmes éducatifs innovants, notamment dans les domaines de l'alphabétisation familiale, de la responsabilisation des parents et de leur implication dans l'enseignement. Ces programmes ont été conçus en complément du système formel, mais aussi dans le but de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. La FES est majoritairement financée par l'État mais bénéficie d'un financement supplémentaire du fonds HSBC « Cares for Children » et de divers projets Grundtvig.

Programmes d'alphabétisation familiale

Les programmes d'alphabétisation familiale sont un phénomène relativement récent à Malte, puisqu'ils ont été initiés officiellement par l'université de Malte (faculté des sciences de l'éducation) en 2000. L'initiative a cependant pris de la vitesse avec son adoption officielle par la FES, de sorte que les FLP sont aujourd'hui reconnus comme un outil faisant partie intégrante de l'apprentissage familial et un élément-clé du système éducatif national classique.

À ce jour, la FES a développé quatre programmes principaux d'alphabétisation/ de soutien éducatif :

- **le programme Hilti (My Ability/ mon talent) :** comme décrit ci-dessous, le programme Hilti est un projet éducatif extrascolaire à orientation familiale qui s'efforce de compléter et renforcer l'enseignement et l'apprentissage scolaire.

- **le programme NWAR (Late Blossoms/ floraison tardive) :** ce programme a été lancé en 2002 comme une variante du programme Hilti. Il a été conçu pour les parents d'enfants présentant de grandes difficultés (d'apprentissage) de la lecture et de l'écriture, la participation des parents y est donc obligatoire afin de garantir une continuité entre l'apprentissage à domicile et à l'école. La participation au programme est limitée à deux familles par tuteur et dure quatre mois (un semestre) au minimum, qui peuvent être prolongés selon les besoins d'apprentissage de l'enfant. Chaque apprenant dispose d'un programme individuel d'apprentissage (individual learning programme, ILP) qui l'aide à apporter à l'enfant une aide à l'alphabétisation intensive et appropriée. L'ILP s'appuie sur une méthodologie multi-sensorielle, synthétique et basée sur la phonétique dans laquelle le parent est formé à imiter l'enseignant, reproduisant à la maison les stratégies utilisées en classe pour permettre à l'enfant une meilleure maîtrise des compétences d'alphabétisation.

- **le programme Parents et éducation (Parents-in-Education Programme, programme Id f' Id) et le projet de responsabilisation parentale pour l'alphabétisation familiale (Parent Empowerment for Family Literacy Project, PEFaL) :** deux initiatives de renforcement des capacités et de responsabilisation des parents. Ils comprennent les composants-clé suivants :

- **réunions de parents dans les clubs Hilti :** les parents d'enfants participant au programme Hilti sont encouragés à maîtriser et à utiliser des outils pratiques qui stimulent leurs enfants pour qu'ils apprennent plus efficacement. Les parents participent également à des activités d'apprentissage des enfants et discutent des stratégies éducatives avec les enseignants.

- **Initiatives parents à parents :** des parents s'engagent, en collaboration avec le personnel de la FES, dans différentes initiatives de responsabilisation de parents à parents. Une équipe de parents animateurs a été créée et formée pour donner des cours à d'autres parents, sous la supervision et les conseils d'un enseignant. Ce programme a été sélectionné pour le prix Alcuin de l'Association européenne des parents d'élèves en 2002 et 2003 et a reçu une mention spéciale.

- **Projets d'alphabétisation communautaire sur le terrain** : cette initiative implique la participation de la famille à des programmes d'alphabétisation centrés sur la communauté dans des lieux populaires en plein air.
- **Programme d'écriture maltais** : programme de deux mois qui s'efforce d'enseigner les compétences de base de lecture et d'écriture créative en vue de l'apprentissage et de l'enseignement des langues à Malte. Le programme vise également à promouvoir la recherche-action et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce but, la FES organise des ateliers de formation créative distincts pour les jeunes écrivains (enfants de 8 à 13 ans) et leurs parents, ainsi que des clubs d'écriture familiaux (Family Writing Clubs, FWC) collectifs. Les parents s'inscrivent aux FWC pour apprendre à conforter les compétences d'écriture de leurs enfants et à développer leurs propres compétences de lecture et d'écriture.

Buts et objectifs

Les FLP ont pour but de :

- favoriser le développement communautaire et la responsabilisation parentale par l'apprentissage et la participation active au processus d'apprentissage des enfants ;
- promouvoir un apprentissage tout au long de la vie intergénérationnel à domicile ;
- responsabiliser les parents dans leur rôle de co-éducateurs, d'apprenants et de parents animateurs afin de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie intergénérationnel et de faciliter leur intégration socio-économique dans le courant dominant de la société ;
- aider les enfants à développer des compétences d'alphabétisation dans un contexte holistique d'apprentissage par le jeu ;
- accroître les compétences d'alphabétisation des parents afin de faire progresser l'enseignement de la petite enfance ;
- créer des liens forts entre les processus d'apprentissage à domicile et à l'école afin de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Le programme Hilti fait l'objet d'une étude plus détaillée ci-dessous qui permet d'apprécier pleinement le rôle joué par les initiatives d'éducation familiale dans la mise en valeur simultanée du développement éducatif des enfants et de l'apprentissage tout au long de la vie intergénérationnel.

Programme Hilti

Le programme Hilti a été lancé en 2001 sous la forme d'une initiative éducative/ d'alphabétisation extrascolaire et basée sur la communauté ciblant les enfants des premières classes du primaire entre 6 et 7 ans (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années), les parents et les enseignants. Le programme a vu le jour à la suite d'une prise de conscience accrue du rôle positif des activités d'apprentissage extrascolaires et de l'implication parentale dans le développement éducatif des enfants. À cette fin, le programme a facilité la formation de clubs Hilti (clubs d'alphabétisation familiale) basés dans les écoles qui regroupent parents et enfants pour des activités d'apprentissage à orientation familiale. Les clubs se réunissent deux fois par semaine pendant trois mois environ.

Après une phase-pilote dans six écoles primaires publiques, le programme Hilti s'est rapidement répandu dans tout le pays avec la collaboration active et le soutien des administrations des écoles participantes et des conseils de parents.

Depuis son lancement, un grand nombre d'écoles primaires a participé au programme : 38 écoles et communautés entre fin 2001 et mi-2005, soit 2 534 enfants et 2 240 parents. Aujourd'hui, les clubs Hilti sont présents dans 26 écoles primaires communautaires et touchent près de 400 enfants et leurs parents par trimestre. Par ailleurs, plus de 50 « parents animateurs » de clubs Hilti ont été sélectionnés pour mener d'autres activités FLP.

Buts et objectifs du programme Hilti

Le programme Hilti a pour but de :

130 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

- compléter et renforcer les activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage en fournissant une aide extrascolaire aux enfants ;
- aider les enfants à consolider leurs compétences d'alphabétisation dans un contexte holistique d'apprentissage par le jeu ;
- responsabiliser les parents en leur donnant les moyens d'agir en tant que chefs de communautés et premiers éducateurs efficaces pour leurs enfants ;
- améliorer l'efficacité du système éducatif par la participation active des parents à l'éducation de leurs enfants ;
- exploiter le désir des enfants de travailler et d'apprendre avec leurs parents pour accroître leur capacité à acquérir des compétences d'alphabétisation ;
- aider les écoles à renforcer leurs capacités afin de favoriser une philosophie d'alphabétisation familiale et de développer ressources et outils (pratiques) ;
- conforter et enraciner le développement d'une philosophie d'apprentissage tout au long de la vie basé sur la famille au sein des familles maltaises.

Par conséquent, le programme est essentiellement utilisé comme un véhicule destiné à faire avancer la transformation du système éducatif dans son ensemble en insufflant de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage (telles que l'apprentissage par le jeu et l'apprentissage différencié) et en impliquant davantage les parents dans l'apprentissage et le développement éducatif de leurs enfants. Ce dernier principe est issu de la constatation que les parents d'enfants aux faibles compétences d'alphabétisation ont souvent eux-mêmes des besoins d'apprentissage similaires, de sorte que ces besoins peuvent être satisfaits efficacement en suscitant l'intérêt des parents pour contribuer au développement éducatif de leurs enfants.

Recrutement et formation des animateurs

Le programme est mis en oeuvre par l'intermédiaire des clubs Hilti scolaires avec l'aide d'enseignants professionnels employés par le département de l'éducation et d'assistants volontaires ayant reçu un niveau de formation équivalent. Pour assurer une alphabétisation familiale de grande qualité, et donc renforcer l'efficacité du programme, tous les enseignants et volontaires

employés par la FES doivent participer à un programme de formation intensive de 112 heures consacré aux approches d'enseignement-apprentissage en alphabétisation familiale et aux méthodes d'enseignement pour les apprenants de différents niveaux. Le perfectionnement professionnel est ensuite facilité par des cours permanents de remise à niveau. Chaque enseignant/tuteur est responsable d'un club Hilti regroupant une moyenne de 8 à 12 familles (enfants et leurs parents). Le petit nombre d'apprenants par enseignant a été fixé stratégiquement pour renforcer l'efficacité du programme en permettant aux enseignants d'accorder une attention particulière aux besoins individuels d'alphabétisation et de développement psychosocial.

Recrutement des apprenants

Les écoles d'accueil identifient et sélectionnent les enfants ayant besoin d'une formation supplémentaire en alphabétisation ou d'une aide au développement social. Les parents des enfants recrutés doivent obligatoirement assister et participer aux activités du club Hilti. Les écoles choisissent également de se concentrer sur l'alphabétisation (en maltais ou en anglais) ou sur la numération en plus des autres compétences telles celles concernant la santé (hygiène personnelle, alimentation) et les relations interpersonnelles. En principe cependant, toutes les activités des clubs Hilti intègrent les concepts et compétences d'alphabétisation et/ou de numération.

Approches et méthodologies d'enseignement-apprentissage

Le programme a majoritairement recours à des méthodologies d'enseignement-apprentissage interactives, notamment des approches d'apprentissage par le jeu comprenant des jeux, activités théâtrales, sports et activités de groupe. Elles sont complétées par des sessions d'apprentissage conjoint enfants-parents (voir photos ci-dessous) relayées par les tuteurs et appuyées par la répétition en environnement familial. Les parents ne participent pas uniquement comme apprenants aux activités du club Hilti, ils sont aussi là pour agir sur le

développement éducatif de leurs enfants et apprendre à réaliser leur potentiel en tant que co-enseignants, apprenants tout au long de la vie et animateurs auprès d'autres parents.

Le programme s'appuie sur de nombreux matériels d'enseignement-apprentissage basés sur les principales publications de la FES en maltais comme en anglais. Ils comprennent deux kits de lecture bilingues destinés aux enfants de 6-7 ans et de 7-8 ans, ainsi qu'un guide pour les parents présentant la manière dont ils peuvent baser de nombreuses activités à la maison sur les thèmes abordés dans les livres des enfants.

Impact et réalisations du programme

Depuis ses débuts, le programme Hilti a fait l'objet d'une évaluation exhaustive par des anciens de la FES (évaluation interne) et des professionnels externes, les premiers assurant des visites de contrôle permanentes. Dans les deux cas cependant, des méthodes aussi bien qualitatives que quantitatives ont été utilisées pour examiner et évaluer les perceptions des participants (enfants, parents, enseignants et écoles) concernant l'impact du programme sur le développement éducatif et l'apprentissage tout au long de la vie. Les parents, tuteurs de clubs Hilti, enseignants en externat et responsables des administrations scolaires ont notamment été priés d'estimer des critères tels que participation aux cours, résultats obtenus, motivation et développement psychosocial. Le résultat de ce processus d'évaluation montre que le programme est très bénéfique à tous les participants. Les avantages du programme comprennent :

- **un meilleur développement psychosocial** : les évaluations des enfants avant et après leur participation aux activités des clubs Hilti montrent que le programme favorise un développement psychosocial holistique. En effet, les enfants qui ont participé au programme témoignent d'une meilleure opinion d'eux-mêmes, de plus de confiance en eux et de meilleures compétences interpersonnelles (sociales et de communication). Plus important encore, le programme a fortement bénéficié au développement

éducatif des enfants, comme en témoignent des progrès dans l'acquisition de compétences d'alphabétisation, le développement d'aptitudes à la réflexion créative et critique, les résultats éducatifs et la capacité à apprendre. La plupart des enfants interrogés ont ainsi reconnu que le programme avait stimulé leur intérêt à apprendre pour obtenir de meilleurs résultats. Ces conclusions prennent une importance particulière au vu du fait que le programme Hilti vise essentiellement à aider les enfants présentant des besoins d'alphabétisation et de développement social.

- **L'impact de la participation des parents sur le développement éducatif des enfants** : les résultats des évaluations font état d'une forte corrélation entre la participation des parents à l'éducation de leurs enfants et les progrès des enfants en termes d'alphabétisation, de participation aux activités en classe et de compétences personnelles et sociales. Les données recueillies auprès des enseignants d'externat montrent des corrélations statistiquement significatives ($p < 0,005$) entre a) la progression des enfants en termes d'approfondissement de l'alphabétisation et le taux de participation des parents et b) la participation des enfants au programme et leurs progrès en matière de compétences d'alphabétisation, personnelles et sociales.
- **L'impact social** : parents et enfants ressentent fortement les bénéfices de la participation aux programmes d'alphabétisation familiale sur l'éducation et le développement de compétences personnelles et sociales. Près de 90 % des parents pensent que le programme a amélioré leurs aptitudes parentales, ce qui se manifeste, par exemple, par de meilleures relations et une meilleure communication avec leurs enfants, une capacité et une volonté accrues d'aider les enfants dans leur travail scolaire et une participation plus importante à la vie de l'école. Selon un parent : « J'ai été impressionné par la manière dont les parents, moi compris, travaillaient avec leurs enfants. Ma fille s'est réjouie de ma présence à ses côtés pour l'aider. Elle a pris l'habitude de m'attendre pour me montrer son travail parce qu'elle sait que j'aime qu'elle le fasse. »
- Le programme a également eu des effets positifs et enrichissants sur les enseignants participants et

132 Réduire l'écart entre les sexes : autonomiser les femmes par l'alphabétisation

leurs écoles, et donc sur le système éducatif en général. Les enseignants qui ont participé aux activités des clubs Hilti ont adopté de nombreux outils et stratégies d'enseignement-apprentissage pour enrichir leurs pratiques d'enseignement, notamment l'emploi de la phonétique et de schémas d'apprentissage individualisés pour les apprenants présentant des difficultés en matière d'alphabétisation, et des méthodes interpersonnelles et participatives. De plus, ces enseignants sont désormais plus enclins à coopérer activement avec les parents, ce qui crée des liens forts entre l'apprentissage scolaire et à domicile des enfants et, par extension, ouvre des possibilités d'institutionnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie intergénérationnel à Malte. Près de 90 % des directeurs d'écoles ont confirmé l'efficacité du programme en termes d'apprentissage des enfants et des adultes et encouragent activement la participation des parents à la vie scolaire.

En résumé, le programme Hilti a joué un rôle essentiel pour :

- un meilleur développement social et une meilleure alphabétisation des enfants, même dans un contexte de besoins importants ;
- la mise en valeur de l'apprentissage tout au long de la vie des parents ;
- la responsabilisation des parents appelés à diriger d'autres parents (c. à d. à devenir des personnes-ressources importantes au sein de leur communauté éducative) ;
- de meilleurs liens maison-école et une meilleure perception par les écoles du potentiel lié à l'implication des parents.

Sources

- Schembri Meli, Mariangela : «Family Literacy as a key prevention strategy for literacy attainment in Malta» (L'alphabétisation familiale, une stratégie-clé de prévention pour la progression de l'alphabétisation à Malte) : réunion du projet QualiFLY G2, Istanbul, 14-16 novembre 2005.
- S. Spiteri, and J. Camilleri: «Family Literacy in Malta : an Effective Strategy for Enhanced Literacy, Parental

Involvement and Lifelong Learning» (L'alphabétisation familiale à Malte : une stratégie efficace pour faire progresser l'alphabétisation, l'engagement parental et l'apprentissage tout au long de la vie). Foundation for Educational Services (FES).

- UNESCO : « L'alphabétisation familiale : une approche globale de l'apprentissage tout au long de la vie ».

Contact

Ms Rachel Schembri
Deputy CEO
National Literacy Agency
Ministry of Education and Employment
telephone: +356 2598 2130
rachel.schembri@gov.mt
www.education.gov.mt