



Titulaire d'un doctorat en sociolinguistique, d'un doctorat en sociologie du développement, d'un diplôme d'études supérieures spécialisées en droit des affaires et fiscalité, puis ancien stagiaire de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) de Paris et de l'Institut International de Planification de l'Education (IPE) de l'UNESCO (Paris), Cyriaque C. SESSOU AHODEKON est enseignant chercheur à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin et le premier Maître de conférences béninois des Universités

en sociologie de l'éducation (Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur - CAMES).

Ayant commencé par intervenir dans le domaine de l'alphabétisation et d'éducation des adultes depuis 1990 dans le cadre d'un projet du Bureau International du Travail financé par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), il a publié plusieurs articles scientifiques et présenté plusieurs communications à des colloques nationaux et internationaux et journées scientifiques sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

Il a occupé dans son pays le Bénin, le poste de Conseiller Technique Juridique et de Conseiller Technique à l'Alphabétisation et à la Promotion des Langues Nationales par intérim au Ministère en charge de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Il a qualitativement participé aux réformes du système éducatif en cours de son pays en sa qualité d'expert en charge du volet "Education non formelle" dans le cadre du deuxième forum sur le secteur de l'éducation tenu en décembre 2014.

L'ouvrage "Organisation et évaluation d'un programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes : guide théorique et pratique" comme son nom l'indique, est un guide destiné aux acteurs du sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Il pourra les aider dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme en passant par le suivi jusqu'à l'évaluation. Ainsi, il traite des différentes phases d'élaboration où il est question des phases d'analyse (analyse des participants, analyse des problèmes et des besoins, analyse des objectifs et des priorités, analyses des stratégies) et de la phase de planification des activités. Il aborde dans ses derniers chapitres, les questions liées à l'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation à mi-parcours et évaluation de l'impact ou des effets d'un programme).

ISBN 978 - 99919 - 2 - 537 - 0



9 782847 699241



Editions Africatex Médias,
Porto-Novo, République du Bénin

ORGANISATION ET EVALUATION D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION ET D'EDUCATION DES ADULTES : GUIDE THEORIQUE ET PRATIQUE

AHODEKON SESSOU C. Cyriaque

**AHODEKON SESSOU
C. Cyriaque**

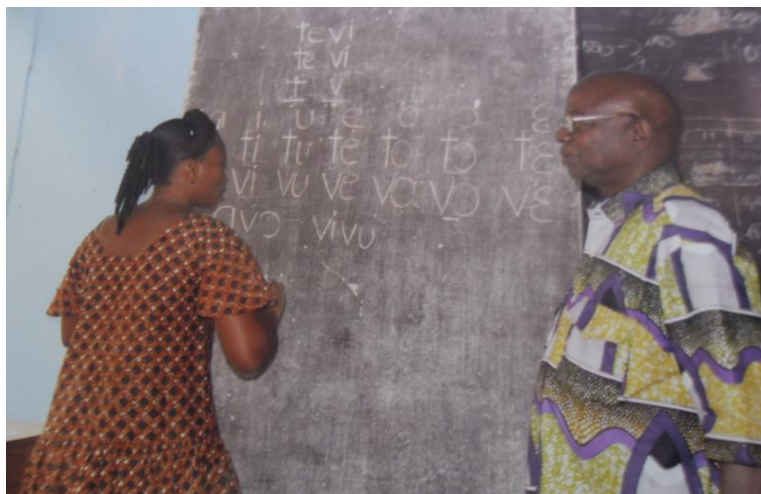
**ORGANISATION ET EVALUATION
D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION
ET D'EDUCATION DES ADULTES :
GUIDE THEORIQUE ET PRATIQUE**



Editions Africatex Médias,
Porto-Novo, République du Bénin

AHODEKON SESSOU C. Cyriaque

**ORGANISATION ET EVALUATION D'UN
PROGRAMME D'ALPHABETISATION
ET D'EDUCATION DES ADULTES :
GUIDE THEORIQUE ET PRATIQUE**



Editions Africatex Médias,
Porto-Novo, République du Bénin

AHODEKON SESSOU C. Cyriaque

**ORGANISATION ET EVALUATION D'UN
PROGRAMME D'ALPHABETISATION
ET D'EDUCATION DES ADULTES :
GUIDE THEORIQUE ET PRATIQUE**



Editions Africatex Médias,
Porto-Novo, République du Bénin

ORGANISATION ET EVALUATION D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION ET
D'EDUCATION DES ADULTES : GUIDE THEORIQUE ET PRATIQUE

**ORGANISATION ET EVALUATION D'UN PROGRAMME
D'ALPHABETISATION ET D'EDUCATION DES ADULTES :
GUIDE THEORIQUE ET PRATIQUE**

© AHODEKON SESSOU C. Cyriaque,
Octobre 2016

Editions Africatex Médias,
01 BP 3950 ; Porto-Novo,
République du Bénin

*Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés pour tous les pays.*

ISSN 978 – 99919 – 2 – 537 - 0

Dépôt légal, N° 8970 du 13 Octobre 2016,
4^e Trimestre 2016,
Bibliothèque Nationale,
Porto-Novo, République du Bénin.

PREFACE

Le monde dans lequel nous vivons ne peut se développer sans l'éducation dont l'un des principaux fondements est l'épanouissement de l'homme. L'alphabétisation constitue l'un des sous-secteurs fondamentaux de tout système éducatif pour la formation et l'éducation des adultes acteurs du développement. De ce point de vue, tout programme d'alphabétisation, de formation et d'éducation des adultes doit être bien élaboré et s'exécuter selon les stratégies convenables conformément à la politique mise en place. Aucun programme d'alphabétisation, de formation et d'éducation des adultes ne peut réussir sans la prise en compte des aspirations des bénéficiaires et la formation des formateurs aux méthodes d'enseignement/apprentissage qui conviennent ; tout ceci appuyé par un dispositif de suivi-évaluation digne du nom.

Cet ouvrage a le mérite d'aborder avec beaucoup de pédagogie, l'élaboration, l'exécution et l'évaluation d'un programme d'alphabétisation, de formation et d'éducation des adultes avec des formulaires pratiques qui pourront aider les acteurs impliqués dans la démarche.

Le langage accessible à tous de ce guide fait de lui, un précieux outil pratique pour le spécialiste et le profane en matière d'organisation et d'évaluation des programmes d'alphabétisation, de formation et d'éducation des adultes.

Ce manuel aidera les structures/institutions à abandonner une mauvaise organisation des programmes d’alphabétisation, de formation et d’éducation des adultes.

Professeur Akanni Mamoud IGUE



INTRODUCTION

De tout le temps, l'éducation et la formation ont été au centre de beaucoup de débat. Au sein même d'une nation, elles constituent une préoccupation majeure. BARCOLOMEO AMAT en 1995 dans son article « *L'éducation est la formation dans la convention de Lomé IV : principe fondamentaux des actions de coopération ACP/UE* » in " Lettre de NORRAG", disant que «< l'éducation et la formation sont considérées par la convention de Lomé IV comme un élément fondamental et une partie intégrante du processus de développement, le succès de toute stratégie de développement dépendra dans une large mesure de la manière dont le système de formation et l'éducation réussira à donner et à entretenir les connaissances et compétences sur lesquelles repose le progrès économique et social.

Cette assertion montre que la formation et l'éducation des adultes ont une grande importance dans tout processus de développement.

Le développement des ressources humaines est un atout fondamental dans le développement. La formation consiste à développer une qualité intellectuelle et morale d'un individu. L'éducation est un moyen d'acquérir cette formation, ce qui explique la complémentarité des deux actions (éducatives et formatrice) qui contribuent en même temps au changement des mentalités. Il s'agit de l'amélioration du niveau et des conditions de vie, la transformation sociale ; car il existe une relation entre

l'incompétence et la pauvreté, d'où la nécessité d'une éducation permanente, définie par Viviane de LANDSHEERE comme « *la création de structures et des méthodes qui aideront un être humain à apprendre pendant toute sa vie, en devenant l'objet de l'instrument de sa formation, grâce en particulier leur développement général et donc celui de leur communauté au cours de leur vie entière et dans tous les domaines, puis de participer pleinement au développement de toute la société* ».

Lorsqu'on parle de l'éducation des adultes, de poursuivre leur développement. Le développement des ressources humaines est un atout fondamental dans le développement.

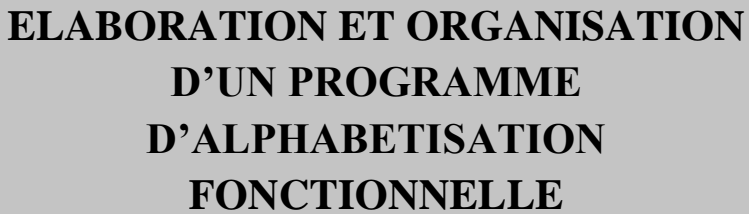
La formation constitue à développer une qualité intellectuelle et morale d'un individu. L'éducation est un explique la complémentarité des deux actions (éducative et formatrice) qui contribuent en même temps du changement des mentalités. Il s'agit de l'amélioration du niveau et des conditions de vie, la transformation sociale, etc. Car il existe une relation entre l'incompétence et la pauvreté, d'où la nécessité d'une éducation permanente, définie par Viviane LANDSHEERE comme "la création de structures et des méthodes qui aideront un être humain à apprendre pendant toute sa vie, en devenant l'objet et l'instrument de sa formation, grâce en particulier à une large gamme d'activité auto-éducative "

L'éducation et la formation doivent permettre aux adultes, de poursuivre leur développement général et donc celui

de leur communauté au cours de leur vie entière et dans tous les domaines, puis de participer pleinement au développement de toute la société.

Lorsqu'on parle de l'éducation et surtout de l'éducation des adultes en matière de développement, on doit penser à plusieurs domaines quand on sait que l'éducation des adultes englobe l'éducation non formelle dont l'alphabétisation. Il est donc clair que l'on ne peut parler, de développement à la base sans parler, de développement à la base sans parler de l'alphabétisation. Il est donc clair que l'on ne peut parler, de développement à la base sans parler de l'alphabétisation fonctionnelle, c'est-à-dire celle répondant aux des bénéficiaires. Le présent guide aborde comme son titre l'indique, la théorie et la pratique des activités d'alphabétisation en matière d'organisation et d'évaluation et présente en annexes, quelques modèles de fiches de suivi susceptibles d'être adaptées à l'information recherchée pour être analysée.

PREMIERE PARTIE



**ELABORATION ET ORGANISATION
D'UN PROGRAMME
D'ALPHABETISATION
FONCTIONNELLE**

CHAPITRE I: GENERALITES

Les adultes ont une précieuse contribution à apporter au développement de la société à travers les programmes de développement élaborés et mis en place avec leur participation et à leur intervention. Il importe donc qu'ils soient alphabétisés. Car l'alphabétisation constitue le fondement des autres connaissances et permet ainsi l'accès aux nouveaux savoirs et connaissances.

- Qu'est-ce que l'alphabétisation ?
- Quels sont les différents types l'alphabétisation qui existent ?
- Voilà les questions auxquelles nous avons essayé de répondre dans le présent chapitre.

1.1. DEFINITION ET OBJECTIFS DE L'ALPHABETISATION

1.1.1. DEFINITION

L'alphabétisation est définie par le dictionnaire "UNIVERSEL" édition 1995 comme « Enseignement de l'écriture et de la lecture à des personnes analphabète ». Elle est le processus par lequel on amène une personne analphabète à apprendre à lire à écrire et à calculer en vue de l'utilisation des connaissances acquises pour une meilleure participation à calculer en vue de l'utilisation des connaissances acquises pour une meilleure participation à la vie communautaire. Selon

l'UNESCO, une personne alphabétisée ou néo-analphabète est une personne capable de lire et d'écrire un exposé simple et bref des faits en rapport avec sa vie quotidienne qu'elle comprend.

L'alphabétisation débouche (en principe) sur la post alphabétisation, phase de l'action intellectuelle du néo-analphabète qui peut s'adonner à la lecture et la recherche. A cette phase, le néo-analphabète fait l'exercice des connaissances et compétences acquises qu'il renforce. La post alphabétisation doit donc permettre au néo-analphabète de perfectionner ses connaissances, de les réinvestir dans des situations de vie courante mais aussi de créer, avec sa participation active et consciente, un environnement social, culturel et économique favorable à l'exercice par lui des compétences et des responsabilités acquises favorable à l'exercice par lui des compétences et des responsabilités acquises grâce à l'alphabétisation.

De la définition de l'alphabétisation et de la post alphabétisation, on peut retenir que l'alphabétisation, a des objectifs bien précis.

1.1.2. OBJECTIFS

Pour réduire ou parvenir à éliminer l'analphabétisme en vue du développement, les programmes d'alphabétisation visent à :

- réduire le nombre total d'analphabètes dans les populations qui continuent de croître ;
- améliorer les taux d'alphabétisation pour les tranches d'âges et des groupes spécifiques de la société ;
- faire en sorte que les acquis de l'alphabétisation ne se perdent pas ;
- user de l'alphabétisation comme un levier du progrès social, économique culturel.

Ainsi, l'importance de l'alphabétisation dans le développement n'est plus à discuter. En effet, l'alphabétisation permet d'aider l'adulte à résoudre ses problèmes. Mais il existe plusieurs types d'alphabétisation.

1.2. DIFFERENTES TYPES D'ALPHABETISATION

1.2.1. ALPHABETISATION TRADITIONNELLE

Dans le guide du formateur en alphabétisation fonctionnelle de l'ENAE/DAKAR SENEGAL, on retient que cette forme d'alphabétisation est financée en général par l'Etat ou les collectivités locales, mais dans un sens qui bénéficie surtout aux organisateurs.

Dans ce contexte, l'apprenant est considéré comme n'ayant pas de préoccupation personnelle importante. Ainsi, on lui apprend essentiellement à savoir lire, écrire et compter/calculer en se basant sur les réalités les plus banales de

la vie, sans alors tenir compte de ses besoins et de ses activités. C'est le cas des campagnes d'alphabétisation de masse.

L'alphabétisation traditionnelle a un caractère ponctuel. Elle est mise en œuvre sans aucune étude du milieu préalable, et de base sur les thèmes qui pourront servir les initiateurs. Elle ne permet pas une continuité ou une consolidation des acquis de sorte qu'en fin de compte, les personnes alphabétisées retombent dans l'analphabétisme au bout de quelques temps ; ceci parce que les promoteurs officiels ne prévoient aucune continuité dans leur intervention.

Elle est mise en œuvre sans tenir compte des effectifs, des âges, des niveaux, des motivations et des lieux, des niveaux, des motivations et des lieux de cours. Ce qui entraîne des contraintes et réduit considérablement le bénéfice que chacun devrait individuellement tirer de cette formation.

Etant un processus de formation à sens unique dans lequel seul le formateur détient la savoir, on note une passivité quasi-totale imposée aux participants. Le programme des séances est donc imposé et l'apprenant ne participe pas à son élaboration.

Cette forme d'alphabétisation ignore la promotion technique durable des populations locales d'où la nécessité d'autres formes d'alphabétisation.

1.2.2. ALPHABETISATION CONSCIENTISANTE

Conçue par le brésilien Paulo FREIRE en 1961, l'alphabétisation conscientisante avait pour objectif entre autres, de faire prendre conscience aux populations opprimées de leur condition de masses exploitées.

Dans cette forme d'alphabétisation, les membres du groupe opprimé (et apprenants) assistés d'un animateur, se livrent à un examen critique d'une situation qui les préoccupe.

La méthode utilisée est le dialogue ; le médium étant la langue maternelle des apprenants.

1.2.3 ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

L'alphabétisation fonctionnelle a été lancée et définie en 1965 à Téhéran, lors du congrès des Ministres de l'Education des pays du Tiers-Monde. A cette conférence, l'alphabétisation a été dénoncée comme l'une des causes de l'échec du développement socio-économique des pays du Tiers-Monde. Ce qui confirme le lien entre alphabétisation et développement.

Selon Marcel de CLERCK, *« tout est parti, en 1961, du constat fait par les Nations Unies de l'importance que revêt l'élimination de l'analphabétisme pour le développement, le nombre total des illettrés étant en progression constante, (...) le congrès mondiale des Ministres de l'Education sur l'élimination de l'analphabétisme organisé par l'UNESCO, à l'initiative de*

CHAH d'Iran et qui s'est ouverte le 08 septembre (date qui depuis, est commémorée chaque année comme journée internationale de l'alphabétisation) marque un tournant qui s'est montré décisif en matière d'alphabétisation. En effet, c'est à Téhéran que les représentants des quatre vingt neuf pays ont affirmé que l'alphabétisation ne doit pas être considérée comme une fin à soi, qu'elle constitue un élément essentiel de développement ».

Pour l'UNESCO, l'alphabétisation doit déboucher non seulement sur les connaissances élémentaires, mais sur la préparation ou travail, à l'augmentation de la productivité, une meilleure compréhension du monde environnant et ultérieurement s'ouvrir sur le fond culturel. Tout ceci ne peut être possible que grâce à l'alphabétisation fonctionnelle. L'alphabétisation est fonctionnelle lorsqu'elle éveille sur l'individu une conscience critique de la réalité sociale et lui permet de la comprendre, de la maîtriser et de la transformer.

L'alphabétisation fonctionnelle permet des transformations sociales, économiques et culturelles. Elle est un moyen de préparer l'homme à un rôle social, économique, culturel et politique, celui-ci étant associé à l'élaboration de son programme. Elle est généralement financée par des groupes organisés eux même (ou par les partenaires au développement ou l'Etat engagé dans un processus de développement à la base)

qui ont senti la nécessité de se faire alphabétiser. Ainsi, les acquis profiteront au maximum aux bénéficiaires eux-mêmes et rendront l'action plus efficace. Elle est intégrée dans le contexte des bénéficiaires, ceci implique un élargissement quant à leur mode de penser, d'agir, de vivre, parce que mise en œuvre à partir de ce qui existe déjà, en tenant compte des besoins et activité des bénéficiaires.

L'alphabétisation fonctionnelle se distingue de celle traditionnelle dans la mesure où elle permet de considérer l'apprenant comme un individu en situation de groupe, en fonction d'un milieu donné dans une perspective de développement. Par essence, un programme d'alphabétisation fonctionnelle est en relation avec des besoins collectifs donnés, par rapport à des objectifs économiques et sociaux déterminés. Dans cette forme d'alphabétisation, les individus sont considérés comme membres d'un groupe productif qui a des motivations communes. Au cours de l'action l'alphabétisation, l'individu apprend à défendre ses droits au moment même où le groupe tout entier comprend la nécessité de formuler ses besoins et de prendre ses responsabilités face aux problèmes sociaux, économiques et culturels ; par exemple, savoir gérer ses propres affaires. Cette alphabétisation doit prévoir des documents andragogiques élaborés au profit des bénéficiaires parce qu'il s'agit du début de l'éducation permanente des adultes. Elle tient

compte des classes d'âges, test de niveaux en vue d'obtenir des classes homogènes, limite l'effectif afin de rendre l'assistance individuelle plus efficace. Ici, la formation n'est pas à sens unique comme c'est le cas en alphabétisation traditionnelle. Le bénéficiaire est actif et participe bien aux séances parce que les enseignements répondent à ses besoins. Elle prône les compétences techniques, professionnelles et culturelles des populations. Tout ceci montre que alphabétisation fonctionnelle a donc un lien étroit avec le développement, et surtout avec le développement à la base¹.

Mais pour qu'elle réussisse, il faut que les méthodes d'enseignement retenues soient bien appliquées.

¹ AHODEKON S. C. Cyriaque 2005, «La communication et l'éducation des adultes dans les programmes de développement communautaires ; étude de cas», Thèse de Doctorat en Sciences du Langage et de la Communication, soutenue en mai 2005 à l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin).

CHAPITRE II : METHODES EN ALPHABETISATION ET COMPORTEMENTS DE L'ANIMATEUR

Toute approche d'éducation s'appuie sur une conception du savoir des éduqués et la finalité de l'action éducative. Cette trilogie (savoir-éduqué-finalité de l'éducation) détermine les objectifs et contenus de l'éducation ainsi que la méthode qui peut se définir comme l'organisation dynamique des moyens vers la finalité assignée à l'action éducative.

La méthode est donc l'ensemble des procédés, des moyens pour arriver à un résultat. Elle peut varier selon les domaines. Dans le domaine de l'alphabétisation, plusieurs méthodes existent et sont entendues ici comme l'ensemble des démarches méthodologiques ou techniques d'enseignement/apprentissage.

2.1. METHODES D'ANIMATION EN ALPHABETISATION INITIALE (ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE)

2.1.1. METHODE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

Plusieurs méthodes d'enseignement/apprentissage existent. Au nombre de ces méthodes, on peut citer

- la méthode syllabique ou traditionnelle ;
- la méthode mixte ;

- la méthode ‘REFLECT’ ;
- la méthode de la Pédagogie du texte (PdT)’.

2.1.1.1. La méthode syllabique ou traditionnelle

La méthode syllabique ou méthode traditionnelle est abstraite et ne tient pas compte de la formation des apprenants. L'apprentissage se fait en présentant les lettres de manière isolée sans tenir compte ni de la fonction de la lecture et de l'écriture ni des préoccupations des apprenants.

On présente mes voyelles, les consonnes, et on procède à leur association pour obtenir des syllabes qu'on associe pour avoir des mots. Peu importe que ces mots aient de sens ou non.

Exemple : Etude de la lettre ‘V’

- v + ava
- v + i.....vi
- v + u.....vu
- v + e.....ve
- v + ε.....vε
- v + ∅.....v∅
- v + o.....vo

vava – vivi- vivo - viv∅ - vivε - v∅v∅ - vovo.....

Le maître d'alphabétisation est considéré comme seul détenteur de connaissances, l'apprenant comme un objet. C'est une forme de la méthode directe.

2.1.2. LA METHODE MIXTE

La méthode mixte est la méthode d'enseignement inspirée de Paulo FREIRE. Il s'agit d'une méthode à la fois globale et syllabique.

Elle part de l'ensemble (mot phrase) pur aboutir aux éléments constitutifs.

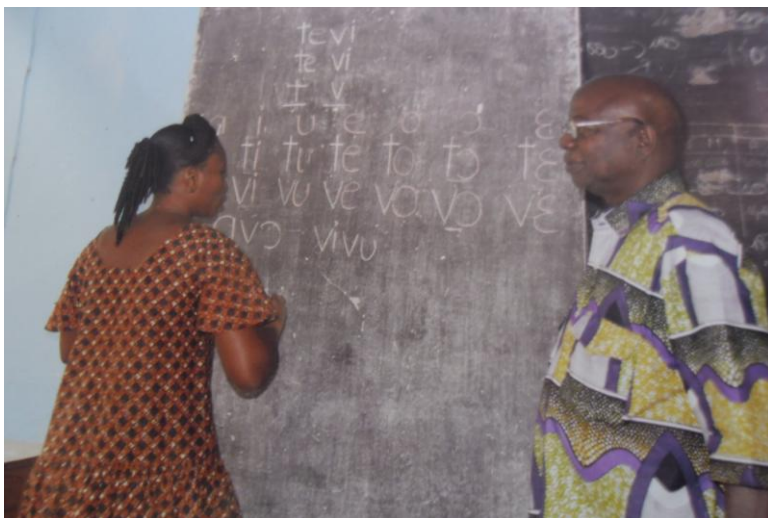


Photo : *une animatrice en formation sur la démarche d'enseignement/apprentissage fait une démonstration sur la méthode mixte avec à côté, le formateur, Monsieur Paul C. E. HACHEME (ex coordonateur départemental de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes au Bénin) qui ne vit plus*

Exemples :

1)- abiku



a bi ku



a i u

2) – tevi (igname en fon)



te vi



t v (Dégagement)



a i e o ε ɔ

ta ti tu te to te tɔ

va vi vu ve vo v ε vɔ

3) – xoxonɔ (femme enceinte en fɔn)



x x n (Dégagement des consonnes)

a i u e o ε ɔ

xa xi xu xe xo xe xɔ

na ni nu nε nɔ

La démarche est pratiquement la même pour l'enseignement des voyelles et celui des consonnes. Chaque leçon appelée séquence se fait en deux séances :

- la première est celle des nouvelles acquisitions ;
- la deuxième séance permet de consolider les acquis de la première séance par une série d'exercices.

Mais attention l'étude des voyelles se fait en une seule séance.

2.1.2.1. Démarche pour l'enseignement/apprentissage des voyelles

1. Révision des voyelles étudiées (lecture-dictée sur ardoise)
2. Discussion socio-économique
 - Présentation d'une affiche
 - Observation de l'affiche
 - Description de l'affiche à partir des questions suivantes :
 - Qu'est-ce que vous avez un ?
 - De où quoi s'agit-il ?
 - Discussion sur le problème posé pour l'affiche
3. Dégagement du mot clé
4. Présentation de la nouvelle lettre

5. Chasse aux mots écrits au tableau et exercice de reconnaissance des voyelles dans les mot écrits au tableau (et dans le Syllabaire)
6. Identification visuelle
7. Reconnaissance de la bonne graphie
8. Comparaison avec un objet usuel du milieu
9. Ecriture
 - Ecriture en gros au tableau par l'animateur
 - Ecriture spatiale par l'animateur qui fait dos aux apprenants
 - Ecriture spatiale (l'animateur se trouvant derrière les apprenants pour vérification)
 - Ecriture au tableau par quelques apprenants
 - Ecriture sur ardoise
10. Lecture dans le syllabaire
11. Petite dictée sur les voyelles étudiées
12. Devoirs de maison (Ecriture-Image)

Ces différentes étapes sont entrecoupées par des chants de gaieté ayant trait à l'alphabétisation, à la mobilisation sociale et à la culture du milieu.

2.1.2.2. Démarche pour l'enseignement/apprentissage des consonnes

Elle se fait en deux étapes :

- Première séance

1. Révision de la leçon précédente
 - Lecture des mots et des phrases écrits au tableau
 - Dictée d'un texte d'une à deux lignes
2. Discussion socio-économique
3. Dégagement du mot clé
4. Présentation/Étude des nouvelles consonnes
 - Par l'isolement des nouvelles consonnes par la décomposition du mot-clé en syllabes et l'élimination des voyelles
5. Identification auditive
6. Chasse aux mots
7. Identification visuelle
8. Reconnaissance de la bonne graphie (mais elle n'est pas nécessaire pour l'étude des consonnes)
9. Comparaison de la consonne avec un objet usuel (on n'a pas besoin de suivre cette étape pour l'étude de toutes les consonnes)
10. Reconstitution des syllabes

- Présentation de la famille phonémique de chaque consonne
 - Lecture des nouvelles syllabes
11. Reconstitution de nouveaux mots avec les syllabes écrites au tableau (lecture).

- Deuxième séance

1. Révision
2. Correction des exercices
 - Reconnaissance des images dans les syllabaires
3. Lecture dans les syllabaires
4. Dictée

Il faut rappeler que la première séance vise deux objectifs :

- un objectif éducatif à travers la discussion socio-économique qui vise à éveiller la conscience des apprenants en faisant réfléchir ensemble sur les problèmes du milieu ;
- un objectif pédagogique/andragogique qui vise à amener les apprenants à lire et à écrire les nouvelles lettres ; aptitude qui sera consolidée en post alphabétisation.



Photo: Une séance d'alphabétisation dans un quartier périphérique de Cotonou (Ladji) au Bénin. L'animatrice se trouve avec le superviseur (l'auteur de l'ouvrage) dans une pirogue face aux apprenantes qui montrent leurs ardoises.



Photo: Le superviseur debout dans la pirogue à côté de l'animatrice, s'entretient avec les apprenantes à la fin de la séance.

2.1.3. LA METHODE REFLECT

Les exercices de la méthode REFLECT s'utilisent avec les agriculteurs mais on peut aussi les utiliser dans d'autres contextes comme l'alphabétisation. En 1993, Action Aid a initié un projet de recherche pour étudier la façon de procéder pour alphabétiser les adultes de REFLECT (une méthode fondée sur les idées de Paulo Freire). La méthode REFLECT n'utilise ni abécédaire ni livre (sauf le guide pour la personne chargée de faciliter le cours). Au lieu de cela, chaque cercle pour l'alphabétisation développe ses propres documents.

Les groupes commencent avec des exercices comme celui des cartes. Des cartes de leurs villages ou localités sont dessinées avec des matériaux locaux à la disposition de tous (bâtons, pierres, haricots, feuilles, etc.) puis recopiées par les participants dans leurs cahiers. Il se peut que pour beaucoup d'entre eux c'est la première fois qu'ils tiennent un crayon. Pour chaque exercice, il y a des mots qui reviennent sans cesse et parmi ceux-ci on choisit les mots clés qui apparaissent sur la carte, par exemple maisons, etc. Ces mots sont écrits au tableau et décomposés en syllabes. Les membres du groupe découvrent ensuite quels autres mots ils peuvent former en utilisant ces mêmes syllabes. Ils apprennent ainsi les mots clés de cette leçon et d'autres en même temps.

Dans des leçons suivantes, ils peuvent utiliser des exercices de classement ; ils peuvent par exemple considérer

leurs différentes cultures. On peut leur demander de comparer comment elles poussent : par exemple si la pluie est trop abondante, si la saison sèche est longue, si les terres sont fertiles ou peu fertiles. Ils peuvent comparer l'effort nécessaire pour tel ou tel travail : planter, entretenir la terre, récolter le café ou le maïs, les haricots, les bananes ou le riz, etc. Les mots clés peuvent être les noms des cultures et des mots comme moisson, pluie, sol, etc.

L'alphabétisation tourne autour des mots et de sujets clés pour les membres du groupe. Et tandis qu'ils parlent de leur santé et de leurs récoltes, la carte de leur village/localité se dessine et toutes sortes de sujets sont abordées. Pour la première fois, ils regardent leur façon de vivre d'un œil nouveau et bien d'autres activités commencent à se développer parallèlement au travail d'alphabétisation. Par exemple les gens peuvent décider de démarrer ensemble une pépinière d'arbres s'ils se rendent compte de leur manque de bois de construction ; ou bien s'ils prennent conscience, après leurs discussions concernant la santé, qu'ils ont besoin d'un dispensaire, ou d'un pont après avoir dessiné la carte du village.

A la fin du cours d'alphabétisation, chaque cercle ou groupe aura produit 20 à 30 cartes, calendriers, grilles de classement et schémas et chaque participant en aura une copie dans son cahier avec à côté, les mots et phrases qu'il aura écrit. Ces cahiers deviennent un document écrit, une sorte d'archives

qui peut servir de base à la communauté pour planifier son propre développement. Dans un programme REFLECT, l'alphabétisation ne vient pas de l'extérieur mais se base sur les connaissances existantes concernant l'environnement et la communauté.

2.1.4. LA PEDAGOGIE DU TEXTE (PdT)

La Pédagogie du Texte est née des réflexions d'un réseau d'intellectuels de formations diverses (linguistes, didacticiens, philosophes, sociologues, mathématiciens, etc.) coordonné par l'Institut de Développement de l'Education des Adultes de Genève dirigé par le professeur Antonio Faundez. Ces intellectuels entreprirent des réflexions et des recherches pour proposer une meilleure formule d'éducation qui va au-delà de l'alphabétisation habituelle. Leurs réflexions et recherches jetèrent les bases de l'édification de l'approche éducative appelée la Pédagogie du Texte (PdT).

Selon Antonio Faundez, « *la Pédagogie du Texte peut se définir comme un ensemble de principes pédagogiques dont la base théorique est constituée par un ensemble d'idées qui nous paraissent les plus marquantes dans différentes sciences, parmi lesquelles figurent la linguistique (linguistique textuelle), la psychologie (socio-actionniste), la pédagogie et la didactique....* ».

Tout en tenant compte du fait que les êtres humains ont besoin d'articuler et d'organiser les connaissances et ainsi reconnaître les problèmes du monde d'une manière globale, l'Institut de Développement de l'Education des Adultes a postulé la Pédagogie du Texte dont l'ambition essentielle est de faire en sorte que le texte soit institué en tant qu'unité essentielle du processus d'enseignement-apprentissage et que l'interdisciplinarité se voit attribuer un rôle de première importance en tant que moyen incontournable de contextualiser les savoirs, intégrer les connaissances éparses et aussi contribuer à l'émergence d'une conception globale ou d'une vision d'un ensemble d'objets de connaissances dont les disciplines prises isolément ne considèrent qu'un aspect ou une partie. En ce sens, le texte tout comme la pratique de l'interdisciplinarité sont considérés comme des éléments facilitant l'organisation du savoir dispensé et "complémentarisé", rendant de ce fait visibles les interactions entre les disciplines.

2.2. METHODE D'ANIMATION EN POST ALPHABETISATION

2.2.1. METHODE D'ANIMATION EN POST ALPHABETISATION

La post-alphabétisation est une phase d'animation éducative de consolidation des acquis. Ainsi, pour toute animation, il convient de :

- définir les objectifs de l'animation ;

- choisir les techniques/ méthode appropriées c'est-à-dire comment et par quel matériel transmettre la connaissance ou le message ;
- réfléchir à comment faire participer au mieux les participants ;
- prévenir les questions et réponses éventuelles ;
- utiliser ou mieux l'esprit de créativité des participants ; et
- prévoir des évaluations par objectifs (oralement en pas crédit).

Beaucoup d'activités éducatives peuvent être menées à la post alphabétisation. Parmi ces activités, on peut citer :

- animation des clubs de lecture (exploitation des livrets de lecture, des articles de rêves et autres documents en langues nationales) ;
- écoute collective de la radio éducative ;
- visualisation de cassettes-vidéo ou de films à caractère éducatif ;
- presse en langues nationales (presse villageoise, journal de groupement, etc.),
- animation de bibliothèque villageoise ;
- animation culturelle ;

- stage de formation technique ou spécifique des néo alphabètes pour acquisition des savoirs et des savoir-faire ;
- utilisation des documents de gestion ;
- etc.

2.2.1.1. Préparation d'une séance d'animation à partir d'un texte

La préparation d'une séance d'animation est une condition nécessaire pour le succès du déroulement de l'animation. Deux points doivent retenir l'attention :

- le choix et la préparation du texte ;
- l'organisation matérielle du texte.

2.2.1.2. Préparation et choix du texte

Le texte doit tenir compte de certains critères :

- être de longueur et de contenu adapté au niveau de l'auditoire ;
- traiter un sujet d'intérêt pour les participants ;
- être clair et rédigé d'une façon simple, concrète, attrayante.

Une fois le texte choisi, il faut le préparer. L'animateur lit le texte plusieurs fois de manière à s'en imprégner et à le maîtriser pour une lecture modèle devant les participants. Il doit pouvoir bien comprendre le texte, en dégager les axes fondamentaux de réflexion. Il faut prévoir les réponses possibles à des questions. L'animateur doit établir un plan sommaire pour

la conduite de la séance. Il doit prévoir les questions de relance de l'entretien tout au long de la séance.

2.2.1.3. Organisation matérielle du texte

Avant la séance d'animation, il faut prévoir le matériel individuel et le matériel collectif.

Le matériel individuel est constitué des livrets de lecture, des cahiers, crayons, ardoises, craies, etc.

Quant au matériel collectif, il est composé du local, du tableau, du mobilier, etc.

Ainsi, le texte choisi et préparé, puis le matériel apprêté, l'animation est alors possible dans de bonnes conditions.

2.2.2. DIFFERENTES DEMARCHES D'UNE ANIMATION EDUCATIVE

2.2.2.1. Démarche d'une animation éducative avec du matériel imprimé (texte)

- Animation (chants-slogans)
 1. Introduction
 - Distribution des livrets de lecture ou des textes
 2. Lecture silencieuse
 3. Question (s) de vérification (pour voir si tous les participants ont effectivement lu)

4. Lecture des mots difficiles (repérés éventuellement)
5. Lecture modèle de l'animation
6. Lecture individuelle par les participants commencer par participants les plus éveillés
7. Questions de compréhension suivant le plan préalablement établi
8. Débats-questions de relance lors des débats, l'animation écrit les idées fondamentales au tableau
9. Mise en ordre des idées (synthèse)
10. Conclusion

NB Les phases N° 5 et 6 peuvent être interverties. Ainsi, quelques participants procèdent à la lecture avant que l'animateur ne lise.

.2.2.2.2. Démarche d'une animation éducative avec du matériel sonore

Animation

1. Introduction
2. Ecoute collective/ visualisation collective
3. Quelques questions de vérification

4. Une deuxième écoute/visualisation collective
5. Questions de compréhension
6. Débats
7. Mise en ordre des idées (synthèse)
8. Conclusion.

2.2.2.3. Démarche d'une animation éducative avec un matériel affiche

Animation

1. Introduction
2. Présentation de l'affiche
3. Observations de l'affiche
4. Questions de vérification
5. Description ou lecture de l'affiche
6. Questions de compréhension
7. Débats
8. Mise en ordre des idées (synthèse)
9. Conclusion.



Photo : L'auteur lisant un journal à côté de feu Paul C. S. HACHEME lors d'une manifestation de remise d'attestations aux apprenants déclarés alphabétisés à la fin d'un cycle de formation



Photo : Des maîtresses d'alphabétisation de l'Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin (AFA-Bénin) recevant leurs attestations de formation d'animatrice de centres d'alphabétisation et de post alphabétisation.



Photo : Des apprenantes ayant reçu leurs attestations en photo de famille avec leur facilitatrice

Exemple de présentation d'une fiche pédagogique d'animation

FICHE PEDAGOGIQUE

THEME :

OBJECTIF :

MATERIEL :

ANIMATEUR :

BENEFICIAIRE :

PREREQUIS (révisions)

ACQUIITIONS NOUVELLES CONNAISSANCES

| ETAPES | QUESTIONS POSSIBLES | REPNSES PROBABLES | OBSERVATIONS |
|---------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------|
| | | | |

2.3. METHODE D'ENSEIGNEMENT DU CALCUL

Le calcul est une composante essentielle dans le processus d'alphabétisation en général et d'alphabétisation fonctionnelle en particulier. La démarche d'enseignement est la même qu'en français et comporte plusieurs étapes.

2.3.1. LES ETAPES DE LA DEMARCHE

- 1-objectifs : il s'agit de faire acquérir aux apprenants/participant, des techniques en matière de calcul.
- 2- Supports : prévoir des objets d'usuels couvrant dans le milieu.

3- Rappels : Faire des exercices sur la leçon de la vieille. Prévoir 2 ou 3 exercices pour s'assurer des acquisitions antérieures.

4- Leçon du jour :

a)- Motivation : elle a pour but d'inciter les apprenants à étudier avec un intérêt soutenu, la leçon du jour.

b) Leçon proprement dite :

- faire démonstration à partir d'un ou de deux exemples ;

- partir du simple au complexe, du concret à l'abstrait.

5- Evaluation : elle permet de s'assurer si les objectifs spécifiques ont été atteints.

6- Observation : on note les remarques les raisons qui ont fait la leçon a porté on n'a pas porté.

2.3.1.1. Les mécanismes opératoires (exemples d'enseignement dans la langue fɔn

2.3.1.1.1. *L'addition*

Le signe de l'addition est (+) comme en français

a)- L'addition sans retenue

Cette opération s'effectue sans difficulté : il suffit, comme en français, d'ajouter les unités aux unités, les dizaines, etc. pour obtenir la somme.

Exemple² :

| | | |
|-------------|-------------|--------------|
| | | 342 |
| 13 | 112 | + 127 |
| <u>+ 12</u> | <u>+ 30</u> | <u>+ 220</u> |
| 25 | 142 | 689 |

Pour éviter de compliquer la tâche aux apprenants, on peut retenir que la barre qui vient après la disposition des chiffres ou des nombres remplace le signe d'égalité (=).

² Ces exemples sur les mécanismes opératoires sont extraits du rapport du séminaire de formation des maîtresses d'alphabétisation de l'Association des Femmes Alphabétiseurs de Cotonou (AFAC devenu AFA-Bénin : l'Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin) sur la post-alphabétisation à Sèhouè (Bénin) du 18 au 30 septembre 1995 pour lequel nous avons été formateur. Ledit séminaire a été financé par le PADEB (Programme d'Appui au Développement à la Base) de l'Organisation Néerlandaise de Développement (SNV).



Photo : *une apprenante au tableau effectuant des opérations en calcul*

b)- L'addition avec retenue

Ce mécanisme utilise le même procédé qu'en français. Partons de l'exercice ci-après

$$\begin{array}{r}
 1 \\
 4 \quad 9 \\
 + 4 \quad 8 \\
 \hline
 9 \quad 7
 \end{array}$$

1 de retenue

Il s'agira d'ajouter d'abord les unités entre elles ($9+8= 17$). On écrit l'unité de la réponse de l'addition des unités dans la

colonne des unités et on reporte le chiffre représentant la dizaine dans la colonne des dizaines.

2.3.1.1.2. La soustraction

Le signe de la soustraction est (-) comme en français

a)- La soustraction sans retenue

C'est le même procédé que pour l'addition. On soustrait les unités des unités, les dizaines des dizaines, ainsi de suite.

$$\begin{array}{r} 32 \\ - 11 \\ \hline 21 \end{array}$$

b)- La Soustraction avec retenue

Le mécanisme ici devient plus complexe. Partons de l'exercice ci-dessous:

$$\begin{array}{r|l|l} 5 & 3 & 2 \\ - 2 & 5 & 8 \\ \hline 2 & 6 & 8 \end{array}$$

Commencer pour les unités. Soustraire 8 de 6. Comme ce n'est pas possible, il faut ajouter une dizaine à 6, cela fait 16. 8 ôté de 16, il reste 8. On ajoute une dizaine à 5 (dizaine), cela fait 12. 6 ôté de 12 il reste 6. Continuer de la même manière avec les centaines, etc.

2.3.1.1.3. La multiplication

L'élément important à introduire dans le mécanisme de la multiplication est la table de multiplication. Le signe ici est (x).

Exemple : $3+3+3+3 = 12$

Il y a combien de fois 3 ? Il y a 4 fois 3 donc $3 \times 4 = 12$

A partir d'exemples similaires, faire construire progressivement les tables de 2-3-4-5-6-7-8-9 et 10 et les faire apprendre aux apprenants. La table de multiplication doit être révisée à chaque séance. Comme les autres mécanismes (addition, soustraction), l'opération de la multiplication peut être sans ou avec retenue. Elle s'effectue à partir du multiplicateur. Le mécanisme commence à partir du bas (multiplicateur).

a)- La multiplication sans retenue

$$\begin{array}{r}
 23 \\
 \times 12 \\
 \hline
 46 \\
 23 \\
 \hline
 276
 \end{array}$$

- 23×2 : $\left\{ \begin{array}{l} 2 \times 3 = 6, \text{ écrit dans colonnes les unités} \\ 2 \times 2 = 4, \text{ écrit dans la colonne des dizaines} \end{array} \right.$

L'opération donne un résultat partiel

- 23×1 : $\left\{ \begin{array}{l} 1 \times 3 = 3, \text{ écrit dans colonnes des dizaines sous} \\ 1 \times 2 = 2, \text{ écrit dans la colonne des centaines} \end{array} \right.$

L'opération donne 23, résultat partiel.

La somme des deux résultats donne le produit

$$\begin{array}{r} \bullet 46 \\ + 23 \bullet \\ \hline 276 \end{array}$$

b)- La multiplication avec retenue

$$\begin{array}{r} 36 \\ \times 3 \\ \hline 9+18 \\ 108 \end{array}$$

$3 \times 6 = 18$ on écrit 8 et je retiens 1 de la dizaine
 $3 \times 3 = 9$ – on ajoute le chiffre "1" de 18 à 9 et cela fait 10
 Donc la réponse est 108

2.3.1.1.4 La division

a)- La division simple

Le signe de la division est (:) on () |

Exemple

$2 : 2 = 1$ - $1 \times 2 = 2$
 - 2 ôtés de 2 donne

$$\begin{array}{r} 2 \quad | \quad 2 \\ - 2 \quad | \quad 1 \\ \hline 0 \quad | \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 24 \quad | \quad 2 \\ - 2 \quad | \quad 12 \\ \hline 04 \quad | \\ - 4 \quad | \\ \hline 0 \end{array}$$

$2 : 2 = 1$; $1 \times 2 = 2$; ôté de 2 donne 2
 $4 : 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$; 4 ôté de 4 donne 0
 $24 : 2$ donne 12 comme quotient

NB : Dans la pratique, la soustraction s'effectue mentalement.

b)- La division complexe

$$\begin{array}{r|l} \text{Exemple :} & 254 \\ & 14 \\ & 2 \end{array} \quad \begin{array}{l} 3 \\ \hline 84 \end{array}$$

En 2, combien de fois 3 ? On ne peut pas.

On prend 25.

En 25 combien de 3 fois 3 ? : 8 fois. $8 \times 3 = 24$; 24 ôtés de 25 il reste 1- on abaisse le chiffre suivant qui est 4, cela fait 14. Continuer ainsi l'opération.

2.4. L'UTILISATION DES DOCUMENTS DE GESTION

Les documents de gestion sont étudiés en post alphabétisation qui comporte deux grandes dimensions.

La première dimension a pour objectif de renforcer et de consolider les acquis de l'alphabétisation initiale en lecture écrite et calcul.

La seconde dimension elle, constitue la phase la plus importante car elle permet aux néo-alphabètes de réinvestir toutes les connaissances acquises au cours de l'alphabétisation initiale dans les activités de la vie économique.

En effet, le néo alphabète doit pouvoir tenir avec assurance, les différents documents de gestion (gestion des

activités individuelles et gestion des activités coopératives ou communautaires). C'est dans de souci que les documents de gestions sont été nécessaires dans le processus d'alphabétisation fonctionnelle.

Il revient donc aux animateurs de les intégrer dans la vie quotidienne des néo alphabètes. C'est faute de cette gestion rigoureuse qu'il est observé la mauvaise gestion chez certaines personnes ou dans groupements dont la plupart des membres sont analphabètes. Plusieurs documents existent. Quelques uns sont présentés dans ce document.

2.4.1. PRESENTATION DE QUELQUES DOCUMENTS DE GESTION³

2.4.1.1. Présentation d'une fiche de production

Nom du produit :

| Date | Libellé | Quantité vendue | Quantité retirée par le producteur | Perte |
|--------------|----------------|----------------------------|---|--------------|
| | | | | |
| Total | | | | |

³ Les différents documents de gestion sont conçus dans les langues d'alphabétisation

2.4.1.2. Présentation d'une fiche de dépenses

| Date | Désignation | Quantité | Prix unitaire | Prix total |
|--------------|--------------------|-----------------|----------------------|-------------------|
| | | | | |
| Total | | | | |

2.4.1.3. Présentation d'une fiche de caisse

| Date | Désignation | Montant encaissé | Montant décaissé | Solde |
|--------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|--------------|
| | | | | |
| Total | | | | |

2.4.1.3. Présentation d'une fiche de stockage

| Date | Désignation (Produit) | Entrée | Sortie | Total |
|--------------|------------------------------|---------------|---------------|--------------|
| | | | | |
| Total | | | | |

2.4.1.4. Présentation d'une fiche de vente

| Date | Désignation | Quantité vendue | Prix unitaire | Prix total |
|--------------|--------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------|
| | | | | |
| Total | | | | |

Il importe de noter que la réussite des séances d'animation est également tributaire des comportements de l'animateur.

2.5. COMPORTEMENTS DE L'ANIMATEUR

Educateur des adultes, l'animateur doit avoir certains comportements. Ainsi, il doit :

- être de bonne moralité et de bonne éducation ;
- faire preuve de modestie, de simplicité et d'humilité ;
- s'efforcer d'établir des relations de franche collaboration ;
- considérer les séances d'animation comme un carrefour d'échange d'idées, comme un rendez-vous du "*donner et du recevoir*" ;

- être courtois et être débarrassé de tout propos injurieux, malveillant, grossier, railleur en vue de ne pas blesser les susceptibilités ;
- parler un langage simple, concret et clair ;
- faire preuve de patience et de persévérance ;
- laisser parler les participants en évitant de les interrompre ;
- accorder de l'importance à ce que disent les participants ;
- faire évoluer le débat ;
 - ne pas engager le débat sur d'autres pistes inutiles- si cela arrivait, faire revenir au débat initial ;
 - faire son autocritique ;
 - faire la synthèse de chaque séance ;
 - dégager la conclusion.

CHAPITRE III: ELABORATION D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

L'alphabétisation fonctionnelle a des principes. Son élaboration nécessite certaines compétences et se fait à travers plusieurs phases. Elle se fait suite à l'identification et à l'analyse des problèmes et des besoins du groupe social bénéficiaire.

En effet, un problème est un ensemble d'obstacles, de conditions empêchant la réalisation d'un objectif. C'est l'ensemble des situations qui s'interposent entre la situation actuelle et la situation désirée. Il crée une situation de besoins.

Quant au besoin, il est défini comme une sensation qui porte les êtres vivants à certains actes qui leur sont ou paraissent nécessaires.

Quels sont les principes de l'alphabétisation fonctionnelle ?

Comment les besoins sont-ils identifiés ; comment les objectifs sont-ils définis et hiérarchisés, enfin comment planifier concrètement un programme d'alphabétisation fonctionnelle ?

Ce sont les questions auxquelles répond le présent chapitre

3.1. PRINCIPES DE L'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

Comme principes de l'alphabétisation fonctionnelle, on peut citer :

- étude critique du groupe social immédiat en tant que composante du processus d'apprentissage ;
- choix d'un groupe homogène du point de vue culturel (langue par exemple et surtout);
- étude des réalités propres au groupe ;
- identification des thèmes qui serviront de base à l'enseignement /apprentissage ;
- élaboration de documents fonctionnels répondant donc aux besoins des bénéficiaires ;
- utilisation de la méthode non directive (nécessité d'un dialogue sur pied d'égalité entre bénéficiaires apprenants et animateurs) ;
- financement par les bénéficiaires mêmes ou les partenaires engagés dans le processus de développement.

3.2.1. PHASES D'ANALYSE

La phase d'analyse comprend plusieurs parties :

- analyse des participants ;
- définition et analyse des besoins/problèmes ;
- définition et analyse des objectifs et des priorités ;
- définition et analyse des stratégies.

3.2.1.1. L'analyse des participants

L'analyse des participants permet de voir ceux qui constituent un blocage pour le programme.

a)- Démarche d'analyse des participants

- énumérer tous les groupes d'intérêts/acteurs pouvant exercer une influence ou concernés par le programme ;
- examiner dans quelles mesures ces groupes constituent des groupes ou unités homogènes ;
- analyser les unités homogènes suivant des critères pertinents (l'analyse peut être faite dans un tableau).

Présentation d'un tableau d'analyse des participants (à titre indicatif)

| Caractéristique/ Unités homogènes actives | Principaux intérêts | Atouts | Contraintes | Conséquences pour le programme | | |
|--|------------------------|--------|-------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| | | | | Contribution au programme | Source d'obstacle au programme | Source d'appui au programme |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Exercice : étude de cas sur l'analyse des participants

Le Ministère de l'Environnement, de l'Habitat et de l'Urbanisme à l'intention de mettre en place dans la ville de Porto-Novo, un programme d'alphabétisation fonctionnelle pour la protection de l'environnement au profit des motocyclistes et autres habitants de la ville.

1 - Quels sont les groupes ou acteurs concernés par ce programme ?

2 - Identifier les intérêts, atouts et les contraintes de chaque catégorie.

3 - Quelles sont les conséquences de chacune de ces catégories sur le programme?

Résolution du cas

1 – Groupe ou acteurs concernés

- Des cartes METAPIAN sont distribuées pour répondre à la question n° 1

Une carte → une idée ou un acteur

- Lecture et regroupement des cartes par idée/acteur

2 – Catégorisation

Après lecture et affichage, les différentes catégories sont reconnues et séparées.

Les cartes qui ont une idée floue sont détruites.

On a les catégories ci-après :

▪ Mécaniciens moto ;

- *Conducteurs de taxi moto ;*
- *Simple usagers motocyclistes ;*
- *Direction départementale de l'Environnement et de 'Urbanisme ;*
- *Autres.*

3 – *Identification des intérêts atouts et contraintes de chaque catégorie*

- *prendre chaque catégorie ;*
- *distribuer des cartes ;*
- *lire les cartes et les regrouper par idée.*
- *Atouts* → *Procéder de la même manière comme pour les intérêts*
- *Contraintes* → *Même procédure*

4 – *Conséquences sur le programme*

- *Contribution au programme*
 - *Source d'obstacle au programme*
 - *Source d'appui au programme*
- } ⇒ *Même procédure comme pour identification*

Tableau d'analyse

| Caractéristiques/ Unités homogènes actives | Principaux intérêts | Atouts | Contraintes | Conséquences pour le programme | | |
|---|--------------------------------|---------------|--------------------|--|---|--|
| | | | | Contribution au programme | Source d'obstacle au programme | Source d'appui au programme |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

3.2.1.2. Définition et analyse des besoins/problèmes

L'identification et l'analyse des besoins se font à partir de l'identification et l'analyse des problèmes. Elles peuvent se faire à partir :

1. *des études du milieu* (étude socioéconomique et culturelle) qui consistent à faire des investigations, des recherches sur le milieu cible de l'opération pour découvrir ses réalités afin d'adapter les objectifs et les contenus aux préoccupations et aux conditions des populations. L'étude du milieu vise, au-delà de ces réalités, à identifier les problèmes qui se posent à l'homme ; à partir de ces problèmes, déduire les besoins éducatifs c'est-à-dire les interventions nécessaires sur les ressources humaines pour les rendre plus efficaces.

Les méthodes utilisées sont :

- la méthode d'observation directe,
 - la méthode de documentation,
 - la méthode d'interview entretien individuelle ou de groupe, discussion libre ;
2. *des documents de politiques sectorielles ;*
 3. *des résultats de recherche ;*
 4. *du programme d'action du gouvernement ;*
 5. *etc.*

L'identification et l'analyse des besoins peuvent se faire à trois (03) niveaux:

- niveau national ;
 - niveau régional et ;
 - niveau local.
- ✓ **Au niveau national**, l'identification et l'analyse des besoins en éducation s'inscrivent dans la politique globale du pays concerné. Elle reste peu détaillée et ne traitent que de l'ensemble des besoins éducatifs à satisfaire dans les différentes régions du pays ; ce qui constituent une orientation desdites régions en ce qui concerne les actions qu'elles doivent entreprendre dans ce domaine.
- ✓ **Au niveau régional**, les besoins identifiés et analysés au niveau national sont hiérarchisés. Dans cette tâche de hiérarchisation, d'autres besoins peuvent s'ajouter à ceux déjà identifiés au niveau national.

Mais il s'agit là également d'un niveau qui est un peu éloigné des bénéficiaires des programmes. C'est pourquoi pour beaucoup plus d'efficacité, le rôle de ce niveau doit consister surtout à la gestion coordonnée des actions ou programmes mis en œuvre dans la région. Car à ce niveau, comme à celui

national, il est impossible d'identifier dans les détails les besoins éducatifs des populations ou des groupes sociaux.

- ✓ **Au niveau local** : le niveau local représente le niveau inférieur et donc le niveau le plus bas.

L'identification détaillée des besoins éducatifs peut se faire véritablement qu'à ce niveau, niveau où les bénéficiaires peuvent bien participer au processus d'identification des besoins. Cette participation permet de mettre en place des programmes qui répondent effectivement à leurs besoins, intérêts et priorités.

Mais il faut retenir l'identification des besoins part, pour la plupart des cas, de l'analyse des problèmes qui se posent aux bénéficiaires et donc à leur milieu de vie.

3.2.1.2. L'analyse des problèmes

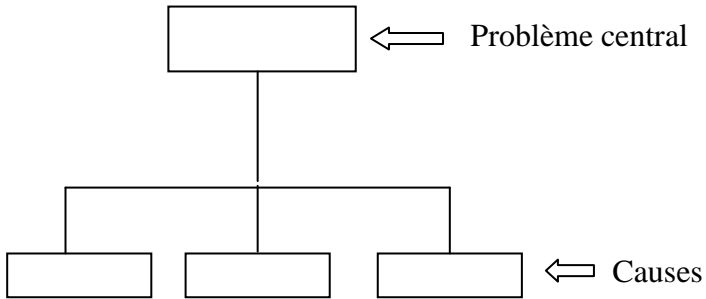
L'analyse des problèmes pour en arriver aux besoins, est une démarche méthodologique qui permet :

- d'analyser une situation problématique existante ;
- d'identifier et de hiérarchiser les problèmes ;
- de définir le problème central qui se pose dans cette situation.

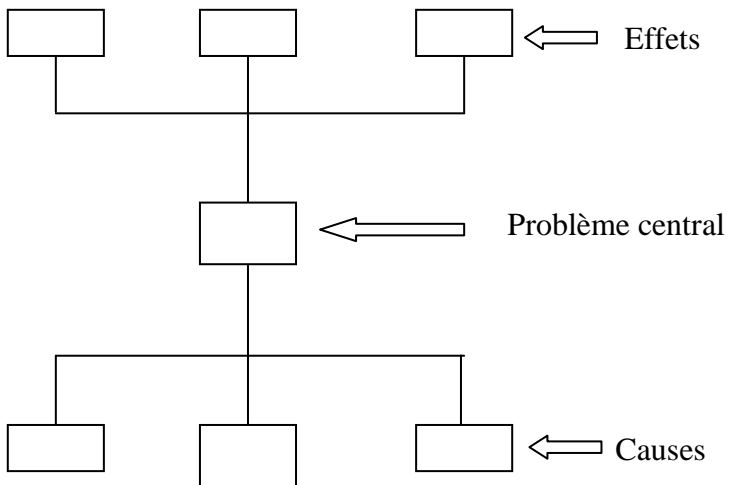
Après la définition du problème central en collaboration avec le groupe cible concerné ou ses représentants, on identifie ses causes (avec la question "**POURQUOI**" et ses effets avec la question "**ET ALORS**").

N.B : Il n'est pas bon d'analyser plusieurs problèmes centraux à la fois.

Les relations "causes-effets" peuvent être visualisées dans un diagramme appelé "**Arbre problèmes**" réalisé avec la participation des bénéficiaires ; et ceci surtout au niveau local.



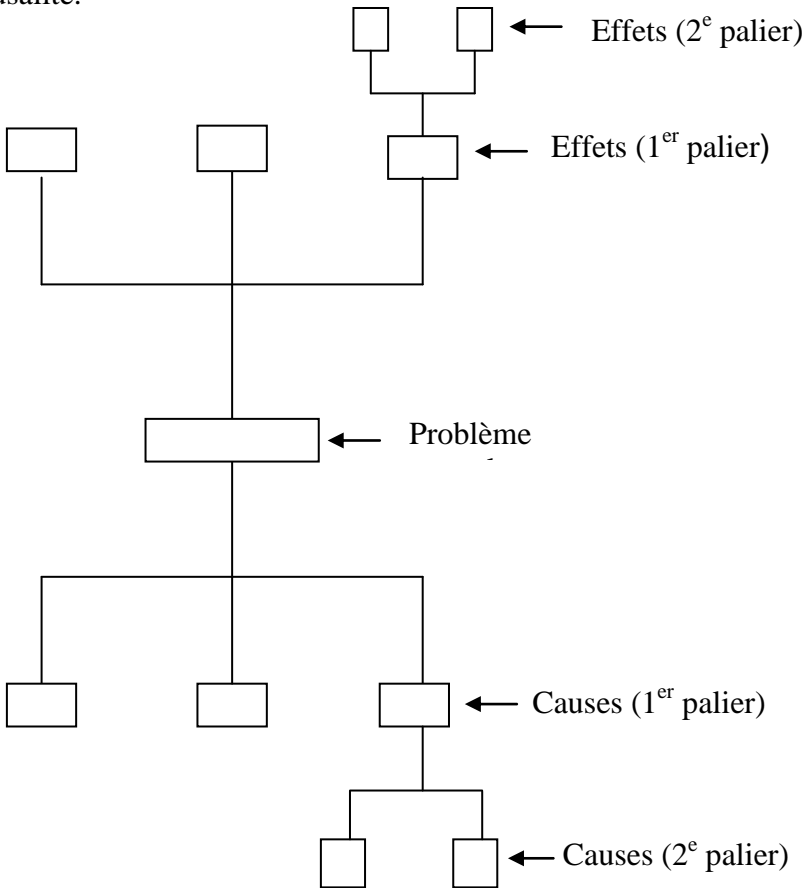
- Identifier les effets produits par le problème central avec la question **Et alors ?**



Arbres à/des problèmes

- Développer successivement les sous-causes et les sous-effets, en suivant le même principe.
- On obtient ainsi un réseau causal à plusieurs paliers et ramifications. Et lorsque plusieurs causes ou effets se rapprochent, il faut faire l'effort de les regrouper pour éviter trop de détails.

Toutes les causes et tous les effets sont reliés par des liens de causalité.



NB : Lorsqu'on fait un arbre à problèmes, le problème central, les causes et les effets sont écrits sur des cartes de couleurs différentes, de même que les sous-causes, (causes indirectes) et les sous-effets (effets indirectes).

✓ **Formulation d'un problème**

- Formuler les problèmes dans un état négatif

Exemples : "Environnement dégradé"

"Analphabétisme accru".

L'aspect négatif doit transparaître ;

- n'écrire qu'un problème par carte ;

- identifier les problèmes réels et non imaginaires ou futurs.

Un problème n'est pas l'absence d'une solution, mais un état négatif réellement vécu.

Exemple de mauvaises formulations

- "Absence de centre de centre d'alphabetisation ;

- "Manque de Maîtres d'alphabetisation".

- ***Formuler les problèmes avec un participé passé ou utilisé un adjectif qualificatif ;***

- Ne jamais formuler un problème sous la forme substantive comme par exemple "Diminution du nombre d'analphabètes" ; car dans cette formulation, l'état négatif ne transparaît pas.

NB :

- 1- La formulation des causes et celle des effets se sont de la même façon que celle des problèmes.
- 2- Lorsqu'il y a une cause, il doit y avoir deux sous-causes. S'il n'y en a qu'une seule, c'est que les deux cartes "causes" et "sous-causes" se confondent.

Les sous-causes 1^{er} palier doivent avoir des sous-causes 2^e palier si non, on laisse.

3.2.1.4. L'analyse des besoins

L'analyse des besoins est l'aboutissement de l'analyse des problèmes. Les besoins éducatifs sont identifiés et analysés à partir des causes des problèmes identifiés selon les groupes cibles et avec leur participation ou leurs représentants selon le niveau où se fait l'analyse des besoins (niveaux national, régional ou local).

L'analyse des besoins doit permettre d'identifier les besoins réalistes et non des besoins imaginaires.

3.2.1.5. Définition et analyse des objectifs et des priorités

Un objectif est un état futur désiré par rapport à une situation jugée insatisfaisante auquel doit conduire une/des actions.

Un objectif éducationnel selon R.F. MAGER, est "*une intention communiquée par une déclaration qui décrit la*

modification que l'on désire provoquer chez l'apprenant, déclaration précisant en quoi l'apprenant aura été transformé une fois qu'il aura suivi tel ou tel enseignement".

L'objectif est identifié à partir des besoins dont la satisfaction transformerait l'apprenant.

Plusieurs types d'objectifs existent :

- les objectifs généraux qui décrivent le résultat final (Ex : relais communautaires formés sur la protection de l'environnement) ;
- les objectifs intermédiaires ou spécifiques qui constituent des passages obligés pour atteindre l'objectif général ;
- les objectifs opérationnels qui font une description précise du comportement souhaité chez l'apprenant (Ex : *'à la fin de la formation, les apprenants seront capables de ...'*).

L'analyse des objectifs est la recherche de solution au problème central. Il s'agit de voir ce qu'on peut faire pour éliminer les causes et changer les effets négatifs en effets positifs réalisés.

Les objectifs sont donc identifiés après l'identification des comportements souhaités chez les apprenants. Ensuite les objectifs identifiés sont hiérarchisés en tenant compte :

- de leur importance respective ;
- des ressources disponibles ;

- de la durée de leur réalisation.

Comme l'analyse des problèmes, l'analyse des objectifs peut aussi être visualisée dans un diagramme appelé **‘Arbre des objectifs’**. *Ainsi, les relations "causes-effets" sont transformées en "moyens-fins", "'Actions-Résultats"*.

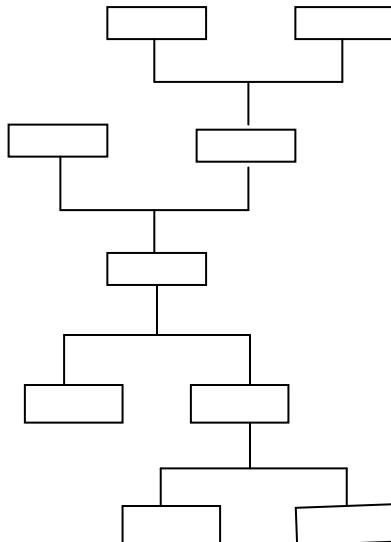
Démarche d'analyse

- Reformuler les états négatifs de la hiérarchie des problèmes ou états positifs désirables et réalisables. Le problème central devient l'objectif (spécifique).

Exemple : ‘Taux d’analphabétisme réduit’

Mais il faut dire que les objectifs peuvent être formulés sous la forme infinitive

Exemple : Réduire le taux d’analphabétisme de.....%



3.2.1.6. Définition et analyse des stratégies

La stratégie est l'ensemble des moyens nécessaires mis en œuvre pour atteindre un objectif déterminé en fonction de certains impératifs ou contraintes. Elle se distingue de la tactique qui, elle, en cours d'action, utilise le terrain, les points faibles, les moyens disponibles et les résultats déjà obtenus.

L'analyse des stratégies est une démarche permettant à partir des objectifs :

- d'identifier les différentes solutions qui pourraient constituer une stratégie ;
- de déterminer ce qui est plus favorable et faisable c'est-à-dire les axes d'intervention en utilisant certains critères tels que :
 - la disponibilité des ressources ;
 - la pertinence des objectifs spécifiques ;
 - l'intérêt pour le groupe cible ;
 - la probabilité de réussite ;
 - la relation avec la politique du gouvernement ;
 - la capacité de la structure responsable de l'intervention ;
 - etc.

A chaque objectif correspond une stratégie (ou des stratégies données) composée d'un certain nombre d'actions :

- ce que l'intervention vise (objectif spécifique) ;

- comment l'intervention y contribuera (résultats intermédiaires) ;
- quelles sont les activités prévues.

Les activités sont déduites des objectifs. Leur planification est nécessaire pour connaître :

- la durée probable de l'opération ;
- les moyens nécessaires de mise en œuvre (moyens humains, matériels et financiers).

Démarche d'analyse

- Identifier les objectifs à ne pas poursuivre (difficilement réalisables ou peu pertinents) ;
- Identifier des ensembles cohérents de moyens-fins de la hiérarchie des objectifs et les entourer d'un trait. Ces ensembles constituent les différentes stratégies envisageables pour résoudre le problème (voir arbre des objectifs) ;
- déterminer les stratégies optimales de mise en œuvre en assimilant les chaînes ainsi identifiées à des domaines d'intervention ;
- préciser les domaines retenus selon les critères (ressources disponibles, probabilité de succès, faisabilité, etc.), en demandant à chaque groupe d'acteurs d'affecter 1 à 5 points à chaque domaines.

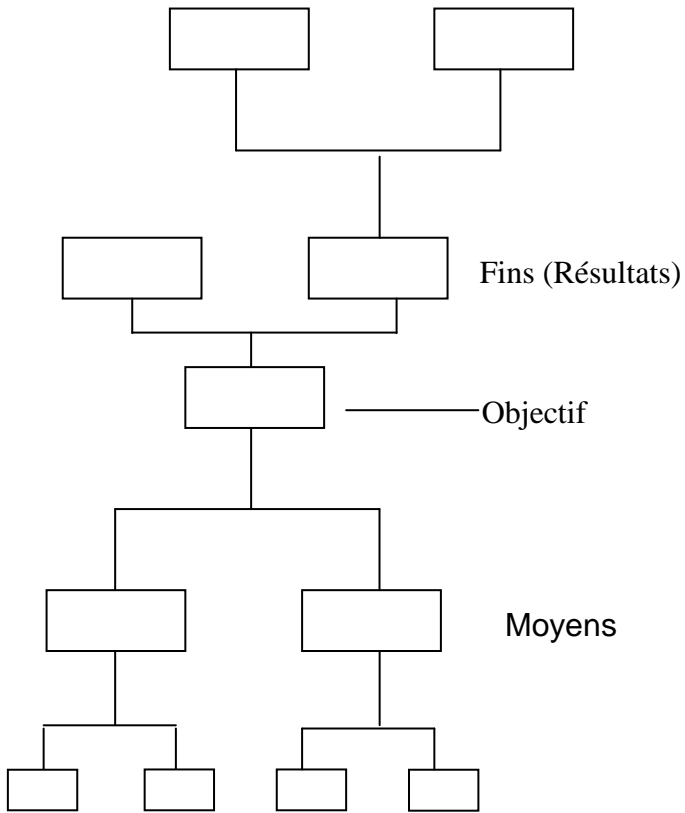
Les domaines sont définis selon les forces qui leur sont reconnues pour atteindre les objectifs. Tous les domaines sont soumis aux mêmes critères

| | | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|----------|---|---|---|---|----------------|
| Chaque catégorie d'acteurs | Domaines d'intervention | Critères | | | | | Score total |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Ensuite, faire la synthèse dans un autre tableau presque similaire ayant une autre colonne "Rang", en plus.

| Domaines d'intervention | Catégories d'acteurs | | | | Score total | Rang |
|----------------------------|----------------------|------|------|------|----------------|------|
| | N° 1 | N° 2 | N° 3 | N° 4 | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Le domaine qui a le plus de score est celui-là qui est le 1^{er}, ainsi de suite.



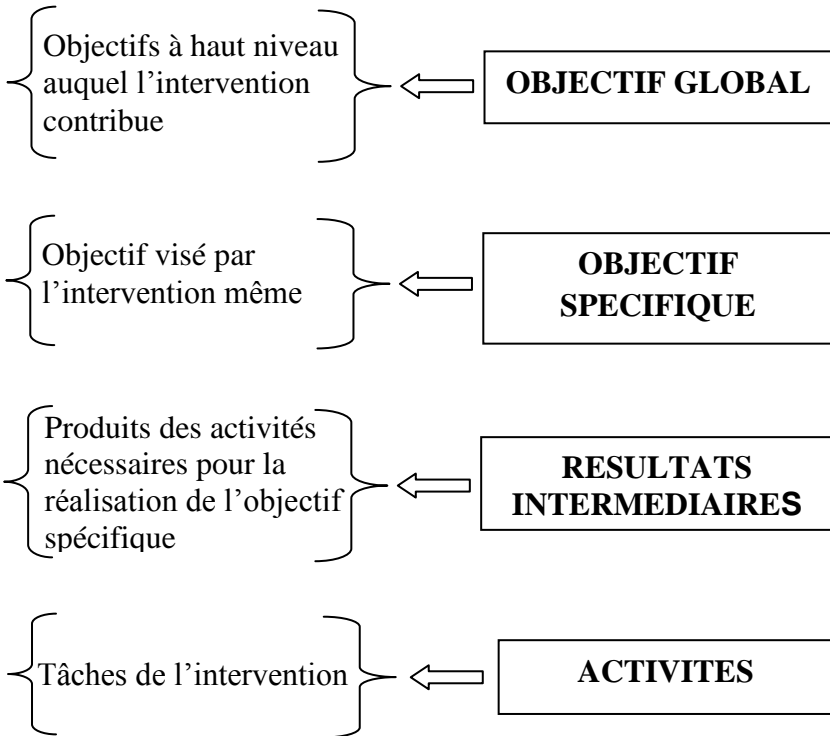
3.2. PHASE DE PLANIFICATION

La phase de planification est encore appelée cadre logique d'intervention.

3.2.1. DESCRIPTION DE LA LOGIQUE D'INTERVENTION (CADRE LOGIQUE)

La logique d'intervention est l'ensemble des étapes internes à l'intervention, qui doivent être réalisées en vue d'atteindre l'objectif global :

- grâce aux activités, les résultats intermédiaires sont atteints ;
- par le biais des résultats intermédiaires, on vise la réalisation de l'objectif spécifique ;
- par l'objectif spécifique, on contribue à l'objectif global.



Dans une logique d'intervention, on retrouve dans quelle optique l'intervention est exécutée (objectif global).

3.2.2. LES SUPPOSITIONS/CONTRAINTES

Formulées à l'état positif atteint à partir des activités, les suppositions/contraintes sont des paramètres qui peuvent intervenir pour bloquer le programme. Ce sont des facteurs externes sur lesquels l'opération a peu ou n'a pas de prise mais qui sont importants dans la réalisation.

Exemples de supposition ou de contraintes

- Volonté politique
- Disponibilité de matériels didactiques
- Motivation des bénéficiaires.
- etc.

3.2.3. OPERATIONNALISATION DE LA LOGIQUE D'INTERVENTION

L'opérationnalisation de la logique d'intervention est la détermination :

- des indicateurs objectivement vérifiables (IOV) ;
- des sources de vérification, et ;
- des moyens de mise en œuvre.

Les indicateurs objectivement vérifiables (IOV) sont des mesures visant à objectiver (susceptibles d'étude objective) l'objectif global, l'objectif spécifique et les résultats intermédiaires.

Il importe de chercher pour chaque niveau, un indicateur répondant aux conditions suivantes :

- être spécifique en termes de qualité, de quantité, de temps ;
- être substantif (couvrir l'essentiel) ;
- être faible (indicateur sûr) ;
- être vérifiable (base sur des données accessibles qu'on peut vérifier) ;
- fournir une base pour le suivi et l'évaluation.

Les sources de vérification sont des observations/rapports et autres études permettant d'avoir les données pour vérifier les indicateurs retenus.

Quant aux moyens, ce sont les apports grâce auxquels l'opération va pouvoir être exécutée. Ils sont déterminés en tenant compte des activités retenues qui sont formulées sous la forme infinitive avec des verbes d'action en tenant compte des lots encadrés.

Exemple d'un cadre logique

| | Logique d'intervention | Indicateurs objectivement vérifiables | Sources de vérification | Suppositions/Risques |
|-----------------------------------|--|---|---|-----------------------------|
| Objectif { | | | | |
| Objectif spécifique { | Réduire le taux d'analphabétisme des femmes | | | |
| Résultats intermédiaires { | Le taux d'analphabétisme des femmes est réduit | 50% des femmes sont alphabétisées d'ici en l'an | -Le nombre de centres créés - le nombre de femmes inscrites - Rapports de d'évaluation | |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| Activité 1 | Réaliser une étude socioécon omique et culturelle d'identific ation de besoins éducatifs | | | |
| Activité 2 | Elaborer les programm es d'étude | | | |
| Activité 3 | Elaborer les matériels didactiques | | | |

Les activités retenues dans le cadre d'un programme doivent être réalisées dans une durée déterminée. Ainsi à la phase de la planification du programme, le gestionnaire peut se servir d'un graphique appelé "**Graphique de Gantt**" pour estimer la durée totale du programme, clarifier les liens entre les

activités et déterminer la meilleure affectation des ressources disponibles à l'intérieur du délai prévu.

En effet, le **graphique de Gantt**, a été créé au début du 21^e siècle comme un outil pour la gestion de la production industrielle. Il fournit le calendrier des activités d'un projet échelonnées dans le temps qui montre visuellement le début et la fin de chaque activité et sa durée. Chaque activité est représentée par une barre horizontale qui s'étend le long de l'échelle de temps du calendrier. La longueur de la barre est proportionnelle à la durée de l'activité et sa position sur l'échelle de temps indique son début et sa fin.

La préparation du graphique de Gantt doit se faire en équipe. Elle exige certaines étapes à savoir :

- établissement une liste des activités ;
- détermination de la séquence logique des activités ;
- préparation d'un graphique préliminaire :
 - en abscisse, mettre l'échelle des temps en unités de jours (ouvrables), semaines, ou mois jusqu'à atteindre la durée totale du programme ;
 - en ordonnée, mettre toutes les activités ainsi que la durée de chacune d'elle ;
 - en face de chaque activité, tracer une barre horizontale qui correspond à sa durée ;

- entre les extrémités des barres, tracer des flèches verticales qui montrent les priorités entre les activités :
- ajuster le graphique en fonction des ressources limitées et d'autres contraintes.

(Voir à la page suivante, un exemple de graphique de Gantt).

Graphique de Gantt : Mission d'élaboration de matériel didactique pour l'alphabétisation

Durée de la mission : 30 jours

| | | DUREE (EN JOURS) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| N° | Activités | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | Obs |
| 1 | Analyse de la documentation | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2j |
| 2 | Elaboration et test de l'instrument d'investigation | | | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2j | |
| 3 | Collecte des données | | | | | x | x | x | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 5j | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|----|
| 8 | Restitutio n du rapport provisoire et rédaction du rapport définitif et dépôt du rapport | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | x | x | 2j |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|----|

NB : Le chronogramme présenté sur le tableau ci-dessus n'est qu'indicatif et peut être modifié au début ou au cours de la mission.

3.2.4. PARTICIPATION DES BENEFICIAIRES

La participation peut être conçue comme un engagement ou une implication de la communauté ou du groupe social considéré dans la prise de décision les concernant (communauté/groupe social).

Dans un contexte de développement durable, la participation des bénéficiaires à l'élaboration d'un programme d'éducation des adultes est un facteur de réussite. De ce fait, la participation ou l'implication des bénéficiaires aux étapes pour lesquelles cette participation est nécessaire est un atout.

Ainsi, les bénéficiaires doivent être associés :

- à l'identification et à l'analyse des besoins ;
- à la définition des objectifs et des priorités ;
- à la définition des stratégies ;
- à la détermination des activités et leur mise en œuvre ;
- au suivi et à l'évaluation.

Mais il importe de reconnaître que la participation effective des bénéficiaires n'est possible qu'au niveau local, c'est-à-dire au niveau du programme même.

✓ **Récapitulatif des étapes d'élaboration d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle**

1. Constitution de l'équipe de planification et analyse des participants

2. Recherche préalable (Etude du milieu, recherche documentaire, enquêté, etc.
3. Identification / définition et analyse des problèmes / besoins.
4. Définition et analyse des objectifs.
5. Hiérarchisation des objectifs et des priorités.
6. Définition et analyse des stratégies.
7. Description de la logique d'intervention (cadre logique) :
 - Objectif général ;
 - Objectif spécifique ;
 - Résultats intermédiaires ;
 - Activités prévues pour chaque résultat intermédiaire ;
 - Indicateurs objectivement vérifiables pour chaque activité ;
 - Moyens/sources de vérification pour chaque activité ;
 - Suppositions/risques pouvant influencer sur la réalisation de chaque activité ;
8. Elaboration d'un graphique/ diagramme de Gantt pour présenter le calendrier des activités aux niveaux régional et national ne peut se faire que par le biais de la représentation.

3.3. ALLOCATION DES RESSOURCES

L'allocation des ressources est une phase importante dans la planification de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes car, il faut tenir compte des ressources disponibles, surtout que la plus grande partie des fonds destinés au secteur de l'éducation est allouée à l'éducation formelle. Or, l'éducation des adultes au même titre que l'éducation scolaire a besoin de ressources nécessaires et suffisantes pour sa réussite.

L'objectif de développement global, les stratégies d'intervention et les objectifs spécifiques poursuivis doivent guider dans l'allocation des ressources après l'identification des besoins et des objectifs et des priorités.

En conclusion, il faut dire que l'élaboration d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle est une activité très importante dans le processus de développement et surtout de développement à la base. Les principes de l'alphabétisation fonctionnelle étant formels. Lorsque ces principes sont respectés jusqu'à l'allocation des ressources nécessaires et l'organisation bien faite, l'alphabétisation a des chances de réussir. Mais, il faut un bon plan de campagne.

CHAPITRE IV : ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE

Les travaux de recherche ont démontré que les problèmes qui se posent en matière de programme d'alphabétisation fonctionnelle relèvent en grande partie de l'organisation. Ces problèmes sont dus à un manque de moyens adéquats pour l'exécution correcte des programmes. Ainsi, pour qu'un programme d'alphabétisation fonctionnelle réussisse, il faut une bonne structure de coordination, et que des dispositions soient prises en ce qui concerne le matériel et l'équipement, le personnel enseignant, l'action sur le terrain puis en ce qui concerne le suivi et l'évaluation.

4.1. STRUCTURE DE COORDINATION

Un programme d'alphabétisation fonctionnelle doit être coordonné par une organisation ou une structure. L'existence de cette structure n'empêche pas celle de comités pouvant aider à une bonne coordination. Mais ces comités doivent être épaulés par la structure centrale avec un mandat bien défini, jouissant d'un budget suffisant pour une bonne coordination sur le terrain.

Une coordination efficace d'un programme est une condition de réussite. La coordination est au cœur des programmes et repose sur une définition claire des rôles et des

responsabilités. Le statut et la particularité de tous les participants doivent être déterminés séparément aux différents stades de la planification, de sorte que chacun connaisse clairement ses rôles. La coordination va de paire avec la participation de tous les groupes à tous les niveaux, et la décentralisation de la responsabilité. Une campagne, un projet ou un programme ne peut exister sans la participation des gens qu'il se propose de servir. Le soutien de ces derniers est donc essentiel.

Une bonne coordination permet de prévoir les dispositions pratiques pour une réussite des programmes.

4.2. DISPOSITIONS PRATIQUES

4.2.1. DISPOSITIONS RELATIVES AU MATERIEL, A L'EQUIPEMENT ET AUX FORMATEURS

4.2.1.1. Catégories de matériels et équipement

Aucun programme d'alphabétisation fonctionnelle ne peut atteindre son objectif si l'on ne dispose pas en quantités suffisantes et au moment voulu, du matériel et de l'équipement nécessaires à sa réussite. D'où la nécessité de fournir ou d'assurer de façon satisfaisante le matériel et l'équipement appropriés.

L'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle exige donc différentes catégories de matériel :

- matériel destiné aux participants (individuel/collectif) ;
- matériel pour l'instructeur à utiliser pour les cours (notamment guides, manuels, auxiliaires visuels, etc.) ;
- registre d'inscription, lampes, tableaux, etc.

4.2.1.2. Production du matériel

Dans toutes les catégories de matériel, les manuels destinés aux adultes doivent offrir un intérêt sérieux et être en rapport avec la condition et leurs aspirations sociales et économiques. En conséquence, il sera nécessaire de produire du matériel spécial pour les programmes d'alphabétisation et d'éducation destinés aux adultes aussi bien aux participants qu'aux instructeurs suite à une étude socioéconomique et culturelle d'identification des besoins en éducation.

Les manuels/guides produits, avant toute utilisation, doivent être essayés ou testés avec soin afin d'y apporter les corrections nécessaires. Il est souhaitable que des spécialistes s'occupent exclusivement de ce problème, que la tâche soit confiée à un organisme privé ou à un centre de production qui s'occupe de ces genres de question.

L'équipe chargée de l'élaboration initiale du matériel peut être composée de :

- un responsable, ayant une formation pédagogique/andragogique et connaissant parfaitement les techniques de production de matériel d'enseignement ;
- un linguiste au moins;
- un sociologue ;
- un rédacteur ayant l'expérience de production de matériel du genre ;
- un illustrateur.

Les membres de l'équipe pourront avoir au besoin des assistants.

Le matériel mis au point en fonction de la méthode d'enseignement qui sera adopté, doit d'abord être produit sous une forme provisoire et essayé/testé avec des groupes ciblés (une partie des concernés ou d'autres individus ayant les mêmes caractéristiques de ceux-ci) sous le contrôle du responsable de l'élaboration. Les erreurs constatées seront corrigées avant la production sous forme définitive.

4.2.1.3. Personnel enseignant/formateurs

Le succès d'un programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes n'est garanti que si l'on parvient à avoir un nombre suffisant et qualifié de formateurs familiarisés avec les méthodes employées, et si ces formateurs sont en mesure de

consacrer le temps nécessaire à l'exécution du programme pendant toute sa durée.

Les formateurs, selon le programme, pourront être recherchés parmi les membres des groupes ci-après :

- éducateurs d'adultes rémunérés à plein temps ;
- fonctionnaires appartenant à des organismes déjà en contact avec les groupes cibles bénéficiaires du programme ;
- fonctionnaires affectés à cette tâche à temps complet ou partiel dans le cadre du service auquel ils appartiennent;
- membres d'une organisation non gouvernementale assurant un service volontaire dans le cadre de leur organisation ; ou en dehors de leur organisation ;
- etc.

De toute façon, quelle que soit l'origine du formateur, celui-ci doit avoir certaines qualifications. On estime, en général, que chaque formateur doit :

- posséder un niveau d'instruction minimale, au moins aussi élevé que celui que son groupe d'apprenants / participants doit atteindre ;
- apporter à son travail de l'intérêt et du goût ;
- jouir d'une bonne réputation au sein de la communauté s'il est choisi en son sein ou s'il y est intégré ;

- être suffisamment au courant des techniques d’alphabétisation et d’éducation des adultes ;
- avoir nettement conscience, s’il travaille à temps partiel, de l’obligation qui lui incombe de réserver le temps nécessaire pour faire régulièrement ses cours.

4.2.2. DISPOSITIONS RELATIVES A L’ACTION SUR LE TERRAIN ET AU SUIVI-EVALUATION

4.2.1.1. Actions sur le terrain

La mise en place effective d’un programme d’alphabétisation et d’éducation des adultes ne peut se remarquer que sur le terrain. Autrement dit, toutes les décisions prises au niveau central ou régional, local ou au niveau de la coordination doivent se concrétiser sur le terrain.

Sur le terrain, il peut être créé les comités (locaux) qui renseigneront la coordination sur les problèmes éventuels qui se poseraient. Ces comités useront de leur influence pour assurer le succès du programme.

Pour organiser les enseignements, plusieurs mesures doivent être prises à l’échelon local si c’est un programme à grande échelle. Ces mesures concernent :

- les locaux ;
- le matériel (est-il apprêté ?);
- le financement : les responsabilités en matière des dépenses ont-elles été fixées ?;

- les instructeurs ;
- le calendrier : durée, fréquence et longueur des cours ;
- groupement (a-t-on prévu des cours par groupes distincts selon le sexe, le groupe d'âge, le niveau, etc. ?) ;
- les activités complémentaires (on tiendra le dossier afférent à chaque cours ? Décernerat-on des attestations. etc.).

4.2.1.2. Suivi et évaluation

Lorsqu'il s'agit d'un programme à grande échelle et à long terme, il est nécessaire de prévoir des superviseurs à plein temps pour uniformiser les résultats obtenus

Le rôle du superviseur est d'aider et de guider le formateur, plutôt que de se borner à critiquer son travail et à rédiger les rapports à ce sujet. Son rôle consiste donc à favoriser le succès du programme en transmettant des idées nouvelles et des encouragements. Le superviseur peut aussi aider le formateur à mener à bien les tâches administratives qui risquent de leur être étrangères : remplir les formulaires, établir des rapports, etc. Il doit aussi s'assurer que chaque formateur a reçu l'équipement nécessaire dont il a besoin, et que, de façon générale, rien ne l'empêche de se consacrer pleinement à son travail. Les supervisions doivent être fréquentes au début de la mise en œuvre du programme.

Ensuite concernant l'organisation des examens, il convient de décider s'il y a lieu de faire subir aux participants, à la fin des enseignements, un examen visant à évaluer le niveau d'instruction atteint à différentes étapes de la mise en œuvre du programme et à fournir des statistiques sur les progrès réalisés.

L'évaluation des progrès doit être continue, et le mieux serait de la faire assurer par une section spéciale, créée au siège central de l'organisation chargée de l'application du programme. L'évaluation doit porter aussi sur l'efficacité des méthodes employées compte tenu du temps, des efforts et de l'argent dépensés. De plus, la section chargée de l'évaluation pourrait également s'occuper, pendant toute la durée du programme, d'effectuer des études portant sur divers aspects particuliers des travaux et des enquêtes par sondage ainsi que de réunir et d'examiner les données concernant l'action sur le terrain.

RECAPITULATIF DES ETAPES D'ORGANISATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION/D'EDUCATION DES ADULTES

- Création et mise en place des structures de coordination/gestion (centrale, régionale ou locale) ;
- définition du contenu des enseignements en tenant compte du domaine de formation et identification des formateurs ;

- élaboration des manuels/modules de formation en tenant compte du contenu défini ;
- test et mise à jour des manuels ;
- production du matériel ;
- mise à disposition du matériel et de l'équipement nécessaires ;
- lancement de la formation ;
- suivi
- évaluation (pédagogique intermédiaire/finale ; socio-économique ;
- etc.

Mais l'alphabétisation fonctionnelle ne peut véritablement réussir sans un plan de campagne bien élaboré.

En **conclusion**, il faut rappeler que toute activité, pour réussir a besoin d'être planifiée et bien organisée sur le terrain. L'éducation et principalement celle non formelle s'inscrit bien dans cette logique de planification et d'organisation.

CHAPITRE V : ELABORATION D'UN PLAN DE CAMPAGNE D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

Dans *"Le recueil des modules de formation professionnelle des Coordonnateur d'Alphabétisation des Sous-préfecture"* au Bénin (aujourd'hui communes), précisément dans le module **"Elaboration des objectifs d'un plan de campagne"** présenté par Monsieur DANONDE H. Apollinaire⁴, on peut lire : *«L'objectif d'une campagne d'alphabétisation correspond à des efforts nationaux pour résoudre des problèmes considérés comme nationaux (lutte contre l'ignorance, le sous-développement, etc.)* ».

Ces problèmes, quelle que soit la manière dont on les formule, tournent autour de la notion de développement et sont associés à certaines interrogations⁵.

Quels sont les objectifs d'une campagne et comment élabore-t-on un plan de campagne d'alphabétisation ? Voilà les questions auxquelles abordées dans le présent chapitre.

⁴ Monsieur DANONDE H. Apollinaire est Administrateur de l'Action Culturelle et Spécialiste en Alphabétisation. Il avait occupé d'importants postes en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes au Bénin (Coordonnateur Départemental d'Alphabétisation et d'Education des Adultes, Directeur National de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes).

5.1. OBJECTIFS D'UNE CAMPAGNE

Les objectifs d'une campagne découlent des objectifs d'alphabétisation en général. Pour une campagne d'alphabétisation, il y a les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

5.1.1. OBJECTIFS GENERAUX

Les objectifs généraux peuvent être :

- réduire le taux d'analphabétisme d'une population ou d'un groupe cible donné ;
- consolider les acquis d'une phase précédente ;
- utiliser l'alphabétisation comme levier du développement économique et social ;
- etc.

5.1.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES

Ils peuvent se résumer à ce qui suit :

- apprendre aux bénéficiaires à savoir lire, écrire et à calculer ;
- apprendre aux bénéficiaires l'utilisation de la calculatrice ;
- apprendre aux bénéficiaires à utiliser des documents de gestion ;
- donner aux bénéficiaires le goût de la lecture de documents relatifs à leurs activités et autres intérêts ;

- etc.

Il faut rappeler que ces objectifs sont formulés en se servant des résultats de la phase d'analyse des problèmes et des objectifs. Les objectifs définis et la planification du programme faite, il faut passer à l'élaboration même du plan de campagne.

5.2. ELABORATION D'UN PLAN DE CAMPAGNE

On ne peut élaborer un plan de campagne sans penser aux ressources disponibles. Ainsi, toute campagne d'alphabétisation et d'éducation des adultes nécessite des moyens humains, matériels et financiers.

5.2.1. RESSOURCES HUMAINES

Plusieurs catégories de ressources humaines sont concernées.

5.2.1.1. Cadres de conception et d'encadrement technique

Les cadres nécessaires pour une bonne gestion doivent être des :

- andragogiques ;
- sociologues ;
- psychopédagogues ;
- économistes ;
- spécialistes auto-visuel ;
- cadres moyens, subalternes et autres techniciens/spécialistes de l'alphabétisation ;
- etc.

5.2.1.2. cadres de supervision

- Agents de développement rural ;
- agents de santé ;
- responsables d'ONG (Organisation Non Gouvernementales) et autres confession religieuses ;
- agents des affaires sociales ;
- etc.

Toutes ces personnes doivent recevoir une formation en supervision afin que leurs actions sur le terrain soient efficaces.

5.2.1.3. Agents d'exécution

Dans cette catégorie, il y a les :

- maîtres d'alphabétisation ;
- animateurs.

5.2.2. RESSOURCES FINANCIERES

Les ressources financières doivent prendre en compte ce qui suit :

- entretien du matériel roulant ;
- fonctionnement de la coordination ou équipe de gestion ;
- fonctionnement du matériel roulant ;
- indemnité des maîtres / animateurs d'alphabétisation et des superviseurs;
- formation et recyclage des cadres et agents ;
- etc.

5.2.3. CONTENU DU PLAN DE CAMPAGNE

Le plan de campagne doit comporter les objectifs de la campagne en termes quantitatif et qualitatif. Les tâches sont programmées en tenant compte :

- du nombre total de localités à toucher ;
- du nombre total de centres à ouvrir ;
- du nombre total des inscrits probables ;
- du nombre de personnes à toucher ;
- du nombre de personnes à évaluer ;
- du taux d'abandons ;
- du taux des échecs ;
- du taux des absences ;
- de la durée totale des séances (de la campagne) ;
- et éventuellement le programme des séances à titre indicatif.

On pourra concevoir un tableau sur la programmation des tâches. Pour aboutir à l'élaboration du plan de campagne puis au lancement de ladite campagne, l'organisation centrale doit prendre certaines mesures. Il s'agit de mesures comprenant les phases de l'action que devra exercer l'organisation centrale chargée d'assurer la mise en œuvre du programme d'alphabetisation. Selon Peter du SAUCOY, *«la planification d'un tel programme doit, en effet, comprendre diverses phases bien définies»*

Ces mesures, inspirées de la liste proposée par Peter du SAUTOY peuvent se présenter comme suit :

Phase I

- Etudes préalables (Etude du milieu, recherches documentaires, etc.).

Phase II

- Choix de l'équipe de coordination au sein de l'organisation centrale ;
- étude des activités à mener ;
- élaboration du budget ;
- formation du personnel de l'équipe de coordination ;
- mise en place de l'équipe et des structures devant aider à la réussite du programme (structures d publiques ; structures chargées de production de matériel, de la formation des acteurs, etc.) ;
- élaboration de matériel didactique à titre expérimental.

Phase III

- Essai des méthodes et du matériel élaboré ;
- préparatif de l'action de sensibilisation ;
- choix des localités d'exécution du programme ;
- formation/perfectionnement des membres de l'équipe de coordination dans des domaines précis ;
- production massive du matériel didactique.

Phase IV

- Information à grande échelle ;
- recrutement et formation des maîtres/animateurs ;
- choix des lieux de cours/centres ;
- mise en place/distribution du matériel et de l'équipement sur le terrain.

Phase V

- Renforcement de la sensibilisation;
- inscription des apprenants ;
- ouverture des centres ;
- supervisions.

Phase VI

- Evaluations des connaissances ;
 - Evaluations intermédiaires ;
 - Evaluations finales
- remise d'attestations et récompenses diverses ;
- analyse et diffusion des résultats.

Ces différentes phases sont planifiées avec la collaboration des bénéficiaires. Il importe de rappeler qu'il n'y a pas une grande différence entre ces phases et les étapes d'organisation d'un programme de formation et d'éducation des adultes.

DEUXIEME PARTIE



**SUIVI ET EVALUATION D'UN
PROGRAMME D'ALPHABETISATION
FONCTIONNELLE**

CHAPITRE VI : DEFINITION DU SUIVI, DE LA SUPERVISION ET GENERALISTES SUR L'EVALUSATION

Le suivi, la supervision et l'évaluation sont des activités très importantes dans tout processus de d'éducation en général et d'éducation des adultes en particulier.

Dans ce chapitre, après avoir défini le suivi et la supervision, nous avons abordé l'évaluation à travers sa définition, son rôle dans l'administration des programmes et les différents types d'évaluation.

6.1. SUIVI ET SUPERVISION : DEFINITION

6.1.1. DEFINITION DU SUIVI

Le suivi est le fait de suivre, de contrôler sans interruption pendant un temps donné.

En matière d'alphabétisation, il consiste à la réalisation d'une série d'activités visant au bon déroulement du programme. Au nombre de ces activités, on peut citer :

- les supervisions ;
- les visites de centre ;
- les réunions de suivi ;
- la tenue des documents administratifs ;
- les évaluations.

Le suivi a plusieurs buts :

- l'encouragement de l'animateur ;
- la vérification de la qualité de l'enseignement ;
- la formation continue de l'animation ;
- la communication avec les apprenants ;
- la sensibilisation et la communication avec la communauté ;
- le rassemblement des faits qui permettront une évaluation du programme pour son éventuelle amélioration.

6.1.2. DEFINITION DE LA SUPERVISION

La supervision est le fait de contrôler, de vérifier un travail dans ses grandes lignes.

En matière d'alphabétisation, la supervision est la visite d'un centre avec comme objectifs de :

- rencontrer les différents acteurs ;
- apporter un appui technique (relever et corriger les erreurs)
- aider à résoudre certains problèmes ;
- rechercher les causes des blocages de l'action ;
- veiller à la bonne application des règles et principes donnés ;

- encourager les acteurs ;
- contrôler la bonne marche du centre ;
- rendre des visites de courtoisie (pourquoi pas).

Les domaines d'activités du superviseur sont donc de trois ordres :

- ordre pédagogique (andragogique)
- ordre administratif ;
- ordre social.

6.2 .GENERALITES SUR L'EVALUATION

6.2.1. DEFINITION ET BUT DE L'EVALUATION

6.2.1.1. Définition

Le terme "*évaluation*" recouvre toute une gamme d'activités variées dans les domaines aussi divers que les campagnes d'alphabétisation, les projets agricoles, l'administration publique, l'industrie, etc.

Au sens le plus général, l'évaluation peut se définir comme l'examen systématique des activités qui constituent un programme d'action et les effets qu'il produit.

Le mot "programme" dans cette définition peut signifier n'importe quel ensemble d'activités. Mais les programmes qui nous intéressent sont évidemment les interventions sociales dans le domaine de l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

L'évaluation sert à apprécier si l'action prévue est vraiment adoptée aux objectifs et si ces objectifs sont vraiment opportuns, réalistes et réalisables, s'ils ont été atteints, à quel prix, etc. Elle est un nouveau regard sur la phase d'identification, un processus plus complet d'analyse de l'action et des objectifs par rapport au suivi qui lui sert le support.

6.2.1.2. But de l'évaluation

L'évaluation remplit généralement deux fonctions :

- une **fonction d'appui interne** : elle a pour but d'analyser le passé et d'orienter le futur. Les recommandations de l'évaluation servent à faire une nouvelle programmation ; il s'agit donc d'un appui à la gestion.
- une **fonction de contrôle** : elle comprend le contrôle comptable et financier et le contrôle de la réalisation des actions. Cette fonction est nécessaire mais souvent mal perçue pour les acteurs de terrain qui craignent des sanctions qu'elle peut apporter.

De toute façon, les bénéfices potentiels de l'évaluation sont nombreux. Selon la méthode d'évaluation employée, elle peut être un moyen de choix pour:

- se rendre compte de l'effet d'un programme ;
- raffiner ses méthodes d'intervention ;

- jeter les bases d'une administration et d'une planification ;
- donner aux participants à tous les mieux les renseignements et les outils nécessaires à la prise en charge du programme.

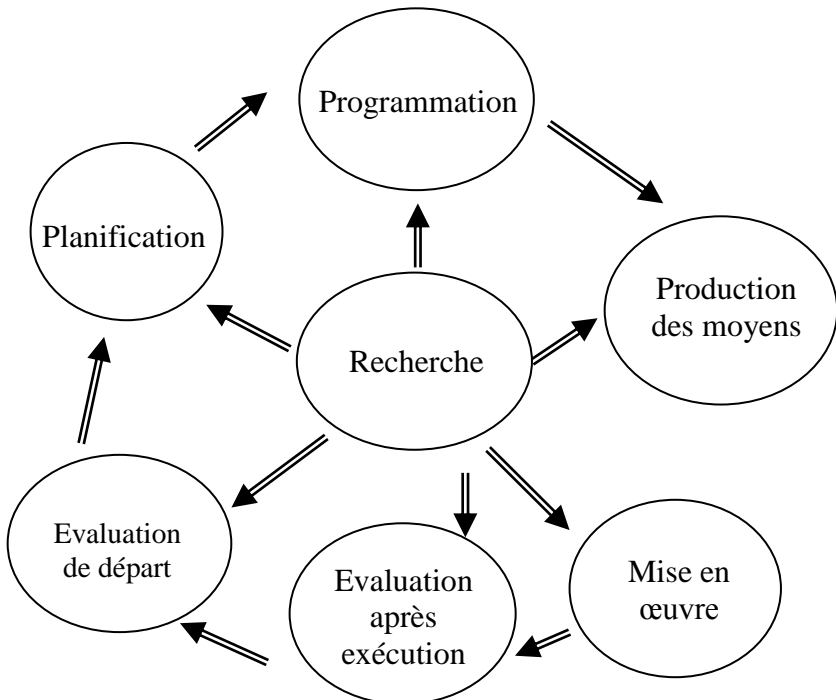
Les principales caractéristiques de l'évaluation par rapport au suivi sont résumées dans le tableau suivant :

| Evaluation | Suivi |
|---|---|
| Fait une appréciation | Fait de la supervision |
| Porte sur le passé, sur toute la durée de l'action, du début au moment de l'évaluation | Porte sur le moment du présent |
| Vise à déterminer les liens de cause à effet, les imprévus et les non-planifiés, les politiques correctes, l'atteinte des résultats et des objectifs | Vise à mesurer les écarts prévus/réalisés sur la base des activités menées et de la fidélité aux démarches |
| Fournit un feedback : ponctuel (pour des jalons importants), à partir des résultats atteints, à partir d'un cadre à long terme | Fournit un feedback : continu ou régulier, à partir des activités et résultats intermédiaires, à court terme. |
| Soutient des décisions sur : <ul style="list-style-type: none"> . la replanification majeure de l'action . la reformulation ; . la réussite ou l'échec de l'action ; . la validité des hypothèses de l'action, . les possibilités de reproduction. | Soutient des décisions sur : <ul style="list-style-type: none"> . la gestion régulière de l'action ; . les ajustements au plan d'opération ; . la conformité aux procédures légales, . la programmation des intrants. |

L'évaluation des programmes d'études a donc pour le but, d'analyser le contenu, la pertinence de ces programmes et les effets qu'ils doivent produire ou qu'ils ont produits sur le groupe cible ou le milieu concerné.

6.3 .ROLE DE L'EVALUATION DANS L'ADMINISTRATION DES PROGRAMMES

L'évaluation en général et surtout *l'évaluation " formative"* n'a pas de sens en dehors du cycle d'activités nécessaires à la vie d'un projet ou d'une intervention sociale ; cycle qui s'étend sur une ou plusieurs années et que l'on peut représenter ainsi :



A partir de l'évaluation des exercices précédents des projets antérieurs, on fait une planification sur plusieurs années et on programme l'activité de la campagne à venir en conséquence. Puis à on procède à la production et à l'organisation des moyens nécessaires et aux autres préparatifs de la campagne (formation, affectation du personnel, pour passer à l'exécution du travail sur le terrain). Une nouvelle évaluation permet de savoir dans quelle mesure on a réalisé le programme prévu et si oui ou non, on est en bonne voie pour atteindre les objectifs de la planification. De nouveaux réajustements interviennent et le cycle recommence.

La recherche ne fait en principe pas parti du circuit mais s'effectue en parallèle et informe toutes les étapes.

6.4. TYPOLOGIE DE L'EVALUATION

L'évaluation a de nombreuses variantes. Mais généralement, selon l'origine de l'évaluateur, on distingue deux types d'évaluation à savoir l'évaluation interne et l'évaluation externe.

- **L'évaluation interne** i sert essentiellement à la fonction d'appui à la conduite d'une action. Elle est réalisée de manière autonome, avec parfois un appui méthodologique externe. Elle peut se confondre avec l'évaluation formative qui vise à recueillir des renseignements sur le déroulement

d'un programme en vue d'une meilleure efficacité dans l'intervention.

Une variante de l'évaluation interne est l'**évaluation participative** ou l'**auto-évaluation** qui est à conseiller pour évaluer des actions dont la réussite dépend de la participation des bénéficiaires, ou encore pour des actions non programmés à l'avance.

- **L'évaluation externe** : elle est animée par des évaluateurs externes à l'action (et à la structure d'appui), choisis par l'organisme de financement, par le partenaire ou par les groupes de base. *Elle est aussi appelée évaluation sommative* parce que cherchant à porter un jugement extérieur en fin de période sur la valeur ou la rentabilité d'un programme.

Malgré leur différence, les deux types d'évaluation ont des points communs.

Du point de vue de la démarche, les étapes de recueil des informations, de traitement des données et de l'installation sont semblables.

Du point de vue des outils, les outils, sont les mêmes car sont utilisés dans les deux cas des réunions, des interviews, des questionnaires légers, etc.

En plus des deux types d'évaluation ci-dessus cités on pourrait parler aussi de l'**évaluation diagnostique** qui se

rapproche du recensement des besoins et vise à dépister les problèmes et potentialités d'un milieu social antérieurement à l'intervention.

6.5. METHODES D'EVALUATION

Quelle que soit l'envergure ou l'ancienneté du programme, différentes méthodes d'évaluation seront utilisées selon l'aspect ou la dimension du programme qu'il s'agit d'examiner.

- ✓ **L'évaluation pédagogique** portera sur les méthodes d'enseignement, l'organisation des cours, la formation des instructeurs la mise au point des brochures, etc.
- ✓ **L'évaluation socioéconomique** met l'accent sur le rôle du programme dans son milieu social et économique, l'impact qu'il a eu ou qu'il pourrait avoir sur ce milieu et les conditions externes de sa réussite.
- ✓ **L'évaluation administrative et financière** concerne le fonctionnement et l'efficacité des structures d'encadrement de la campagne et le rapport entre les coûts et les bénéfices du programme.

CHAPITRE VII : SUIVI D'UN PROGRAMME

D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

Le suivi est défini comme le fait de suivre ou de contrôler quelque chose sans interruption pendant un temps donné.

En matière d'alphabétisation, il consiste à la réalisation d'une série d'activités visant au bon déroulement du programme. Au nombre de ces activités, il y a :

- les supervisions ;
- les visites des centres ;
- les réunions de suivi ;
- la tenue des documents administratifs tels que les formulaires, le registres, les rapports, etc. ;
- les évaluations périodiques.

Il s'agit là d'instruments et de techniques qui contribuent à l'analyse du déroulement des programmes d'alphabétisation fonctionnelle.

Il faut rappeler que le suivi a plusieurs buts :

- encourager l'animateur ;
- vérifier la qualité de l'enseignement ;
- former continuellement l'animateur ;
- sensibiliser la communauté et communiquer avec elle ;
- rassembler les faits qui permettront une évaluation du programme pour son éventuelle amélioration.

7.1. INSTRUMENTS ET TECHNIQUES DE SUIVI

7.1.1. LA SUPERVISION ET LES VISITES

7.1.1.1. Définition

La supervision est le fait de contrôler, de vérifier un travail dans ses grandes lignes.

En matière d'alphabetisation elle est la visite d'un centre avec comme objectifs :

- de rencontrer les différents acteurs ;
- d'apporter un appui technique (relever et corriger les erreurs) ;
- d'aider à résoudre certains problèmes ;
- de rechercher les causes des blocages de l'action ;
- de veiller à la bonne application des règles et principes donnés ;
- d'encourager les acteurs ;
- de contrôler la bonne marche du centre ;
- de rendre des visites de courtoisie (pourquoi pas).

Les domaines d'activités du superviseur sont donc de trois ordres :

- ordre pédagogique ;
- ordre administratif ;
- ordre social.

7.1.1.2. Rôle du superviseur

Le superviseur a plusieurs rôles.

Face aux responsables du programme le superviseur doit :

- être en contact avec eux ;
- informer les responsables sur les difficultés du centre ;
- transmettre les rapports aux responsables ;
- être un agent de communication entre les responsables du programme et ceux du groupe cible ;
- faire deux (02) à quatre (04) supervisions (si possible) par centre et par mois ;
- planifier son programme de visites et peut éventuellement en informer les responsables du programme.

Face au centre, le superviseur doit :

- rendre visite aux animateurs ;
- contrôler le cahier de présence ;
- contrôler le cahier de préparation des cours ou les fiches andragogiques ;
- suivre les séances et apporter sa contribution par des conseils ;
- sensibiliser et encourager ;
- remettre s possible du matériel et veiller sur sa bonne utilisation ;
- apporter des informations ;

- respecter l'horaire ;
- écouter les problèmes des apprenants ;
- veiller aux bonnes relations entre animateurs et apprenants ;
- être disponible ;
- créer une bonne ambiance ;
- se cultiver en matière de développement ;
- assurer le bon fonctionnement du centre ;
- être un guide technique, pédagogique/andragogique et d'encadrement ;
- être un formateur/recycleur des animateurs ;
- veiller au progrès du programme
pédagogique/andragogique périodique établi (ce programme peut être hebdomadaire ; mensuel etc.)

Le superviseur doit rester en contact étroit avec les responsables du groupe cible et les leaders de la zone qui doivent être directement impliqués dans la sensibilisation. Il est une personne avertie des problèmes de l'alphabétisation fonctionnelle, formée pour un encadrement efficace des animateurs.

7.1.1.3. Caractéristiques d'un bon superviseur

Un bon superviseur doit avoir un certain nombre de connaissances et qualités au nombre desquelles on peut citer :

- avoir toutes les qualités d'un bon maître d'alphabétisation / animateur ;
- avoir de l'expérience (il serait bon que le superviseur ait encadré lui-même des centres d'alphabétisation ; ainsi, il connaîtrait déjà les difficultés de terrain) ;
- être respecté dans la localité ;
- avoir des notions de gestion de personnel et de matériel ;
- être consciencieux et ponctuel ;
- connaître les théories et les pratiques de l'andragogique ;
- être capable de juger, d'évaluer le travail des animateurs et des apprenants ;
- avoir une vision plus large sur l'alphabétisation pour pouvoir stimuler les gens par son enthousiasme et son amour pour le travail ;
- avoir une vue d'ensemble sur les centres d'alphabétisation sur les centres qui lui sont confiés ;
- connaître tous ou la plupart des documents disponibles dans la langue d'alphabétisation des centres de sa zone d'intervention et être capable de les exploiter ;
- connaître les faiblesses de chaque animateur et être capable de juger des besoins et des soutiens des animateurs ;
- rendre compte fidèlement des moyens mis à sa disposition ;
- être capable de former d'autres personnes ;

- savoir organiser son travail, ses données, ses documents pour les transmettre fidèlement et régulièrement à ses supérieurs ;
- être capable de faire des rapports journaliers, mensuels et annuels.

Selon ELKA Karan, auteur d'un manuel de formation des superviseurs, *«le superviseur ne doit pas avoir d'occupations qui l'empêcheraient de faire un bon travail. Ses visites de suivi, la documentation et l'encouragement des animateurs nécessitent toute son attention. Il doit en faire sa première préoccupation et sa priorité»*.

Le superviseur doit prendre des initiatives et être un modèle pour le bon déroulement des activités d'alphabétisation fonctionnelle à travers ses visites.

7.1.1.4. Le déroulement de la supervision

Le calendrier des campagnes (la durée, les jours et heures de cours) doit être élaboré de façon à éviter les périodes de pluie qui empêchent le déroulement normal des cours. Les supervisions doivent se faire avec une certaine régularité et ne doivent pas être annoncées aux animateurs.

La supervision est une visite qui peut comprendre les étapes ci-après :

- ✓ Arrivée : le superviseur arrive à l'heure et note la ponctualité/l'exactitude de l'animateur.
- ✓ Observation des cours : Le superviseur doit s'asseoir au fond de la salle et observer l'animateur et les apprenants jusqu'à la fin du cours. Il ne doit faire aucun reproche à l'animateur en plein cours, ni devant les apprenants. Il doit noter ses observations et appréciations sur une fiche de supervision et dans un cahier.

La fiche de supervision doit comporter des rubriques comme :

- nom de la localité ;
- nom du centre/groupement ;
- nom de l'animateur et sa formation ;
- date de la visite ;
- durée de la visité (heure de démarrage du cours et heure de la fin) ;
- nombre de participants ;
- causes des absences ;
- démarche méthodologique ;
- manuel utilisé ;
- langue d'alphabétisation ;
- thème de la discussion socio-économique, par étape, le superviseur doit noter le temps consacré et apprécier le

déroulement des étapes par des notes ou autres appréciations telles que "Passable", "Médiocre", etc. ;

- participation des animateurs :
 - interventions de l'animateur ;
 - observations pédagogiques particulières ;
- séance de travail
 - difficultés soulevées par l'animateur ;
 - conseils donnés ;
- rencontre avec le comité d'alphabétisation ou le bureau élu dans le centre par les apprenants ;
 - problèmes discutés ;
 - solutions trouvées ;
- situation matérielle (indiquer ce qui manque ;
- nom et signature du superviseur.

Cette fiche remplie, peut être photocopiée en trois exemplaires dont une copie pour l'animateur, une pour le superviseur et la troisième copie pour les responsables du programme.

Le cahier quant à lui, doit comporter également certaines rubriques au nombre desquelles on peut citer :

- nom du centre ;
- jour et date de la supervision ;
- observations ;
- suggestions ;

- nom et signature de l'animateur ;
 - nom et signature du superviseur.
- ✓ Entretien avec les apprenants : il se déroule après la leçon. Ainsi, le superviseur regarde les cahiers des apprenants, félicite et donne des conseils, répond aux questions des apprenants et écoutent s'ils ont des plaintes relatives aux cours ou l'animateur.
 - ✓ Entretien avec l'animateur : il se déroule avec l'animateur et le superviseur seul. Le superviseur contrôle les différents documents de l'animateur et s'entretient avec lui en ce qui concerne les observations. Le superviseur donne des conseils et encourage l'animateur qui lui fait part de ses problèmes.
 - ✓ Entretien avec le comité d'alphabétisation ou le bureau élu du centre : cet entretien permet de discuter des problèmes qui se posent dans le centre afin d'y trouver une solution.
 - ✓ Visites de courtoisie et de sensibilisation : le superviseur peut saisir l'occasion pour rendre visite aux responsables du groupe cible à l'intention et avec la participation duquel le programme a été mis en place, les leaders d'opinion et les autorités de la localité.

Lorsqu'il y a plusieurs localités où se déroulent les cours et plusieurs superviseurs, ces derniers peuvent se répartir les centres par zone et par rotation de façon à ce que, avant la fin de la campagne ou de la session de formation, tous les superviseurs puissent faire leurs supervisions dans tous les centres ouverts.

Il faut noter qu'en dehors des superviseurs, l'équipe de coordination doit programmer et effectuer des visites régulières dans les centres. Cela permet de mettre les apprenants en confiance et d'avoir leur adhésion totale au programme.

7.2. REUNIONS DE SUIVI

Les réunions de suivi peuvent/doivent se tenir à plusieurs niveaux :

- Au niveau de l'équipe de coordination : les membres de l'équipe doivent se réunir régulièrement pour voir si la programmation des activités est respectée ou non afin d'y apporter les corrections éventuelles nécessaires.
- Entre équipe de coordination et superviseurs : ces réunions permettront de discuter de certains problèmes de terrain qui dépassent les superviseurs ; ou même des problèmes stratégiques.
- Entre équipe de coordination et animateurs : l'équipe de coordination a besoin de rencontrer à certains moments

les animateurs seuls pour discuter avec eux les problèmes de logistique ou d'autres problèmes.

- Entre superviseurs et animateurs pour discuter de problèmes d'ordre technique, administratif et social en vue d'un déroulement normal des activités.
- Entre équipe de coordination, superviseurs et animateurs : ces réunions permettent de faire le point des activités : point des activités de la coordination, point financier ; situation des centres

La situation des centres peut être présentée de façon alternative. Dans ce cas, à la première réunion, les animateurs présentent la situation de leurs centres respectifs et les superviseurs interviennent après les différentes interventions des animateurs ; à la réunion suivante, les superviseurs présentent leur rapport dans lequel ils précisent le niveau d'exécution du programme de la période concernée, les constats, les solutions proposées et les perspectives d'avenir.



Photo : *L'équipe d'encadrement technique de l'Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin au cours d'une réunion de suivi (Monsieur Désiré-Michel VIGAN, Coordonateur Communal de l'Alphabétisation de Cotonou à l'extrême gauche, feu HACHEME à l'extrême droite et l'auteur, Cyriaque AHODEKON au milieu).*

7.3. DOCUMENTS ADMINISTRATIFS

Dans le cadre d'un programme d'alphabétisation, divers documents administratifs doivent être tenus à tous les niveaux afin de permettre une bonne évaluation. Au nombre de ces documents, on peut citer :

- les formulaires ;
- les registres ;
- les rapports.

7.3.1. LES FORMULAIRES ET LES REGISTRES D'APPEL

Dans le recueil des modules de formation professionnelle des coordonnateurs de sous-préfecture ci-dessus cité, on peut lire que *«toute action s'insérant dans un processus d'éducation à partir des données/informations recueillies sur place et communiquées à l'instance chargée de les analyser en vue des correctifs nécessaires à l'amélioration des performances par voie de conséquence, à celle des résultats. Ces données ou informations sont consignées sur des fiches, des imprimés ici appelés formulaires dont la bonne tenue participe d'une bonne évaluation»*.

Chaque programme peut élaborer des fiches qui répondent aux données recherchées pour l'évaluation. Ainsi, au nombre des fiches ou formulaires, on peut citer :

- les fiches de base qui permettent avant le démarrage de la campagne d'alphabétisation, de déterminer la population des groupes cibles, le nombre des alphabétisés et analphabètes ;
- les fiches de supervision utilisées par les superviseurs ;
- les fiches d'évolution de l'alphabétisation qui renseignent sur la succession des promotions, la participation et les résultats des tests. Elle permet de

mesurer la proportion des personnes alphabétisées par rapport à celle des personnes analphabètes ;

- les fiches de répartition des participants par cycles, groupes d'âge, de sexe et d'état civil ;
- le tableau récapitulatif des localités ou zones qui est une fiche remplie à partir des registres d'appel. Ce tableau indiquera outre le nom de la localité, la population totale, le nombre de personnes alphabétisées lors des campagnes passées, le nombre de cycles. La fréquentation et les résultats de l'évaluation ;
- Les relevés de notes des évaluations qui sont des documents qui récapitulent l'ensemble des notes obtenues par les apprenants d'un même centre ayant subi les épreuves du test d'évaluation ;
- Les fiches récapitulatives des résultats qui renseignent sur les centres évalués, le nombre des inscrits et de testés par centre, le nombre de testes ayant obtenu la moyenne et celui ayant échoué par centre ; les différents par centre (taux de réussite par rapport aux inscrits, taux de réussite par rapport aux testés, taux de participation, taux d'abandon, observations, etc.).

On peut avoir d'autres fiches telles que :

- les fiches présentant le calendrier d'évaluation des centres ; fiches qui comportent les rubriques comme : jour, date et heure ; nom du centre, lieu d'évaluation, effectif, nombre d'évaluation et les noms des évaluateurs ;
- les fiches de dépouillement des propositions d'épreuves d'évaluation faites par les animateurs et analysées par les superviseurs en tenant de la qualité et des épreuves ;
- etc.

7.3.2. LES RAPPORTS

Différents rapports sont produits à divers niveaux pour faire le point de certaines activités ou rendre compte de certains problèmes. Ils peuvent être produits :

- par la coordination ;
- par les superviseurs ;
- par les animateurs.

Ces rapports constituent d'importants instruments d'évaluation. Ils permettent de connaître le niveau d'exécution dans le programme, les différents problèmes et les approches de solutions éventuelles proposées. Il peut s'agir des

- rapports de réunion ;
- rapports d'évaluation ;
- rapports de formation-recyclage ;

- rapports d'activités ;
- rapports financiers ;
- etc.

7.4. EVALUATIONS PERIODIQUES

Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle comme tout programme, pour réussir, doit prévoir des évaluations périodiques. Ces évaluations périodiques sont de deux sortes :

- les évaluations à mi-parcours ou évaluations intermédiaires des connaissances ;
- les évaluations ou études d'impact à mi-parcours.

7.4.1. EVALUATIONS DES CONNAISSANCES

En dehors des contrôles continus des connaissances effectués par les animateurs dans leurs centres respectifs, il doit être prévu de façon formelle au moins une évaluation intermédiaire des connaissances avant l'évaluation finale.

Dans certains programmes, d'autres types d'évaluations sont organisés. C'est le cas par exemple de l'Association des femmes Alphabétiseurs de Cotonou (AFAC) devenue Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin (AFA-Bénin)⁶. Dans le cadre de son programme d'alphabétisation

⁶ L'AFA-Bénin est une association à but non lucratif composée d'une vingtaine de femmes à sa création en 1996 avec l'appui de l'Organisation

fonctionnelle, les superviseurs et la Direction Exécution ont convenu d'une évaluation interne et d'une évaluation externe avant l'évaluation intermédiaire.

7.4.1.1. Evaluations interne et externe des connaissances

Ces deux types d'évaluation ne sont pas systématiques et obligatoires. Ils permettent de procéder à des remises à niveau avant l'évaluation intermédiaire. Leur organisation ne se fait pas de la même manière.

7.4.1.1.1. *L'évaluation interne des connaissances*

L'évaluation interne est une sorte d'évaluation instaurée par l'équipe de supervision⁷ de l'Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin.

Ici, il est demandé aux animatrices de procéder elles-mêmes à la fin du deuxième mois de cours, à une évaluation assortie d'un rapport présentant les résultats avec une analyse et quelques propositions. Cette évaluation précède l'évaluation externe qu'elle prépare. Les rapports sont déposés à l'équipe de

Néerlandaise de Développement (SNV). Aujourd'hui, elle est composée d'une trentaine de femmes et a pour objectif, la promotion et le développement de la femme à travers l'alphabétisation et la communication pour le changement de comportements

⁷ L'équipe de supervision est composée de Messieurs HACHEME C. E. Paul, Inspecteur de l'Enseignement Primaire et Coordonnateur Départemental de l'Alphabétisation au Bénin à la retraite : VIGAN Désiré-Michel, Assistant de l'Action Culturel, Coordonnateur d'Alphabétisation de la Municipalité de Cotonou et de AHODEKON S. C. Cyriaque.

coordination qui les transmet à l'équipe de supervision pour étude et recommandation.

7.4.1.1.2. L'évaluation externe des connaissances

Comme l'évaluation interne, l'évaluation externe des connaissances a été instaurée au niveau des centres de l'AFA-Bénin.

Dans le cadre de cette évaluation, il est demandé aux animatrices de proposer des sujets elles-mêmes. Mais ici, il est procédé à une permutation des animatrices, chaque animatrice évalue le/les centres(s) d'une autre ou d'autres animatrice(s).

Cette évaluation dont les résultats sont restitués par les animatrices des centres est également assortie d'un rapport par évaluatrice. Ce rapport présente comme pour l'évaluation interne, les résultats analysés avec des propositions.

Tous les rapports déposés à la coordination sont également transmis aux superviseurs pour étude et recommandations.

Les évaluations internes et externes des connaissances préparent l'évaluation intermédiaire.

7.4.1.2. Evaluation intermédiaire

L'évaluation intermédiaire a lieu vers la moitié ou un peu plus de la moitié de la durée de la campagne ou de la session de formation. Ainsi, pour une campagne de six (06)

mois à raison de trois (03) séances de cours de deux heures par semaine, l'évaluation intermédiaire doit se dérouler vers la fin du troisième mois ou dans le quatrième mois.

Elle doit être minutieusement préparée et les tests doivent être administrés en principe par les superviseurs ou des personnes étrangères au programme. Mais dans un processus de formation des animateurs du programme, ces derniers peuvent être associés à l'administration des tests, et ceci dans des centres autres que les leurs.

Les épreuves d'évaluation sont proposées par l'équipe de supervision. Mais Cette équipe peut demander aux animateurs de proposer chacun un sujet dans chacune des matières au programme. Ainsi, après cette proposition de sujets, l'équipe de supervision se réunit pour choisir au moins deux à trois sujets dans chaque matière, ceci surtout lorsque l'évaluation intermédiaire ne se déroulera pas dans tous les centres le même jour. L'équipe de supervision dresse un procès-verbal ou un rapport sur le choix des épreuves auquel est annexée la fiche de dépouillement des épreuves.

Dans le cas par exemple de l'AFA-Bénin, l'équipe de supervision demande aux maîtresses d'alphabétisation, de proposer des sujets en alphabétisation initiale et en post alphabétisation.

- ✓ En alphabétisation initiale, les épreuves proposées sont :

- texte de lecture avec trois questions de compréhension dont deux questions sur le texte et une question d'ordre général ;
- dictée (d'une dizaine de lignes environ) ;
- copie (de deux lignes ou un peu plus) ;
- calcul (avec barème) comportant :
 - ❖ opérations sur les nombres ;
 - ❖ écriture des nombres en lettres ;
 - ❖ écriture des nombres en chiffres ;
 - ❖ problèmes pratiques ;
- français oral ;
- ✓ En post alphabétisation, les épreuves proposées sont :
 - texte de lecture avec trois questions de compréhension ;
 - dictée ;
 - rédaction ou correspondance ;
 - calcul (avec barème / comportant :
 - ❖ opérations sur les nombres ;
 - ❖ opérations sur les monnaies :
 - écriture des monnaies en lettre ;
 - écriture des monnaies en chiffres ;
 - ❖ documents de gestion ;
 - français écrit :
 - ❖ copie

❖ lecture.

Le jour de l'évaluation, l'équipe de coordination passe dans les centres de regroupement où se déroule l'évaluation pour s'enquérir des conditions dans lesquelles se déroule la passation des tests en vue de prendre de dispositions plus adéquates les fois à venir.

L'évaluation terminée, les copies corrigées le plus souvent par les superviseurs qui peuvent solliciter le concours d'autres personnes compétentes, les résultats sont donnés et chaque animateur reçoit les fiches de résultats de ses centres en plus de la fiche récapitulative des résultats. Cette dernière fiche permet à chaque animateur de connaître les résultats globaux des autres centres et de se rendre compte des efforts qui lui restent éventuellement à fournir avant l'évaluation finale.

Dans les programmes bien organisés, la restitution des résultats se fait par l'équipe de supervision et l'équipe de coordination dans chaque centre. Cela permet en même temps de sensibiliser et d'encourager tous les apprenants et surtout ceux qui n'ont pas bien travaillé à redoubler un peu d'effort.

Les résultats de l'évaluation font l'objet d'un rapport auquel sont annexées la fiche récapitulative des résultats et les fiches des résultats de chaque centre.

Ces résultats permettent donc de faire les remises à niveau nécessaires avant l'évaluation finale de la campagne.

7.4.1.3. Evaluation finales des connaissances

L'évaluation se fait par les structures publiques en charge de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Cela suppose que ces structures devraient en principes être associées au suivi et même à l'élaboration du programme. Ceci parce que pour évaluer un programme, il faut d'abord connaître son contenu, la méthode utilisée et le niveau atteint par les apprenants en fin de campagne ou de session de formation.

Ainsi, les structures publiques en charge de l'alphabétisation proposent ses propres évaluateurs dont font partie les superviseurs du programme.

Le calendrier de l'évaluation est pré établi et tous les apprenants sont informés des jours, dates et lieux de l'évaluation.

Les copies sont corrigées par les évaluateurs qui reportent les notes sur les fiches fournies par la structure, et transmises à ladite structure qui délibère et proclame les résultats dont elle envoie à la coordination copies des fiches par centre évalué. Ces fiches sont transmises ensuite à l'équipe de supervision qui établit les statistiques par le calcul des différents taux qu'elle exploite pour présenter le rapport de l'évaluation finale.

Les résultats sont en principe présentés par l'équipe de supervision au cours d'une réunion regroupant équipe de coordination, animateurs et équipe de supervision à partir du

rapport qui présente les conditions de déroulement de l'évaluation, les résultats chiffrés, les aspects positifs, les aspects négatifs, les analyses, les recommandations et les conclusions.

Mais ce qui est très important et qu'il faut noter ou rappeler, c'est l'élaboration des tests d'évaluation. Quelle que soit la forme de l'évaluation, les tests à administrés doivent être élaborés avec le plus grand soin.

7.4.1.4. Elaboration d'un test d'évaluation

Le test d'évaluation a pour rôle de mesurer le niveau atteint par les apprenants ayant suivi un programme limité dans le temps.

Le test est composé d'épreuves relatives aux différents contenus du programme et aux compétences/aptitudes/attitudes qu'on veut mesurer chez les apprenants.

Le rédacteur d'un test doit connaître de façon précise le programme à évaluer : le contenu, l'articulation, la méthode et les objectifs. Il doit tenir compte des caractéristiques de la psychopédagogie, de l'alphabétisation et de la méthode.

Les épreuves doivent être en adéquation avec le programme et assorties de critères et grilles de notation précis.

7.5. EVALUATIONS A MI-PARCOURS D'UN PROGRAMME

Il s'agit de l'évaluation qui permet à un moment donné d'exécution du programme, d'analyser son contenu, sa pertinence et les effets qu'il a produits ou qu'il produit sur le groupe cible ou le milieu concerné.

Cette évaluation amène à faire une comparaison de la situation actuelle à celle de départ afin de permettre de faire des réajustements avant la fin du programme. Elle permet de revoir éventuellement le contenu afin de le rendre plus pertinent dans le souci de produire les effets souhaités sur le groupe cible ou le milieu concerné.

Elle se fait presque de la même manière que l'évaluation externe qui s'effectue en fin de programme pour mesurer les changements significatifs et effets directs et indirects produits sur les bénéficiaires et leur milieu de vie.

7.6. INDICATEURS DE PERFORMANCE

Les indicateurs de performance sont des éléments qui permettent d'indiquer les performances obtenus ou atteintes. Ces performances se mesurent par les rapports entre effets et rendements et peuvent donner lieu à des comparaisons. Les indicateurs de performance sont souvent des données chiffrées.

En matière d’alphabétisation, certaines données doivent être disponibles pour un bon suivi. Au nombre de ces données, on peut citer :

- le nombre d’animateurs formés et recyclés, leur répartition par sexe ;
- le nombre d’animateur ayant exécuté la campagne ou la session de formation (répartition par sexe) ;
- le nombre de centres prévus, ouverts, éteints, restant à évaluer ou évalués ;
- le nombre de personnes inscrites par centre ou au total (répartition hommes, femmes ou même par tranche d’âges) ;
- le nombre de personnes ayant réussi aux tests d’évaluation et nombre de personnes ayant échoué aux tests.

On distingue des nombres absolus et des taux obtenus à partir de rapports entre certains chiffres.

7.6.1. LES NOMRES ABSOLUS

Ce sont des nombres qui indiquent le total de personnes ou de centres concernés par tel ou tel aspect (par exemple inscrit, évalué, échoué, formé, etc.).

Le nombre important le plus utilisé est le total des personnes inscrites appelés "INSCRITS" ; Il s’agit d’un nombre qui mesure le nombre de personnes touchées par l’action

entreprise. Il indique de façon globale, l'impact des activités de sensibilisation et de motivation sur les groupes cible.

7.6.2. LES TAUX

7.6.2.1. Les différents taux et leur calcul

Les différents qui peuvent être retenus comme indicateur de performance sont :

- **Taux de réussite par rapport aux inscrits (TRI)** : il est calculé en multipliant le nombre total de réussite (NTR) par 100 sur le nombre total des inscrits (NTI) soit

$$TRI = \frac{NTR \times 100}{NTI} = \dots\%$$

- **Taux de réussite par rapport aux testés (TRT)** : il est obtenu en multipliant le nombre total de réussite (NTR) par 100 sur le nombre total des testés (NTT).

$$TRT = \frac{NTR \times 100}{NTT} = \dots\%$$

- **Taux d'échec (TE)** : il est obtenu en multipliant le nombre d'échoués (NTE) par 100 sur le nombre total des testés (NTT)

$$TE = \frac{NTE \times 100}{NTT} = \dots\%$$

- **Taux de participation (TP)** : il est obtenu en multipliant le nombre total d'apprenants ayant participé aux tests (NTAPT) par 100 sur le nombre total des inscrits (NTI)

$$TP = \frac{NTAPT \times 100}{NTI} = \dots\%$$

- **Taux d'absentéisme** : il est obtenu en faisant le rapport du total des présences possibles (TPP) sur le Total des (TA) absences que multiplie 100

$$TAbs = \frac{TPP}{TA} \times 100 \quad \text{Exemple : } TPP = 15 \quad TA = 10$$

$$TAbs = \frac{15}{10} \times 100 = 66,66$$

Ces différents taux obtenus sont analysés cas par cas soit de façon globale, soit centre par centre. D'autres taux peuvent également être obtenus.

7.6.3. INTERPRETATION DES INDICATEURS

L'interprétation des indicateurs est très importante dans le suivi des programmes. Mais il d'abord connaître la méthode d'interprétation desdits taux.

En général, la grille d'analyse peut être la suivante :

- de 0% à 24% : mauvais / médiocre ;
- de 25% à 49% : insuffisant ;
- de 50% à 69% : assez bon
- 70% à 74% : bon ;
- de 75% à 100% : très bien.

Pour l'interprétation des statistiques relatives aux **taux d'absentéisme**, il faut retenir que toute absence est mauvaise. Mais on pourrait retenir que toute absence au-delà de 25% dépasse la limite acceptable. De ce point de vue, l'appréciation susceptible d'être retenu pourrait être :

- de 0% à 10% : Acceptable,
- de 10% à 25% : Mauvais,
- Au-delà de 25% : Très mauvais

En **conclusion** à ce chapitre, il faut dire que le suivi joue un rôle très important dans la poursuite et donc dans la réussite d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle. Les objectifs fixés ou les résultats escomptés ne peuvent être atteints sans un suivi rigoureux et bien organisé. Ce qui suppose que les instruments et les techniques retenus doivent être bien élaborés et suivis.

CHAPITRE VIII: EVALUATION D'UN PROGRAMME

D'ALPHABETISATION

FONCTIONNELLE

Dans un chapitre précédent, nous avons montré que l'évaluation sert à apprécier si l'action prévue est vraiment adaptée aux objectifs, si ces objectifs sont vraiment opportuns, réalistes et réalisables, s'ils ont été atteints, à quel prix, etc. Elle est un nouveau regard sur la phase d'identification, un processus plus complet d'analyse de l'action et des objectifs par rapport au suivi qui lui sert de support. Ainsi, vu son importance dans tout programme, il importe de la réaliser avec méthode. Quels sont les instruments de mesure et de collecte des données. Comment se font la mesure et l'évaluation des apprentissages puis l'évaluation des programmes ? Et enfin, comment planifier l'évaluation ?

Voilà les questions auxquelles nous tentons de répondre dans le présent chapitre. Mais avant, il importe d'aborder le schéma théorique et les aspects techniques de l'évaluation.

8.1. SCHEMA GENERAL ET ASPECTS

TECHNIQUES DE L'EVALUATION

8.1.1. SCHEMA GENERAL D'UNE EVALUATION

Au niveau du schéma général, on peut présenter la méthodologie de l'évaluation comme un processus à cinq étapes après une étape préliminaire qui consiste à définir et à déterminer les objectifs de l'évaluation. Ces cinq étapes peuvent se présenter comme suit :

- 1- définir et délimiter le programme à évaluer ;
- 2- constater ce qui a été réalisé ;
- 3- comparer cet ensemble de réalisations aux prévisions, aux besoins et éventuellement à d'autres critères de réussite ;
- 4- analyser ce qui a été réalisé pour élucider les causes des succès et des échecs et enfin ;
- 5- tirer des conclusions quant aux changements nécessaires pour rendre le programme plus efficace et pour augmenter son impact.

Les étapes deux à quatre correspondent à peu près à trois niveaux d'analyse dans l'évaluation et la recherche : l'étude descriptive, l'étude comparative et l'étude explicative.

8.1.1.1. Définir et délimiter le programme à évaluer

La première phase du travail d'évaluation consiste à définir le programme ou l'aspect du programme à évaluer.

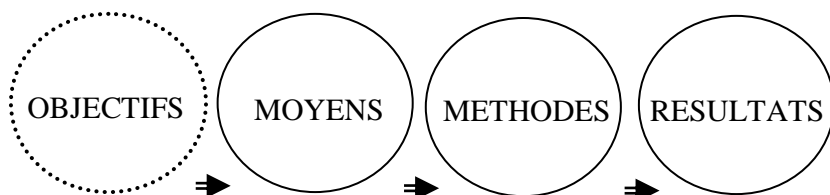
La réalité d'un programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes et du milieu dans lequel il intervient est bien trop complexe pour que l'on puisse tout observer. Dès lors, un problème de sélection se pose. Pour faire cette sélection, il faut avoir une bonne connaissance du programme et des critères de choix pour analyser le système, reconstituer l'historique du programme et le modèle d'intervention.

8.1.1.1.1. *Analyse du système*

Il s'agit de décrire le programme en trois choses liées entre elles.

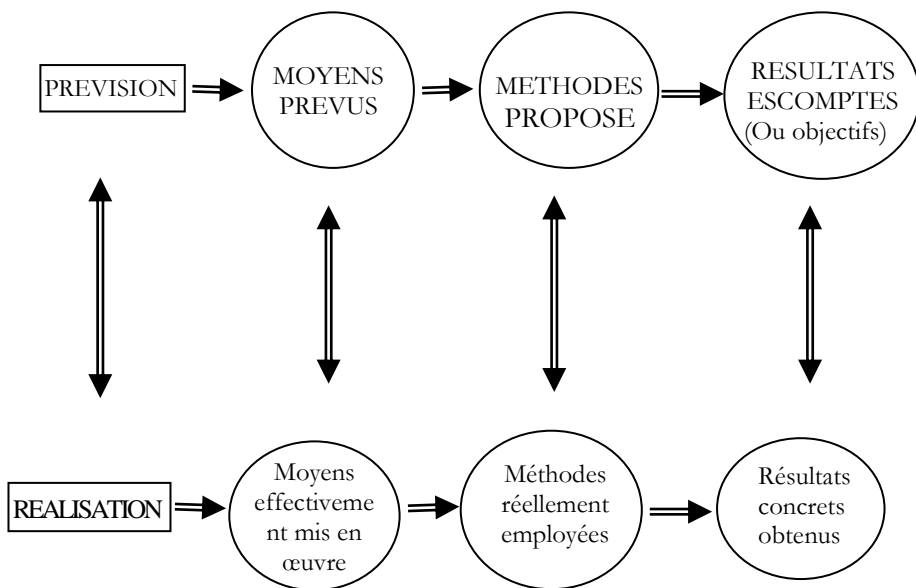
- les moyens qu'il nécessite ;
- les résultats auxquels il a abouti, et
- les résultats de travail employés.

Le diagramme ci-après récapitule ce schéma en y ajoutant à titre d'exemple quelques-uns des différents types de moyens, méthodes et résultats dont il peut être question.



| Moyens | Méthodes | Résultats |
|-------------------|------------------|--|
| - matériels | - de production | - production |
| - humains | - d'organisation | - revenu |
| - conceptuels | - d'enseignement | - niveau d'instruction |
| - institutionnels | - etc.. | - capacités d'organisation |
| | | - changements d'attitude ou de structure sociale, etc. |

A tous les niveaux du schéma, on peut comparer ce qui a été prévu. Ainsi, on peut avoir le schéma suivant :



Les résultats prévus ne sont autres que les objectifs du programme. C'est l'ensemble des prévisions-objectifs, moyens et méthodes qui représentent le modèle d'intervention de la campagne d'alphabétisation d'éducation.

8.1.1.1.2. Rétablissement de l'historique du programme

Avant de se lancer dans l'analyse de la configuration actuelle du programme, il faut bien essayer de tenir compte de son évolution et des différentes formes qu'il a pu revêtir par le passé. Ceci parce que tout programme d'éducation extrascolaire est bâti sur un ensemble de projets antérieurs, d'échecs ou de demi réussite. Il y a donc lieu de commencer par la phase préparatoire de l'évaluation par une rémunération de l'historique du programme et de ses principaux prédécesseurs (puis de s'en servir comme arrière-plan pendant le reste du travail. L'analyse historique du programme reviendra en grande partie à restituer les résultats, moyens et méthode prévus et réalisés) des différentes versions du programme qui ont vu le jour, la documentation précieuse à cette fin ainsi que les renseignements et perspectives qui peuvent être fournis personnellement par l'encadrement et aussi par la population.

8.1.1.1.3. Reconstitution du modèle d'intervention

Il suffit de faire l'inventaire des principaux objectifs, méthodes et moyens du programme.

Au niveau de l'auto-évaluation locale, c'est sans doute suffisant, et cela constitue déjà un important éclairage. Mais pour les besoins de l'encadrement régional et surtout au sein de l'équipement d'évaluation, on ira sans doute plus loin. Au fur et à mesure qu'on démultiplie le nombre d'objectifs, de méthodes

ou de moyens à prendre en considération, on est obligé de commencer à distinguer les différents systèmes ou activités auxquels ils appartiennent. Ainsi, la perception du modèle d'intervention devient alors complexe.

Une technique qui aide à reconstituer le modèle d'intervention lorsque la perception du programme est plus complexe est de retracer le cheminement des objectifs, c'est-à-dire de commencer par les grandes visées ou objectifs fiscaux de la campagne (telle amélioration du niveau de vie par exemple) puis remonter l'enchaînement stratégique des activités associés au programme en posant la question :

"Que faut-il réaliser au préalable pour atteindre cet objectifs ? Quelle en sont les conditions requise ?"

En faisant ainsi, on remarquera que les objectifs du programme peuvent être divisés en deux groupes :

- les objectifs externes qui définissent la contribution du programme au développement, et
- les objectifs internes qui représentent les résultats immédiats du programme.

"Alphabétiser 20 personnes par village" est essentiellement un objectif interne, alors que **"promouvoir l'autogestion coopérative"** est un objectif externe. Mais il doit avoir un rapport de cause à effet entre les deux types d'objectifs. Il faut

avoir réalisé les objectifs internes du programme pour que l'alphabétisation contribue à la réalisation des objectifs externes. Mais il faut remarquer qu'il peut également avoir inversé : sans la possibilité objective de réaliser les objectifs externes, et sans avoir fait un peu de progrès sur ce plan, la campagne d'alphabétisation aura beaucoup de difficultés sur le plan interne, car la motivation n'y sera pas.

A défaut de documents spécifiant le modèle d'intervention (et même en la présence de ceux-ci), la méthode de discussion avec les responsables, l'encadrement et les participants au niveau local est très utile pour découvrir et expliciter progressivement l'ensemble des objectifs, et méthodes du programme.

8.1.1.1.4. Le problème de sélection et les critères de choix

Sur quelles parties du programme ainsi représenté est-ce que l'évaluation doit porter son attention ? Même les évaluations les plus exhaustives ne peuvent pas tout analyser, et la plupart des fois, il s'agira de choisir quelques sujets critiques.

L'objectif de l'évaluation (du moins sur le plan de la qualité des enseignements recueillis) sera de faire avancer la connaissance et la conscience collective de la situation d'un grand pas dans les directions qui paraissent les plus essentielles au bon

fonctionnement du programme. Dès lors, il y a une série de critères que l'on peut appliquer au choix des sujets à évaluer :

- 1- faisabilité de l'évaluation (Coûts personnel ; et compétence technique requise par rapport aux moyens dont on dispose) ;
- 2- importance stratégique de l'aspect du programme en question (on voudra surtout avoir des activités qui posent des problèmes particuliers à la bonne marche du programme à l'heure actuelle ou autres) ;
- 3- niveau de connaissance préalable du domaine en question (Moins on est renseigné sur le sujet, plus l'effort d'évaluation paraîtra intéressant) ;
- 4- rendement probable de l'effort en termes de nouveaux renseignements : plus l'évaluation permet de fournir des données fiables et pertinentes, plus l'effort paraîtra intéressant.
- 5- connaissance du sujet pour une auto-évaluation : c'est-à-dire dans quelle mesure est-ce que cet aspect du programme se prête à un effort collectif d'évaluation propre à mobiliser les énergies de tout un chacun.

Il faut noter cependant qu'on ne peut pas toujours identifier, les aspects les plus critiques ou intéressants d'un programme à un moment donné sans avoir mené une première enquête ouverte auprès de l'encadrement et de la population pour poser exactement ces questions.

8.1.2. CONSTATER CE QUI A ETE REALISE

La deuxième phase du travail d'évaluation consiste à constater ce qui a été réalisé au cours du programme ou en conséquence au cours de ses activités dans les domaines précis retenus et ceci, au moyen d'observation personnelles, de protocole d'enquête, de tests, de photographies ou de renseignements, de discussions avec les intéressés, etc. L'évaluation est impossible sans des données relativement complètes et fiables. Il faut observer avant de juger.

D'abord quand on parle de réalisations du programme, il faut comprendre non seulement les résultats auxquels on aboutit, mais également les moyens réellement mis en œuvre et les méthodes qui ont en fait été employés.

Ensuite, notons que, surtout en ce qui concerne le domaine des résultats, on ne peut pas toujours observer directement les réalisations d'un programme. Ce qu'on peut observer directement, c'est la situation actuelle dans les

différents domaines auxquels on s'intéresse. Mais ce qu'on peut déterminer, c'est plutôt les changements intervenus dans cette situation actuelle depuis un certain temps, et plus particulièrement les changements intervenus particulièrement ou entièrement à cause du programme.

Le travail de constatation comprend lui-même donc, plus d'une étape : il faut découvrir la situation actuelle dans les domaines en question (par exemple le nombre de personnes ayant suivi une formation dans un domaine donné dans un village, ou l'état sanitaire de la population), la contraster avec la situation antérieure (nombre de personnes ayant suivi la même formation ou état sanitaire à un moment donnée dans le passé) pour faire ressortir les changements intervenus puis essayer de déterminer dans quelle (s) mesure (s) ces changements peuvent être attribués à l'action du programme de formation, directement ou indirectement.

8.1.3. COMPARER

La troisième étape du travail d'évaluation consiste à comparer les réalisations du programme (c'est-à-dire les changements intervenus par suite du programme) à plusieurs autres choses :

- les prévisions du programme (ou le modèle d'intervention) ;

- les besoins et potentialité des populations concernées ;
- et éventuellement d'autres critères de réussite.

La première comparaison est peut-être la plus fondamentale. Il s'agit de faire un rapprochement entre les données constatées à l'évaluation et les objectifs, moyens et méthodes prévus pour la période en cours. Les questions auxquelles on répond sont les suivantes :

- Est-ce que les changements intervenus au niveau local correspondent aux objectifs fixés par le programme ?
- Est-ce que les moyens et méthodes mis en œuvre coïncident avec le modèle d'intervention prévu ?
- Quels sont les écarts entre les prévisions et les réalisations ?

Cependant, on ne doit pas s'arrêter à ce niveau. Les prévisions du programme peuvent ne pas suffire à elles seules à mesurer le degré de "réussite" du programme.

En principe, le programme est basé sur un recensement des besoins de la population et modelé sur les potentialités du milieu concerné par le programme. Parfois, la décision prise initialement en ce qui concerne les objectifs d'un projet ou ses méthodes d'intervention ne pouvait pas être basées sur une connaissance très profonde de la situation réelle. Puis, quelle que soit la qualité de cette conception initiale, la perception

qu'ont les uns et les autres des "besoins et potentialités" d'un milieu social peut beaucoup évoluer au cours de la vie du projet.

Il convient donc non seulement de déterminer le degré de réalisation des prévisions du programme, mais également d'examiner l'adéquation de ces résultats par rapport à la situation actuelle du groupe concerné. Tel programme aura réalisé ses objectifs, mais on se sera rendu compte entre-temps que ceux-ci étaient inadéquats ou inintéressants ; et dans ce cas, les résultats ne sont guère satisfaisants. Tel autre projet sera loin du compte, mais à l'évaluation, on constatera que les changements intervenus quoique beaucoup moins importants que les objectifs fixés sont très positifs et satisfaisants, surtout par rapport aux moyens mis en œuvre. Dans les deux cas, il y a défaut de planification ou de programmation en ce sens que les objectifs et le modèle d'intervention en général auraient dû mieux refléter les vrais besoins et potentialités du groupe concerné.

De toute façon, il faut reconnaître que comparaison et jugement de valeur ne sont pas la même chose. Ils constituent en fait étapes distinctes du processus d'évaluation. Ce n'est qu'après avoir établi toutes les comparaisons qu'on est en mesure de porter un jugement de valeur sur l'efficacité du programme ou les réformes à proposer.

8.1.4 ANALYSER CE QUI A ÉTÉ RÉALISÉ

La quatrième étape de l'évaluation consiste à analyser ce qui a été réalisé pour élucider les causes des échecs et des succès. C'est de plusieurs points de vue la phase-clé d'une évaluation, car dans la perspective de l'amélioration des méthodes d'intervention, il est bien intéressant de dépister quels sont les points forts et les points faibles de l'action et de porter un jugement d'ensemble sur son degré de réussite. Parmi les différentes méthodes d'analyse et de "dépistage" qui existent, on peut citer deux :

- analyse interne du bilan interne de la campagne tel qu'il a été établi par l'évaluation ;
- exploitation et analyse de variation

1- Analyse interne du bilan interne de la campagne tel qu'il a été établi par l'évaluation. Il s'agit de faire un rapprochement entre le degré de fidélité au modèle d'intervention prévu. C'est-à-dire, la mesure dans laquelle les méthodes et moyens réellement mis en œuvre correspondent à ceux qui avaient été prévus.

Si par exemple, dans tel domaine on a obtenu les moyens et utilisé les méthodes initialement prévus sans toutefois atteindre les résultats escomptés, cela donne à croire que le modèle d'intervention en lui-

même est inadéquat : dans les conditions actuelles, on ne peut apparemment pas réaliser ces objectifs avec les moyens et méthodes préconisés.

Si par contre, il y a un déficit soit du côté des moyens, soit du côté des méthodes par rapport aux prévisions, on sera tenté d'attribuer les mauvais résultats à ce facteur.

Il y a encore d'autres possibilités : par exemple, le fait d'atteindre les résultats espérés sans avoir bénéficié de moyens initialement prévus donnerait à croire qu'on avait de suite. Le point essentiel est que ce genre d'analyse à l'intérieur du bilan de l'évaluation peut contribuer à expliquer les succès et les échecs constatés.

2- Exploitation et analyse de variation : la deuxième méthode consiste à exploiter et analyser la variation qu'il peut y avoir entre les résultats obtenus par différents groupes à l'intérieur du programme (centre, régions ou individus définis par une caractéristique donnée telle la formation antérieure de l'instructeur, la méthode d'enseignement utilisée, l'intensité ou le rythme de la formation, etc..) en comparant le degré de réussite de ces différents sous-ensembles.

Si un groupe ayant une caractéristique particulière semble avoir mieux réussi, on sera tenté de croire que ce facteur a contribué à son succès, surtout dans la mesure où il ressemble au reste de la population à tout autre égard susceptible d'expliquer cette variation dans les résultats obtenus.

De toute façon, il faudra faire une analyse contrastive et explicative avant toute conclusion.

8.1.5. TIRER DES CONCLUSIONS

Les conclusions sont tirées à la fin du travail d'observation, de comparaison et d'analyse. Elles portent sur le degré de réussite du programme, les facteurs qui expliquent les différents succès et échecs et les réformes à proposer.

Quelle que soit l'ampleur de l'effort d'évaluation, il y a toujours un travail d'interprétation à faire. Il est important d'associer tous les groupes concernés par le programme à ce travail d'interprétation (à commencer par les participants eux-mêmes) car les conclusions que les uns et les autres tireront d'un même ensemble de données et de résultats ne seront pas forcément les mêmes.

Si, de façon plus ou moins détaillée, c'est ce que l'on pourrait retenir sur le schéma général d'une évaluation et les

étapes qu'elle parcourt, alors, qu'en est-il des aspects techniques ?

8.2. ASPECTS TECHNIQUES D'UNE EVALUATION

Dans le point précédent il a été examiné l'aspect général d'une évaluation sans trop se soucier des techniques nécessaires pour la collecte des données. Ce sont ces techniques qui sont abordées dans le présent point.

8.2.1. LES PREALABLES D'UNE EVALUATION

L'effort d'évaluation sera à la fois plus facile et plus fructueux si les responsables du programme ont su faire tenir de façon plus ou moins régulière à et à tous les niveaux des instruments de suivi pour enregistrer les niveaux de participation, les rythmes de progression pédagogiques, les résultats des contrôles, les livraisons de matériel, les réunions de coordination, etc.

8.2.2. L'ETABLISSEMENT DU PLAN D'EVALUATION

L'établissement du plan d'évaluation passe par beaucoup de choses en commençant par le choix des thèmes d'enquête, du type d'enquête de la structure de l'enquête, etc.

1- Les thèmes d'enquêtes

Ce sont les questions spécifiques auxquelles on voudrait répondre par l'évaluation.

2 - Enquêtes ouvertes et fermées

- L'enquête ouverte est une enquête où l'on pose des questions et livre la parole aux interlocuteurs. En analysant les résultats de cette première investigation, on peut identifier les sujets précis qui feront l'objet de questions plus précises qui la deuxième version de l'enquête. A la limite, on aboutit à une enquête entièrement fermée.

- L'enquête fermée se compose uniquement de questions à choix multiples, les différentes options à inclure sous chaque question ayant été indiquées par la gamme des réponses au questionnaire ouvert initial. Une enquête fermée est évidemment beaucoup plus facile à exploiter qu'une enquête ouverte, car on n'a qu'à totaliser, comparer et analyser le nombre de réponses dans chaque catégorie. Ce qui est d'un secours indéniable lorsque qu'on a affaire à un grand nombre de questionnaires. Mais elle est moins riche qu'une enquête ouverte en ce sens qu'on élimine tous les renseignements et réponses ne correspondant pas aux catégories établies.

D'habitude, on adoptera une formule mixte avec certaines questions fermées et d'autres qui seront plus ouvertes, mais qui auront été rendues plus précises et claires par un processus de test.

3 - La structure de l'enquête

Une fois les thèmes précis de l'évaluation arrêtés, il reste à décider du genre d'enquête à lancer pour répondre aux questions posées, et notamment à résoudre les problèmes de l'envergure et de la structure de l'évaluation. Souvent, une formule mixte a beaucoup d'avantages.

L'envergure et la structure de l'évaluation seront déterminées également par les questions auxquelles on veut répondre et par le niveau d'analyse qu'on veut entreprendre à partir des résultats. A ce titre et en reprenant quelques termes du schéma général de l'évaluation, on peut distinguer :

- l'enquête descriptive qui vise essentiellement à établir un portrait du programme à l'heure actuelle et gagne donc à toucher le plus grand nombre (et la plus grande variété) d'endroits possibles ;
- l'enquête contrastive, portant sur des comparaisons entre résultats et besoins, pratiques et possibilités d'un endroit sur l'autre ;

- l'enquête explicative, dont l'objectif est de rechercher les causes des différents résultats de la campagne et d'identifier les méthodes et moyens conduisant aux meilleurs résultats.

4 - Concepts techniques

La qualité technique des renseignements : le problème technique fondamental d'une évaluation est comment recueillir des renseignements qui répondent valablement aux questions que l'on s'est posées et comment les analyser et interpréter ?

Les données en question peuvent être d'ordre qualitatif (description, jugements, opinions personnelles) ou quantitatif (nombre de personnes inscrites ou de centre ayant tel niveau, revenu moyen de telle collectivité, etc.). Dans les deux cas, les renseignements recueillis devront avoir plusieurs caractéristiques. Ils doivent être relativement exacts et justes :

- ils doivent être pertinents ;
- ils doivent être représentatifs de l'ensemble des personnes ou d'unités (zones, villages centres) que l'on veut évaluer. La représentativité se mesure par rapport à l'échantillon tiré pour l'enquête.

Justesse, pertinence, représentativité (ou en termes techniques, fidélité, validité et échantillonnage), telles sont donc

les trois principales caractéristiques que l'évaluation extérieure cherche à assurer dans ses méthodes de collecte de données.

5 - Elaboration des instruments d'enquête

La mise au point pratique des instruments d'enquête commence par les étapes ci-après :

- a- Définition des thèmes d'enquêtes** c'est-à-dire des questions auxquelles on veut répondre et éventuellement des hypothèses à vérifier. Rappelons seulement que cette étape sera précédée par des enquêtes ouvertes au niveau central et sur le terrain pour reconstituer le modèle d'intervention et préciser les domaines et questions d'intérêt spécial.
- b- Définition des indicateurs** c'est-à-dire les indices observables ou mesurables qui permettront de répondre aux questions posées.
- c- Préparation des instruments** c'est-à-dire la première confection des questionnaires, fiches d'enquêtes, livrets de test, etc. L'instrument comprend à la fois les fiches ou livrets à utiliser et les explications nécessaires sur leur mode d'emploi.
- d- Pré-test / test des instruments** : l'objectif est d'éliminer autant que possible, toutes les sources d'erreurs qu'il

peut y avoir dans la conception ou la forme de l'instrument (y compris son mode d'emploi) donc de les rendre clairs et compréhensifs que possible et de s'assurer qu'ils donneront des résultats fidèles à la réalité et valables par rapport à ce qu'on voulait décrire ou mesurer.

Cette étape permet d'améliorer les instruments d'enquête.

Lorsque l'enquête doit avoir lieu auprès des populations locales, il est important que les instruments soient traduits dans les langues de ces dernières. Souvent, une comparaison de la version originale avec la traduction permettra de reconnaître les parties qui ont été mal traduites ou qui restent floues.

6 - Descriptions et analyse statistique

Il faudra d'abord faire remarquer que toute évaluation est au fond une évaluation quantitative. Ce qu'on veut avoir en fin de compte, c'est des conclusions et des analyses, non pas des statistiques.

Les statistiques constituent un moyen pour arriver aux conclusions et pour les appuyer, mais les descriptions et les opinions en constituent un autre, tout aussi important.

En matière d'analyse et de comparaison statistiques, les tableaux de croisement constituent l'outil le plus simple et le plus parlant, facilement compréhensible parce qu'ils ressemblent

aux tableaux de renseignements dont l'encadrement régional et de terrain l'habitude.

Après tout ce qui vient d'être exposé sur le schéma général et les aspects techniques de l'évaluation, il importe d'avoir une idée sur les différentes sortes d'instruments de mesure et de collecte des données.

8.3. LES INSTRUMENTS DE MESURE ET DE COLLECTE DES DONNES

Plusieurs instruments existent pour mesurer et collecter les données. Parmi ces instruments, on peut citer :

- les tests ;
- les grilles d'observation
- le questionnaire (oral et écrit)
- l'étude de documents ;
- la discussion de groupe (focus groupe)
- instruments audio-visuel : photographies, films et enregistrements.

8.3.1. LES TESTS

L'objectif d'un test selon Peter EASTON (1984 :32) est d'évaluer les connaissances, les compétences, l'intelligence ou les traits physiologiques (attitudes opinions, intérêts) d'un individu ou d'un groupe d'individus en provoquant des

comportements qui permettront à l'enquêteur de juger de ces caractéristiques.

Pour les besoins d'un programme d'alphabetisation ou de formation technique en milieu rural, ce sont les tests de connaissance et de compétence qui ont la plus grande utilité immédiate.

8.3.2. LES GRILLES D'OBSERVATION

Les grilles d'observation sont des instruments qui permettent de cocher des réponses ou de recueillir des informations suite à des observations.

L'observation est un processus dont la fonction première est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération. Elle a pour objet principal des comportements observables.

8.3.3. LE QUESTIONNAIRE

Deux types de questionnaires existent notamment :

- le questionnaire orale, et
- le questionnaire écrit.

8.3.3.1. Le questionnaire oral ou l'entretien individuel

Le questionnaire oral est un instrument de collecte de données comportant une série de questions orales que

l'enquêteur pose aux enquêtés et enregistre lui-même les réponses. L'enquêté ne remplit pas lui-même les questionnaires. Un questionnaire oral peut comporter des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions doivent être formulées de façon aussi simple, concrète et de façon neutre (la question ne doit pas préjuger des réactions particulières de la part de l'enquêté qui risqueraient de compromettre la validité et la fidélité des renseignements recueillis).

8.3.3.2. Le questionnaire écrit

Ici, c'est l'enquêté lui-même qui répond par écrit aux questions posées en remplissant le formulaire correspondant. Il permet de toucher un grand nombre de personnes avec un minimum d'efforts et de dépenses. Il est exposé aux mêmes problèmes de fidélité et de validité que le questionnaire oral.

8.3.3.3. L'étude de documents

Une étude de documents pourra prendre des formes diverses pour plusieurs raisons :

- la nature des documents à analyser ;
 - la quantité des documents à analyser ;
 - l'objet et le but de l'investigation.
- **La nature des documents** peut être extrêmement variée. Ces documents peuvent être selon les cas :

- écrits ou non (documents sonores, c'est-à-dire des instruments audio-visuels tels que les photographies, les films et les enregistrements) ;
 - publiés (livres, revues scientifiques répertoire divers etc. ou à usage spécifique (courriers, règlements, guides techniques, documents de formation, tec..) ;
 - officiels (textes de lois, programmes d'enseignements, etc.) ou non ;
 - scientifiques (comptes rendus de recherches validées), didactiques (syllabus, manuels, documents de référence), de vulgarisation, etc. ;
 - etc.
- **La quantité des documents** déterminera le type d'analyse : une analyse exhaustive des documents, ou au contraire une analyse par échantillonnage ou par sélection. L'objet et le but de l'investigation peuvent conduire à deux types d'analyse de documents :
 - la recherche documentaire dont l'objet est la littérature scientifique relative à l'objet d'étude, et dont le but est l'exploration de la littérature en vue d'élaboration une problématique théorique (cadre théorique et hypothèse) ;

- le dépouillement d'archives, dont l'objet est tout document sélectionné selon une stratégie bien précise et traitée comme une donnée de la recherche, au même titre que le discours recueilli par l'interview ou les comportements recueillis par l'observation, et dont le but est de vérifier une hypothèse.

8.3.3.4. La discussion de groupe (focus-group)

La méthode discussion de groupe ou focus group est une méthode qualitative de recherche sociale. Elle a pour caractéristiques, entre autres, ce qui suit :

- elle vise à recueillir les opinions des individus sans rechercher le consensus ;
- elle est basée sur la communication verbale
- elle se déroule en principe dans la langue des participants.

Cette approche utilise :

- la discussion semi-directive en petits groupes ;
- l'animation de groupe ;
- une grille / un guide d'entrevue.

La durée moyenne d'un "focus group" est de 1h à 1h 30mn. Les animateurs enregistrent généralement les discussions lors des rencontres de groupe. Les groupes sont composés de 8

à 10 personnes, choisies en fonction de certains critères. Sous la supervision de deux animateurs, les participants sont invités à discuter d'un thème en particulier. Les animateurs orientent les discussions autour du thème à l'aide de la grille d'entrevue.

8.4. LA MESURE ET L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

La mesure et l'évaluation des apprentissages ne sont rien d'autres que l'évaluation mais à côté de cette évaluation, il y a celle du rendement quantitatif.

8.4.1. L'EVALUATION DU RENDEMENT QUANTITATIF

La mesure du rendement quantitatif du programme d'éducation extrascolaire a pour objectif premier de fournir aux responsables du programme une description quantitative de ses activités.

Il s'agit de recueillir essentiellement un certain nombre d'information sur :

- les participants (registre des participants comportant certaines informations sur ces derniers) ;
- la fréquentation pour connaître les absences, leurs causes si possibles et bien d'autres facteurs pouvant bloquer le déroulement normal du programme ;

- le déroulement des cours (il s'agit surtout d'un compte rendu pédagogique qui comporte les résultats des différents tests pédagogiques) ;
- les examens de fin de cycle ;
- les instructeurs et les superviseurs.

Ces différentes sortes d'informations recueillies peuvent faire l'objet d'analyse descriptive, d'analyse comparative ou d'analyse explicative selon l'objectif fixé.

8.4.2. LE RENDEMENT QUALITATIF

L'évaluation du rendement qualitatif porte sur les cours, le niveau, la valeur de ces cours. Elle permet d'avoir sur l'activité du programme un effet d'action en retour permanente.

8.4.2.1. Domaines couverts

Cette forme d'évaluation fournit des informations sur :

- la réussite des participants aux tests de fin de formation ;
- le niveau atteint par chaque participant tout au long du programme

8.4.2.2. Instruments utilisés

Dans le cadre d'instruments sont utilisés, correspondant à des formes d'évaluation.

- **Test de niveau ou évaluation initiale** : c'est une évaluation qui se déroule avant tout démarrage des cours.

Elle permet si l'on le souhaite, de classer les participants par groupe (homogène) c'est-à-dire en tenant compte de leurs niveaux de départ.

- **Test périodique ou évaluation intermédiaire** : on peut établir pour chaque séquence ou groupe de séquences, un test périodique reprenant l'essentiel des difficultés ou des connaissances à acquérir au cours de la période considérée.

Ce type de test permet de faire des redressements en ce qui concerne par exemple les méthodes d'enseignement. Son objectif est de vérifier le niveau atteint dans l'apprentissage pendant une période donnée.

- **Test de fin de cycle ou évaluation fiscale** : comme son nom l'indique, il s'agit d'une évaluation qui a lieu à la fin de la formation.

Il a pour objectif de connaître si le participant a pu atteindre le niveau souhaité dans les objectifs pédagogiques, c'est-à-dire s'il a pu assimiler les principaux contenus des leçons enseignées pendant toute la formation.

8.4.3. ETUDES DES RESULTATS

Les résultats des différents tests permettent de faire plusieurs sortes d'études ou d'analyses. Il s'agit des

- études descriptives ;
- études comparatives ;
- études explicatives.

8.5. L'EVALUATION DES PROGRAMMES

Généralement lorsqu'on parle d'évaluation des programmes, l'on pense notamment à deux volets :

- évaluation du contenu des programmes ;
- évaluation de l'impact des programmes sur les bénéficiaires.

8.5.1. EVALUATION DU CONTENU DES PROGRAMMES

Le but de cette évaluation est de vérifier que les programmes enseignés correspondent bien aux objectifs de formation qu'on s'est fixé ; qu'ils sont bien les plus économiques sur le plan financier et le plan pédagogique, donc les moins chers, les plus faciles à enseigner et les plus rapides à assimiler.

C'est donc d'abord un programme d'adéquation des programmes aux objectifs sociaux et économiques, à la population considérée sous son aspect social et psychologique, enfin aux grands principes de la méthode d'enseignement retenue. Cela revient à vérifier si la méthode utilisée est une méthode qui correspond au groupe cible bénéficiant de la formation.

C'est ensuite un problème de rentabilité. Il s'agit de trouver le meilleur programme qui prépare le plus grand nombre de participants à la réussite finale dans le moindre temps.

8.5.1.1. Domaines couverts

L'évaluation du contenu des programmes peut être menée dans deux directions.

1 - D'une part, on vérifiera que les programmes tendent bien à atteindre les divers objectifs. En d'autres termes, on se posera la question suivante :

Enseigne-t-on réellement ce qu'on se propose d'enseigner et de la façon dont on se propose d'enseigner et de la façon dont on se propose de l'enseigner, et en conséquence, mesure-t-on bien ce que l'on doit mesurer en définitive ? (Rappelons que ce qui doit être en définitive mesuré, ce sont les effets de la formation sur la population concernée dans les domaines culturels, sociaux et économiques).

Il y a des critères. Ce sont :

- la liste des objectifs fixés ;
- la liste des problèmes relevés que l'enseignement proposé doit s'efforcer de résoudre ;
- la liste des intérêts correspondant aux attentes des individus. Tous ces critères ont été fixés lors des études préliminaires.

Autrement dit, ce premier domaine de l'évaluation est consacré à la vérification de l'adéquation des programmes aux objectifs fixés. Ce domaine comprend trois volets :

- *adéquation des programmes aux objectifs en vérifiant s'il y a coïncidence entre les divers objectifs de formation avec :*
 - les objectifs économiques et sociaux ;
 - les objectifs technico-professionnels ;
 - les problèmes inventoriés au cours des études préliminaires ;
 - les objectifs culturels et pédagogiques ;

- *adéquation des programmes à la population concernée, principe essentiel de l'éducation extrascolaire/alphabétisation ; et enfin ;*

- *coïncidence du déroulement du programme avec le plan prévu.*

2 - D'autre part, on organisera la recherche de façon à obtenir les programmes les plus adéquates c'est-à-dire les plus économiques non seulement sur le plan financier, sur le plan de l'effort demandé aux participants pour acquérir les connaissances : ici, il s'agit d'organiser l'expérimentation pédagogique en retenant des critères spécifiques de réussite des participants.

Ce deuxième domaine d'éducation comprend:

- l'adoption des principes de base de la méthode (on étudiera sur des groupes expérimentaux, l'importance, sur la rentabilité du programme, de certains principes de base de la pédagogie particulière à la formation) ;
- les méthodes d'enseignements spéciales (on peut étudier également sur des groupes expérimentaux quelles sont les méthodes les plus rentables pour chacune des composantes du programme) ;
- le matériel didactique utilisé. Ici, on distinguera les catégories suivantes :
 - le matériel élaboré pour le participant (matériel individuel) ;
 - le matériel élaboré pour le groupe (matériel collectif) ;
 - le matériel audio-visuel (matériel élaboré pour le groupe, le journal rural ou autre, panneaux d'animation, films pour cinéma ou télévision, bandes magnétique, etc.)
 - le matériel de l'instructeur (guides techniques pour l'enseignement ; guides techniques pour le fonctionnement des appareils audio-visuel ou autre ; fiches d'information et guide pour les programmes

techniques par exemple en matière d'élevage, de culture du coton, de prévention des accidents, etc.).

8.5.1.2. Instruments utilisés

Les instruments de l'évaluation utilisés sont très variés. Il y a certains instruments objectifs qui permettent une exploitation statistique aisée. De même, il y a également des instruments subjectifs.

Comme instruments objectifs, on peut citer :

- les rapports périodiques;
- les bilans de fin de formation ;
- les fiches signalétiques des cours ;
- les tests ;
- les plans expérimentaux.

Les instruments subjectifs sont constitués des jugements d'experts. Ils sont utilisés dans les cas où l'observation, l'appréciation ne peuvent se référer à des critères mesurables.

Dans ce cas, on essaiera de définir des échelles du type suivant :

- 5-parfait,
- 4-Très satisfaisant,
- 3- Satisfaisant,
- 2- incomplètement satisfaisant,
- 1- pas du tout satisfaisant ;
ou bien
- 5 Très haut degré,

- 4- haut degré,
- 3- acceptable (beaucoup d'élément favorable)
- 2- Insuffisant ;
- 1- pas du tout ou très peu.

On demandera à de nombreux spécialistes de la matière devant être appréciée la chose jugée à l'un de ces niveaux. Puis on fait la moyenne des notes données.

8.5.1.3. Etude des résultats

8.4.1.3.1. *Etudes descriptives*

Les études descriptives sont tirées des tableaux constitués à partir des données recueillies par les instruments décrits ci-dessus et traités.

8.5.1.3.2 *Etudes explicatives*

Les études explicatives se servent bien sûr des données collectées et traitées pour vérifier les différentes hypothèses de départ. Ces études explicatives comportent d'un moment à un autre des parties comparatives.

8.6. EVALUATION DE L'IMPACT DES PROGRAMMES SUR LES BENEFICIAIRES

L'évaluation de l'impact des programmes sur les bénéficiaires n'est rien d'autre que la mesure des changements

escomptés. Cette mesure des changements doit être opérée à moyen et à longs termes, car l'influence de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, selon les cas, peut se faire sentir de manière négative à moyen termes sur l'économie, puis de façon positive à long terme.

L'étude des changements se fait à deux niveaux : celui des communautés et celui des individus.

Dans un premier lieu, à ces deux niveaux, il s'agira de percevoir, de délimiter, de quantifier et de mesurer des changements qui ont été prévus et définis dans les objectifs du programme.

Dans un deuxième temps, il s'agira de comparer les changements relevés à ceux qu'on avait escomptés et qui avaient été expliqués en nature et niveau au moment de la définition des objectifs.

La méthode utilisée sera celle des comparaisons diachroniques d'échantillons appariés (témoins et expérimentaux).

Pour vérifier les hypothèses retenues, on mettra en place un appareil statistique qui devraient permettre de vérifier si :

- les changements positifs, nous sous l'angle du développement économique et social, se manifestent dans le groupe social concerné ayant suivi le programme ;

- les changements qui interviennent au sein du groupe concerné sont bien dus au programme et non à d'autres actions ;
- les changements dus au programme sont harmonieux ou déséquilibrants pour le groupe social concerné.

8.6.1. DOMAINE COUVERT

Les domaines couverts par l'étude peuvent être très étendus puisqu'ils touchent à tous les aspects quantifiables de l'activité humaine dont les effets peuvent être modifiés par le programme.

Les limites des domaines couverts par l'évaluation seront donc fixées par la définition des objectifs, quand ceux ont été explicités en termes précis. A partir des objectifs retenus, on pourra choisir les critères de changements, les indicateurs ou autres les plus aptes à fournir une mesure fiable.

Par indicateur, on entend la variable ou le phénomène dont la présence et la mesure sont essentielles pour l'appréciation de l'efficacité du projet pour lequel le programme de formation a été initié. L'indicateur doit être pratique, facilement mesurable. Mais quels sont les instruments utilisés pour cette forme d'évaluation.

8.6.2. INSTRUMENTS UTILISES

Pour l'évaluation des effets économiques et sociaux du processus d'alphabétisation et d'éducation des adultes /alphabétisation, on devra utiliser la plupart des instruments décrits jusqu'ici, mais principalement les questionnaires, les fiches d'observation, les interviews.

8.6.3. ETUDES DES RESULTATS

Comme pour l'évaluation du contenu des programmes diverses sortes d'étude sont faites

8.6.3.1. Etudes descriptives

A partir des tableaux fournissant des données relatives aux indicateurs des changements attendus dans les domaines économiques, sociaux, culturels, on peut faire de nombreuses études descriptives des structures à différents moments de l'action si celle-ci est à long terme. Il est indispensable d'opérer des relevées des données initiales avant le démarrage de l'action (Etude de référence). On peut ensuite procéder à une enquête intermédiaire afin de vérifier que le statut socio-économique des participants commence à évoluer, cette enquête étant menée dans le but d'agir sur le contenu de l'enseignement au cas où les données relevées ne reflèteraient pas une situation escomptée au départ (en cas d'action à long terme).

Il faut retenir que les domaines où les changements attendus doivent se manifester sont très vastes. C'est pourquoi il est envisageable d'en dresser un large tableau.

8.6.3.2. Etudes comparatives

L'évaluation externe des effets socio-économiques est un domaine privilégié pour des études de type comparatif. Les comparaisons pourraient à la limite, être faites pour chaque indicateur.

Par exemple, des participants suivent un stage de stage professionnel de perfectionnement. On comparera, après le stage, les performances techniques, les applications des innovations recommandées, du groupe de participants avec celle du groupe de paysans restés sans ce stage. On peut encore comparer à des groupes de participants d'autres groupes inscrits à un stage de perfectionnement professionnel moins élaboré.

8.6.3.3. Etudes explicatives

Les données des études explicatives sont pour la plupart du temps, fournies par des tableaux construits à partir des indicateurs. Comme pour l'évaluation du contenu de programme, les études explicatives servent à vérifier les hypothèses posées.

En conclusion à ce chapitre, il faut dire que l'évaluation est une action très importante à prendre beaucoup au sérieux.

Ainsi, pour qu'elle réussisse, elle doit être sérieusement préparée et planifiée. Il est indispensable qu'un planning ou chronogramme des activités soit bien élaboré, de la première activité jusqu'à la dernière ou jusqu'aux dernières activités.

**CHAPITRE IX : PROPOSITION DE LA PRESENTATION
D'UN RAPPORT D'EVALUATION
EXTERNE D'UN PROGRAMME
D'ALPHABETISATION
FONCTIONNELLE**

La structure d'un rapport d'évaluation devrait être déterminée principalement en fonction des finalités de l'évaluation.

Le rapport doit être succinct et d'une lecture aisée pour les différents destinataires. En particulier, il doit expliquer l'appréciation faite par les évaluateurs selon les critères d'évaluation retenus. Il est numéroté et comprend aussi une table des matières, une liste complète des abréviations utilisées et, si c'est utile, une carte de la zone géographique couverte par l'action.

En général, un rapport d'évaluation présente trois niveaux d'information :

- le résumé ;
- le rapport principal ;
- les annexes.

9.1. LE RESUME

Rédigé de manière condensée, précise et exhaustive, le résumé devrait être court (4 à 5 pages maximum) et se concentrer principalement sur la finalité et les questions clés de l'évaluation, décrire les principales constatations, analyses et conclusions, proposer les recommandations spécifiques et énoncer les leçons à tirer.

9.2. LE RAPPORT PRINCIPAL

Le rapport principal (30-50 pages) comprend toutes les informations importantes avec uniquement le niveau minimum nécessaire de détail, auxquelles viennent s'ajouter les conclusions et les recommandations.

Le rapport principal comprend :

- une introduction ;
- les chapitres ;
- les conclusions et recommandations ;
- les leçons à tirer.

9.2.1. L'INTRODUCTION

Elle décrit :

- l'action ou le programme faisant l'objet d'évaluation ;
- la finalité et les fonctions de l'évaluation et le contexte de celle-ci ;

- la méthodologie utilisée (celle-ci peut être détachée de l'introduction si l'on veut).

9.2.2. LES CHAPITRES

Les chapitres reprennent les constats, les analyses et les conclusions par critères d'évaluation retenus.

Les évaluations doivent cependant être libres de structurer ces chapitres selon les fonctions de l'évaluation et les questions clés posées par les Termes de Références (TDR).

Les analyses selon les acteurs et le genre ainsi que les effets sur les groupes sociaux vulnérables ou défavorisés et sur l'environnement doivent être intégrés dans chaque chapitre.

9.2.3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les conclusions tirées dans les chapitres précédents ainsi que les conclusions globales doivent faire l'objet d'un chapitre final distinct. Dans la mesure du possible, pour chaque conclusion, il doit y avoir une recommandation correspondante.

La valeur finale d'une évaluation dépend de la qualité et de la crédibilité des recommandations proposées. Les recommandations doivent donc être réalistes, opérationnelles que possible. Elles doivent être ciblées en fonction des destinataires.

9.2.4. LEÇONS A TIRER

L'évaluation peut conduire à des conclusions générales, par exemple dans le domaine de la politique de partenariat, sur la prise en compte effective des relations de genre, sur les stratégies locales, nationales, ou sectorielles, etc.

Ces conclusions générales ayant une portée plus large que l'action évaluée, doivent faire l'objectif d'une diffusion élargie afin de participer au processus d'appropriation et de capitalisation des leçons tirées des évaluations.

9.2.5. LES ANNEXES

Les annexes reprennent le troisième niveau d'information, plus détaillées, comprenant notamment les informations qui fondent les conclusions et recommandations ainsi que tout autre élément d'importance pour une connaissance plus approfondie des résultats de l'évaluation. Les annexes reprennent également :

- les noms des évaluateurs (leur curriculum vitae – limités à une page par personne-) et de leurs organismes ;
- la méthodologie complète de l'étude (méthodes de collecte de données, échantillonnage, etc.) ;

- la littérature et la documentation consultées, notamment les matrices ou cadres logiques (originales et améliorées, mises à jour) ;
- les autres annexes techniques (analyses statistiques par exemple).

9.2.6. EXEMPLE PLAN DE RAPPORT

- Liste des sigles et abréviations
- Liste des tableaux

Résumé

Introduction

I - Démarche méthodologique

II - Présentation et analyse des résultats

2.1 - Présentation du contenu et des méthodes

d'enseignement utilisées

2.2 - Niveau de participation des bénéficiaires

2.3 - Changement significatifs directs et indirects de la formation sur les bénéficiaires

2.4 - Catégories d'acteurs impliqués dans la formation et leurs rôles

III - Synthèse des constats et recommandations/orientations stratégiques

3.1 - Synthèse des constats

3.2 - Recommandations/orientations stratégiques

Conclusion

Références bibliographiques

Annexes

- Annexe I - Termes de Références et présentation du consultant
- Annexe II - Plan de travail de la mission
- Annexe III - Instruments de collecte de données
- Annexe IV - Liste des personnes rencontrées
- Annexes V - Liste des agents enquêteurs et contrôleurs (éventuellement).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. AHODEKON S. (C. Cyriaque), 2005.- *La communication et l'éducation des adultes dans les programmes de développement à la base : étude de cas* – thèse de doctorat en sciences du langage et de communication – Spécialité ‘‘Sociolinguistique’’- Université d'Abomey-Calavi-République du Bénin, 409p.
2. BARTOLOMEO AMAT « *L'éducation et la formation dans la Convention de Lomé IV* » in **Lettre de Norrag** - Réseau d'Etude et de Recherche sur les Politiques d'Education et de Formation-N° 4, Juillet 1995, p.32.
3. BELLONCLE (Guy), 1984.- *La question éducative*
~ 182 ~

en Afrique Noire, Paris, Editions Karthala, Collection Afrique et Développement, 271 p.

4. BELLONCLE (Guy), EASTON (Peter) ; ILBOUDO (Paul), 1982. *Alphabétisation et gestion des groupements villageois*, Paris, Club du Sahel, Ouagadougou, CILS, Karthala, 269 p.
5. BELLONCE (Guy), 1979.- *Jeunes ruraux du Sahel : une expérience de formation de jeunes alphabétisés au Mali*, Paris, Edition l'Harmattan, 239 p.
6. BERNARD (Jean-louis), 1983 - 1984. - *L'apprenant adulte*, Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 109 p.
7. BERNARD (Jean-louis), 1979. - *Planification d'un programme en éducation des adultes*, Montréal, Librairie de l'université de Montréal, 193 p.
8. Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CIEA), 1983. - *La monde de l'alphabétisation - Politiques, recherche et action*, réalisé avec le concours de l'UNESCO, Ottawa, Ant., 159 p.

9. Couvert (Roger^o). 1979.- *L'évaluation des programmes d'alphabétisation : guide pratique*, publié par l'UNESCO, 173p.
10. DESCROIX (Sandra) ; LELOUP (Claire), 2002. - *Organiser l'évaluation d'une action de développement dans le Sud - Un guide pour les ONG du Nord*, Bruxelles, COTA, 82 p.
11. EASTON (Peter) ; 1984- *L'éducation des adultes en Afrique noire- Manuel d'auto- évaluation assistées - Tome 1, Théorie*, Paris, Editions Karthala, 277p.
12. EASTON (Peter) ; 1984. *L'éducation des adultes en Afrique noire-Manuel d'auto-évaluation assistée - Tome 2- technique*, Paris, Editions Karthala, 294p.
13. Ecole Nationale d'Economie Appliquée (ENEA/SENEGAL) ; Direction de l'Action Coopérative, *Guide du formateur en alphabétisation fonctionnelle*.
14. FREIRE (Paulo), 1983. - *Pédagogie des opprimés suivi de conscientisation et révolution* - Paris, La découverte, Maspero, 202 p.
15. FURTER (Pierre), 1977. - *Le planificateur et*

l'éducation permanente, Paris, UNESCO, 70 p.

16. CARTER (Isabel) ; « REFLECT-Alphabétisation selon la méthode APA » ; site internet <http://tilz.tearfund.org>
17. KASSAM O. Yusuf « *Alphabétisation et développement. Quelle pièce manque-t-il au puzzle ?* » In Education des adultes et développement N° 31, Septembre 1988, pp 101-107.
18. KETELE (Jean-Marie de) ; ROEGLERS (Xavier) ; 1996- *Méthodologie du recueil d'information-Fondements les méthodes d'observations, de questionnaires, d'interventions et d'études de document*, 3^e édition publiée par DE BOECK et LARGUIER, département DE BOECK Université-Paris, Bruxelles, 226p.
19. KIDD Roby J. « *Les besoins de recherche pédagogique pour l'éducation pour adultes* » in Education des adultes et développement N° 30, Mars 1988, pp 21-34.
20. Ministère de l'Alphabétisation et de la Culture Populaire, Direction de l', Direction de l'Alphabétisation et de la Presse Rurale (Bénin) ;

Atelier de formation sur l'évaluation, organisé avec le concours de l'UNESCO ; Porto-Novo, du 15 au décembre 1980

21. OKRAKU A. L. « *Alphabétisation et développement* » in Education des adultes et développement N° 31, Septembre 1988, pp 109-113
22. SAUTOY (Peter du), 1966. *La planification et l'organisation des programmes d'alphabétisation des adultes en Afrique* -Publié par l'UNESCO, 138p.
23. THIBAUT (André), 1984. - *Les principes andragogiques de l'activité éducative*, Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 145 p.
24. UNESCO, 1970.- *L'alphabétisation fonctionnelle : pourquoi et comment l'UNESCO et son programme*, Paris, Imprimerie Choix - Desfossés - Néo gravure, 39 p.
25. UNESCO, 1978. - *Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation : évaluation critique*, Paris, les Presses de l'UNESCO, 231 p.
26. Université Coopérative Internationale, 1985. *Formation paysanne-Formation coopérative-*

Alphabétisation fonctionnelle - Actes de l'UCI
d'hiver à Kigali 18-31 Janvier 1984.

27. WACINER A. Daniel « *Alphabétisation et éducation des adultes* » in Education des adultes et développement N° 55, 2000, p. 141.

ANNEXES

FICHE D'EVALUATION FINALE

Langue d'alphabétisation :

Département

Commune

Arrondissement

Village ou quartier de ville

Structure d'alphabétisation (Structure publique, ONG, Projet, etc.)

Centre

Nom de l'animateur

Campagne à

Date de début

Date de fin

| N° | Nom et Prénoms | Age | Sexe (M ou F) | Profession | Nouveau ou redoublant | Situation matrimoniale | Absence (à pointer) | Testés (oui ou non) | Notes obtenues | | | | | | Résultat (Réussite ou Echec) | | |
|----|----------------|-----|---------------------|------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|----------------|--------|---------|---------------|-------|-----------|------------------------------------|-------|--|
| | | | | | | | | | Dicée | Calcul | Lecture | Compréhension | Copie | Rédaction | | Total | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Date d'arrêt du registre.....

Nom de l'évaluateur ayant confirmé les notes obtenues.....

FICHE JOURNALIERE DE PRESENCE DES PARTICIPANTS

Module : **Langue** : **Animateur (MAE)** :

Campagne : **Mois** : **Superviseur** :

Département: **Inscrits de départ** : Homme Femmes

Commune : **Arrondissement** :

Village : **Centre** : **Date** :

| N° | NOM ET PRENOM | PRESENCE (P) | ABSENCE (A) | CAUSE DES ABSENCES | | | | | | OBSERVATIONS | |
|----|---------------|-----------------|----------------|--------------------|---|---|---|---|---|--------------|---|
| | | | | T | S | V | F | D | C | | N |
| | | | | | | | | | | | |

**T = Travail - S =Santé - V = Voyages, émigrations, exode saisonnier – F = festivités traditionnelles –
D = Causes domestiques, enfants, etc. - C = Climat, intempéries – N = Non identifiées – etc.**

FICHE MENSUELLE DE PRESENCE DES PARTICIPANTS

Module : **Langue** : **Animateur (MAE)** :
Campagne : **Mois** : **Superviseur** :
Département : **Inscrits de départ** : **Homme** **Femmes**
Commune : **Arrondissement** :
Village : **Centre** : **Nombres de séances prévues** :

| N° | NOM ET PRENOM | SEXE | AGE | SITUA- TION MATRI- MONIAL | JOURS/SEANCES | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL DES PRE- SENCES (TP) | TOTAL DES ABSENCES (TA) | TAUX D'ABSEN- TEISME (TAbS) | OBSERVA TIONS |
|----|------------------|------|-----|------------------------------------|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|------------------|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Taux d'absentéisme = Nombre total d'absences (TAbS) / Nombre total de présences possibles x 100 =%

Exemple : Nombre total de présences possibles (TP) : 15 - Nombre total d'absences (TA) : 10 - **TAbS = 10/15x100= 66,66 %**

FICHE MENSUELLE RECAPITULATIVE DES PRESENCES ET DES ABSENCES DES PARTICIPANTS

Module : **Langue :** **Animateur (MAE) :**
Campagne : **Mois :** **Superviseur :**
Département: **Inscrits de départ :** Homme Femmes
Commune : **Arrondissement :**
Village : **Centre :** **Nombre de présences prévues/possibles :**

| N° | NOM ET PRENOM | PRESENCE (Nombre total) | ABSENCE (Nombre total) | CAUSE DES ABSENCES DANS LE MOIS | | | | | | | OBSERVATIONS |
|----|---------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|--------------|
| | | | | T | S | V | F | D | C | N | |
| 1 | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | |

MODELE DE PROGRAMME MENSUEL DE COURS (REPARTITION MENSUELLE DES ACTIVITES)

Module : **Langue :**

Campagne :

Mois N°..... :

| SEMAINE | SEANCES | DUREE | ACTIVITES/LANGUE NATIONALE | ACTIVITES/FRANÇAIS | | OBSERVATIONS |
|--------------------|---------|-------|-------------------------------------|--------------------|----------|--------------|
| | | | | THEME | LEÇON N° | |
| DU..... AU..... | 1 | | | | | |
| | 2 | | | | | |
| | 3 | | | | | |
| DU..... AU..... | 1 | | | | | |
| | 2 | | | | | |
| | 3 | | | | | |
| DU..... AU..... | 1 | | | | | |
| | 2 | | | | | |
| | 3 | | | | | |
| DU..... AU..... | 1 | | | | | |
| | 2 | | | | | |
| | 3 | | | | | |

FICHE DE SUPERVISION/LECTURE-ECRITURE

Secteur : Commune : Village :

Nom du Maître d'Alphabétisation : Sexe :

Profession :

Formation : (-Niveau.....

(- Nombre de cycles suivis : Année.....

(- Nombre de stages suivis : Année.....

Nombre de promotions formées par année :

Date de la visite : (-présente : Nombre de visites effectuées

(- dernière :

Durée de la présente visite : (temps effectif de la séance).....

(Inscrite : T..... H..... F.....

Nombre de participants : (présente : T..... H..... F.....

Causes des absences (à partir de cinq (05) absences.....

DEMARCHES METHODOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES

-Tome : Séquence N°

-Type de campagne : Ordinaire/Systematique (barrer la mention inutile).....

-En quelle langue nationale ? :

-Thème de la discussion socioéconomique.....

| 1 ^{ère} séance | Temps consacré | DEROULEMENT | | | | |
|-------------------------------|----------------|-------------|----|----------|----|-----|
| | | TB | AB | PASSABLE | ME | MAL |
| A- Révision | | | | | | |
| B- Discussion socioéconomique | | | | | | |
| C- Démarche pédagogique | | | | | | |
| D- Ecriture de la lettre | | | | | | |

| 2 ^{ème} séance : | Temps consacré | DEROULEMENT | | | | |
|---------------------------|----------------|-------------|---|---|----|-----|
| | | TB | B | P | ME | MAL |
| A-Révision | | | | | | |
| B Reconnaissance d'image | | | | | | |
| C- Texte libre | | | | | | |
| D- Lecture | | | | | | |
| E- Dictée | | | | | | |

PARTICIPATION DES APPRENANTS

- Ils discutent et posent des questions.....
- Ils posent des questions seulement.....
- Ils écoutent sans questionner ni discuter.....

INTERVENTION DU MAITRE D'ALPHABETISATION

- Il donne des réponses détaillées.....
 - Il manque de connaissances techniques.....
- Observations pédagogiques particulières : (donnez votre impression globale).....
-

SEANCE DE TRAVAIL :

- Difficultés soulevées par le maître d'Alphabétisation.....
-
- Conseil donnés.....
-

RENCONTRE AVEC LE COMITE LOCAL D'ALPHABETISATION

-Problèmes discutés

.....

-Solution trouvée :

Situation matérielle (indiquer ce manque : Syllabaires- Lampes- tableau- Registre etc.).....

Nom et Signature du Superviseur

FICHE DE CONTRÔLE ET D'INSPECTION PEDAGOGIQUE DES CENTRES⁸

Département :

Commune :

Arrondissement :

Quartier/Village :

Nom du facilitateur/Maître :

Sexe : M F

Date du contrôle :

⁸ **NB**: *Il s'agit de cocher ou de remplir selon le cas les cases vides en tenant compte de l'information obtenue sur le terrain.*

Cette fiche a été conçue par la Direction du Contrôle de la Qualité de l'Enseignement et des Innovations Pédagogiques du Ministère de la Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MCAPLN) du Bénin sur l'initiative de Monsieur Yves da CONCESÇAO

| I- IDENTIFICATION DU CENTRE | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------|---|--------------------------------|-----------|------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|------------|------------|--|--------|--|
| Statut du centre | Communautaire (à préciser) | | Privé (à préciser) | | Public (à préciser) | | Langue (d'enseignement) | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| II- CONTEXTE DU CENTRE | | | | | | | | | | | | |
| Zone urbaine | | | | | | Accès au centre pendant l'année | | Facile | | | | |
| Zone rurale | | | | | | | | Difficile | | | | |
| III- EFFECTIF DES APPRENANTS | | | | | | | | | | | | |
| Niveaux | F | H | Total inscrits | Abandon F | Abandon H | Total Ab | Raison des abandons (+ de 5 abandons) | | | | | |
| Niveau I (Alphabétisation initiale) | | | | | | | Santé | | Planning | | Autres | |
| Niveau II (Post-alpha) | | | | | | | | | | | | |
| IV- MOYENS | | | | | | | | | | | | |
| Moyens humains | | | | | | Moyens matériels | | Oui | Non | | | |
| Maître/Facilitateurs | H | F | Formations reçues (à préciser) | | | Centre en matériaux locaux | | | | | | |
| Fonctionnaires/APE | | | | | | Centre en matériaux semi-définitifs | | | | | | |
| Contractuels | | | | | | Centre en matériaux définitifs | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--|----------|---------------------------------------|--|-----------------------|--------|---|--|
| Communautaires | | | | | Tables-bancs | | | |
| Gratifiés | | | | | Tableau | | | |
| | | | | | Ardoise par apprenant | | | |
| | | | | | Chiffon par apprenant | | | |
| Moyens didactiques (disponibles ou non) | | | | | | | | |
| Niveaux | Manuels des apprenants (Préciser unique ou séparé) | | | Guide du Maître/Facilitateur (Préciser unique ou séparé) | | | | |
| | Lecture | Ecriture | Calcul | Lecture | Ecriture | Calcul | | |
| Niveau I (Alphabétisation initiale) | | | | | | | | |
| Niveau II (Post-alphabétisation) | | | | | | | | |
| Moyens pédagogiques | | | | | | | | |
| Niveau I (Alphabétisation initiale) | Méthodes/Approches | | Acteurs | | Bénéficiaires | | Programme (Préciser les disciplines) | |
| | PdT | | Responsables chargé d'alphabétisation | | Communauté | | | |
| | Nouvelle Méthode | | Coordonnateur | | Femmes | | | |
| | Méthode reflect | | Superviseur | | Jeunes Femmes | | | |

| | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------|--|---------------------------------------|--|---------------|--|--|--|
| | Méthode mixte | | Comité de gestion du centre | | Jeunes ruraux | | | |
| | Autres | | Maître d'Alphabétisation | | Autres | | | |
| Niveau II (Post-alphabétisation) | PdT | | Responsables chargé d'alphabétisation | | Communauté | | | |
| | Nouvelle Méthode | | Coordonnateur | | Femmes | | | |
| | Méthode reflect | | Superviseur | | Jeunes Femmes | | | |
| | Méthode mixte | | Comité de gestion du centre | | Jeunes ruraux | | | |
| | Autres | | Maître d'Alphabétisation | | Autres | | | |

- Date effective de démarrage de la campagne dans le centre visité
- Date probable de fin de la campagne dans le centre visité
- Nombre d'heures effectuées à la date du contrôle.....
- Période ou date probable de l'évaluation finale des apprentissages
- Nombre d'évaluation des apprentissages effectués.....
- Nombre de visites reçues au cours de la campagne.....

Préciser l'équipe, le nombre de fois et les dates (si possible) :

- Cabinet MCAPLN.....
- Direction du Contrôle de la Qualité de l'Enseignement et des Innovations Pédagogiques.....
- Direction de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes.....
- Direction de la Promotion des Langues Nationales.....
- Direction Départementale de la Culture, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.....
- Coordonnateur Communal d'Alphabétisation.....
- Superviseur.....
- Autres

DIFFICULTES SOULEVEES SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE PAR LE MAÎTRE/FACILITATEUR

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....

OBSERVATIONS PARTICULIERES (Votre opinion globale)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EQUIPE DE CONTRÔLE (nom, prénom et signature)

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

MODELE DE RAPPORT DE SUIVI (SOUS FORME DE TABLEAU RECAPITULATIF)

Module : **Langue :**

Campagne :

Période :

| N° | CENTRES | TAUX DE PARTICIPATION AUX COURS | | | CAUSE DES ABSENCES | DIFFICULTES PEDAGOGIQUES /ANDRAGOGIQUES | APPROCHES DE SOLUTIONS TROUVEES OU ENVISAGEES |
|----|---------|---------------------------------|--------|-------|--------------------|---|---|
| | | HOMMES | FEMMES | TOTAL | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

MODELE DE CALENDRIER D'EVALUATION DE CENTRES D'ALPHABETISATION

Module : **Langue :**

Campagne :

| DATE | HEURES | CENTRES | LOCALISATION | EFFECTIF | NOMBRE D'EVALUATEURS | SUPERVISEUR |
|--------------|--------|---------|--------------|----------|-------------------------|-------------|
| | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | |

TABLEAU RECAPITULATIF DES RESULTATS

Département : **Campagne :**

Module : **Langue :**

| N° | CENTRES | INSCRITS | | | TESTES | | | MOYENNES | | | ECHECS | TAUX DE REUSSITE PAR RAPPORT AUX INSCRITS (TRI) (%) | TAUX DE REUSSITE PAR RAPPORT AUX TESTES (TRT)(%) | TAUX DE PARTICIPATION (TP) (%) | OBSERVATIONS |
|--------------|---------|----------|---|---|--------|---|---|----------|---|---|--------|---|--|--------------------------------|--------------|
| | | T | H | F | T | H | F | T | H | F | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | | | | | | |

TABLEAU RECAPITULATIF GENERAL DES RESULTATS

Campagne :

Module : **Langue :**

| N° | DEPARTEMENTS | INSCRITS | | | TESTES | | | MOYENNES | | | ECHECS | TAUX DE REUSSITE PAR RAPPORT AUX INSCRITS (TRI) (%) | TAUX DE REUSSITE PAR RAPPORT AUX TESTES (TRT)(%) | TAUX DE PARTICIPATION (TP) (%) | OBSERVATIONS |
|--------------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|---|--|--------------------------------|--------------|
| | | <i>T</i> | <i>H</i> | <i>F</i> | <i>T</i> | <i>H</i> | <i>F</i> | <i>T</i> | <i>H</i> | <i>F</i> | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | | | | | | |

FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR STRUCTURE

| STRUCTURES | NOMBRE DE CENTRES | | INSCRITS | | | ABANDONS | | | TESTES | | | ADMIS | | | ECHEC | | | TAUX DE REUSSITE | | |
|-------------------|--------------------------|----------------|-----------------|----------|----------|-----------------|----------|----------|---------------|----------|----------|--------------|----------|----------|--------------|----------|----------|-------------------------|----------|----------|
| | OUVERTS | EVALUES | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAUX | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR TRANCHE D'AGE

| TRANCHES D'AGE | INSCRITS | | | ABANDONS | | | TESTES | | | ALPHABETISES | | | ECHEC | | | TAUX DE SUCCES | | |
|---------------------------|-----------------|----------|----------|-----------------|----------|----------|---------------|----------|----------|---------------------|----------|----------|--------------|----------|----------|---------------------------|----------|----------|
| | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T |
| Moins de 10 ans | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 – 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 – 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 – 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 – 29 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30 – 34 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 35 – 39 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 40 – 44 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 45 – 49 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 50 – 54 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 55 – 59 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 60 et plus | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAUX | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE

| CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE | INSCRITS | | | ABANDONS | | | TESTES | | | ALPHABETISES | | | ECHEC | | | TAUX DE SUCCES | | |
|-----------------------------------|----------|---|---|----------|---|---|--------|---|---|--------------|---|---|-------|---|---|-------------------|---|---|
| | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T |
| Inactifs | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ouvriers et Artisans | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Paysans et Pêcheurs | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Commerçants | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Chauffeurs | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apprentis | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autres | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Non déclarés | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAUX | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR SITUATION MATRIMONIALE

| SITUATION MATRIMONIALE | INSCRITS | | | ABANDONS | | | TESTES | | | ALPHABETISES | | | ECHEC | | | TAUX DE SUCCES | | |
|---------------------------|----------|---|---|----------|---|---|--------|---|---|--------------|---|---|-------|---|---|-------------------|---|---|
| | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T |
| Célibataires | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mariés | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Divorcés | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veufs | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Non déclarés | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAUX | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR LANGUES

| LANGUES | INSCRITS | | | ABANDONS | | | TESTES | | | ALPHABETISES | | | ECHEC | | | TAUX DE SUCCES | | |
|---------------|----------|---|---|----------|---|---|--------|---|---|--------------|---|---|-------|---|---|----------------|---|---|
| | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAUX | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

**INFORMATIONS SUR LES MAÎTRES ALPHABÉTISEURS AYANT EFFECTIVEMENT
ENSEIGNE AU COURS DE LA CAMPAGNE**

| STRUCTURES | NOMBRE DE CENTRES | | FORMES | | | RECYCLES | | | A JOUR | | | TOTAL | | |
|---------------|-------------------|---------|--------|---|---|----------|---|---|--------|---|---|-------|---|---|
| | OUVERTS | EVALUES | H | F | T | H | F | T | H | F | T | H | F | T |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAUX | | | | | | | | | | | | | | |

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 6 |
| PREMIERE PARTIE..... | 10 |
| ELABORATION ET ORGANISATION D’UN PROGRAMME D’ALPHABETISATION FONCTIONNELLE..... | 10 |
| CHAPITRE I: GENERALITES | 11 |
| 1.1. DEFINITION ET OBJECTIFS DE L’ALPHABETISATION..... | 11 |
| 1.1.1. DEFINITION | 11 |
| 1.1.2. OBJECTIFS | 12 |
| 1.2. DIFFERENTES TYPES D’ALPHABETISATION | 13 |
| 1.2.1. ALPHABETISATION TRADITIONNELLE..... | 13 |
| 1.2.2. ALPHABETISATION CONSCIENTISANTE..... | 15 |
| 1.2.3 ALPHABETISATION FONCTIONNELLE | 15 |
| CHAPITRE II : METHODES EN ALPHABETISATION ET COMPORTEMENTS DE L’ANIMATEUR | 19 |
| 2.1. METHODES D’ANIMATION EN ALPHABETISATION INITIALE (ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L’ECRITURE) | 19 |
| 2.1.1. METHODE D’ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L’ECRITURE | 19 |
| 2.1.1.1. La méthode syllabique ou traditionnelle..... | 20 |
| 2.1.2. LA METHODE MIXTE | 21 |
| 2.1.2.1. Démarche pour l’enseignement/apprentissage des voyelles | 23 |
| 2.1.2.2. Démarche pour l’enseignement/apprentissage des consonnes ... | 24 |
| 2.1.3. LA METHODE REFLECT..... | 28 |
| 2.1.4. LA PEDAGOGIE DU TEXTE (PdT) | 30 |
| 2.2. METHODE D’ANIMATION EN POST ALPHABETISATION | 31 |
| 2.2.1. METHODE D’ANIMATION EN POST ALPHABETISATION | 31 |
| 2.2.1.1. Préparation d’une séance d’animation à partir d’un texte .. | 33 |
| 2.2.1.2. Préparation et choix du texte | 33 |
| 2.2.1.3. Organisation matérielle du texte..... | 34 |
| 2.2.2. DIFFERENTES DEMARCHES D’UNE ANIMATION EDUCATIVE..... | 34 |
| 2.2.2.1. Démarche d’une animation éducative avec du matériel imprimé (texte)..... | 34 |
| 2.2.2.2. Démarche d’une animation éducative avec du matériel sonore | 35 |

| | |
|--|----|
| 2.2.2.3. Démarche d'une animation éducative avec un matériel affiche..... | 36 |
| 2.3. METHODE D'ENSEIGNEMENT DU CALCUL | 39 |
| 2.3.1. LES ETAPES DE LA DEMARCHE | 39 |
| 2.3.1.1. Les mécanismes opératoires (exemples d'enseignement dans la langue fɔn | 40 |
| 2.3.1.1.1. L'addition | 40 |
| 2.3.1.1.2. La soustraction..... | 43 |
| 2.3.1.1.3. La multiplication..... | 43 |
| 2.3.1.1.4 La division | 45 |
| 2.4. L'UTILISATION DES DOCUMENTS DE GESTION | 46 |
| 2.4.1. PRESENTATION DE QUELQUES DOCUMENTS DE GESTION..... | 47 |
| 2.4.1.1. Présentation d'une fiche de production | 47 |
| 2.4.1.2. Présentation d'une fiche de dépenses | 48 |
| 2.4.1.3. Présentation d'une fiche de caisse | 48 |
| 2.4.1.3. Présentation d'une fiche de stockage..... | 48 |
| 2.4.1.4. Présentation d'une fiche de vente | 49 |
| 2.5. COMPORTEMENTS DE L'ANIMATEUR | 49 |
| CHAPITRE III: ELABORATION D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE..... | 51 |
| 3.1. PRINCIPES DE L'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE | 51 |
| 3.2.1. PHASES D'ANALYSE | 52 |
| 3.2.1.1. L'analyse des participants | 52 |
| 3.2.1.2. Définition et analyse des besoins/problèmes | 57 |
| 3.2.1.2. L'analyse des problèmes | 59 |
| 3.2.1.4. L'analyse des besoins | 63 |
| 3.2.1.5. Définition et analyse des objectifs et des priorités..... | 63 |
| 3.2.1.6. Définition et analyse des stratégies..... | 66 |
| 3.2. PHASE DE PLANIFICATION | 69 |
| 3.2.1. DESCRIPTION DE LA LOGIQUE D'INTERVENTION (CADRE LOGIQUE)..... | 69 |
| 3.2.2. LES SUPPOSITIONS/CONTRAINTEs | 71 |
| 3.2.3. OPERATIONNALISATION DE LA LOGIQUE D'INTERVENTION | 71 |
| 3.2.4. PARTICIPATION DES BENEFICIAIRES | 80 |
| 3.3. ALLOCATION DES RESSOURCES | 82 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE IV : ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE..... | 83 |
| 4.1. STRUCTURE DE COORDINATION | 83 |
| 4.2. DISPOSITIONS PRATIQUES..... | 84 |
| 4.2.1. DISPOSITIONS RELATIVES AU MATERIEL, A L'EQUIPEMENT ET AUX FORMATEURS | 84 |
| 4.2.1.1. Catégories de matériels et équipement | 84 |
| 4.2.1.2. Production du matériel..... | 85 |
| 4.2.1.3. Personnel enseignant/formateurs | 86 |
| 4.2.2. DISPOSITIONS RELATIVES A L'ACTION SUR LE TERRAIN ET AU SUIVI-EVALUATION | 88 |
| 4.2.1.1. Actions sur le terrain | 88 |
| 4.2.1.2. Suivi et évaluation | 89 |
| CHAPITRE V : ELABORATION D'UN PLAN DE CAMPAGNE D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE..... | 92 |
| 5.1. OBJECTIFS D'UNE CAMPAGNE | 93 |
| 5.1.1. OBJECTIFS GENERAUX..... | 93 |
| 5.1.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES..... | 93 |
| 5.2. ELABORATION D'UN PLAN DE CAMPAGNE | 94 |
| 5.2.1. RESSOURCES HUMAINES..... | 94 |
| 5.2.1.1. Cadres de conception et d'encadrement technique | 94 |
| 5.2.1.2. cadres de supervision..... | 95 |
| 5.2.1.3. Agents d'exécution | 95 |
| 5.2.2. RESSOURCES FINANCIERES..... | 95 |
| 5.2.3. CONTENU DU PLAN DE CAMPAGNE..... | 96 |
| DEUXIEME PARTIE | 99 |
| SUIVI ET EVALUATION D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE | 99 |
| CHAPITRE VI : DEFINITION DU SUIVI, DE LA SUPERVISION ET GENERALISTES SUR L'EVALUSATION | 100 |
| 6.1. SUIVI ET SUPERVISION : DEFINITION | 100 |
| 6.1.1. DEFINITION DU SUIVI..... | 100 |
| 6.1.2. DEFINITION DE LA SUPERVISION | 101 |
| 6.2 .GENERALITES SUR L'EVALUATION..... | 102 |
| 6.2.1. DEFINITION ET BUT DE L'EVALUATION..... | 102 |
| 6.2.1.1. Définition..... | 102 |
| 6.2.1.2. But de l'évaluation | 103 |
| 6.3 .ROLE DE L'EVALUATION DANS | 105 |
| L'ADMINISTRATION DES PROGRAMMES..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| 6.4. TYPOLOGIE DE L'EVALUATION | 106 |
| 6.5. METHODES D'EVALUATION..... | 108 |
| CHAPITRE VII : SUIVI D'UN PROGRAMME | 109 |
| D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE..... | 109 |
| 7.1. INSTRUMENTS ET TECHNIQUES DE SUIVI..... | 110 |
| 7.1.1. LA SUPERVISION ET LES VISITES | 110 |
| 7.1.1.1. Définition..... | 110 |
| 7.1.1.2. Rôle du superviseur | 111 |
| 7.1.1.3. Caractéristiques d'un bon superviseur | 112 |
| 7.1.1.4. Le déroulement de la supervision | 114 |
| 7.2. REUNIONS DE SUIVI | 118 |
| 7.3. DOCUMENTS ADMINISTRATIFS | 120 |
| 7.3.1. LES FORMULAIRES ET LES REGISTRES D'APPEL | 121 |
| 7.3.2. LES RAPPORTS | 123 |
| 7.4. EVALUATIONS PERIODIQUES | 124 |
| 7.4.1. EVALUATIONS DES CONNAISSANCES | 124 |
| 7.4.1.1. Evaluations interne et externe des connaissances | 125 |
| 7.4.1.1.1. L'évaluation interne des connaissances | 125 |
| 7.4.1.1.2. L'évaluation externe des connaissances | 126 |
| 7.4.1.2. Evaluation intermédiaire..... | 126 |
| 7.4.1.3. Evaluation finales des connaissances | 130 |
| 7.4.1.4. Elaboration d'un test d'évaluation..... | 131 |
| 7.5. EVALUATIONS A MI-PARCOURS D'UN PROGRAMME..... | 132 |
| 7.6. INDICATEURS DE PERFORMANCE | 132 |
| 7.6.1. LES NOMRES ABSOLUS..... | 133 |
| 7.6.2. LES TAUX..... | 134 |
| 7.6.2.1. Les différents taux et leur calcul..... | 134 |
| 7.6.3. INTERPRETATION DES INDICATEURS | 135 |
| CHAPITRE VIII: EVALUATION D'UN PROGRAMME | 137 |
| D'ALPHABETISATION | 137 |
| FONCTIONNELLE | 137 |
| 8.1. SCHEMA GENERAL ET ASPECTS | 138 |
| TECHNIQUES DE L'EVALUATION | 138 |
| 8.1.1. SCHEMA GENERAL D'UNE EVALUATION | 138 |
| 8.1.1.1. Définir et délimiter le programme à évaluer..... | 139 |
| 8.1.1.1.1. Analyse du système | 139 |
| 8.1.1.1.2. Rétablissement de l'historique du programme..... | 141 |
| 8.1.1.1.3. Reconstitution du modèle d'intervention | 141 |
| 8.1.1.1.4. Le problème de sélection et les critères de choix..... | 143 |

| | |
|---|-----|
| 8.1.2. CONSTATER CE QUI A ETE REALISE..... | 145 |
| 8.1.3. COMPARER..... | 146 |
| 8.1.4 ANALYSER CE QUI A ETE REALISE | 149 |
| 8.1.5. TIRER DES CONCLUSIONS | 151 |
| 8.2. ASPECTS TECHNIQUES D'UNE EVALUATION | 152 |
| 8.2.1. LES PREALABLES D'UNE EVALUATION | 152 |
| 8.2.2. L'ETABLISSEMENT DU PLAN D'EVALUATION..... | 152 |
| 8.3. LES INSTRUMENTS DE MESURE ET DE COLLECTE DES DONNES | 158 |
| 8.3.1. LES TESTS | 158 |
| 8.3.2. LES GRILLES D'OBSERVATION | 159 |
| 8.3.3. LE QUESTIONNAIRE | 159 |
| 8.3.3.1. Le questionnaire oral ou l'entretien individuel..... | 159 |
| 8.3.3.2. Le questionnaire écrit | 160 |
| 8.3.3.3. L'étude de documents..... | 160 |
| 8.3.3.4. La discussion de groupe (focus-group)..... | 162 |
| 8.4. LA MESURE ET L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES | 163 |
| 8.4.1. L'EVALUATION DU RENDEMENT QUANTITATIF | 163 |
| 8.4.2. LE RENDEMENT QUALITATIF | 164 |
| 8.4.2.1. Domaines couverts | 164 |
| 8.4.2.2. Instruments utilisés | 164 |
| 8.4.3. ETUDES DES RESULTATS | 165 |
| 8.5. L'EVALUATION DES PROGRAMMES | 166 |
| 8.5.1. EVALUATION DU CONTENU DES PROGRAMMES | 166 |
| 8.5.1.1. Domaines couverts | 167 |
| 8.5.1.2. Instruments utilisés | 170 |
| 8.5.1.3. Etude des résultats | 171 |
| 8.5.1.3.1. Etudes descriptives | 171 |
| 8.5.1.3.2 Etudes explicatives | 171 |
| 8.6. EVALUATION DE L'IMPACT DES PROGRAMMES | 171 |
| SUR LES BENEFICIAIRES | 171 |
| 8.6.1. DOMAINE COUVERT | 173 |
| 8.6.2. INSTRUMENTS UTILISES..... | 174 |
| 8.6.3. ETUDES DES RESULTATS | 174 |
| 8.6.3.1. Etudes descriptives | 174 |
| 8.6.3.2. Etudes comparatives | 175 |
| 8.6.3.3. Etudes explicatives | 175 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE IX : PROPOSITION DE LA PRESENTATION D'UN RAPPORT D'EVALUATION EXTERNE D'UN PROGRAMME D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE..... | 177 |
| 9.1. LE RESUME | 178 |
| 9.2. LE RAPPORT PRINCIPAL..... | 178 |
| 9.2.1. L'INTRODUCTION | 178 |
| 9.2.2. LES CHAPITRES | 179 |
| 9.2.3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS | 179 |
| 9.2.4. LEÇONS A TIRER..... | 180 |
| 9.2.5. LES ANNEXES | 180 |
| 9.2.6. EXEMPLE PLAN DE RAPPORT | 181 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 182 |
| ANNEXES..... | 188 |
| FICHE D'EVALUATION FINALE..... | 189 |
| FICHE DE COURS (REGISTRE D'APPEL) | 191 |
| FICHE JOURNALIERE DE PRESENCE DES PARTICIPANTS | 192 |
| FICHE MENSUELLE DE PRESENCE DES PARTICIPANTS | 193 |
| FICHE MENSUELLE RECAPITULATIVE DES PRESENCES ET DES ABSENCES DES PARTICIPANTS | 194 |
| MODELE DE PROGRAMME MENSUEL DE COURS (REPARTITION MENSUELLE DES ACTIVITES) | 197 |
| FICHE DE SUPERVISION/LECTURE-ECRITURE..... | 198 |
| PARTICIPATION DES APPRENANTS | 200 |
| RENCONTRE AVEC LE COMITE LOCAL D'ALPHABETISATION ... | 201 |
| FICHE DE CONTRÔLE ET D'INSPECTION PEDAGOGIQUE DES CENTRES | 202 |
| MODELE DE PRESENTATION DE CAHIER DE SUIVI..... | 208 |
| MODELE DE RAPPORT DE SUIVI (SOUS FORME DE TABLEAU RECAPITULATIF) | 209 |
| MODELE DE CALENDRIER D'EVALUATION DE CENTRES D'ALPHABETISATION | 210 |
| TABLEAU RECAPITULATIF DES RESULTATS | 211 |
| TABLEAU RECAPITULATIF GENERAL DES RESULTATS | 212 |
| FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR COMMUNE (Autre modèle) | 213 |
| FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR STRUCTURE..... | 214 |
| FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR TRANCHE D'AGE | 215 |

| | |
|--|-----|
| FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE..... | 216 |
| FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR SITUATION MATRIMONIALE | 217 |
| FICHE RECAPITULATIVE DES RESULTATS PAR LANGUES..... | 218 |
| INFORMATIONS SUR LES MAÎTRES ALPHABETISEURS AYANT EFFECTIVEMENT ENSEIGNE AU COURS DE LA CAMPAGNE..... | 219 |