



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



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

Deuxième phase de la recherche-action sur
la mesure des apprentissages des bénéficiaires
des programmes d'alphabétisation

Référentiel de compétences harmonisé

Madina Bolly et Hakima Megherbi

Education
2030 



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



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

Deuxième phase de la recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation

Référentiel de compétences harmonisé

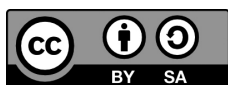
Madina Bolly et Hakima Megherbi

Publié en 2020 par

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

Feldbrunnenstr. 58
20148 Hambourg
Allemagne

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



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

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) se consacre à la recherche, au renforcement des capacités, à la mise en réseau et à la publication. Il concentre ses activités sur l'éducation des adultes et la formation continue, ainsi que sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle.

Ses publications constituent de précieuses ressources pour les chercheurs en éducation, planificateurs, concepteurs de politiques et praticiens. Alors que les programmes de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'UIL aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles des auteurs ; elles ne coïncident pas nécessairement avec celles de l'UNESCO ou de l'UIL.

Maquette de la couverture et conception :
Ulrike Köhn

ISBN 978-92-820-2143-9

Table des matières

| | |
|---|----|
| Sigles et abréviations | 4 |
| Avant-propos | 5 |
| Remerciements | 6 |
| 1. Introduction : Cadre de la RAMAA II | 7 |
| 2. Méthodologie et population | 9 |
| 2.1. Méthodologie | 9 |
| 2.2. Population : Caractéristiques des bénéficiaires | 10 |
| 3. Quelques concepts clés | 11 |
| 4. Référentiel de compétences harmonisé | 13 |
| 4.1 Analyse synthétique | 13 |
| 4.1.1 Méthodologie de travail et équipes nationales | 13 |
| 4.1.2 Typologie des compétences et niveaux de formation | 14 |
| 4.2. Référentiel de compétences harmonisé | 16 |
| 5. Conclusion | 46 |
| Annexe 1 : Les référentiels de compétences par pays | 48 |
| 1. Bénin | 49 |
| 2. Burkina Faso | 51 |
| 3. Cameroun | 53 |
| 4. Côte d'Ivoire | 57 |
| 5. Mali | 59 |
| 6. Maroc | 61 |
| 7. Niger | 66 |
| 8. République centrafricaine | 68 |
| 9. République démocratique du Congo | 69 |
| 10. Sénégal | 72 |
| 11. Tchad | 75 |
| 12. Togo | 78 |
| Annexe 2 : Liste des membres des équipes nationales | 80 |

Sigles et abréviations

| | |
|-----------------|--|
| BID | Banque islamique de développement |
| CONFEMEN | Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie |
| IFEF | Institut de la francophonie pour l'éducation et la formation |
| IVQ | Enquête information et vie quotidienne |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| PASEC | Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN |
| PALAM | Programme d'alphabétisation et d'apprentissage de métiers pour la lutte contre la pauvreté |
| RAMAA | Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation |
| UIL | Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie |
| UNESCO | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture |



Avant-propos

Le développement d'un dispositif de pilotage de la qualité de l'offre d'alphabétisation est une composante importante d'aide à la prise de décision. La progression fixée par les programmes, les étapes prévues dans les curricula tout comme les attentes quant aux résultats s'évaluent à travers les acquis.

Quelle est la valeur des apprentissages acquis ? Quels sont les impacts de la formation sur les apprenants ? Les amène-t-elle à prendre des décisions éclairées dans leur cheminement personnel, socio-éducatif et professionnel ? Les formations sont avant tout jugées par leurs bénéficiaires. Sur le plan international, trouver une grille de lecture commune pour avoir un regard croisé et rigoureux sur les compétences acquises dans tel ou tel programme, par tel ou tel apprenant est à la fois une préoccupation majeure et une gageure. Cette quête a donné naissance à la Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation initiée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et connue sous l'acronyme de RAMAA.

La RAMAA vise à informer les décideurs politiques et les partenaires au développement sur la qualité de l'offre d'alphabétisation, à partir de la mesure du niveau de compétences et connaissances acquis en lecture, écriture, mathématiques et résolution de

problèmes par les jeunes et les adultes âgés de 15 ans et plus, bénéficiaires des programmes d'alphabétisation. Elle s'appuie sur un cadre méthodologique commun qui prend en compte les spécificités culturelles, éducatives et linguistiques, de même que les savoirs et savoirs faire des experts nationaux des pays participants. La mise à disposition d'un tel mécanisme d'information se veut pérenne afin d'orienter efficacement et régulièrement les politiques en matière d'alphabétisation.

La Recherche-action met l'accent sur la qualité de l'éducation et sur les résultats cognitifs conformément à l'Agenda Éducation 2030 et aux objectifs plus vastes du Programme de développement durable à l'horizon 2030, notamment de la cible 4.6. de l'ODD 4 « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » et de l'indicateur 4.6.1 « Pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée atteignant au moins un certain niveau de maîtrise de compétences fonctionnelles en matière (a) de lecture et d'écriture et (b) de calcul, par sexe ».

La présente publication sur le Référentiel de compétences harmonisé s'inscrit dans les étapes consécutives au développement des outils de mesure de la RAMAA. Il est le fruit d'un effort concerté qui a mis en synergie l'expertise scientifique des 12 pays de la deuxième phase de la RAMAA –

Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Maroc, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sénégal, Tchad et Togo. L'UIL, en collaboration avec les bureaux régionaux de l'UNESCO à Abuja, Dakar, Rabat et Yaoundé, et un groupe d'experts (Sorbonne Paris Nord, « ex-université Paris 13 » ; Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, PASEC ; Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE ; Institut de la francophonie pour l'éducation et la formation, IFEF) ont accompagné les travaux des pays participants afin de garantir la validité scientifique de l'instrument.

Le Référentiel de compétences harmonisé a été développé en mettant à profit l'outil de la première phase de la RAMAA. Il est une mise en perspective des compétences (littératie et numératie), des connaissances, et de leurs niveaux

de maîtrise, éléments qui ont été pris en compte dans les différents programmes d'alphabétisation des 12 pays de la RAMAA. Dans cette optique, le Référentiel de compétences harmonisé de la RAMAA est un outil normatif à visée formative en alphabétisation pour les pays de la deuxième phase. Il sert de base au développement du cadre d'évaluation, qui constitue la prochaine étape inscrite dans le développement des outils de mesure de la RAMAA.

Validé en 2017 par l'ensemble des pays membres de la RAMAA, le Référentiel de compétences harmonisé est un outil novateur qui est utilisé aujourd'hui dans les pays de la RAMAA par les directions chargées de l'alphabétisation des ministères de l'Éducation et les organisations de la société civile.

David Atchoarena

Directeur, UIL

Remerciements

Le référentiel de compétences harmonisé se nourrit des précieuses contributions des pays de la RAMAA, sous la tutelle desquels les coordonnateurs nationaux et les membres des équipes nationales ont joué un rôle prépondérant. Cet outil s'inspire également des apports fournis par les parties prenantes du domaine de l'alphabétisation lors des réunions nationales organisées dans le cadre du partage des rapports nationaux sur les référentiels de compétences pays. Nous saluons leur engagement sans faille et les remercions de leur implication dans le processus d'élaboration du référentiel.

Nous adressons par ailleurs nos vifs remerciements au groupe d'experts, notamment à Hakima Megherbi, de l'Université Sorbonne Paris Nord pour sa solide expertise dans le domaine et son engagement dans la co-rédaction de ce document. Nous sommes reconnaissants à William Thorn de l'OCDE, Hilaire Hounkpodote du PASEC et son équipe, Cheick Amadou Kader Diallo de la BID, et Maïmouna Sissoko-Touré de l'IFEF, pour les contributions qu'ils ont apportées au développement de cet instrument.

Nos remerciements vont également aux collègues des bureaux UNESCO, notamment à Maxime Adjanooun, Mohamed Alaoui, Rokhaya Diawara, Meissa Diop, Jean-Bosco Kl, Bernard Kontchou, Philippe Maalouf, Albert Mendy, Pierre Saye et Saïp Sy pour leur soutien et leurs conseils éclairés.

Enfin, nous n'oublions pas Jöel Rapp de l'université de Tel-Aviv dont le regard de l'extérieur sur la publication, a permis d'en assurer la qualité et la pertinence. Qu'il en soit ici remercié.

Au sein de l'unité des publications de l'UIL, la mise en forme finale du texte doit beaucoup à Paul Stanistreet assisté de Cendrine Sebastiani.

David Atchoarena



1. Introduction : Cadre de la RAMAA II

La RAMAA a pour objectif principal de fournir des indicateurs valides et fiables qui rendent compte, à partir du développement d'un cadre méthodologique standardisé, des niveaux de compétences en lecture, écriture, mathématiques et résolution de problèmes acquis par les jeunes et adultes âgés de 15 ans et plus, sortant des différents programmes d'alphabétisation. La RAMAA se focalise aussi sur la durabilité et les usages des apprentissages acquis, de même que sur leur impact au niveau des bénéficiaires (sur le plan professionnel et sur les plans social, personnel et éducatif). Ainsi ces différents niveaux de mesure sont mis en perspective avec le contexte dans lequel les bénéficiaires évoluent de manière à apporter des informations ciblées qui serviront de base à une meilleure structuration de l'offre d'alphabétisation et à un plaidoyer factuel en faveur du sous-secteur.

Les questions relatives au développement des compétences nationales, et notamment dans une logique d'appropriation et de pérennisation revêtent une importante capitale dans la RAMAA. Aussi, à travers l'option de la dimension « recherche-action », la RAMAA vise à initier une dynamique horizontale fondée sur une approche participative des pays (construire avec les équipes des pays), une approche intégrée (impliquer les équipes nationales à toutes les phases du projet) et une approche dans

la durée (initier une dynamique dans le temps). En résumé, la RAMAA ambitionne d'accompagner les pays participants afin qu'ils construisent et produisent leur savoir et donc s'approprient le projet, apprennent à le mener dans la durée et finalement l'intègrent dans les dispositifs nationaux.

En conformité avec les différents niveaux d'analyse de la RAMAA, les questions de recherche sont de trois ordres, complétées par une question transversale qui porte sur les déterminants contextuels. Cette composante est importante car elle permet de présenter des résultats plus ciblés et pertinents nécessaires à l'orientation des politiques d'alphabétisation.

Les questions de recherche de la RAMAA sont formulées comme suit :

- Q1. Quels sont les apprentissages acquis par les jeunes et les adultes hors système scolaire au terme de leur passage réussi par un programme d'alphabétisation ?
- Q2. Comment ces apprentissages acquis à la sortie des programmes d'alphabétisation évoluent-ils dans le temps ?
- Q4. Quels sont les impacts de ces apprentissages acquis sur le bénéficiaire et sa collectivité ?

Question de recherche transversale :

- Quels sont les déterminants de la variabilité de ces apprentissages acquis ? Cette question renvoie à l'appréciation de la qualité des programmes d'alphabétisation et consiste à analyser les facteurs de variabilité du niveau de ces apprentissages acquis.

La réponse aux questions de recherche exige le développement de deux types d'instruments de mesure appropriés et harmonisés :

- Un test d'évaluation dont l'objectif est d'obtenir des mesures pour chacune des compétences ;
- un questionnaire biographique et contextuel dont le but est de recueillir des mesures concernant des variables susceptibles d'influencer la performance en alphabétisation. Ces deux niveaux seront mis en relation.

La RAMAA I (2011-2014) s'est focalisée sur le premier niveau de mesure (apprentissages acquis) en lien avec la question transversale des facteurs de variabilité de la qualité. Le deuxième niveau de mesure (durabilité des apprentissages acquis) a été posé sur une base optionnelle au niveau du travail de terrain. Il a été complété par une autre dimension subsidiaire portant sur le

rôle des programmes d'alphabétisation en tant que levier d'apprentissage de ces compétences de base. Bien que cet élément soit compréhensible au regard des objectifs de la RAMAA I, son opérationnalisation n'a cependant pas été satisfaisante d'un point de vue statistique (cf. document sur les résultats de la première phase de la RAMAA, 2011-2014).

La RAMAA II prend de manière progressive les trois (3) niveaux d'analyse susmentionnés. Le présent référentiel de compétences harmonisé repose sur la collecte des données en lien avec la première question de recherche (Q1 : les apprentissages acquis).

Douze pays au total, c'est-à-dire sept pays – Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, République centrafricaine (RCA), République démocratique du Congo (RDC), Tchad, Togo – auxquels s'ajoutent les cinq pays de la première phase – Burkina Faso, Mali, Maroc, Niger, Sénégal – participent à la deuxième phase de la RAMAA.

Avant de présenter le référentiel harmonisé entre les pays, qui a été validé avec les pays de la RAMAA II ayant participé à l'atelier de Cotonou (en novembre 2017), nous expliquons la démarche de travail qui a abouti à ce référentiel (contexte et méthodologie) et proposons une définition des concepts clés utilisés dans le référentiel.

2. Méthodologie et population

2.1. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie appliquée pour élaborer un référentiel harmonisé a relevé d'une collaboration entre tous les membres de la RAMAA II, avec une participation active et interactive. Ce référentiel harmonisé résulte de trois ateliers techniques réunissant les pays membres, qui ont été eux-mêmes renseignés par des collectes de données.

L'atelier d'Abidjan (octobre 2016) et celui de Ouagadougou (mars 2017) ainsi que les collectes de données qui ont précédé et suivi ont permis aux pays membres de la RAMAA II de travailler à l'élaboration d'un référentiel harmonisé selon les directives proposées par l'UIL. Cette démarche visait un double objectif : d'une part, permettre d'accompagner les pays dans l'élaboration d'un référentiel de compétences unifié par pays pour ensuite procéder à une harmonisation entre les pays membres. D'autre part, énoncer des lignes directrices afin de développer le cadre d'évaluation pour la RAMAA II (en cours d'élaboration). L'atelier de Cotonou (novembre 2017) a abouti à la validation de ce référentiel à l'unanimité des pays présents et représentés. Cet atelier a également permis d'ébaucher les premières grandes lignes qui composeront le cadre d'évaluation des compétences.

La recherche-action a donc eu pour base de travail la prise en compte des contextes locaux et nationaux. Les 12 référentiels de compétences par pays

(que nous désignons par le terme de référentiels « unifiés ») sont présentés en annexe. Ces référentiels unifiés constituent déjà une synthèse par pays, considérant qu'il existe dans chaque pays plusieurs programmes d'alphabétisation.

Le présent document décrit le référentiel de compétences harmonisé et les niveaux de formation correspondant aux différents cycles d'alphabétisation. Le référentiel a ici une fonction descriptive, celle de détailler les compétences à acquérir et leurs contenus, et non celle de mesurer ces compétences. Il ne décrit pas d'indicateurs de mesure, qui eux seront développés dans un autre document, le cadre d'évaluation. Ce cadre, objet de la prochaine étape du processus de la recherche-action est construit à partir des éléments suivants : le référentiel de compétences harmonisé de la RAMAA II, en capitalisant sur les données de la RAMAA I (voir RCH ci-dessous) ; des enquêtes classiques qui ont été menées auprès des adultes dans d'autres pays ou au niveau international (par ex. : PIAAC, OCDE ; IVQ, France ; PALAM, Sénégal) ; des enquêtes provenant de l'éducation formelle réalisées dans divers pays et chez des enfants de première et deuxième année du primaire (par exemple : PASEC).

Avant de présenter les référentiels par pays et une proposition de référentiel harmonisé entre l'ensemble des pays de la RAMAA II, nous présentons ci-dessous une synthèse des caractéristiques des bénéficiaires.

2.2. POPULATION : CARACTÉRISTIQUES DES BÉNÉFICIAIRES

L'atelier d'Abidjan (octobre 2016) a permis de travailler le contenu des programmes et d'analyser les caractéristiques des bénéficiaires. L'encadré synthétique ci-dessous

a été réalisé à partir des discussions en groupes sur l'atelier d'Abidjan, suivies d'une mise en commun, puis validé lors de l'atelier de Ouagadougou en mars 2017.

Encadré 1 :

Caractéristiques des bénéficiaires des programmes et sources de financement

| Critères | Le plus répandu | Remarques ou spécificités |
|------------------------------|--|--|
| Âge | 15 ans et + | 9 - 14 ans pour certains pays. Décrocheurs de l'éducation formelle |
| Scolarisation | Aucune ou déscolarisation précoce | Personnes ne sachant ni lire ni écrire. |
| Zone géographique | Milieu rural, zones péri-urbaines et semi-urbaines | de 9 à 14 ans : « adolescents de rue » |
| Sexe | Hommes et femmes, garçons et filles | Constat récurrent : au moins 2/3 femmes et 1/3 d'hommes |
| Milieu socio-professionnel | Artisans, commerçants, agriculteurs (liste non exhaustive) | Mendiants, handicapés, sans occupation formelle, sans métier |
| Langues des programmes | Grande variabilité inter-pays quant au nombre de langues | Minorités linguistiques pour certains pays |
| Motivation des bénéficiaires | Individuelle : travail (commerce, agriculture, etc.), éducation des enfants, démarches familiales, usage de l'internet, estime de soi et développement personnel | Sur le plan politique, volonté de diminuer le taux d'analphabétisme à des fins économiques, sociales et éducationnelles. |

3. Quelques concepts clés

Alphabétisation. L’alphabétisation renvoie au processus d’acquisition des compétences de base en alphabétisme, et fait souvent référence à la population hors système scolaire. L’alphabétisation a pour objectif de doter les citoyen(ne)s n’ayant jamais été à l’école ou l’ayant quittée à un âge très jeune, de connaissances fondamentales et de compétences de vie courante dans une perspective d’insertion socio-économique, de citoyenneté et d’éducation tout au long de la vie.

Alphabétisme. L’alphabétisme se définit comme la capacité à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et analyser des documents imprimés et écrits associés à différents contextes. Il implique un apprentissage en continu qui permet aux individus d’atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et de déployer leurs potentialités pour participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société. (UNESCO, 2005)¹. « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l’alphabétisme aux fins d’un fonctionnement efficace au sein de son groupe ou de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer d’utiliser

la lecture, l’écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté. » (UNESCO, 2006)²

Néo-alphabète. Bénéficiaire sortant du programme d’alphabétisation. Le néo-alphabète est donc capable de lire, écrire, s’exprimer, de faire une analyse critique, d’être engagé et soucieux du devenir de sa famille, etc. Généralement, le néo-alphabète a suivi l’ensemble des cycles de formation, ces derniers étant la plupart du temps au nombre de trois (initial, intermédiaire, final). Dans certains pays, la dimension qualitative est prise en compte (capable de lire, écrire, parler, de faire une analyse critique, soucieux de son devenir et de celui de sa famille). Les mesures à la fin des programmes ne sont ni standardisées, ni systématiques. Le néo-alphabète peut donc être défini à un niveau conceptuel faisant référence au fait que le bénéficiaire a suivi l’ensemble de la formation censée menée à l’alphabétisme.

Post-alphabétisation. Littéralement, la post-alphabétisation signifie « après la phase d’alphabétisation ». Dans les faits, il existe une disparité entre les pays dans la conceptualisation de cette phase. Pour

¹ UNESCO. 2005 : Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting (Aspects de l’évaluation de l’alphabétisme : thèmes et problématiques issus de la Réunion d’experts de l’UNESCO, 10–12 juin 2003). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>, uniquement en anglais.

² UNESCO, 2006 : Rapport mondial de suivi sur l’EPT. 2006 – L’alphabétisation, un enjeu vital, chap. 6, p. 162. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>).

certaines pays, il s'agit d'une phase de formation qui se déroule après la phase dite d'alphabétisation. Elle est conçue comme une étape de consolidation de l'alphabétisation qui intervient donc après les premiers cycles de formation. Pour d'autres pays, l'ancrage de la définition reste à un niveau conceptuel qui est celui de l'UNESCO. Elle renvoie alors aux mesures prises par l'Etat, la communauté, etc. pour permettre au néo-alphabète de continuer à se développer. Quoi qu'il en soit, la post-alphabétisation doit permettre aux néo-alphabètes de consolider leurs acquis, de les utiliser et de les développer.

Référentiel. Outil permettant aux différents partenaires de travailler sur la base d'un langage commun et de références partagées. Un référentiel doit donc présenter une typologie, une classification et un inventaire des compétences nécessaires à des activités. Les compétences peuvent être déclinées en aptitudes. Les compétences sont définies au moyen de descripteurs qui permettent de mieux cerner les compétences attendues. Ces descripteurs devront permettre d'établir des niveaux de compétence, des standards attendus. L'idée est de pouvoir s'y référer pour situer une compétence parmi d'autres, pour situer un individu par rapport aux compétences visées par les programmes d'alphabétisation. Il permettra de situer un apprenant dans son apprentissage, mais aussi de valider des compétences acquises ou au contraire de repérer les compétences non validées.

Référentiel unifié par pays. Le référentiel unifié par pays est le référentiel de compétences que les équipes nationales de la RAMAA II ont fourni. Il ne constitue pas le référentiel national dans la mesure où, comme souligné par plusieurs pays, un référentiel national doit être soumis à validation selon une procédure officielle spécifique. Nous optons donc ici pour le terme de référentiel unifié pour désigner le référentiel retenu par chaque équipe nationale de la RAMAA II (cf. en annexe, l'ensemble des référentiels unifiés synthétisés).

Référentiel de compétences harmonisé. Le référentiel de compétences harmonisé entre les pays est le référentiel produit dans ce document qui a consisté à harmoniser la typologie des compétences et les niveaux de formation des différents pays, en adoptant une terminologie commune. Il constitue donc le référentiel à partager entre les pays de la RAMAA II.

Compétences. Les compétences sont déclinées en capacités/aptitudes qu'il faut mobiliser (le plus souvent de manière combinée) pour réaliser une tâche avec succès. Cette tâche peut être physique ou intellectuelle, professionnelle ou didactique, langagière, mais elle peut aussi impliquer différentes dimensions (motrice et langagière par exemple). Les compétences sont illustrées au moyen de descriptions. Ces descriptions devront permettre d'établir des niveaux de compétences, des standards attendus. L'idée est de pouvoir

s'y référer pour situer une compétence parmi d'autres, pour situer un individu par rapport aux compétences visées par les programmes d'alphabétisation.

Les travaux sur les compétences ont fait l'objet de controverses et aucun consensus n'existe pour en cerner une typologie. Selon les compétences, des savoirs sont visés et ces savoirs sont eux-mêmes de différente nature. Ils peuvent également se chevaucher (savoirs fondamentaux et savoirs sociaux sont des savoirs qui peuvent fonctionner ensemble).

Compétences instrumentales. Ces compétences renvoient aux mécanismes de base impliqués dans la lecture, l'écriture et le calcul mathématique. Elles définissent donc le savoir lire, le savoir écrire et le savoir calculer. La maîtrise de ces compétences permet à l'individu de communiquer dans au moins une langue, de faire usage de ces savoirs pour s'acquitter de manière positive des tâches liées aux différents rôles qu'il doit assumer en tant que membre d'une famille, d'une communauté et/ou en tant que producteur ou consommateur. La dimension fonctionnelle est donc prise en compte.



4. Référentiel de compétences harmonisé

Comme précisé en introduction, ce référentiel harmonisé a fait l'objet de diverses discussions et collectes de données. Les documents envoyés à l'UIL par chaque pays ont été analysés et certaines questions ou critiques ont été adressées spécifiquement aux différents

pays avant l'atelier de Cotonou. Nous présentons ci-dessous avant toute chose, une synthèse de l'analyse critique faite par l'UIL. Cette analyse concerne la méthodologie de travail, la typologie des compétences et des niveaux de formation.

4.1 ANALYSE SYNTHÉTIQUE

4.1.1 Méthodologie de travail et équipes nationales

La plupart des pays ont décrit la méthode de travail qui les a amenés à élaborer un référentiel harmonisé au sein de leur propre pays. Cette méthodologie lorsqu'elle est mentionnée fait état d'un travail collectif qui est composé de différents membres et de différentes structures publiques et privées. Dans la plupart des équipes, outre les services officiels tels que les ministères, les organismes de formation publics (et parfois en outre des organismes privés) ont pris part à l'élaboration d'un référentiel unifié au sein du pays. Dans chaque pays bien-sûr, un membre coordonne la RAMAA II.

L'effectif des équipes et l'effectif des structures impliquées varient sensiblement d'un pays à l'autre (en moyenne sept à neuf membres). Il en va de même pour les structures, et enfin les profils des membres ne sont pas homogènes d'un pays à l'autre. Cependant, des enseignants-chercheurs

issus des universités ont, dans tous les pays, pris part à la réflexion (au moins un enseignant-chercheur par équipe) ainsi que les ministères chargés de l'éducation non formelle.

La plupart du temps est soulignée la difficulté d'aboutir à un référentiel unifié par pays tant la diversité des offres de formation est grande. Un certain nombre de pays se sont appuyés sur l'appréciation du cadre de référentiel qui avait été élaboré pour la RAMAA I. Sauf exceptions liées à des points spécifiques (contextuels et culturels), la plupart des pays (membres ou non de la RAMAA I) sont relativement d'accord avec le référentiel proposé lors de cette première série d'évaluations. Nombreux sont ceux qui font référence à la démarche d'analyse des types de référentiels de compétences (usages, pratiques, et référentiel normatif). Quoiqu'il en soit, l'élaboration des référentiels de compétences par pays a été réalisée

après analyse de documents officiels, la plupart ministériels, après analyse des référentiels des programmes de formation, pour certains sur la base d'entretiens, notamment auprès des personnes responsables des programmes de formation et, plus rarement, des bénéficiaires, et après analyse du référentiel de la RAMAA I.

Quelques pays n'ont pas fourni d'éléments probants qui permettent d'apprécier la méthodologie de travail adoptée, ce qui est regrettable et souvent lié au contexte.

Tous les pays analysés ont fourni des éléments qui permettent d'apprécier la typologie des compétences, même si celle-ci n'est pas toujours très claire. Les

niveaux de formation n'ont cependant pas toujours été spécifiés. Pour certains, il y a confusion entre les niveaux de formation et les niveaux de maîtrise. Parfois, ces deux notions se superposent. Les niveaux de maîtrise font souvent référence à la notion de mesure et d'un certain niveau à atteindre. Les niveaux de formation sont définis d'un point de vue conceptuel, et rarement mesurés auprès des apprenants. Ce sont donc des niveaux descriptifs sans mesures, et sans indicateurs précis. Dans ce document, nous retiendrons la typologie des compétences et les niveaux de formation correspondant aux cycles de formation figurant dans les programmes d'alphabetisation.

4.1.2 Typologie des compétences et niveaux de formation

Typologie des compétences

Sur l'ensemble des pays, cinq pays distinguent deux types de compétences, quatre pays en distinguent trois et un pays en distingue quatre. Deux pays ne donnent pas de typologie claire mais reprennent celle de la RAMAA I ce qui est déjà une façon de se positionner. Parmi ces deux derniers, l'un donne les trois référentiels (usages, normatif...) sans fournir de RH unifié.

Le point commun qui ressort de cette analyse est la catégorie « **compétences instrumentales** ». Ces compétences renvoient pour tous les référentiels unifiés à la maîtrise des savoirs fondamentaux que

constituent le savoir lire, le savoir écrire et le savoir calculer. Quelques pays y ajoutent le savoir mesurer et/ou le savoir lié à la résolution de problèmes mathématiques ; certains mentionnent la maîtrise de la dimension spatio-temporelle. Pour les compétences instrumentales et concernant les niveaux de formation, la plupart des pays indiquent des niveaux que le bénéficiaire doit atteindre en fonction des programmes de formation. Des exemples concrets des compétences que le bénéficiaire doit maîtriser à la fin d'un niveau de formation sont souvent fournis comme cela avait été suggéré par les directives. Ces exemples sont précieux pour l'élaboration du cadre

d'évaluation. Par exemple, pour le savoir lire, leur analyse permettra de décrire les aptitudes nécessaires à la lecture des items : la lecture de syllabes ou de lettres de l'alphabet n'implique pas les mêmes aptitudes que la lecture de mots ou de phrases.

Il reste un point de discussion important qui est celui de la place de l'oralité. En effet, si pour certains pays, l'expression et la compréhension orales sont supposées être maîtrisées par les bénéficiaires avant d'intégrer les programmes d'alphabétisation, d'autres pays, en moins grand nombre, insistent sur le fait que ces compétences orales sont inscrites dans les programmes. Dans la mesure où seulement trois pays intègrent cette aptitude dans les compétences instrumentales, nous ne la ferons pas figurer dans ce référentiel de compétences harmonisé. Cependant, nous savons que l'oral et l'écrit sont complémentaires et contribuent à s'améliorer mutuellement. Autrement dit, l'oral et l'écrit ne sont pas étrangers l'un à l'autre. De plus, dans le contexte de l'Afrique, certains bénéficiaires apprennent une autre langue durant les processus d'alphabétisation. Cette dimension doit être prise en compte pour les prochaines étapes de la RAMAA II concernant l'évaluation des compétences (qu'elles soient ou non mesurées ou questionnées). En d'autres termes, la question est de savoir quel impact l'apprentissage d'une nouvelle langue peut avoir sur le processus même d'alphabétisation. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les processus d'apprentissage ne seront pas équivalents ;

dans un cas le bénéficiaire peut réinvestir ses aptitudes orales au service de l'écrit (cas où le bénéficiaire apprend à lire et à écrire dans sa langue maternelle) et dans l'autre, le bénéficiaire devra apprendre une autre langue (cas où le bénéficiaire apprend à lire et à écrire dans une autre langue que sa langue maternelle).

A côté des compétences instrumentales, d'autres compétences sont répertoriées. Cependant, ces dernières sont moins clairement définies et se rapportent à l'ensemble des connaissances acquises dans certains domaines : santé, hygiène de vie, développement de soi, citoyenneté, droits et devoirs, environnement et espace, éducation, connaissances socio-économiques, etc. (liste non exhaustive). Leur dénomination varie d'un pays à l'autre : compétences transdisciplinaires, compétences transversales, compétences socio-économiques, compétences polyvalentes, connaissances, fonctionnalité, compétences socio-professionnelles, compétences sociales, compétences civiques et relationnelles, compétences fonctionnelles polyvalentes. Lorsque nous analysons les contenus des autres catégories que celle des compétences instrumentales, il existe des chevauchements entre les catégories pour les pays qui ont adopté au moins deux catégories de compétences hors compétences instrumentales. Ceci signifie par exemple que la délimitation entre les compétences transversales et les compétences transdisciplinaires n'est pas toujours justifiée (si ce n'est dans leur désignation). Par ailleurs, certains pays

font état de chevauchements entre les compétences instrumentales et les autres compétences ce qui est plutôt normal car une compétence instrumentale en tant que telle n'existe pas. Elle ne peut être décrite qu'en termes d'usage des pratiques, autrement dit dans sa version fonctionnelle en référence aux usages de la vie quotidienne. Pour les connaissances ou les domaines de connaissances, la confusion règne également lorsque les pays tentent de définir des niveaux de formation.

Niveaux de formation

La plupart des pays ont donné des niveaux de maîtrise pour l'ensemble des compétences distinguées. Cependant, comme précisé plus haut, ceci est surtout le cas pour les compétences instrumentales. Alors que des items précis sont donnés en exemples pour les compétences instrumentales

(quasi systématiquement), ceci n'est pas toujours le cas pour les domaines de connaissances, les compétences transversales, transdisciplinaires, etc. selon la terminologie employée.

Il est à noter que certains pays font état de niveaux de formation tandis que d'autres font état de niveaux de maîtrise, la différence résidant dans une évaluation à la sortie de la formation pour ces derniers. La plupart du temps cependant les deux sont très proches.

Les descripteurs permettant d'identifier clairement les niveaux ne sont pas toujours évidents à imaginer. Le recoupement entre les niveaux étant très important, il est préférable d'adopter un cadre qui définisse les niveaux sur un continuum et non sur des catégories reposant sur des hypothèses théoriques parfois non fondées empiriquement.

4.2. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES HARMONISÉ

Au vu de l'analyse des référentiels unifiés par pays, et après validation à Cotonou, le référentiel de compétences harmonisé, distingue deux grands types de compétences :

- Des compétences instrumentales qui sont inhérentes aux apprentissages fondamentaux (compétences de base donnant lieu à la maîtrise de savoirs de base)
- Des compétences qui sont inhérentes aux savoirs et aux savoir-faire. Ces compétences sont les compétences socio-éducatives et professionnelles.

En effet, les pays ayant distingué plus de deux catégories ont souvent décrit des catégories qui se chevauchent (cf. analyse critique ci-dessus).

Première catégorie de compétences : les compétences instrumentales (cf. Tableau 1)

Les compétences instrumentales ainsi dénommées par les pays de la RAMAA II, mais plus communément appelées compétences de base, renvoient aux :

- Aptitudes langagières : compétences d'utilisation de la langue (ou de plusieurs langues) pour accomplir des tâches déterminées dans la société : communication orale et écrite. Cependant la plupart des pays de la RAMAA II insistent sur le fait que ces formations ne sont dispensées que pour acquérir des compétences à l'écrit (et non à l'oral). Seuls trois pays font mention de la compréhension orale et de la production orale.
- Aptitudes mathématiques : calcul des grandeurs et résolution de problèmes sur des notions de la vie courante.

Aptitudes et connaissances spatio-temporelles et mémorisation : orientation dans le temps et dans l'espace, et aptitude à mémoriser ces informations.

Les savoirs de base consistent à :

- Parler, écouter, communiquer, raisonner et comprendre oralement
- Lire et écrire, communiquer, raisonner et comprendre par écrit
- Calculer et opérer sur des quantités et des mesures
- Appréhender l'espace
- Appréhender le temps

Remarques : Notons que la dimension spatio-temporelle n'est pas systématiquement observée ou reportée par les pays. Elle l'est même assez rarement. Notons également que pour les aptitudes mathématiques, seuls certains pays mentionnent l'idée de la mesure. Le nombre est lui en revanche systématiquement indiqué.

Le qualificatif « instrumental » ne doit pas faire oublier que pour être efficace, une compétence doit être ancrée dans un usage de la vie courante. Autrement dit, la dimension instrumentale pure n'existe

pas, et l'objectif de l'alphabétisation est d'atteindre une maîtrise fonctionnelle ancrée dans des contextes d'usage. Ce point est d'ailleurs bien renseigné la plupart du temps dans les niveaux élevés de formation.

Les espaces d'application de ces capacités sont multiples : espace social, espace éducatif et familial, espace professionnel. Ces espaces sont cependant renseignés la plupart du temps mais seulement pour certains pays dans la deuxième catégorie (Connaissances et compétences polyvalentes).

Deuxième catégorie de compétences : les compétences socio-éducatives et professionnelles (cf. Tableau 2)

Après l'analyse de l'ensemble des documents et après discussions, il s'avère, comme précisé plus haut, que certains pays font état d'une seule catégorie regroupant l'ensemble des connaissances, d'autres deux ou trois catégories.

Les dénominations de ces différentes catégories ne sont pas homogènes d'un pays à l'autre, mais les contenus le sont beaucoup plus. Concernant la terminologie, certains évoquent par exemple les compétences socio-économiques, les compétences techniques et technologiques, les compétences polyvalentes, les compétences transdisciplinaires, les compétences socio-affectives, les compétences de la vie courante, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, etc. En analysant les contenus de ces différentes catégories intra et inter-pays, on note d'importants recouvrements. C'est la raison pour laquelle, le référentiel harmonisé ici ne

retient qu'une seule catégorie qui permet de refléter les connaissances à acquérir et qui sont censées s'exercer au sein des espaces d'application tels que l'espace personnel et familial, l'espace social, l'espace éducatif et l'espace professionnel. La terminologie qui reflète l'ensemble des compétences et des connaissances autres qu'instrumentales, à savoir « les compétences socio-éducatives et professionnelles », a été approuvée par les pays à l'unanimité lors de l'atelier de Cotonou.

Les compétences socio-éducatives et professionnelles font référence à l'ensemble des compétences-clés qui doivent s'exercer dans la vie courante. Il y a une notion qu'il ne faudra pas oublier et qui est de plus en plus cruciale, c'est celle de la maîtrise des outils techniques et technologiques. Certains pays en ont fait une catégorie à part entière. Cette compétence est utile dans tous les espaces susmentionnés.

Ainsi, nous pouvons résumer les compétences socio-éducatives et professionnelles par la mobilisation des savoirs dans différents domaines :

- Savoir identifier et analyser les besoins individuels et de la société sur différents plans : sanitaire, éducatif, environnemental, professionnel, sur le plan personnel et du point de vue de la citoyenneté
- Savoir identifier sa propre position sociale
- Savoir comprendre les rapports de force du champ culturel et économique
- Savoir construire des actions éducatives
- Savoir prendre en compte la réalité contextuelle et celle des territoires
- Savoir identifier les besoins dans le champ du développement économique
- Savoir identifier les besoins et nécessités dans le champ de la santé

- Savoir lié aux aptitudes nécessaires à la démarche de projets
 - Savoir lié aux aspects relationnels et familiaux
 - Savoir lié aux règles et principes régissant la citoyenneté
 - Savoir diffuser des connaissances et des compétences selon les domaines
- Il s'agit d'une liste non exhaustive.

Niveaux de formation (cf. Tableaux 3 et 4)

Les niveaux de formation pour les compétences décrites dans les référentiels unifiés vont de la connaissance des facteurs (niveau 1) à la mise en œuvre pratique de ces connaissances (niveau 2) et à la diffusion et la vulgarisation de ces connaissances auprès de la communauté (intérêt général) (niveau 3). Les niveaux décrits dans les tableaux 3 et 4 respectent donc ces distinctions.

La suite du document présente quatre tableaux :

TABLEAU 1 : compétences instrumentales

TABLEAU 2 : compétence socio-éducatives et professionnelles

TABLEAU 3 : niveaux de formation des compétences instrumentales

TABLEAU 4 : niveaux de formation des compétences socio-éducatives et professionnelles



TABLEAU 1 : COMPÉTENCES INSTRUMENTALES

| | Précisions | Descriptions | Exemples |
|-------------------------------|--|---|--|
| Lire et comprendre la lecture | Capacité à convertir des graphèmes en phonèmes | Reconnaissance de lettres Identification de trois à cinq mots monosyllabiques ou dissyllabiques Lecture de mots non fréquents | Lire des lettres Lecture de mots non connus, voire de non-mots |
| | Capacité à maîtriser la voie lexicale | Lecture de mots fréquents | Lire des mots familiers tels que le prénom, le nom du village, des noms de famille |
| | Capacité à extraire l'analyse syntactico-sémantique d'une phrase | Lecture de phrases courtes et de complexité syntaxique simple et de complexité de plus en plus importante | Phrase affirmative simple, et phrase comportant des propositions |
| | Lecture et compréhension de textes courts : analyse de la cohérence locale | Compréhension d'un enchaînement d'énoncés | Un thème avec une information principale à extraire Paragraphe en utilisant différents supports de la vie courante Répondre à des questions |
| | Lecture et compréhension de textes longs | Lecture et compréhension d'un texte avec questions à la fin | Thème du texte est contextuel et appartient au domaine des connaissances supposées être maîtrisées à la sortie du programme. Par exemple : texte sur la santé, sur la citoyenneté, sur l'éducation, etc. |
| | Usage fonctionnel de la lecture | Texte à longueur variable pouvant aller de quelques lignes à plusieurs pages | |

| | Précisions | Descriptions | Exemples |
|--------|---|--|--|
| | | <p>Plusieurs propositions thématiques sont présentes dans le texte</p> <p>Questions de compréhension de type paraphrase ou littéral.</p> <p>Quelques rares questions de type inférence</p> | <p>Différents supports de la vie quotidienne : articles de journaux, fiches pratiques sur une question, courriers, publicité, textes procéduraux, etc. Documents sur papier ou électroniques</p> |
| Écrire | <p>Capacité à maîtriser les règles de conversion phonèmes-graphèmes</p> <p>Maîtrise du code graphique</p> | <p>Recopier des lettres de l'alphabet. Écrire sans modèle des mots familiers ou fréquents</p> <p>Copie et dictée de mots isolés</p> | <p>Écrire en copie ses noms de famille, prénom, le nom du village, d'un espace, etc.</p> <p>Écrire sous la dictée des noms usuels</p> |
| | <p>Capacité à maîtriser les règles de conversion phonèmes graphèmes et à maîtriser les représentations orthographiques des mots</p> | <p>Écrire des mots qui varient en genre, en nombre</p> <p>Écrire sous la dictée des phrases en faisant varier l'application des règles orthographiques liées aux accords (conjugaison)</p> | |
| | <p>Respect des règles orthographiques et des règles syntaxiques (ex. accord en genre et en nombre, règles aspectuelles de temps, etc.)</p> <p>Aptitude à envoyer un message par écrit destiné à quelqu'un, à une organisation</p> | <p>Écrire un paragraphe court dans l'objectif de communiquer une information, de circonscrire une procédure, etc.</p> | <p>Écrire un mot à destination d'un public ciblé</p> |


| | Précisions | Descriptions | Exemples |
|---|---|--|---|
| | <p>Respect des règles pour l'organisation d'un texte ou d'un document</p> <p>Respect des règles en fonction du contexte (par ex. destinataire)</p> <p>Capacité à s'exprimer par écrit</p> | <p>Écrire un document formel</p> <p>Écrire un texte qui donne plusieurs informations et propositions</p> <p>Diversification des supports : du moins formel au plus formel</p> | <p>Rédiger une lettre formelle</p> <p>Remplir une facture</p> <p>Rédiger un compte rendu de réunion, un formulaire administratif, un bon de commande, une demande d'emploi, des procès-verbaux, prise de notes, etc.</p> |
| <p>Calculer, mesurer et résoudre des problèmes mathématiques</p> | <p>Capacité à utiliser les chiffres, les nombres (nombres entiers, nombres décimaux)</p> | <p>Usage des chiffres et des nombres</p> <p>Écrire et lire des chiffres et des nombres</p> | <p>Reconnaître tous les chiffres, et reconnaître des nombres de plus en plus grands</p> <p>Sous la dictée, écrire des chiffres et des nombres</p> <p>Lire et écrire la date de naissance des membres de la famille, son numéro de téléphone, ses revenus financiers, etc.</p> |
| | <p>Capacité à effectuer, poser et résoudre des opérations mathématiques</p> | <p>Maîtrise des quatre opérations : additions, soustractions, multiplications et divisions</p> | <p>Poser des opérations et les résoudre</p> |
| | <p>Capacité à mesurer et utiliser les échelles de mesures</p> | <p>Utiliser des échelles de mesure (surface, distance, masse, longueur, etc.)</p> <p>Manipuler différents types d'unités : monnaie courante, unités de longueur, de surface, de poids, de taille, etc.</p> | <p>Effectuer des mesures de surfaces, de périmètre, de distance de volume, de poids, etc.</p> <p>Estimer des distances, des périmètres, des surfaces, des poids, des objets en valeur monétaire courante</p> |

| | Précisions | Descriptions | Exemples |
|--------------------------------------|--|---|--|
| | | Savoir convertir | Calculer des rapports distance/temps (vitesse par exemple) Convertir des monnaies, les unités de mesure de longueur, de poids, etc. |
| | Capacité à raisonner sur un problème mathématique à partir d'un énoncé | Résolution d'un problème nécessitant une ou deux opérations dont l'objectif est un usage dans la vie quotidienne | Utilisation commerciale ou économique Remplir ou lire une facture ligne par ligne Remplir un bon de commande Faire un bilan financier mensuel ou annuel |
| S'orienter dans l'espace et le temps | Capacité à utiliser les repères topologiques Capacité à s'orienter par rapport aux points cardinaux | Comprendre oralement et à l'écrit des phrases courtes faisant appel à l'aptitude à se repérer dans l'espace Se repérer et se déplacer en fonction d'instructions Repérer les lieux administratifs | Connaissance et utilisation des repères : en dessous, au-dessus, etc., le nord, le sud, les différents lieux du village, etc. |
| | Capacité à s'orienter dans le temps | Connaître les jours, les mois, la notion de présent, futur et passé, à l'écrit et à l'oral Connaître les dates de naissance | Notions temporelles telles que la date au présent, au passé et au futur Gérer un agenda Prise de notes sur un document type agenda |

TABLEAU 2 : TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉDUCATIVES ET PROFESSIONNELLES

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---|--------------------------------|--|--|
| <p>Espace personnel, social et éducatif</p> | <p>Santé et hygiène de vie</p> | <p>Acquisition des connaissances des facteurs de risque et des règles d'une bonne hygiène de vie</p> | <p>Identifier les facteurs de bien-être et de santé dans les domaines de la nutrition, des maladies somatiques et de la santé mentale</p> <p>Connaître les facteurs de risque et les causes de maladies physiologiques et somatiques, des maladies mentales, des maladies sexuellement transmissibles, des épidémies, des conséquences d'une mauvaise hygiène de vie</p> <p>Sensibiliser aux facteurs décrivant les maladies mentales</p> <p>Connaître les moyens de prévention des maladies</p> <p>Connaître les moyens de prévention du quotidien comme par exemple le respect de la chaîne de froid pour préserver la qualité des aliments</p> <p>Connaître les principes de la vaccination et les vaccins obligatoires Connaître les principes et les moyens contraceptifs</p> <p>Être capable de connaître les comportements appropriés pour les premiers secours</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---------|----------|--|---|
| | | <p>Intégration dans la vie quotidienne des connaissances</p> | <p>Intégrer dans sa vie courante les facteurs de bien-être et de santé</p> <p>Apporter les soins nécessaires à soi-même ou à une personne malade</p> <p>Prendre les mesures nécessaires en cas d'épidémie pour en limiter la propagation</p> <p>Être capable d'orienter ou d'amener une personne vers un centre médical, un dispensaire ou un médecin de ville</p> <p>Prendre les mesures nécessaires pour prévenir un risque d'exposition à une maladie sexuellement transmissible</p> <p>Prendre les mesures nécessaires pour prévenir un risque d'exposition aux produits toxiques et aux produits périmés</p> <p>Prendre les mesures nécessaires pour prévenir les risques de maladies</p> <p>Se faire vacciner et faire vacciner sa famille Reconnaître une personne malade mentalement et prendre les mesures de soin nécessaires si la personne est dans l'entourage</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|--|----------|-----------------------------|---|
|  | | Diffusion des connaissances | Ajuster dans la vie quotidienne les pratiques nécessaires pour une bonne hygiène de vie : hygiène du corps, hygiène du milieu |
| | | | Être capable de pratiquer les gestes nécessaires pour les premiers secours et de reconnaître une personne en danger |
| | | | Être capable de diffuser les connaissances de santé et de bien-être autour de soi : diffusion dans la famille, l'entourage élargi, le village ou le quartier, ou au travers d'une association |
| | | | Être capable de diffuser des conseils pour apporter les soins nécessaires à soi-même ou à une personne malade |
| | | | Être capable de diffuser des connaissances pour prendre les mesures nécessaires en cas d'épidémie pour en limiter la propagation |
| | | | Être capable de diffuser les mesures nécessaires pour prévenir un risque d'exposition à une maladie sexuellement transmissible |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---------|----------|-----------|--|
| | | | <p>Être capable de diffuser les mesures nécessaires pour prévenir un risque d'exposition aux produits toxiques</p> <p>Être capable de diffuser les mesures nécessaires pour prévenir les risques de maladies somatiques virales, d'origine bactériologique ou autres</p> <p>Être capable de diffuser les principes de la vaccination et d'expliquer la nécessité de se faire vacciner et de faire vacciner sa famille</p> <p>Être capable de diffuser des observations pour reconnaître une personne malade mentalement et être capable de diffuser les dispositions à prendre pour amener les personnes vers le soin</p> <p>Être capable de diffuser dans la vie quotidienne et autour de soi les principes et les règles qui régissent une bonne hygiène de vie et le bien-être</p> <p>Être capable de diffuser les connaissances pour reconnaître une personne en danger et pour prodiguer les premiers conseils et secours</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---------|-----------------------|---|--|
| | | | <p>Promouvoir les actions pour le développement de la santé de la communauté</p> |
| | Éducation des enfants | Connaissances des facteurs pour un bon développement des enfants dans tous les domaines | <p>Connaître les moyens d'accès à l'éducation et au développement des enfants sur les plans scolaire, social, culturel et sanitaire</p> <p>Connaître les facteurs d'une bonne éducation scolaire : sur le plan individuel pour l'enfant, sur le plan sociétal et économique</p> <p>Connaître les indicateurs de croissance démographique et espace (par ex. bidonvilles)</p> <p>Connaître les facteurs de risque de conflits entre jeunes du village, face aux jeunes vivant en errance</p> <p>Connaître les facteurs de risque face à la famine</p> <p>Connaître les règles de gestion d'une fratrie</p> <p>Connaître les droits des enfants et des adolescents et des parents</p> <p>Connaître les devoirs des enfants et des adolescents et des parents</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---------|----------|---|---|
| | | <p>Intégrer dans la vie quotidienne les connaissances : mise en œuvre des conditions nécessaires pour une bonne éducation des enfants et un bon développement</p> | <p>Connaître les activités extra-scolaires mises à disposition pour le développement des enfants</p> <p>Connaître les traditions et la culture pour la promouvoir auprès des jeunes</p> <p>Connaître les moyens de transport mis à disposition et connaître les conditions d'accès</p> <p>Mise en œuvre concrète d'un suivi scolaire, éducatif et développemental des enfants : plans scolaire, éducatif, culturel, sanitaire</p> <p>Être capable d'assurer un suivi scolaire mais également extra-scolaire, être capable de leur assurer une activité culturelle et sportive</p> <p>Être capable de réagir de manière adéquate face à un conflit entre jeunes du village, face aux jeunes vivant en errance</p> <p>Être capable d'éduquer les enfants pour réagir face à un conflit entre jeunes</p> <p>Être capable de prévenir le risque de famine</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|--|--------------------------------|---|---|
|  | | | <p>Être capable de gérer une fratrie et de sensibiliser les enfants à la gestion des conflits entre frères et sœurs</p> <p>Être capable d'appliquer les droits et les devoirs des enfants, des adolescents et des parents</p> <p>Être capable de transmettre aux descendants les traditions et les cultures locales ; faire participer les jeunes aux différents tournois organisés et aux compétitions</p> <p>Être capable d'apprendre aux enfants à prendre les transports en commun et les aider à bien réagir face à l'imprévisible (retard de bus, arrêt, chaleur excessive ...)</p> |
| | <p>Développement personnel</p> | <p>Connaissances des principes et facteurs nécessaires à un développement personnel</p> | <p>Connaissances des raisons pour lesquelles le développement personnel est indispensable pour soi, l'entourage et pour la société, sur différents plans : affirmation de son identité, pensée critique, éveil politique, argumentation, sens éthique, pensée créatrice, culture et traditions, sport</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---------|----------|---|--|
| | | <p>Intégration dans son quotidien des valeurs et moyens pour un développement personnel</p> | <p>Intégrer dans sa vie quotidienne différentes pratiques pour assurer un développement personnel nécessaire à l'épanouissement</p> <p>Être capable de prendre concrètement les mesures et moyens nécessaires à ce développement : développement de l'affirmation de son identité, de sa pensée critique, d'un éveil à la politique, à l'argumentation, au sens éthique, à la pensée créatrice, à la culture et aux traditions, aux activités ludiques et aux loisirs, au sport. Par exemple, participer aux traditions (circoncisions, scarification, fêtes religieuses ou locales, etc.)</p> <p>Participer aux activités culturelles du village ou de la ville ; Participer aux festivités relatant les traces du passé et l'histoire du village et du pays</p> <p>Prendre des initiatives dans un intérêt personnel et/ou collectif</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|--|---|--|---|
|  | | <p>Promouvoir auprès de la communauté les bienfaits du développement personnel et en promouvoir les facteurs</p> | <p>Promouvoir auprès de sa famille et de la communauté différentes pratiques pour assurer un développement personnel nécessaire à l'épanouissement de chacun des individus</p> <p>Promouvoir et encourager auprès de la famille et de la communauté le développement de l'affirmation de son identité, de sa pensée critique, de l'éveil à la politique, de l'argumentation, du sens éthique, de la pensée créatrice, de la culture et des traditions, des activités ludiques et des loisirs, du sport</p> <p>Prendre des initiatives collectives et promouvoir ces initiatives pour mettre en place des pratiques traditionnelles et culturelles</p> |
| | <p>Communication et maîtrise des canaux</p> | <p>Connaissance des outils de communication</p> | <p>Connaître les outils de communication mis à disposition</p> <p>Connaître l'intérêt des différents canaux de communication mis à disposition</p> <p>Faire la distinction entre les différents canaux : papier, numérique</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---|----------|---|--|
|  | | <p>Maîtrise dans la vie quotidienne des différents outils de communication</p> | <p>Maîtriser les outils de communication en différenciant leurs différents types</p> <p>Utiliser et comprendre les informations en provenance de différents canaux (exemples : s’informer à propos des journées de vaccination annoncées à la radio, assister aux assemblées générales du village ; comprendre une invitation, une lettre d’admission à un examen, etc.)</p> <p>Réaliser des échanges électroniques via internet</p> <p>Être capable de rédiger un courrier administratif</p> <p>Être en mesure de passer des appels téléphoniques et d’y répondre</p> <p>Être en mesure de différencier les outils nécessaires à l’activité professionnelle et ceux nécessaires à la vie privée</p> |
| | | <p>Promouvoir et diffuser les connaissances liées à la maîtrise des outils de communication</p> | <p>Diffuser, promouvoir et apprendre aux autres la maîtrise des différents canaux de communication</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|--|-------------|---|--|
|  | | | <p>Être capable d'apprendre aux autres la distinction entre la fonction des différents outils de communication (visée professionnelle ou privée, différence entre un ordinateur et un smartphone)</p> <p>Être capable de prodiguer des conseils pour effectuer des demandes ou des recherches via internet (moteur de recherche, mots-clés, fenêtres, etc.)</p> <p>Être capable d'expliquer aux autres la distinction entre les différents logiciels</p> <p>Maîtriser dans son quotidien de travail les différents logiciels et outils de communication nécessaires à l'accomplissement de sa mission et être capable de transmettre cette maîtrise et ce savoir</p> |
| | Citoyenneté | Connaissance des droits et des devoirs des citoyens | <p>Être capable d'identifier les droits et les devoirs des citoyens</p> <p>Être capable de connaître les différentes institutions administratives et politiques du pays et des régions</p> <p>Être capable de connaître les différents domaines d'action au niveau législatif</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---|----------|--|---|
|  | | <p>Intégration dans la pratique quotidienne des droits et des devoirs du citoyen</p> | <p>Être capable de connaître les valeurs traditionnelles et culturelles, assimiler les valeurs et les vertus</p> <p>Être capable de reconnaître ce que sont les biens publics et leur utilité</p> <p>Être capable de comprendre l'utilité des taxes et impôts et savoir différencier les différents types d'impôts. Compréhension de l'utilité de voter et connaissance des différents types de vote</p> <p>Intégration dans la pratique quotidienne des droits et des devoirs du citoyen : respecter les droits et les devoirs de chacun face à toute situation, disposer d'une carte nationale d'identité et en procurer une aux membres de la famille, assurer le respect des biens publics, respecter les espaces communs ruraux et urbains, savoir s'adresser à une institution en fonction de la nature de la demande, savoir s'acquitter des impôts, assumer des responsabilités d'intérêt collectif (ex. à caractère religieux ou associatif), savoir réagir face à une personne en danger quelle que soit la personne et quelle que soit la raison de la situation de danger</p> |
| | | | |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|--|----------------------|---|--|
|  | | <p>Diffuser et promouvoir au sein de la communauté les droits et les devoirs des citoyens</p> | <p>Diffuser et promouvoir au quotidien, au niveau local voir régional, la connaissance et l'application des droits et des devoirs des citoyens : inciter à prendre une carte nationale d'identité, à voter, à développer son sens critique, à diffuser les règles et lois qui régissent les droits et les devoirs, prodiguer des conseils pour se rendre à telle ou telle institution en fonction de la demande, inciter au respect des biens publics et des institutions, expliquer l'utilité des impôts et expliquer la marche à suivre pour s'en acquitter, promouvoir le développement des initiatives collectives pour assurer les traditions par exemple, communiquer les actions à mettre en œuvre dans différentes situations de mise en danger d'autrui (santé, conflit, environnement, etc.)</p> |
| | <p>Environnement</p> | <p>Connaissances de la protection de l'environnement</p> | <p>Connaître les notions liées à la protection de l'environnement (espaces urbains, espaces ruraux, protection des animaux).</p> <p>Connaître les règles d'hygiène de vie et de traitement pour protéger l'espace environnemental</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---|----------|--|---|
|  | | <p>Mise en œuvre pratique des connaissances de protection de l'environnement</p> | <p>Reconnaître les signes d'une maladie ou d'une épidémie dans un cheptel</p> <p>Connaître les vaccinations nécessaires à effectuer pour les animaux</p> <p>Connaître les règles à appliquer pour apporter des soins aux animaux en cas de maladie</p> <p>Connaître les règles de la pisciculture dans les zones exposées avec un cours d'eau</p> <p>Connaître les principes préventifs et de soins à adopter en fonction du climat et des saisons (ex. adaptation pour les poulaillers lors de fortes chaleurs)</p> <p>Connaître les règles d'hygiène et de prévention lors des transhumances</p> <p>Connaissance des agents polluants de différente nature</p> <p>Être capable de maîtriser les règles liées à la protection de l'environnement, les règles d'hygiène de vie liées aux espaces urbains, ruraux, aux animaux, etc.</p> |


| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|--|----------|---|---|
|  | | | <p>Être capable d'appliquer les règles de protection de l'environnement</p> <p>Être capable de s'adapter en fonction des environnements</p> <p>Être capable de prendre des décisions pour vacciner les animaux, pour leur apporter des soins en cas de maladie, et pour prévenir un risque d'épidémie</p> <p>Être capable d'adopter des comportements limitant la pollution de l'air, de l'eau, de l'environnement</p> <p>Être capable de monter un projet d'assainissement et de préservation de l'environnement</p> |
| | | <p>Diffusion des connaissances et des pratiques et transfert de connaissances</p> | <p>Être capable de diffuser et de promouvoir les connaissances et les bonnes pratiques pour mettre en œuvre les règles liées à la protection de l'environnement, les règles d'hygiène de vie liées aux espaces urbains, ruraux, aux animaux, etc.</p> <p>Être capable de diffuser les pratiques à mettre en œuvre en fonction des différents problèmes et des environnements</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---|----------|-----------|---|
|  | | | <p>Être capable de diffuser les connaissances et leur mise en œuvre pour vacciner les animaux et leur apporter les soins nécessaires</p> |
| | | | <p>Être capable de prodiguer des conseils pour éviter une épidémie si le risque est fort ou de prévenir les facteurs de risque même en l'absence d'épidémie</p> |
| | | | <p>Être capable de diffuser les connaissances et les pratiques pour limiter la pollution de l'air, de l'eau, de l'environnement</p> |
| | | | <p>Être capable de montrer à la communauté comment construire un projet d'assainissement et de préservation de l'environnement</p> |
| | | | <p>Expliquer et décrire les règles et les notions d'environnement</p> |
| | | | <p>Diffuser autour de soi les règles et les principes dans un souci de prévention</p> |
| | | | <p>Être capable de transférer des connaissances à d'autres domaines, d'autres situations dans un souci de protection de l'environnement et des animaux</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|----------------------------|---|---|---|
| Espace socio-professionnel | Gestion d'un projet générateur de revenus | <p>Connaissances des textes de lois</p> <p>Mise en œuvre d'un projet et gestion d'un projet</p> | <p>Connaître les textes de lois qui régissent les activités génératrices de revenus</p> <p>Connaître les différentes étapes pour créer un projet professionnel</p> <p>Disposer de connaissances dans le domaine des ressources humaines</p> <p>Disposer de connaissances sur la gestion d'une équipe</p> <p>Disposer de connaissances sur l'établissement du bilan de l'activité (bilan financier, bilan gestion des relations humaines, distribution des tâches etc.)</p> <p>Être capable d'appliquer des règles de gestion et de planification</p> <p>Être capable d'organiser et d'animer des réunions professionnelles</p> <p>Être capable de gérer une équipe de salariés ; de distribuer les missions à chaque salarié</p> <p>Être capable de recruter une personne en adéquation avec un profil de poste</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---------|----------|---|---|
| | | <p>Développement de l'autonomie et diffusion des connaissances et des compétences</p> | <p>Être capable de gérer le budget d'une société (établir un budget prévisionnel ; ajuster le budget si besoin ; éditer le bilan financier, etc.)</p> <p>Être capable de remplir des formulaires utiles pour gérer une entreprise : établir des bons de commande ; établir et comprendre une facture, un bulletin de salaire, remplir un formulaire de bilan financier, faire une déclaration d'impôts, s'acquitter des taxes et des impôts, etc.</p> <p>Être capable d'utiliser des logiciels utiles pour gérer une société génératrice de revenus (ex. logiciel de comptabilité) et utiliser les fonctionnalités d'un ordinateur, d'une tablette et d'un smartphone à des fins professionnelles ; identifier les outils de planification et de gestion</p> <p>Être capable d'une gestion autonome de toute l'activité génératrice de revenus</p> <p>Être capable de diffuser les connaissances sur les textes de lois qui régissent les activités génératrices de revenus</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|--|---|---|---|
|  | <p>Connaissances des milieux professionnels</p> | <p>Connaissances des corps de métiers et des types de structures professionnelles</p> | <p>Être capable de diffuser les connaissances et apporter une aide concrète sur les différentes étapes pour créer un projet professionnel</p> <p>Être capable de diffuser de bonnes pratiques et de promouvoir les jeunes pour le développement de projets professionnels</p> <p>Être capable de diffuser de bonnes pratiques pour la gestion du projet professionnel (comptabilité et budget, ressources humaines, publicité de la société, etc.)</p> <p>Être capable de reconnaître les différents métiers</p> <p>Connaître la définition des attributions des métiers</p> <p>Connaître les différentes structures, ateliers, magasins, administrations, etc.</p> <p>Connaître les principes et règles qui permettent de se former à un métier</p> <p>Connaître les milieux de formation à un métier</p> <p>Être capable de planifier les techniques du métier et savoir les utiliser</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---|----------|--|---|
|  | | <p>Savoir mettre en pratique les connaissances et savoir s'adapter</p> | <p>Connaître les avantages et les inconvénients des métiers</p> <p>Savoir opérer des choix concernant les techniques et des outils à utiliser en fonction du contexte</p> <p>Savoir mettre en œuvre un projet professionnel élaboré par soi-même ou par quelqu'un d'autre</p> <p>Être en mesure de travailler en équipe</p> <p>Être capable de se conformer aux règles de sécurité au travail</p> <p>Savoir monter un projet professionnel adapté à sa fiche de poste</p> |
| | | <p>Connaître les règles de sécurité</p> | <p>Savoir expliquer le montage d'un projet</p> |
| | | <p>Connaître ses droits et ses devoirs en matière de travail</p> | <p>Savoir expliquer les étapes d'un objet ou de l'élaboration d'un service</p> |
| | | | <p>Savoir appliquer des règles de comptabilité et de gestion</p> |
| | | | <p>Connaître les droits et les devoirs des salariés et de l'employeur</p> |
| | | | <p>Savoir apprécier à la juste mesure les conditions de travail</p> |

| Espaces | Domaines | Aptitudes | Descriptions |
|---------|----------|-----------|--|
| | | | <p>Initier d'autres personnes non formées à la connaissance des milieux, et des structures</p> <p>Communiquer les règles et devoirs d'un salarié et d'un employeur</p> |

TABLEAU 3 : NIVEAUX DE FORMATION POUR LES COMPÉTENCES INSTRUMENTALES

| Aptitudes | Niveaux de 1 à 3 | Descriptions |
|-------------------------------|------------------|--|
| Lire et comprendre la lecture | 1 | <p>Reconnaître les lettres, identifier de trois à cinq mots monosyllabiques ou dissyllabiques, fréquents ou familiers</p> <p>Lire une suite de mots</p> |
| | 2 | <p>Lire une phrase simple</p> <p>Lire un paragraphe composé de deux ou trois phrases ; comprendre la lecture d'une information utile et courte</p> |
| | 3 | <p>Lire et comprendre un texte avec des questions de compréhension à la fin. Texte à longueur variable pouvant aller de quelques lignes à plusieurs pages. Plusieurs propositions thématiques sont présentées dans le texte. Questions de compréhension de type paraphrase ou littéral. Quelques rares questions de type inférence</p> <p>Comprendre des textes de différente nature (différents supports de la vie quotidienne : narratifs, argumentatifs. Ex. : rubriques de journaux, annonces d'emploi, annonces publicitaires, annonces pour la promotion d'une activité, etc.)</p> |

| Aptitudes | Niveaux de 1 à 3 | Descriptions |
|---|------------------|---|
| Écrire | 1 | Écrire des lettres de l'alphabet. Écrire sans modèle des mots familiers ou fréquents. Copie de mots isolés ou d'une phrase courte |
| | 2 | Écrire un paragraphe court dans l'objectif de communiquer une information, de circonscrire une procédure, etc. Apprendre les règles d'orthographe et de grammaire du langage écrit |
| | 3 | Écrire un document formel ; écriture d'un texte qui donne plusieurs informations (propositions) ; respecter les règles orthographiques et les règles syntaxiques Diversifier l'écriture et l'adapter à divers supports de la vie quotidienne |
| Calculer, mesurer et résoudre des problèmes mathématiques | 1 | Utiliser des chiffres et des nombres (parfois, uniquement les chiffres à ce niveau) : écrire et lire ; utiliser des additions, soustractions Connaître les unités de mesures et les échelles |
| | 2 | Maîtriser les quatre opérations : additions, soustractions, multiplications et divisions Résoudre un problème nécessitant une ou deux opérations Maîtriser les unités de mesures et savoir les utiliser (vie courante) |
| | 3 | Résoudre des problèmes nécessitant plusieurs opérations Gérer un budget familial (à visée personnelle) ou commercial (à visée professionnelle) Résoudre des problèmes concrets dans la vie courante Maîtriser les règles de conversion d'une unité en une autre unité de mesure (monnaies, distance, surface) Calculer un rapport entre une distance et une durée |

TABLEAU 4 : NIVEAUX DE FORMATION POUR LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉDUCATIVES ET PROFESSIONNELLES

| Domaines de connaissances | Niveaux | Descriptions |
|---------------------------|----------|--|
| Santé et hygiène | 1 | Connaître les facteurs de santé et d'hygiène |
| | 2 | Appliquer des règles de santé et d'hygiène pour soi et pour sa famille propres à assurer un bien-être physique et mental |
| | 3 | Être capable de transmettre des principes et des règles d'hygiène et de santé à une communauté, à sa famille (vulgarisation) |
| Éducation des enfants | 1 | Connaître les facteurs qui permettent un bon développement des enfants dans tous les domaines : scolaire, social, culturel, sportif |
| | 2 | Assurer un suivi scolaire, éducatif, culturel, sportif Assurer la mise en place des droits et des devoirs des enfants, des parents Assurer l'éducation des enfants face à un imprévu : conflits entre jeunes, problème de transport, chaleur excessive, etc. Assurer une éducation à la tradition et à la culture |
| | 3 | Promouvoir auprès de la communauté l'enseignement scolaire, la connaissance de la culture et des traditions, les sports et les loisirs, le développement personnel et citoyen des enfants les droits et devoirs de chacun, etc. |
| Développement personnel | 1 | Connaissances des principes et facteurs nécessaires à un développement personnel |
| | 2 | Intégration dans son quotidien des valeurs et moyens pour un développement personnel |
| | 3 | Promouvoir auprès de la communauté les bienfaits du développement personnel : par exemple, être capable d'exprimer une pensée critique et d'inciter les autres à en faire autant Être capable d'initier au développement de la culture |

| Domaines de connaissances | Niveaux | Descriptions |
|--------------------------------------|----------|--|
| Citoyenneté | 1 | <p>Connaissance des droits et des devoirs des citoyens</p> <p>Connaissance des différentes institutions et de leur utilité respective</p> <p>Connaissance des effets d'intérêt collectif (comme les impôts par exemple)</p> |
| | 2 | <p>Accomplir ses droits et ses devoirs</p> <p>Accomplir différentes missions dans la vie quotidienne pour effectuer des démarches dans différentes administrations et institutions ; assumer son rôle de citoyen dans la communauté</p> |
| | 3 | <p>Diffuser et promouvoir au sein de la communauté les droits et les devoirs des citoyens</p> <p>Initier et promouvoir des activités d'intérêt commun. Promouvoir l'appel au vote, mobiliser les autres ; discuter et échanger pour exprimer une pensée critique</p> |
| Communication et maîtrise des canaux | 1 | <p>Connaissance des différents outils de communication à disposition et de leurs différentes utilisations (les tablettes, les portables et les ordinateurs dans la vie courante)</p> |
| | 2 | <p>Maîtriser et utiliser ces canaux à des fins professionnelles ou des fins collectives : produire des biens et des services</p> |
| | 3 | <p>Utiliser ces canaux dans diverses situations de la vie courante et s'adapter en fonctions des contextes</p> <p>Maîtrise des logiciels nécessaires à chaque contexte</p> <p>Diffuser les connaissances et compétences auprès des non-initiés</p> |

| Domaines de connaissances | Niveaux | Descriptions |
|---|----------|--|
| Environnement, espace, élevage | 1 | <p>Connaître les règles d'hygiène et de respect de l'environnement</p> <p>Connaître les règles d'hygiène, de prévention et de soins pour les animaux</p> <p>Connaître les principes nocifs des agents polluants (eau, terre, air)</p> |
| | 2 | <p>Tirer profit de ses connaissances pour protéger l'environnement et les animaux</p> <p>Agir pour un environnement sain</p> |
| | 3 | <p>Mobiliser et diffuser son savoir à la communauté ; promouvoir et diffuser ses savoirs</p> <p>Agir en fonction des contextes et étendre ses connaissances à tous les contextes</p> |
| Gestion d'un projet générateur de revenus | 1 | <p>Connaissances des textes de loi pour développer un projet et pour le gérer</p> <p>Connaissances dans différents domaines : budget, management, différentes étapes du projet, etc.</p> <p>Identifier les facteurs et les outils de planification et de gestion</p> |
| | 2 | <p>Appliquer les règles apprises de gestion et de planification</p> <p>Adapter son comportement et ses actions en fonction des situations et du contexte</p> |
| | 3 | <p>Conduire pleinement son activité et de manière autonome</p> <p>Établir seul des bilans financiers, des bons de commandes, tenir des comptes d'exploitation, gérer les rendez-vous avec les partenaires professionnels</p> <p>Être capable de promouvoir le développement de projets professionnels chez les jeunes ; les conseiller, les orienter</p> <p>Être capable de faire de la publicité pour son activité professionnelle et son développement</p> |

| Domaines de connaissances | Niveaux | Descriptions |
|--|-----------------|---|
| <p>Connaissances des métiers et des milieux professionnels</p> | <p>1</p> | <p>Être capable de définir les objectifs et rôles des structures</p> <p>Être capable de connaître les différents métiers dans une structure, les rôles de chacun</p> <p>Être capable de connaître les règles de sécurité au travail</p> |
| | <p>2</p> | <p>Être capable de définir les attributions d'un métier ; planifier et prévoir les dépenses</p> <p>Planifier et prévoir les techniques à utiliser ; réunir les atouts pour une plus grande optimisation ; savoir déclarer ses revenus</p> <p>Opérer des choix en fonction de la situation</p> <p>Gérer les règles de sécurité, les respecter et les faire respecter</p> |
| | <p>3</p> | <p>Agir pleinement dans son rôle professionnel</p> <p>Transmettre aux non-initiés les connaissances sur les milieux professionnels, métiers et structures</p> <p>Expliquer les règles pour payer ses impôts</p> <p>Savoir monter un projet professionnel en respectant les étapes et les rôles de chacun</p> <p>Énoncer les droits et les devoirs de chacun des acteurs de l'entreprise</p> |

y

ç

aa

خ

2

ß

Y

1

Ö

3

n

u

б

5. Conclusion

Pour résumer, le référentiel de compétences harmonisé (avec les niveaux de formation) permet de montrer que différents types de savoirs sont visés dans les programmes :

- Savoirs fondamentaux et théoriques (savoir lire, comprendre, écrire, calculer, mesurer) ;
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir apprendre, savoirs métacognitifs, savoir diffuser une information et l'appliquer) ;
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder : par exemple pour résoudre un problème, pour mettre en œuvre un projet) ;
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder et opérer : par exemple mettre en place son projet) ;
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire, savoir se positionner)

Ces savoirs sont enseignés aux différents niveaux de formation, et le niveau maximum est celui qui permet à l'apprenant d'utiliser et de diffuser ces savoirs autour de lui.

Le référentiel de compétences harmonisé se présente comme un guide pour l'élaboration des programmes d'alphabétisation. À cet égard, le référentiel de la RAMAA peut servir de point de départ pour des pays qui n'en sont pas encore dotés, pour l'adopter, pour l'adapter et ainsi standardiser les offres de formation et en améliorer la qualité.

Le référentiel constitue une première étape de la RAMAA II et il permet d'entamer une seconde étape, celle de la mise en place du cadre d'évaluation. En effet, ce référentiel servira de base (en plus d'autres sources) pour l'élaboration du cadre d'évaluation dont l'objectif est de fixer les compétences et les aptitudes à mesurer après que les bénéficiaires auront suivi un programme d'alphabétisation. Ce référentiel met en exergue des questions de recherche intéressantes que le cadre d'évaluation pourra développer et exploiter.



Annexe 1: Les référentiels de compétences par pays

Le référentiel harmonisé entre pays résulte du référentiel de compétences que chaque pays a produit. Cette annexe dans laquelle figure l'ensemble des éléments synthétisés par pays n'est pas exhaustive. Elle se focalise sur différents aspects, notamment la méthodologie inhérente à chaque pays qui a permis d'élaborer un référentiel unifié par pays, et décrit la typologie des compétences et les niveaux de formation retenus pour chaque pays. Selon les cas, les niveaux de formation donnent lieu à des niveaux de maîtrise. Pour des soucis d'homogénéisation, nous retenons ici les termes de « niveaux de formation » qui eux sont bien identifiés dans les programmes, les niveaux de maîtrise faisant davantage référence à la notion d'évaluation.

Cette synthèse finale a été réalisée à partir des documents envoyés par les 12 pays participant à la RAMAA II et à la suite de discussions lors des ateliers, qui ont permis la collecte de données, notamment ceux de Ouagadougou et de Cotonou. Après l'atelier de Cotonou, les pays ont pu compléter les informations le cas échéant.

Une analyse factuelle par pays a été faite en homogénéisant les collectes de données pour obtenir une meilleure visibilité. Ainsi un plan commun a été adopté par pays. Cette étape était indispensable pour ensuite aborder de manière plus claire les points de convergence et de divergence entre pays, afin d'aboutir à un référentiel de compétences harmonisé entre pays. Nous employons le qualificatif « harmonisé » pour faire référence à l'harmonisation entre pays (référentiel harmonisé du document principal) et nous utilisons le qualificatif « unifié » pour désigner le référentiel par pays. Dans la plupart des cas, ce référentiel unifié est le référentiel national adopté.

Ci-dessous sont présentés dans l'ordre alphabétique : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Maroc, le Niger, la République centrafricaine (RCA), la République démocratique du Congo (RDC), le Sénégal, le Tchad et le Togo.

Pour chaque pays, un plan identique est respecté :

1. La méthodologie de travail qui a amené chaque pays à un référentiel unifié décrit les étapes et l'équipe nationale de la RAMAA II. La constitution de l'équipe est généralement indiquée.
2. La typologie des compétences et les niveaux de formation décrits dans les référentiels. Certains pays ont fourni un tableau succinct pour une meilleure visibilité. Des remarques sont ajoutées le cas échéant, notamment pour indiquer les requêtes spécifiques des pays. Par ailleurs, les pays avaient été priés de juger le référentiel de la RAMAA I par rapport au référentiel donné par chacun d'eux. Lorsque cette information figurait dans les collectes, elle a été reprise dans cette annexe.
3. Enfin, une analyse a été réalisée pour chaque pays au regard des informations fournies. Cette analyse porte sur les différents aspects méthodologiques et conceptuels. Elle permet de souligner les enjeux contextuels notamment et donne, le cas échéant, le positionnement du pays par rapport à l'expérience de la RAMAA I ou par rapport à son référentiel.



Bénin

1.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le Bénin a travaillé en lien avec les objectifs de la RAMAA II et sur la base des directives. Il a élaboré un document de six pages et un autre document décrivant des spécificités à prendre en compte.

Constitution de l'équipe RAMAA II

L'équipe est composée de représentants institutionnels travaillant dans le champ de l'alphabétisation, de responsables de la société civile (ex. ONG), de représentants de l'université d'Abomey-Cavali (avec laquelle une convention a été signée dans le cadre de la RAMAA), deux enseignants chercheurs, respectivement linguiste et sociologue, deux représentants de l'Institut national de la statistique et de l'analyse économique (INSAE), et du coordinateur national de la RAMAA II.

Élaboration d'un référentiel unifié

1^{re} étape. En 2012, le Bénin a réalisé un « Référentiel de compétences en alphabétisation et en éducation des adultes » avec l'appui financier de la Coopération suisse. Il avait été élaboré au sein d'une équipe pluridisciplinaire et avait abouti à un document final confectionné à partir d'analyses des documents portant sur les programmes d'alphabétisation, des programmes mis en œuvre par les ministères sectoriels et d'enquêtes menées

auprès des structures de formation (acteurs et bénéficiaires).

2^e étape. L'équipe de la RAMAA II a pris appui sur ce document et a actualisé le référentiel en se centrant sur les objectifs de la RAMAA II, y compris sur les questions de recherche. L'actualisation a consisté à comparer le référentiel de 2012 et l'analyse de certains programmes d'alphabétisation mis en place après cette date. Plus de deux semaines ont été consacrées à cette analyse et ces travaux ont permis de fournir un projet de référentiel de compétences pour le pays.

1.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le document fournit un tableau décrivant trois types de compétences :

- Des compétences instrumentales
- Des compétences transdisciplinaires
- Des compétences transversales

| Compétences instrumentales | Compétences transdisciplinaires | Compétences transversales |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser la langue orale et écrite ; - maîtriser les mathématiques ; - éducation scientifique et technique : maîtriser les connaissances scientifiques et technologiques ; - éducation sociale : intégrer les principes de moralité et de civisme et élaborer des faits historiques. | <ul style="list-style-type: none"> - affirmation de son identité ; - action individuelle et collective ; - préparation à l'intégration professionnelle ; - action efficace en fonction de l'environnement ; - agir en consommateur averti. | <ul style="list-style-type: none"> - exploiter l'information disponible ; - résoudre une situation ; - exercer une pensée critique ; - exercer une pensée créatrice ; - gérer ses apprentissages ; - travailler en coopération ; - faire preuve de sens éthique ; - communiquer de façon précise. |

Il est spécifié que la dimension « travail » n'apparaît pas dans ce référentiel car elle est intégrée dans les compétences instrumentales.

Niveaux de formation

Deux cycles sont organisés et chacun d'entre eux décrit deux niveaux de maîtrise (au total 4 niveaux) :

- le cycle 1 qui concerne la formation initiale des compétences instrumentales et le développement des compétences sociales complémentaires et techniques spécifiques. À l'issue du cycle 1, la personne est dite alphabétisée.
- le cycle 2 concerne la formation continue et vise le renforcement des compétences acquises et des capacités exercées en relation avec les domaines de la vie sociale, professionnelle, économique, politique. (Cf. Tableau récapitulatif des niveaux de maîtrise et énoncés utilisés dans le cadre de l'évaluation au Bénin, dernière page).

Domaines de formation

- santé
- environnement
- citoyenneté
- travail

1.3. ANALYSE

Le Bénin fait une analyse critique du référentiel semi-harmonisé de la RAMAA I, mettant l'accent sur le fait que les compétences scientifiques et technologiques n'ont pas été prises en compte alors qu'elles sont centrales dans le référentiel du Bénin. Il en va de même pour les compétences de l'éducation sociale.

Sur le plan des compétences, le Bénin intègre dans les compétences instrumentales des connaissances scientifiques et la connaissance des principes de moralité.

Le Bénin a établi une distinction entre compétences disciplinaires, compétences transdisciplinaires et compétences transversales :

- La compétence disciplinaire est une compétence dans un domaine de formation (langue, mathématique/gestion, éducation sociale, éducation scientifique et technologique). Exemple : connaître la règle de trois pour une connaissance dite déclarative.
- La compétence transdisciplinaire : elle amène à mobiliser les ressources de plusieurs disciplines pour faire face à un problème. Elle est d'ordre procédural ou mobilise le savoir-faire. Exemple : résoudre un problème avec la règle de trois.
- La compétence transversale en revanche est liée au savoir être. Il s'agit des connaissances conditionnelles encodées dans la mémoire conditionnelle. Exemple : reconnaître une situation où il est utile d'appliquer la règle de trois.

Le tableau fourni par le Bénin sur l'évaluation donne des éléments permettant de distinguer deux niveaux pour chaque cycle de formation. Il faut noter que ce tableau ne reprend que les compétences instrumentales et non les deux autres types de compétences.

Le document conclut sur les spécificités à prendre en compte au Bénin : une analyse succincte est faite pour comparer la RAMAA I et le Bénin et une critique de la RAMAA I y est amorcée.



Burkina Faso

2.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le Burkina Faso, pays ayant participé à la RAMAA I, a travaillé en se référant au référentiel élaboré pour la RAMAA I. Pour produire le référentiel de la RAMAA II, le Burkina Faso a analysé et critiqué le référentiel de la RAMAA I, en lien avec les objectifs de la RAMAA II.

Constitution de l'équipe RAMAA II

L'équipe nationale RAMAA II est constituée de représentants de différentes structures intervenant dans les processus d'alphabétisation et d'évaluation. Un tableau détaillé indique les noms et les structures impliquées dans la RAMAA II (19 personnes, 10 structures).

Élaboration d'un référentiel unifié

Le référentiel repris est identique à celui de la RAMAA I qui repose sur l'analyse et une mise en perspective des référentiels de compétences à 3 niveaux : i) programmes d'alphabétisation, ii) documents publics multisectoriels et iii) répertoires des métiers. Une analyse critique est faite, spécifiant que la typologie des compétences adoptées pour la RAMAA I est satisfaisante. Pour les niveaux de formation/de maîtrise, le Burkina Faso en fait une critique positive avec néanmoins un bémol pour les compétences orales qui sont difficiles à mesurer, et qui n'ont pas fait l'objet d'une évaluation dans la RAMAA I.

2.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le document rapporte trois types de compétences :

- Des compétences instrumentales
- Des compétences psychosociales
- Des compétences socio-professionnelles

Le tableau ci-dessous explicite les compétences instrumentales mais fournit peu ou pas de détails sur les deux autres types de compétences.

| Compétences instrumentales | Compétences sociales | Compétences socio-professionnelles |
|--|--|--|
| Savoir lire Savoir écrire Utiliser les nombres Utiliser les mesures | Connaissances relatives des domaines : malnutrition, santé, environnement, assainissement, citoyenneté, etc. | Utilisation des connaissances et des aptitudes d'une profession Ensemble des savoirs et savoir-faire. |

Niveaux de formation

Les niveaux de la RAMAA I sont ceux retenus par la RAMAA II nationale. Les niveaux de formation des programmes sont décrits pour les compétences instrumentales allant du niveau 1 au niveau 3.

2.3. ANALYSE

Le Burkina Faso insiste sur le fait qu'il faut distinguer les compétences fonctionnelles (compétences sociales et compétences socio-professionnelles) des compétences instrumentales. Il insiste également sur le fait que les compétences socio-professionnelles doivent être prises en compte dans la RAMAA II. Même si cela est complexe, il insiste également sur le fait que des compétences orales en calcul doivent être prises en compte.

Le Burkina Faso fournit un document détaillé pour les compétences instrumentales, avec des détails sur les aptitudes à acquérir (exemple : longueur des textes pour la lecture).

Le Burkina Faso fournit également un questionnaire biographique utilisé pour la RAMAA I et un questionnaire ciblant des facteurs déterminants susceptibles d'influencer le niveau de l'alphabétisé (rubriques : biographie, formation, centre d'appartenance, appréciation par le bénéficiaire des apprentissages, utilisation des acquis de l'alphabétisation, etc.). Ce questionnaire est intéressant ; il est long et les questions ciblent différentes facettes à prendre en compte. Différentes dimensions sont cependant regroupées sous une rubrique. Par ailleurs, le Burkina Faso fournit en annexe des exemples de contenus de programmes d'alphabétisation.

Il faut préciser qu'en réalité les compétences dites fonctionnelles sont transmises au niveau des compétences instrumentales. Pour la lecture, au niveau 3, un exemple est donné : lecture d'un texte de 150 mots sur le paludisme. Or, d'après le tableau ci-dessus, le paludisme rentrerait dans la rubrique Compétences sociales, ce qui n'est pas le cas ici.

Il est vrai que la distinction n'est pas facile à établir : la lecture a un objectif fonctionnel. Une compétence instrumentale ne peut pas être envisagée sans sa fonctionnalité. Seules les sous-composantes de la lecture pourraient ne pas avoir d'usage immédiatement fonctionnel. Ces remarques reviennent donc à questionner la dichotomie instaurée dans la typologie entre compétences instrumentales et compétences fonctionnelles.

Cameroun

3.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

La méthodologie de travail adoptée par l'équipe du Cameroun a été collective et participative. Outre les séances de travail avec les membres de l'équipe pluridisciplinaire, tous les intervenants du sous-secteur de l'éducation non formelle ont été réunis dans le cadre d'un atelier national d'harmonisation de la compréhension de la RAMAA. C'est au cours de cette rencontre qui a vu la participation des organisations de la société civile camerounaise et des départements ministériels du sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle que les compétences développées dans les centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF) ont été discutées. Au terme de cette séance, les participants ont retenu quatre (4) types de compétences visées par les programmes d'alphabétisation en cours dans les dix (10) régions, à savoir (i) les compétences instrumentales (ii) les compétences polyvalentes (iii) les compétences socio-économiques et (iv) les compétences civiques et relationnelles.

Les informations contenues dans le référentiel de compétences du Cameroun proviennent non seulement des discussions entre experts, ou encore des programmes d'alphabétisation, mais aussi des orientations sous-sectorielles contenues dans le Document de politique nationale de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle et de la formation en langues validé en décembre 2014, avec l'appui technique et financier de l'UNESCO.

L'élaboration du document relève donc d'une approche collective. Plusieurs séances de travail en présentiel et en non présentiel ont eu lieu. L'élaboration du référentiel de compétences du Cameroun s'est déroulée à trois niveaux d'analyse : communicationnel, social et professionnel.

Plusieurs remarques s'imposent pour comprendre l'ancrage contextuel au Cameroun. Concernant le niveau communicationnel, le Cameroun est un pays multilingue qui a choisi l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur et a pris l'engagement de protéger et de promouvoir ses langues nationales. Ceci signifie qu'à l'échelle ethnique et communautaire, l'utilisation des langues nationales est encouragée. C'est la raison pour laquelle on rencontre plusieurs programmes d'alphabétisation qui n'utilisent que des langues nationales et d'autres où l'on commence par les langues nationales, avant de passer aux langues officielles. Dans ce contexte, le développement des compétences instrumentales est la base de tout programme d'alphabétisation.

S'agissant du niveau social et culturel, le Cameroun compte près de 250 ethnies qui parlent autant de langues. L'analyse des référentiels de compétences des différents programmes d'alphabétisation indique que l'apprenant d'un centre d'alphabétisation doit pouvoir fonctionner de manière autonome. Les compétences polyvalentes, civiques et relationnelles sont développées pour favoriser le vivre-ensemble au Cameroun.

Quant au niveau/volet professionnel, le Cameroun s'est fixé pour objectif de devenir un pays industrialisé en 2020 et un pays émergent à l'horizon 2035. C'est dans cette perspective que des compétences socio-économiques sont développées dans des centres d'alphabétisation, afin que tout citoyen camerounais soit outillé pour devenir véritablement un agent économique et un producteur aussi bien pour sa famille que pour son pays, conformément à la vision de l'AENF (Alphabétisation et Éducation non formelle) déclinée dans le document de politique de l'alphabétisation à savoir « une composante essentielle du système éducatif camerounais, apte à apporter une contribution significative au développement d'un capital humain solide, de soutenir la croissance et l'émergence et de promouvoir le plein épanouissement de l'individu aux plans politique, social, économique et culturel ».

Par ailleurs, le Cameroun veut valoriser les acquis de l'expérience dans le non formel. C'est la raison pour laquelle, ce pays a lancé depuis quelques années un vaste chantier d'élaboration du Répertoire opérationnel des métiers au Cameroun (ROMECC). C'est un instrument qui facilite la reconnaissance des apprentissages non formels, à travers la valorisation des formations du non formel grâce à la mise en place d'un système de certification des acquis sous-sectoriels. Il s'agit d'un processus d'encadrement de ce qui se fait dans les centres d'éducation et de formation non formels.

Constitution de l'équipe RAMAA II

L'équipe technique nationale est constituée d'un comité de pilotage national, d'un comité scientifique et d'un secrétariat technique. Les six personnes dont il est question sont les experts provenant de plusieurs structures techniques, conformément à la demande de l'UIL. En définitive, l'équipe de la RAMAA II du Cameroun compte plus de 20 personnes, auxquelles il faut ajouter toute la chaîne

pédagogique et administrative chargée de l'alphabétisation dans les dix (10) Régions du pays.

Un tableau détaillé indique les noms des personnes et structures impliquées dans la RAMAA I. Les structures et les personnels ont une vocation axée sur la question des langues, centrale au Cameroun.

Élaboration d'un référentiel unifié

Le référentiel fourni par le Cameroun est annoncé comme proche de celui de la RAMAA I. Ce dernier n'est pas contesté, avec cependant un bémol important à prendre en compte, le bain multilingue. En effet, même si le bain multilingue n'est pas spécifique au Cameroun, ce dernier insiste sur le fait qu'un alphabétisé doit l'être dans trois langues : langue nationale ou maternelle, français, anglais. Par ailleurs, le Cameroun insiste sur le fait que les connaissances et compétences professionnelles ne sont pas assez développées dans la RAMAA I.

3.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le document spécifie que la plupart des programmes distinguent quatre types de compétences:

- des compétences instrumentales
- des compétences polyvalentes
- des compétences socio-économiques
- des compétences civiques et relationnelles

Le tableau figurant dans le document donne des exemples de compétences polyvalentes, socio-économiques et de compétences civiques et relationnelles.

| Compétences instrumentales | Compétences polyvalentes | Compétences socio-économiques | Compétences civiques et relationnelles |
|---|--|--|---|
| Savoir lire Savoir écrire Savoir calculer Dans les langues nationales ou officielles | Maîtriser les compétences en matière d'entretien ou de préservation de la santé et de l'environnement, dans l'utilisation des technologies agricoles et agro-pastorales. | Parvenir à la création d'une entreprise ou d'une activité génératrice de revenus, savoir coudre, utiliser des machines agricoles, menuiserie, etc. | Disposer de connaissances sur les phénomènes de conflits, les fléaux sociaux, etc. ; sur les connaissances des textes de lois qui régissent la vie en société, etc. |

N.B. dans le document figure en outre un autre tableau spécifiant les compétences professionnelles (11 métiers). Dans ces formations professionnelles, les apprenants sont également sensibilisés à l'acquisition des compétences instrumentales.

Niveaux de formation

La définition du référentiel de compétences (RC) ci-dessus affirme que tout Camerounais doit être trilingue, c'est-à-dire capable de lire et d'écrire sa langue maternelle (ou langue nationale), ainsi que l'anglais et le français qui sont des langues officielles d'égale valeur (cf. préambule de la Constitution du Cameroun du 18 janvier 1996).

L'équipe insiste sur le fait qu'il faudrait distinguer le référentiel selon les langues (nationale ou maternelle, anglais ou français). Le contexte du Cameroun est le suivant : 250 langues nationales différentes, deux régions administratives anglaises et huit françaises.

Les niveaux de formation sont toutefois définis indépendamment des langues.

- **Niveau 1** : il regroupe les primo-analphabètes au centre d'alphabétisation où ils apprennent à lire et à écrire des lettres, des syllabes, des mots simples, les chiffres de 0 à 9 et les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication et division) dans les langues d'alphabétisation.
- **Niveau 2** : ici, les néo-alphabétisés apprennent à lire et à écrire des mots et de courtes phrases en rapport avec leur vie quotidienne. Ils apprennent aussi à lire et à écrire les nombres et approfondissent la maîtrise des quatre opérations, et commencent déjà à résoudre des problèmes simples.
- **Niveau 3** : C'est celui de la post-alphabétisation. Elle repose sur le développement des compétences polyvalentes et socioéconomiques, majoritairement. C'est ici que les personnes alphabétisées réinvestissent les acquis en alphabétisme pour utiliser les technologies et mener des activités génératrices de revenu.

Il faut préciser que dans le cas du Cameroun, les compétences civiques et relationnelles ainsi que les compétences instrumentales sont transversales et sont construites tout au long du cycle d'alphabétisation.

La progression d'un néo-alphabète se fait notamment en tenant compte de l'apprentissage d'une deuxième langue puis d'une troisième. Par ailleurs, le niveau 2 se voit introduire des modules de formation sur les connaissances polyvalentes et professionnelles. Le troisième niveau décrit une personne trilingue.

Le Cameroun insiste donc sur la spécificité plurilingue qui doit être prise en compte dans l'évaluation.

3.3. ANALYSE

Étant donné l'importance que le Cameroun accorde à la dimension linguistique, la question de la cohabitation des langues est plus que d'actualité, car le profil du citoyen camerounais est celui d'un individu trilingue, enraciné dans sa culture et ouvert au monde (cf. Loi d'orientation de l'éducation de 1998, Document de politique nationale de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle et de la formation en langues de 2014, etc.). Ceci ne signifie pas pour autant que tous les centres d'alphabétisation offrent des programmes trilingues. Certains fonctionnent plutôt suivant un modèle de monolinguisme en langue nationale ou officielle (anglais uniquement dans certains centres et français dans les autres) et d'autres suivant un modèle de bilinguisme (anglais et français dans certains centres ou bien langue nationale et anglais ou français).

Cependant, pour des raisons évidentes (coûts élevés, procédure fastidieuse), il ne sera pas possible d'envisager de faire trois évaluations par personne (une dans chaque langue). Le Cameroun envisage de ne retenir que la première langue officielle de chaque personne comme langue d'évaluation.

66 Concernant la progression de l'individu en formation, elle tient compte de sa compétence à communiquer dans les langues d'alphabétisation et l'usage fonctionnel qui en est fait dans son environnement immédiat (son village, sa communauté) et au niveau de son pays. En somme pour le Cameroun, l'évaluation dans le cadre de la RAMAA pourrait porter sur les unités de langage (quelle que soit la langue) en lecture, écriture et calcul ainsi que sur le niveau de fonctionnalité de l'individu dans sa société.

Pour finir, le Cameroun insiste sur le fait qu'au cours des séances de travail des experts nationaux, les débats ont beaucoup porté sur les compétences instrumentales. En effet, les programmes d'alphabétisation et le RC n'indiquent pas, en particulier au niveau 2, le nombre de mots et de phrases qu'un apprenant doit savoir lire et écrire.

Côte d'Ivoire

4.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

La recherche documentaire a été la méthode utilisée pour élaborer le document. La démarche est participative et inclusive et a donc reposé sur des discussions entre les différents participants.

Il est précisé que les compétences instrumentales intègrent le référentiel de compétences des « pratiques existantes ». Les compétences fonctionnelles intègrent le référentiel des compétences « usages » (compétences professionnelles et intégrées) et le référentiel de compétences normatives (TIC).

Constitution de l'équipe RAMAA II

L'équipe est composée de six personnes appartenant à quatre institutions. Notons qu'il y a une grande majorité de professionnels provenant d'universités.

Élaboration d'un référentiel unifié

Le document fournit trois référentiels. Le positionnement par rapport à la RAMAA I y figure. L'équipe indique que le référentiel de la RAMAA I est approprié et réaliste. Cependant une remarque est faite sur les niveaux de formation. Pour la Côte d'Ivoire, il semble nécessaire de réviser les niveaux de formation. En effet, l'alphabétisation correspond aux niveaux 1 et 2 décrits dans la RAMAA I tandis que la post-alphabétisation correspond au niveau 3 de

la RAMAA I. L'équipe souligne également que les énoncés des compétences fonctionnelles comportent quelques différences par rapport à la RAMAA I, du moins telles qu'elles sont énoncées.

4.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le document fournit deux référentiels distincts, celui des compétences instrumentales, et celui des compétences fonctionnelles. Par ailleurs, il donne un référentiel sur les compétences liées à l'utilisation des TIC dans le cadre de la mise en œuvre d'activités génératrices de revenus (AGR).

| Compétences instrumentales | Compétences fonctionnelles | Compétences liées à l'utilisation des TIC |
|--|---|--|
| Savoir décrivant la pré-alphabétisation (pré-lecture, pré-écriture, pré-calcul) Savoir lire Savoir écrire Savoir calculer à l'écrit | <ul style="list-style-type: none"> - Compétences professionnelles (techniques agricoles et comptabilité) - Compétences intégrées (liées à l'éducation : hygiène, santé, maux sociaux, civisme et citoyenneté, gestion des coopératives) | Savoir utiliser les TIC : portable, tablette, ordinateur, dans le but de la mise en œuvre d'une AGR. |

Niveaux de formation

Comme indiqué ci-dessus, l'alphabétisation est décrite selon trois champs de formation. La définition insiste sur la dimension écrite à la fois pour les compétences instrumentales et fonctionnelles. Un alphabétisé doit être capable de communiquer par écrit dans une langue donnée, et de résoudre de manière autonome des problèmes d'arithmétique, de mesure et de s'intégrer dans un environnement socio-économique.

4.3. ANALYSE

Les compétences instrumentales et fonctionnelles semblent être réparties sur deux niveaux d'alphabétisation et les compétences liées à l'utilisation des TIC semblent correspondre à la post-alphabétisation.

La Côte d'Ivoire décrit dans les compétences instrumentales une phase de pré-alphabétisation, pour la lecture, l'écriture et l'arithmétique, identifiée en tant que telle. Elle pourrait par exemple correspondre au niveau 1 de l'alphabétisation mais ce n'est pas l'approche adoptée.

Pour l'alphabétisation, et pour les compétences instrumentales, existent deux niveaux allant d'unités de traitement simples à des unités plus complexes. L'accent n'est pas mis sur la longueur des items mais sur la notion de simplicité ou de complexité.

5.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le Mali faisait partie du premier groupe de pays de la RAMAA. Le document présente une étape cruciale qui a mené à l'élaboration du référentiel unifié. En effet, l'équipe nationale s'est réunie en juillet 2017 pour un atelier dont l'objectif principal était d'élaborer un RC et de discuter d'autres points comme la construction de la base de données (population, listes de centres, etc.).

Le document comporte une « Esquisse de développement d'un Référentiel de compétences en alphabétisation » qui devra être validé lors d'un prochain atelier sur le « Référentiel de compétences en alphabétisme » au Mali.

Constitution de l'équipe RAMAA II

Le document fournit une liste de 15 personnes ayant collaboré à l'élaboration du document. La plupart d'entre elles sont rattachées à des institutions (au moins neuf structures différentes). S'y ajoutent quatre personnes dites « ressources ». Au total la liste comprend 19 noms.

Élaboration d'un référentiel unifié

Le document propose deux tableaux dont l'un est intitulé « Esquisse de développement d'un référentiel en alphabétisation » et l'autre « Référentiel de compétences des pratiques existantes ».

L'atelier de l'équipe nationale mentionne que la présentation du référentiel de la première phase a bien eu lieu et que le document a été discuté.

5.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le Mali distingue trois types de compétences et un tableau figure dans le document. Les compétences sont décrites à l'aide d'exemples.

| Compétences instrumentales | Compétences socio-économiques/transdisciplinaires | Compétences transversales |
|---|--|---|
| Savoir lire Savoir écrire Savoir calculer Savoir mesurer | Affirmer son identité ; agir en bon citoyen, gérer son environnement/espace. | Identifier des problèmes communautaires, les prioriser et leur trouver des solutions. Se comporter en relais développement. |

Niveaux de formation

Trois niveaux de formation y sont décrits : 1 correspond au niveau « alphabétisé initial », 2 au niveau « alphabétisé » et 3 au niveau « alphabétisé autonome ». Le détail des compétences attendues figure dans le tableau et des exemples précis sont fournis dans le tableau du RC des pratiques existantes (avec des méthodes d’alphabétisation). Pour les compétences instrumentales, la progression du niveau 1 au niveau 2 relève non seulement du degré de complexité (longueur des items par exemple) mais aussi de l’usage fonctionnel et des pratiques de la vie courante. Par contre, le niveau 3 de la compétence « savoir lire » met l’accent sur la capacité de l’individu à lire et comprendre des textes en lien avec la vie quotidienne (textes sur l’environnement, sur la santé, etc.). Autrement dit, ici, on croise les dimensions compétences instrumentales et autres compétences, du moins pour le niveau 3, (même si ceci n’est pas indiqué explicitement dans le document). Notons que les compétences transversales ne se situent qu’au niveau 3. Doit-on en conclure que pour acquérir des compétences transversales on doit acquérir les niveaux 2 des deux autres compétences ? Existe-t-il un continuum ou bien ces compétences sont-elles distinctes et fonctionnent-elles de manière indépendante ?

Remarques : Le document fait état d’un Programme d’alphabétisation qui a été confié au Centre national des ressources pour l’éducation non formelle (CNRENF) où est basée la RAMAA II.

Le document fournit quelques suggestions pour la RAMAA II : notamment l’idée d’une pré-évaluation et d’une post-évaluation. Il existe en outre un programme pour les néo-alphabètes compétents, leur permettant de prendre un emploi d’agent/relais local de développement.

Il insiste également sur le fait que l’enquête pilote devrait pouvoir se faire sans difficulté car peu de langues seront concernées. En revanche, il suggère de ne pas ajouter des tâches/outils d’évaluation qui ne seraient pas utiles ou qui ne feraient qu’alourdir le processus d’évaluation (en terme financier notamment).

5.3. ANALYSE

Il a déjà été observé que les compétences socio-économiques et les compétences transversales ne se distinguent pas toujours nettement. Il en va de même pour certaines compétences instrumentales comme la maîtrise du calcul : distinction entre compétence instrumentale et compétence socio-économique non systématique. Or, ce chevauchement est normal puisqu'une compétence instrumentale sans fonction n'existe pas. Là encore, s'impose la nécessité d'inscrire les compétences dans la vie quotidienne.

Le tableau du RC des pratiques existantes a le mérite de donner des indications assez claires et détaillées avec des exemples précis. Notons là encore, que la progression du niveau 1 au niveau 3 représente une progression qui va d'un apprentissage « formel » à un apprentissage « fonctionnel » ancré dans la vie courante.



Maroc

6.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Tout comme le Burkina Faso, le Mali, le Niger et le Sénégal, le Maroc fait partie des pays qui ont participé à la première phase de la RAMAA. Une réunion s'y est tenue le 27 octobre 2017, ce qui semble procéder d'une approche participative pour finaliser le référentiel de compétences unifié. Le Maroc précise cependant que ce document a pu être élaboré en tenant compte des discussions issues de l'atelier de Ouagadougou, des conclusions et critiques de la RAMAA I et de la prise en compte du contexte international de l'alphabétisation.

Les membres de l'équipe nationale ont passé en revue les référentiels de compétences semi-harmonisés de la RAMAA I et se sont positionnés après examen pour des ajustements.

6.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Les compétences visées seront réparties comme suit : 1) « compétences instrumentales / fonctionnelles » ; 2) compétences polyvalentes ; 3) compétences réflexives qui comprennent apprendre à apprendre et être autonome dans le processus d'apprentissage. Il s'est avéré que ce schéma permet de contrecarrer la représentation classique de la typologie compétences qui a persisté pendant de nombreuses années dans les différents secteurs de l'enseignement au Maroc (inspirée des travaux de Tardif) et qui a contribué à un système pédagogique défaillant.

La première modalité dite instrumentale englobe l'aspect fonctionnel, d'où le lien entre les deux qualificatifs. Les compétences instrumentales n'ont aucun sens si elles sont dénuées de toute fonctionnalité ; le Maroc insiste donc sur le fait qu'il faut les articuler autour des expériences de la vie courante de l'alphabétisé, en simulant des situations à problèmes. Il paraît inacceptable aussi de prétendre que la finalité des compétences instrumentales consiste à atteindre un stade avancé des compétences transversales applicables à la vie courante des analphabètes pour la simple raison que ces compétences sont transversales dès les premiers jours de l'apprentissage. Ainsi le Maroc insiste sur le fait qu'une personne analphabète ne peut assimiler une connaissance

que si elle arrive à l'appliquer dans sa vie courante. Il rappelle que les stratégies et les compétences transversales ne constituent pas une finalité en soi mais une modalité présente dès le début de l'apprentissage.

Par ailleurs, pour le Maroc, les compétences transversales doivent être prises en considération dès le premier jour de classe dans les deux volets : apprentissage et évaluation. Ainsi, à chaque moment d'apprentissage il est nécessaire d'évaluer ces compétences transversales. Toute forme d'apprentissage doit s'orienter vers le développement des compétences métacognitives : autoévaluer, autoréguler, autogérer ces acquis, c'est-à-dire les niveaux réflexifs de l'apprentissage. Ce niveau nous permet d'affirmer que l'apprenant devient maître de son sort, et qu'il peut tracer son chemin d'apprentissage en autodidacte, sans avoir à craindre une éventuelle récurrence.

L'équipe semble faire une distinction entre compétences polyvalentes et transversales au sens où les compétences polyvalentes engloberaient les compétences transversales. Les compétences instrumentales sont aussi dites fonctionnelles, dans cette détermination des catégories de compétences. Pour les compétences instrumentales ou fonctionnelles, le Maroc distingue cinq domaines : lecture, écriture, calcul, mesure, géométrie. Pour les compétences polyvalentes, il distingue trois champs : santé et bien-être, environnement et citoyenneté.

| Compétences instrumentales et fonctionnelles | Compétences polyvalentes | Compétences réflexives |
|--|--|---|
| Savoir lire Savoir écrire Savoir calculer Savoir mesurer Savoir lié à la géométrie | Santé et bien-être Environnement Citoyenneté | Compétences métacognitives Apprendre à apprendre Apprendre à être autonome dans le processus d'apprentissage. |

Niveaux de formation

L'équipe du Maroc opte pour le terme de « profils de compétences » en lieu et place de celui de « niveaux de compétences » afin, d'une part, de refléter l'importance de certains savoirs acquis dans la vie, en dehors des programmes d'alphabétisation, et d'autre part, de souligner le caractère « irrégulier » du processus d'apprentissage.

Aussi remplacer le terme « niveau » par « profil » résulte du fait qu'un analphabète ne vient pas à l'école vierge de toute compétence. Il dispose de savoirs, de savoir-faire et d'un savoir

être ; le développement de son processus d'apprentissage n'est pas souvent linéaire. Etant donné que le référentiel doit être harmonisé entre pays, le Maroc concède que le terme de « niveau » pourra cependant être maintenu. Trois niveaux de formation sont retenus.

| | Compétences instrumentales et fonctionnelles | | |
|--------------|---|--|---|
| | Compétences transversales | | |
| | Niveau optimal | Niveau sous-optimal | Niveau réflexif |
| Lecture | Identifier/ reconnaître des mots et phrases écrits avec des marques de voyelles en illustrant leur utilité dans la vie courante | Lire et comprendre un court texte ; non utilisation de marques de voyelles et démontrer l'intérêt de ce texte dans la vie courante | Corriger la lecture d'un texte par un apprenant |
| Écriture | Écrire sous la dictée ou copier des mots en démontrant l'intérêt de cet apprentissage dans sa vie courante | Rédiger un court texte sur un sujet donné sans voyelle | Corriger les fautes d'orthographe faites par un autre apprenant |
| Arithmétique | Dénombrer des objets, ou des unités monétaires ; écrire des nombres dans des contextes de simulation de la vie courante | Utilisation du support informatique pour résoudre des opérations de calcul | Corriger des fautes de calcul faites par un autre apprenant |
| Mesure | Lire et écrire des unités de temps (heure, jour, semaine...) ; de distance, de volume (kilomètre, mètre, kilogramme ...) dans des contextes similaires à la vie quotidienne | Se situe dans l'espace via une carte géographique ; dans le temps en utilisant un calendrier ; vie courante : comment organiser son agenda personnel | Des scénarios ou des scripts dans lesquels il y a des fautes de positionnement dans l'espace et le temps à corriger par l'apprenant |

| Géométrie | Compétences instrumentales et fonctionnelles | | |
|-----------|--|---|---|
| | Compétences transversales | | |
| | Niveau optimal | Niveau sous-optimal | Niveau réflexif |
| | Reconnaître les formes en se référant à la vie professionnelle des individus | Composer et décomposer des formes en démontrant leurs utilités comme techniques de décoration par exemple, ou travaux de maison | L'apprenant est invité à décrire la façon dont il a conçu les formes géométriques avant de rejoindre le programme d'alphabétisation et la façon dont il les conçoit désormais après avoir achevé ce programme |

| Compétences polyvalentes | | | |
|--------------------------|---|--|---|
| Domaine | Niveau optimal | Niveau sous-optimal | Niveau réflexif |
| D1 Santé /bien-être | Décrire des éléments de bonnes pratiques en matière de nutrition ; nommer des signes de malnutrition ; identifier des signes de maladies infectieuses en citant des exemples de la vie courante | Proposer des situations à problèmes et des scénarios concernant la santé, et la nutrition ; comment l'apprenant va réagir pour les résoudre ; proposer aussi des scripts ou il y a de mauvaises habitudes sanitaires et demander sa réaction par écrit | Dans un texte de 5 lignes et oralement, l'apprenant est invité à évaluer ce qui a changé dans sa conception de la santé et du bien-être après avoir achevé le programme d'alphabétisation |

| Compétences polyvalentes | | | |
|--------------------------|--|---|---|
| Domaine | Niveau optimal | Niveau sous-optimal | Niveau réflexif |
| D2 Environnement | Décrire les pratiques d'assainissement du cadre de vie ; nommer des actions de protection et de restauration de l'environnement à travers des exemples similaires à la vie courante | Établir une planification pour assainir un milieu de vie et le rendre plus productif. Dans des situations similaires à son environnement, l'apprenant peut commenter de mauvais modèles d'assainissement | L'apprenant est invité à comparer sa conception de l'environnement avant et après avoir accompli le programme d'alphabétisation et à indiquer à l'aide de tirets cinq changements conceptuels |
| D3 Citoyenneté | Nommer des pièces administratives et leur lieu d'établissement ; nommer des règles de civisme ; identifier les droits et devoirs d'un citoyen. (en se référant toujours à des situations de la vie courante) | Proposer des situations à problèmes en traitant la question de la citoyenneté dans la vie courante. Les situations à problèmes doivent consister en une tâche de dissonance cognitive, où on va confronter l'analphabète avec des contre-arguments. Par exemple commenter une situation discriminatoire entre femme et homme | Demander à l'apprenant qui a achevé le programme d'alphabétisation d'évaluer son changement de conception concernant la question de la citoyenneté |

6.3. ANALYSE

Le Maroc a fourni un document qui veut apporter des améliorations aux insuffisances répertoriées dans les outils de la RAMAA I. Les critiques adressées à la RAMAA I sont surtout inhérentes aux profils de performance appelés ici niveaux de formation. Les justifications sont apportées.

Le Maroc donne des pistes pour l'évaluation. Notamment il insiste sur l'idée de mettre en place des indicateurs de mesure fiables et non sujets à interprétation comme les sondages. Il souligne également le fait qu'un pré-test est nécessaire et qu'un groupe témoin n'a pas sa place dans ce type d'évaluation.

Le Maroc insiste sur l'utilité qu'aura le référentiel en terme de retombées pédagogiques. Il encouragera en effet une pédagogie basée sur l'écoute et qui travaille avec des batteries cognitives permettant de diagnostiquer les compétences et les connaissances a priori d'un analphabète, non seulement pour remettre en cause ces a priori, mais aussi pour les mettre en valeur. Ainsi, mettre en valeur les savoirs a priori d'un analphabète, lui permet de développer son estime de soi et une image de lui-même. Ceci va générer chez lui un lien d'amour avec les apprentissages et il sentira qu'il est un vrai partenaire de l'action pédagogique et non un simple assisté.

Certes, l'enjeu de la classe n'est pas de mettre en cause le savoir à priori d'un analphabète mais de recoder ce savoir via une plateforme linguistique et parfois d'investir ce savoir comme support pédagogique. Il est certain que de cette façon, et seulement de cette façon, on peut réconcilier facilement l'analphabète avec l'école. Le Maroc se demande dans quelle mesure il pourrait en être mieux tenu compte dans la RAMAA II.

Niger

7.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le Niger faisait partie du premier groupe des pays de la RAMAA, mais le contexte n'avait pas permis d'aboutir à la réalisation de l'enquête finale. Le pays avait cependant achevé l'enquête pilote et c'est sur cette base également que le Niger a travaillé. La démarche méthodologie est celle de la recherche documentaire et de la réalisation d'entretiens exploratoires puis d'une mise en commun lors de différentes réunions de travail. Le document comporte les réponses aux lignes directrices formulées par l'UIL.

Le document précise que le travail a été fait en présentant un schéma analytique classique mais il indique qu'une réforme sur les curricula à lieu actuellement dans l'objectif de mettre en place une méthode par l'approche des situations (APS), les enseignements-apprentissages, les modèles d'éducation formelle et d'alphabétisation non formelle. Le document décrit des domaines de formation.

Constitution de l'équipe RAMAA II

Le document a été élaboré de manière collaborative. Cinq personnes et trois structures y ont contribué. Le Niger, faute de temps et de formalisation de la nouvelle équipe RAMAA II, regrette de ne pas avoir pu discuter de ces questions avec des membres de l'Université et de l'Institut national des statistiques.

Élaboration d'un référentiel unifié

Le Niger trouve que globalement, le RC développé dans la RAMAA I est en adéquation avec les RC des programmes d'alphabétisation. Il souligne cependant que pour les compétences polyvalentes, les items n'étaient pas adaptés.

Le document donne des éléments assez précis sur les compétences instrumentales et sur les compétences de la vie courante. Il fournit des directives claires pour identifier les niveaux de formation des apprenants. Il précise également que toutes les composantes des formations ne font cependant pas mention d'une évaluation systématique à la sortie des programmes. Les compétences instrumentales sont évaluées, ce qui permet de situer l'apprenant à un niveau sur une échelle allant de 1 à 6 (cf. ci-dessous). Le document renseigne de manière très précise les domaines dans lesquels les bénéficiaires doivent posséder des connaissances.

7.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le Niger distingue deux grandes compétences : les compétences instrumentales, d'une part, et les compétences de la vie courante et de la pratique professionnelle, d'autre part. Après analyse du document, le Niger fait ressortir quatre domaines de formation :

- Domaine des langues (oral et écrit dans sa langue et en français)
- Domaine mathématiques et sciences, technologie-environnement : développement de compétences transversales de la vie courante
- Domaine univers social : notions d'espace et de temps, caractéristiques du milieu, connaissance des vertus individuelles et sociales, développement artistique et culturel.
- Domaine développement personnel : développement de l'hygiène, santé, éducation physique.

En plus de cette description des domaines, le document présente un large éventail de ce qu'il appelle des « **familles de situation** » avec des connaissances précises à acquérir. Pour chaque famille de situation, des items précis sont donnés.

Ces familles de situations sont au nombre de 16 : hygiène de la personne, hygiène du milieu, alimentation, élevage, identité culturelle, traces du passé et développement de la région, marché, métiers dans le contexte du pays, formes de communication, travaux agricoles et maraîchers, santé, droits et devoirs, citoyenneté, dégradation du milieu, croissance démographique, transports en commun, jeux et activités sportives.

Niveaux de formation

Trois niveaux de formation sont décrits : le groupe 1 correspond au niveau « alphabétisé débutant » (subdivisé en 2 niveaux, 1 et 2), le groupe 2 au niveau « semi-alphabétisé » (subdivisé en niveaux 3 et 4) et le groupe 3 au niveau « alphabétisé » (subdivisé en niveaux 5 et 6). L'échelle comporte donc trois groupes, respectivement subdivisés en deux niveaux. Le niveau 6 correspond au maximum de l'échelle. Le détail des compétences attendues est renseigné dans le document (pas nécessairement sous forme de tableau). Pour la lecture, la progression des niveaux va de la lecture d'items composés de deux syllabes (débutant) à la lecture et la compréhension de textes longs (200 mots environ). Les descripteurs sont donnés pour les autres compétences également.

Remarque. Dans le cadre de la réforme, la campagne d'alphabétisation au Niger se déroule en deux phases de 6 mois chacune.

7.3. ANALYSE

Les domaines d'application (familles de situation) sont très bien renseignés ce qui permet d'avoir une visibilité des connaissances attendues pour chaque famille de situation.

Les niveaux de formation sont très bien renseignés pour les compétences instrumentales (ce terme ne figure pas dans le document) et la progression entre le niveau 1 et le niveau 6 est illustrée par des exemples.

République centrafricaine

8.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le document a été élaboré en concertation avec le ministère de l'agriculture et de l'élevage et l'institut de linguistique appliquée de l'université de Bangui.

Constitution de l'équipe RAMAA II

L'équipe de la RAMAA II a été mise en place par une note de service du ministère de l'Éducation nationale. Elle est composée de 11 membres : linguistes, alphabétiseurs, statisticiens, pédagogues, responsables d'ONG. Le document est signé par la Directrice de l'alphabétisation et de l'éducation de base non formelle.

Élaboration d'un référentiel unifié

Le document brosse un tableau des compétences (nommé « schéma de test »). Dans ce document, figurent les niveaux de maîtrise attendus et des détails sont fournis. Ce tableau distingue deux grands descripteurs : les compétences et leur fonctionnalité (cf. analyse critique ci-dessous). On note que rien n'est spécifié sur d'autres compétences que celles dites instrumentales et le tableau ci-dessous ne tient compte que de ces compétences instrumentales. Est-ce un oubli ? ou bien la dimension fonctionnalité est-elle censée rendre compte des domaines d'application ?

8.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le tableau distingue deux grands types de compétences.

- Les compétences instrumentales et leur fonctionnalité
- Les compétences polyvalentes

Le tableau figurant dans le document donne des exemples pour les compétences polyvalentes, socio-économiques et les compétences civiques relationnelles.

| Compétences instrumentales et fonctionnalité | Compétences polyvalentes |
|--|---|
| Savoir lire et comprendre Savoir écrire et signer Savoir calculer Savoir résoudre un problème par écrit | Compétences socio-économiques Compétences socio-professionnelles Compétences civiques et relationnelles |

Niveaux de formation

Quatre niveaux sont décrits. Pour chaque compétence instrumentale, un détail de ce qui est attendu pour chaque niveau est fourni (par exemple, pour le niveau 1, savoir lire signifie la lecture de monosyllabes et de dissyllabes tandis que pour le niveau 2, savoir lire signifie la lecture de trisyllabes et de phrases). Les alphabétisés sont évalués à la fin de leur programme.

Remarque : Une fiche technique expliquant le problème du biais culturel des quantités monétaires est fournie.

8.3. ANALYSE

Le référentiel de la RAMAA I est jugé satisfaisant malgré une dimension arithmétique (celle de quantités monétaires) qui pose problème (biais culturel). Une fiche technique est donnée sur ce point.

Les compétences socio-professionnelles font l'objet de quelques précisions (par ex. rédiger un compte-rendu de réunion).



République démocratique du Congo

9.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

La République du Congo a défini avant tout une typologie des référentiels de compétences pour ensuite parvenir à proposer un référentiel unifié. Elle a suivi la démarche adoptée par la RAMAA I. Pour chaque référentiel de compétences, sont fournis le profil sortant, les opportunités d'application et la typologie des compétences visées.

Constitution de l'équipe RAMAA II

Le RC a été élaboré en collaboration avec le ministère des Affaires sociales et quelques ONG.

Élaboration d'un référentiel unifié

Le point de départ est l'analyse de la typologie des référentiels de compétences qui sont au nombre de trois :

- **Référentiel des usages** : en rapport avec les usages réels ou potentiels, obtenu suite à des entretiens avec des usagers, des agents et des opérateurs. Le profil de l'apprenant à la sortie met l'accent sur sa capacité à lire, écrire et calculer.
- **Référentiel des pratiques** : défini par les opérateurs d'alphabétisation. Le profil met l'accent sur le fait que la personne doit pouvoir subvenir à ses besoins spirituels, sociaux et économiques.
- **Référentiel normatif** : en rapport avec les textes officiels (Constitution,

Programme national, etc.). Le profil met l'accent sur le fait que le bénéficiaire est un citoyen responsable utile à lui-même, à la société, et capable de promouvoir la culture nationale et le développement du pays.

Quel que soit le référentiel, tous mettent l'accent sur l'acquisition de compétences instrumentales (savoir lire, écrire et calculer) et sur la nécessité de pouvoir appliquer ces connaissances dans différents domaines : espaces professionnel, éducatif et social.

9.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Un référentiel de compétences exigé a été réalisé à la suite de l'analyse des trois types de référentiels mentionnés ci-dessus. Ce référentiel répertorie trois types de compétences :

| Compétences instrumentales | Compétences socio-économiques (activités professionnelles et sociales) | Compétences polyvalentes |
|---|---|---|
| Savoir lire Savoir s'exprimer oralement Savoir écrire Savoir calculer Savoir résoudre des problèmes mathématiques | <ul style="list-style-type: none"> - Agir et réagir dans les domaines de la santé, de l'hygiène alimentaire, du vêtement, du logement, de l'éducation, de la culture, etc. - Organiser et s'orienter professionnellement, savoir maîtriser des techniques de métiers - Développer un éveil politique et un éveil sur les droits et les devoirs - Savoir gérer des affaires et des revenus | Éveil politique Éveil civique Éveil spirituel Éveil moral Éveil culturel et sur la tradition Éveil sur la santé et l'environnement |

NB. Les compétences ci-dessus sont décrites dans un tableau qui comporte pour chacune d'entre elles des niveaux différenciés de formation.

Un référentiel de compétences est proposé et il fait état de deux grandes compétences : celles qui relèvent des compétences instrumentales et celles qui relèvent des connaissances. Il a été élaboré à partir de la synthèse des différents référentiels et sur le modèle de la RAMAA I.

| Compétences instrumentales | Connaissances |
|--|--|
| Savoir lire Savoir écrire Savoir calculer Savoir résoudre des problèmes mathématiques | Santé / bien-être Environnement Citoyenneté Travail |

Niveaux de formation

Trois niveaux de formation sont décrits : du niveau 1 au niveau 3 et ce pour les trois compétences décrites ci-dessus. Pour la lecture par exemple, la progression est décrite en termes de longueur d'items et de fonctionnalité (application et usage pour le niveau 3). Pour les compétences polyvalentes, la progression dans l'éveil politique par exemple va du savoir comprendre et expliquer le concept politique au savoir déterminer et

préciser les systèmes politiques du pays, la connaissance des différents partis politiques, etc. (tableau 1). Si l'on prend le tableau 2, donc le dernier, on peut voir par exemple pour la santé la différence entre les niveaux 1 et 3 : être capable de définir les conditions de bien-être (1) et savoir découvrir des problèmes sanitaires de la vie courante (3).

9.3. ANALYSE

Entre les deux tableaux, les connaissances ou compétences polyvalentes sont pour l'essentiel les mêmes. Cependant, certains aspects ne se recoupent pas : dans le référentiel unifié (dernier tableau), la dimension éveil politique a disparu. Pour les compétences instrumentales, le niveau maximum paraît plus exigeant que celui noté par les autres pays (lecture d'ouvrages, etc.).

La démarche de travail est similaire à celle qui avait été adoptée par certains pays de la RAMAA I.

Une note est fournie sur les méthodes d'alphabétisation. Il est spécifié à la fin du document que les outils d'évaluation devront être élaborés sur la base de ce RC et des outils potentiels sont cités : questionnaire, entretiens, logiciel, guide de l'enquêteur.

Sénégal

10.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le Sénégal a fait partie du premier groupe de pays de la RAMAA. Il existe deux documents : l'un intitulé Projet de référentiel de compétences harmonisé, et l'autre Référentiel de compétences harmonisé (avec la mention d'une date « version améliorée du 18/06/2016 »). Le travail a été élaboré en lien avec la première phase, mais pas uniquement puisque le Sénégal tient compte des critiques faites au sujet de la RAMAA I pour élaborer le référentiel de la phase 2.

La méthode de travail pour aboutir à un projet de RC unifié comprend divers moyens : analyse des différents référentiels de compétences utilisés dans les espaces usages et analyses de documents relatifs aux orientations stratégiques en matière d'alphabétisation ; entretiens auprès des différents espaces ; collectes de données sur le terrain pour les programmes spécifiques ; réunion et atelier pour une mise en commun avec les acteurs institutionnels et les opérateurs privés.

Constitution de l'équipe RAMAA II

Le RC a été élaboré à partir d'une action collaborative.

Élaboration d'un référentiel unifié

Le point de départ est l'analyse de la typologie des référentiels de compétences qui sont au nombre de trois :

- **Référentiel des usages** : les usages renvoient aux différents espaces qui permettent à l'adulte néo-alphabète de mettre en application ses compétences en alphabétisme : l'espace usages comprend différents espaces : professionnel, éducatif et social.

- **Référentiel des compétences dans les espaces spécifiques** : ces référentiels servent à définir les compétences en lien avec le monde socio-économique. Ils sont élaborés par différentes structures (État, fondation privée, ONG, etc.).
- **Référentiel normatif** : en rapport avec les textes officiels (Constitution, Loi d'orientation de l'éducation, etc.). Il prend en compte les mutations technologiques.

L'accent est mis sur ce que l'on attend d'un adulte alphabétisé, et ce quels que soient les référentiels.

10.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION/DE MAÎTRISE

Typologie des compétences

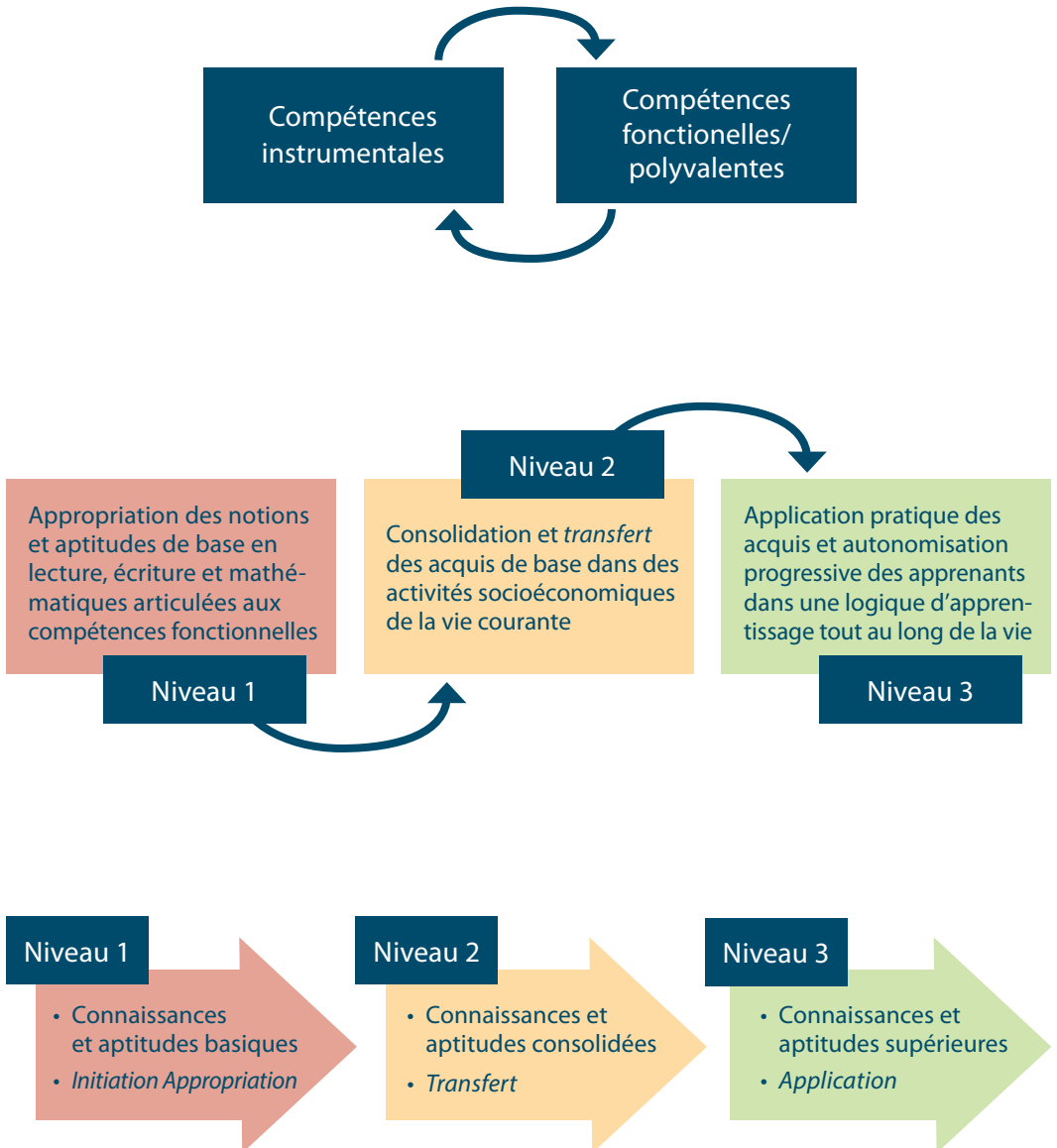
La typologie des compétences est donc élaborée à partir de l'analyse des différents référentiels et en lien avec le référentiel harmonisé de la RAMAA I. Il décrit deux grandes compétences :

- Compétences instrumentales (lire, écrire, calcul)
- Compétences fonctionnelles polyvalentes (gestion, gestion d'activités génératrices de revenus, santé-hygiène, utilisation des appareils, machines, TIC, solidarité et culture de la paix).

| Compétences instrumentales | Compétences fonctionnelles polyvalentes |
|---|---|
| Savoir lire Savoir écrire Savoir calculer | Quatre domaines spécifiés : technique et technologie ; entrepreneuriat ; compétences sociales ; connaissances dans le domaine de la santé et de l'hygiène. Exemples : Savoir générer et gérer une activité source de revenus ; acquérir des connaissances dans le domaine des technologies, des TIC ; développer des aptitudes à la solidarité et à la paix ; développer la culture générale ; etc. |

Le schéma élaboré ci-dessous par le Sénégal illustre la prise en compte des échanges entre les compétences. Les compétences instrumentales et les compétences fonctionnelles polyvalentes ne peuvent pas être considérées comme indépendantes les unes des autres, mais sont en interaction.

Niveaux de formation/de maîtrise



Ainsi, le Sénégal insiste sur la dimension transfert d'une compétence à une autre ou transfert de connaissances à un autre domaine de connaissances.

10.3. ANALYSE

Positionnement par rapport à la RAMAA I

Le Sénégal souligne que les domaines de compétences de la RAMAA I peuvent parfois être regroupés sous une seule et même étiquette. Il prend l'exemple de la lecture et de l'écriture pour les compétences instrumentales qui pourraient, selon cette équipe, ne constituer qu'un seul domaine de compétences du fait de leurs liens fonctionnels. Les mathématiques et les mesures pourraient également être regroupées. Le Sénégal suggère donc un resserrement des différents domaines au sein d'une catégorie de compétences. Il regrette également la complexité d'évaluer les compétences dites transversales ou polyvalentes qui sont pourtant au centre des programmes d'alphabétisation. La complexité tient surtout à des problèmes méthodologiques et financiers. Le Sénégal souligne la nécessité d'évaluer ces compétences au même titre que les compétences instrumentales.

Par ailleurs, la formulation des tâches doit être plus explicite notamment pour mettre en lumière la nature des ressources cognitives mobilisées et des réponses attendues. Les supports sont également trop peu variés dans la RAMAA I ; le pays préconise l'utilisation de supports tels que les graphiques, les icônes, etc.

Enfin la dernière critique porte sur la définition des niveaux de formation et leur caractérisation. Les niveaux tels que décrits dans la RAMAA I feraient, d'après le Sénégal, état de niveaux de compétences à la fois dissociés les uns des autres (conceptuellement parlant), mais en même temps, comportant des descripteurs qui apparaissent similaires d'un niveau à l'autre. Enfin, il souligne que les compétences mesurées doivent être adaptées, source de motivation pour un adulte néo-alphabète et non infantilisantes (l'exemple de la mesure de la situation dans le temps et dans l'espace est pris).

En conséquence, le Sénégal fournit des directives et suggestions à prendre en considération pour la RAMAA II : définition des compétences qui caractérisent le profil d'un adulte alphabétisé, définition des compétences de chaque domaine retenu sur un continuum d'apprentissage et non de manière dichotomique, précision des aptitudes et attitudes à évaluer pour chaque niveau de progression ou de maîtrise, indication, dans le cadre de référence des items, de la nature et des types d'outils pour mesurer chaque aspect de la compétence, prise en compte des compétences du 21^e siècle. Le Sénégal a fourni un document qui permet à la fois de capitaliser sur les efforts et sur les bases de la RAMAA I mais également de poursuivre la réflexion en émettant des critiques constructives.

Tchad

11.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le Tchad est un pays qui a rejoint la RAMAA II, sans être membre de la première phase. Une équipe nationale du Tchad composée de sept experts nationaux en alphabétisation pour réfléchir sur la question de mesure et de certification des apprentissages au Tchad a été mise en place en avril 2016. L'élaboration du RC a été réalisée sur la base du Programme minimal d'alphabétisation en vigueur au Tchad depuis 2012. Il est à noter que l'élaboration de ce programme lui-même a vu la participation de tous les acteurs (État, Assemblée nationale, partenaires, ONG, société civile, collectivités territoriales décentralisées, secteur privé, etc.) sous la caution scientifique du Centre national des curricula et de l'université, avec l'appui technique de l'UNESCO. Le travail a été alimenté par les résultats du diagnostic du sous-secteur de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle (AENF) réalisé en 2011 et complété par des missions de collecte de données sur les besoins en renforcement de capacités de la chaîne d'encadrement des cadres de l'AENF et le besoin en formation des apprenants. Il faut également noter ici que lors de ces missions, presque toutes les catégories sociales étaient concernées (les autorités administratives, communales, les chefs traditionnels, les apprenants en cours d'apprentissage, les néo-alphabètes, les animateurs, les responsables de l'éducation au niveau des régions, les cadres au niveau central, etc.). Le Programme minimal d'alphabétisation est, au Tchad, un document de référence dont se servent tous les intervenants dans le sous-secteur.

Le document a été élaboré par l'équipe de la RAMAA II et il fournit des éléments précis (avec des références à la législation) sur les politiques mises en place pour l'alphabétisation.

Constitution de l'équipe RAMAA II

Les différents membres de l'équipe ont été désignés de manière officielle. La RAMAA II est composée de plusieurs acteurs, à savoir les syndicats, l'université, les associations de la société civile et les cadres du ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique.

11.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Typologie des compétences

Le Tchad décrit deux grands domaines en matière de connaissances :

- Domaine de compétences en matière de connaissances instrumentales :
compétences instrumentales et compétences polyvalentes ;
- domaine de compétences en matières de connaissance des métiers

Mais il distingue trois groupes de compétences pour être en conformité avec la RAMAA I. Cependant, le Togo insiste sur le fait que la dichotomie entre les compétences n'est pas évidente ni dans la vie courante, ni dans les programmes d'alphabétisation.

| Domaine de compétences en matière de connaissances instrumentales | | Domaine de compétences en matière de connaissances métiers |
|--|---|--|
| Compétences instrumentales | Compétences polyvalentes | Compétences métiers |
| Savoir lire Savoir écrire Savoir calculer Savoir utiliser la mesure | Outils de gestion simple et caisses d'épargne et de crédits (CEC) ; vie associative en milieu rural et urbain initiation à l'approche genre et développement ; santé et éducation en vie familiale et en matière de population (EvF/EmP) ; éducation à la citoyenneté, à la démocratie et aux valeurs culturelles Techniques de production, transformation, conservation, commercialisation des produits locaux et activités génératrices de revenus (AGR) ; environnement et gestion des ressources naturelles | Couture Menuiserie Apiculture Elevage Maçonnerie Pêche Maraîchage Commerce Arboriculture Transformation Peinture Forge Transformateurs/trices des produits agro-sylvo-pastoraux et de la pêche |

Niveaux de formation

Pour les compétences instrumentales (lire, écrire, calculer et mesurer), trois niveaux de formation sont indiqués, assortis des compétences visées. Pour la lecture, on note une progression allant d'un item court (mot) à un item long (paragraphe). Cependant, ce n'est pas la seule différence puisque l'on trouve dans le niveau 3 la notion de fonctionnalité. Les néo-alphabétisés doivent pratiquer et utiliser leur savoir dans la vie quotidienne (niveau 3). La même progression est observée pour l'écriture, avec in fine, la compétence de pouvoir écrire dans un but précis lié aux besoins de la vie quotidienne. Pour l'arithmétique, le niveau 1 est plutôt consacré à la maîtrise de l'écriture des chiffres et la maîtrise des opérations simples tandis que le niveau 3 vise à appliquer ces compétences dans des situations de résolutions de problèmes. Enfin, la compétence liée à la mesure suit exactement la même progression allant de la maîtrise de base des unités de mesure jusqu'à l'application de ces connaissances pour résoudre des problèmes.

Les niveaux de maîtrise des domaines de compétences s'évaluent également du niveau 1 au niveau 3. Le niveau 1 décrit une personne capable de reconnaître et de comprendre le sens et la circonscription du domaine de compétences, le niveau 2 décrit un niveau d'utilisation accrue et le niveau 3 assume que la personne doit être autonome, créative, capable de prendre des décisions importantes et de participer aux activités d'intérêt commun. Pour le domaine des outils de gestion simple, il est attendu du niveau 3 que la personne sache par exemple assurer une gestion administrative efficace.

11.3. ANALYSE

Au Tchad, le Programme minimal d'alphabétisation définit deux types de compétences :

- Compétences relatives aux connaissances instrumentales (lecture-écriture-calcul) ; et
- compétences relatives à la formation complémentaire de base (vie associative, gestion, approche genre, santé, EvF/EmP, démocratie, environnement, métiers, etc.).

Mais, c'est pour être en conformité avec le cadre général de la RAMAA que l'équipe nationale a présenté les trois domaines (compétences instrumentales, compétences polyvalentes et compétences métiers) dans le document envoyé.

Dans tous les cas, les délimitations entre les compétences ne doivent pas être intangibles, précise l'équipe du Togo, car, l'apprenant n'est pas censé attendre d'avoir atteint le niveau 3 (fonctionnel) pour réinvestir ses connaissances instrumentales.

Le document donne des éléments très précis sur les compétences attendues pour chaque niveau de maîtrise. Il ne fournit cependant pas d'exemples précis de matériel linguistique ou de mesure, etc.

Les niveaux de formation sont ceux qui vont de l'usage « instrumental » de base à un usage fonctionnel pour le niveau 3. Les compétences décrites dans le niveau 3 sont celles qui doivent être appliquées dans la vie courante pour faire face à des situations (lecture, écriture, calcul, mesure). On peut donc souligner la difficulté de séparer l'usage fonctionnel (niveau 3) d'un usage qui se voudrait instrumental, c'est-à-dire non ancré dans les usages et de nature purement théorique.

Concernant les compétences métiers, elles sont décrites avec précision dans le document. L'alphabétisé est celui qui, dans un processus d'apprentissage, a acquis des connaissances instrumentales et fonctionnelles lui permettant d'améliorer ses conditions de vie sociale, ainsi que celles de sa communauté, afin de participer efficacement au développement de son pays.

Ainsi, cette définition permet d'inférer que les compétences métiers développées dans le document sont effectivement attendues d'un adulte alphabétisé.



Togo

12.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

La République du Togo est un nouveau membre n'ayant pas participé à la RAMAA I. Différents documents énumérés ci-dessous ont permis d'élaborer le référentiel. Le Togo précise que pour l'élaboration du référentiel applications/usages, un groupe spécialisé a été créé et des entretiens ont été réalisés au préalable.

Élaboration d'un référentiel unifié

Les documents stratégiques suivants ont permis l'élaboration du RH :

- Le curriculum d'alphabétisation et de post-alphabétisation : il s'agit d'un référentiel du sous-secteur dans la mise en œuvre d'actions (conception des programmes, production de matériels didactiques performants et efficaces, formation des alphabétiseurs ;
- la stratégie nationale d'alphabétisation et d'éducation non formelle : document de politique du sous-secteur sur lequel s'appuie un plan de mise en œuvre des programmes d'AENF sur la période 2014-15.
- le plan sectoriel de l'éducation (SPE 2014-2015) : il prévoit le développement d'un programme d'alphabétisation et d'apprentissage tout au long de la vie pour les jeunes adultes de 15 à 45 ans et d'un programme d'éducation non formelle pour les enfants de 9 à 14 ans.
- la stratégie de croissance accélérée et de promotion de l'emploi (SCAPE 2013-2017).

Le Togo présente les trois référentiels :

- Le référentiel de compétences civiques ou référentiel normatif qui décrit les profils attendus ;
- le référentiel national de « spécificités existantes » est celui qui est utilisé par l'Etat, les ONG et les opérateurs en alphabétisation ;
- le référentiel de compétences « applications : usages » décrit les activités (les espaces) exercées par les bénéficiaires. Il comprend trois espaces : éducatif, social, et professionnel.

12.2. TYPOLOGIE DES COMPÉTENCES ET NIVEAUX DE FORMATION

Au final, le Togo ne présente pas de référentiel unifié. Il détaille bien les trois référentiels ci-dessus. Il en est de même pour les niveaux de formation. En revanche, une analyse de la RAMAA I est faite même si celle-ci s'avère sommaire.

12.3. ANALYSE

Une analyse de la RAMAA I est produite et il semblerait que le Togo opte pour la typologie adoptée par la RAMAA I. Il y ajoute des commentaires en marge, des précisions à prendre en compte (par exemple pour le niveau 3 de lecture : comprendre un texte court et savoir répondre à des questions).

Pour les domaines de compétences, il propose d'y ajouter un domaine : cultures et loisirs et donne des exemples attendus pour chaque niveau.

Le Togo fournit un texte d'introduction qui situe bien le contexte dans lequel l'alphabétisation a lieu, et propose des définitions de certains concepts (vus à l'atelier d'Abidjan notamment).

Annexe 2 : Liste des membres des équipes nationales

Bénin

Jacques AGUIA DAHO E. C., sociologue, Université d'Agriculture de Kétou, coordonnateur national de la RAMAA

Imorou ABOUBAKARY, sociologue, Université d'Abomey-Calavi

Aristide ADJIBODOU, linguiste, analyste planificateur de l'éducation, ministère des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle

François Ogoudjobi ADJOBODE, ingénieur de la statistique / Professeur certifié de mathématiques, ministère des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle

Elise Chantale AHOVEY, ingénieure statisticienne démographe, Institut national de la Statistique et de l'Analyse économique

Julien Ayayi AYIVI, (expert en alphabétisation), ONG - Cellule d'appui aux activités d'alphabétisation (C3A)

Ahmed BIO NIGAN G., linguiste, expert en alphabétisation et éducation des adultes, ministère des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle

Vincent HOUESSO, linguiste, analyste planificateur de l'éducation - Expert de l'éducation non formelle, ministère des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle

HOUNZANGBE Marcellin Zinsou, linguiste, ministère des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle

MAWANI Mathieu, linguiste enseignant-chercheur, Université d'Abomey-Calavi

Barikissou OROU DJEGA, expert en alphabétisation et éducation des adultes, Centre d'alphabétisation de POTALMEN-ONG pour le Programme d'éducation des populations pastorales au Bénin

Bertin TOLITON, expert en éducation, ministère des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle

Burkina Faso

François SAWADOGO, Expert en politique sectorielle et gestion des systèmes éducatifs, et en psychologie cognitive et apprentissage, ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, coordonnateur national RAMAA

Cathérine KABORE, sociolinguiste, pédagogue, experte en alphabétisation et éducation non formelle, ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation

Idrissa KABORE, géographe-démographe, spécialiste en enquêtes et statistiques sociales, Institut supérieur des sciences de la population

Edmond DRABO, planificateur de l'éducation, ingénieur de formation, ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation

Germaine OUEDRAOGO, économiste-pédagogue, experte en éducation et du développement local, ONG - Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF)

Cameroun

Isaac Victor HOULOUG, expert en alphabétisation et éducation des adultes, ministère de l'Éducation de base, ancien coordonnateur national de la RAMAA

Zachée Denis BITJAA KODY, linguiste, École normale de Yaoundé

Fabien LIBOTH, linguiste, ONG Association camerounaise pour la traduction de la bible et l'alphabétisation (CABTAL)

Claudette NDAYI, pédagogue, ministère de l'Éducation de base

Joseph Roger NDJONMBOG, expert en alphabétisation et éducation des adultes / mesure évaluation, ministère de l'Éducation de base

Séraphine Sylvie NGAKO épouse BEN-BOLIE, pédagogue, ministère de l'Éducation de base

Sylvin NKONDJE EHAB, Expert en alphabétisation et éducation des adultes, ministère de l'Éducation de base

Etienne SADEMOUO, linguiste, expert en alphabétisation et éducation des adulte, ONG Association nationale de Comités de langues camerounaises (ANACLAC)

Gédéon TATCHOUM NOUSSI, chercheur, ONG Société internationale de linguistique (SIL), Cameroun

Côte d'Ivoire

N'Guessan Jérémie KOUADIO, linguiste, ex-Doyen de l'UFR des langues littératures et civilisations de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, coordonnateur national de la RAMAA

Angbéli Clément N'DOLI, expert en alphabétisation, suivi-évaluation, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle

Kouassi Arsène Brice KOUASSI, linguiste, École normale supérieure d'éducation permanente de l'Institut national de la jeunesse et des sports et à l'École normale supérieure d'Abidjan

Souhan Monhuet Yves SEA, linguiste, Université Félix Houphouët-Boigny

Kallet Abréham VAHOUA, linguiste, enseignant-chercheur au Département des sciences du langage de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Membre de l'équipe nationale

Maroc

Abdelaziz ELALAOUI ELAMRANI, expert dans le domaine de l'éducation, Université Moulay Ismail -Meknès

Mohammed ERRAD, expert dans le domaine de l'éducation, Université Abdelmalek Essaâdi

Abdesselam FAZOUANE, expert dans le domaine des statistiques et de l'économie appliquée, Institut national de statistique et de l'économie appliquée

Hicham KHABBACH, expert en psychologie cognitive de l'éducation, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah Fès

Abdellah KHALOUB, expert dans le domaine de l'alphabétisation, Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme (ANLCA)

Abdellatif KHAZIF, ingénieur en informatique, Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme (ANLCA)

Hafida MDERSSI, expert dans le domaine de l'éducation, Université Mohammed V-Rabat

Mohamed RAHMANI, expert dans le domaine de la planification et des statistiques, Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme (ANLCA)

Mali

Abou DIARRA, linguiste, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, coordonnateur national

Moussa DIABY, linguiste, expert en alphabétisation et éducation des adultes, coordonnateur scientifique

Gouro DIALL, linguiste, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

Djibril DIAKITE, linguiste, expert en alphabétisation et éducation non formelle des adultes, Appui aux collectivités décentralisées pour le développement participatif (ACODEP)

Diassé CONARE, évaluateur, personne ressource

Fadialla KAMISSOKO, linguiste, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

Soumana KANE, linguiste, Centre national des ressources de l'éducation non formelle, personne ressource (CNR-ENF)

Amadou Mamou KONE, évaluateur, personne ressource

Boubacar TABOURE, linguiste, Centre national des ressources de l'éducation non formelle (CNR-ENF)

Ouandé SOUMARE, psychopédagogue, personne ressource

Ahmadou TARORE, statisticien, bureau REXES - Institut national de statistiques ;

Kindié YALCOUE, linguiste, Université des lettres et sciences humaines de Bamako

Niger

Roufai ALI, linguiste, Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF), coordonnateur national de la RAMAA

Rougga HIMADOU, Expert en alphabétisation, ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique

Aboubacar Modou AISSAMI, sociologue, Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF),

Émilienne THOGUYENI, linguiste, Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle (IFAENF)

Zakari SEYDOU, statisticien, ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique

République Centrafricaine

Anne-Marie BALALOU, experte en alphabétisation, ministère de l'Enseignement primaire, secondaire, technique et de l'Alphabétisation., coordonnatrice nationale de la RAMAA

Ferdinand DOUNGOUTE, expert en alphabétisation et éducation des adultes, Commission nationale centrafricaine pour l'UNESCO

Lucien Gabriel MALLEBANDA, statisticien, ministère de l'Enseignement primaire, secondaire, technique et de l'Alphabétisation

Noel NGOULO, linguiste, ministère de l'Enseignement primaire, secondaire, technique et de l'Alphabétisation

République démocratique du Congo

John EKINA BONGONGO, économiste, expert en politiques publiques, coordonnateur national de la RAMAA

Jean Pièrre DONZO BOUNZA, linguiste, Université de Kinshasa

Albert Lubanzadio KETO, expert en alphabétisation, ministère des Affaires sociales, Action humanitaire et Solidarité nationale

Fredy NBGENBGASA MBOMBA NZEGE, statisticien, Institut national de statistique

Sénégal

Omar Khatape GUEYE, ingénieur en gestion de la formation, Centre national de ressources éducationnelles (CNRE), coordonnateur national de la RAMAA

Samba Diary NDIAYE, spécialiste en mesure et évaluation de l'éducation et de la formation, formateur au Centre régional de formation des personnels de l'éducation (CRFPE), coordonnateur scientifique de la RAMAA

Babacar DIOUF, expert en alphabétisation et éducation non formelle, Université Cheikh Anta Diop

Fary Silate KA, linguiste, FULCOM ACALA-Union africaine

Mamadou MARA, expert en alphabétisation et éducation non formelle, personne ressource

Tchad

Ahidjo ABRAHAM, linguiste, expert en alphabétisation et éducation non formelle, ministère de l'Éducation nationale, coordonnateur national de la RAMAA

Ngartoide BLAISE, sociologue, Université de N'Djaména

Mbah Célestin MBOURING, expert en alphabétisation/éducation des adultes, ministère de l'Éducation nationale

Fatime PAMDEGUE, linguiste, Université de N'Djaména

Togo

Manamanèdèou DAO DAO, sociologue, Université de Lomé, ancien coordonnateur de la RAMAA

Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, expert en éducation, Université de Lomé

Ayéle Rosalie EKLU-KOEVANU, linguiste, experte en alphabétisation, ministère de l'Action sociale, de la Promotion de la Femme et de l'Alphabétisation

M. Dyen GUEMA, ingénieur statisticien économiste, Institut national des statistiques et des études économiques et démographiques

Komlan Nouwokpo SAMATI, ingénieur statisticien économètre, ProFoPEJ/GIZ

Le Référentiel de compétences harmonisé constitue un guide pour l'élaboration des programmes d'alphabétisation et un outil formatif novateur destiné aux 12 pays de la Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA).

Résultant d'une mise en commun des compétences (littératie et numératie), des connaissances, et de leurs niveaux de maîtrise, éléments pris en compte dans les différents programmes d'alphabétisation, il a été développé et validé par l'ensemble des pays de la RAMAA et est aujourd'hui utilisé dans ces derniers par les directions chargées de l'alphabétisation des ministères de l'Éducation et par les organisations de la société civile.

Moyennant des adaptations, le référentiel de la RAMAA peut servir de point de départ pour d'autres pays qui ne sont pas encore dotés d'un tel instrument mais souhaitent cependant standardiser leurs offres de formation et en améliorer la qualité.