UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FÈS
FACULTÉ DES SCIENCES JURIDIQUES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵙⵉⴷⵉ ⵎⵓⵃⴰⵎⵎⴷ ⴱⵏ ⵄⴱⴷⵍⵍⴰⵀ ⴱⴰⵙ
ⵜⴰⵖⵣⵡⵓⵜ ⵏ ⵜⵣⴰⵡⵉⵜ ⵜⵉⵥⵔⴰⵡⵉⵏ, ⵜⵉⵍⵍⵉⵜⵉ ⴰ ⵜⵓⵣⵏⵉⵏ

Centre des Etudes Doctorales: Sciences Juridiques et Politiques

Laboratoire de Recherche : Recherches juridiques, politique et économique.

Thèse pour l'obtention du Doctorat en Droit Public.

Sous le thème :

Politique d'alphabétisation et inclusion des femmes alphabètisées au Maroc:

Cas de la préfecture de Meknés

Sous la direction du professeur : Pr. Noureddine Jallal

Présentée et soutenue par : Btihal Bouzakria

Dédicace

A MON PERE, A MA MERE

A MON MARI.

A MES PERLES, Ahmed Omar etMohamed Ali.

A MES SOEURS

A Mon FRERE.

Remerciements

La thèse de doctorat est un travail périlleux, qui constitue, pour chaque chercheur, l'occasion de développer ses compétences et de forger sa maturité scientifique. C'est une formation dont de nombreuses personnes se retrouvent, d'une manière inopinée ou non, entre le doctorant et son oeuvre. Ce sont certaines de ces personnes que je voudrais mettre en avant dans ces remerciements.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance et ma gratitude, avant tout, à mon directeur de thèse, M. ***Noureddine JALAL,*** pour m'avoir fait confiance en acceptant d'encadrer ce travail de recherche. Je vous remercie chaleureusement, Monsieur le directeur, pour tout ce que vous avez fait pour me contraindre à donner le meilleur de moi-même, sans vos directives et conseils, je n'aurais jamais pu réaliser ce travail doctoral. Vous seriez toujours une source d'inspiration pour moi.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury de ma soutenance d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail. Je m'adresse par ces mots à M., Mme., M. et M. J'ai l'honneur de porter vos noms sur la couverture de cette thèse et de profiter de vos remarques précieuses et vos orientations.

Un spécial merci pour M.***Abdelmadjid SAIDI***professeur à la FSJES de Meknès qui s'est montré disponible pour répondre à mes interrogations et mes soucis et à Mr ***Aniss MOUMEN***professeur à l'ENSA de Kénitra pour m'aider à finaliser la partie empirique de ce travail.

J'associe mes remerciements aux responsables des différentes associations et les formateurs (formatrices) qui ont accepté de participer activement à notre recherche. Je voudrai citer particulièrement *M.,* ***Al Yazghi Mohamed****, Mme****., LatifaRiad,*** *et Mme*.***Malika AZELMAT***.

J'adresse mes remerciements également aux équipes spécialistes et responsables de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'analphabétisme qui m'ont accueillies chaleureusement et ont essayé d'apporter toutes les réponses aux questions relatives à mon enquête. Je cite, en premier, *M.* ***HANANE ALAMI****,* Chef de département administratif et financier à L'ANALCA, qui m'a mis en contact avec les responsables des programmes d'alphabétisation au niveau Régional, dont M.***Kacimi Youness***délégué de l'ANALCA à la province de MEKNES, et M.

Belkabch, délégué de l' ANALCA à l'HAJEB *et* ***Mr Fatih Khalid directeur régional de l'ANALCA sur la région Rabat Salé Zemmour Zair et Kénitra.***

Je remercie aussi le personnel de la Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales de Fès et celui de la Faculté polydisciplinaire de Taza pour leurs contributions à l'amélioration continue de notre environnement de recherche. Vous étiez toujours présents et efficaces pour nous permettre de travailler dans des bonnes conditions

J'aimerais également remercier toutes les personnes extérieures du domaine universitaire qui m'ont apporté, chacun à sa manière, le bonheur et la joie de vivre. Il est de mon devoir d'exprimer ma reconnaissance et mon amour à mon brave père et ma tendre mère

Abstract

Sincethe Independence, the Moroccan State's literacy policy has undergone several phases duringwhich the pace of change in the illiteracyrate has fallen butslightly. It wasonlyafter the International LiteracyYear (1990) and with the challenges of globalizationthat the State measured the scourgethat affects the humanresources' development and hinders sustainable development as a whole.This awareness has been followed by practical measures aimed at restructuring the field of literacy, they affect organizational structures andoperators of literacy actions through the adoption of the "faire-faire" approach, innovation in contents and didactic methods and teaching-learningapproaches, as well as the diversification of literacy programs : mass literacy, functional literacy for craftsmen … and post-literacy programs.

This research contributes to explore the impact of the post-literacyprogramme's actions on the capacity building of women beneficiaries, through the assessment of basic capacities and skills and the ability to exploit theseskills in order to perform practicaltasks in the diverse social life areas, and to introduce changes in economic, relational and civic conditions after a successful transition from the post-literacy programme. Indeed, the design of post-literacy programs aims to develop in the neo-literate the ability to organize to create and take charge of services in the fields of health, nutrition, employment, or microcredit.Ultimately, itis a programme thatis an integral part of a public policy, with the aim of improving the situation of women and developing their autonomy.

To achievethis end, wefocused on measuring the capacities and skills of the the post-literacy programme beneficiaries according to several indicatorssuch as health, environmental protection, incomeimprovement and changes in the survey respondents' professional status. In addition, we have alsotried to high light a correlation betweenthe socio-demographic characteristics, the expectations of beneficiaries and the degreeof mastery of thesecapacities. In fact, without effective professional opportunities, working women who benefit from the post-literacy programme tend to express better social and relational integration in front of a lack of economic integration.

In short, it appearsthat the post-literacy programme must bedeveloped to enable beneficiaries to have access to skills-basedvocational training and decentwork. This should encourage public authorities to opt for functional and awareness-raising literacy as a strategic choice in order to strength en women empowerment and professional capabilities. Not to forgetthat the identification of the expectations expressed by learnersremains a prerequisite for the post-literacy training process, it must inter veneup stream to consolidate this process.

Ultimately, the studyaims to identify the outlines of literacy policy in Morocco, and to question the of actors'challenges and commitments in the women'sliteracy process. However, our analysis strategy also aims to propose an essay to assess the impact of literacy actions on capacity building and improvement of the neo-literate women status, this by identifying the pillars of an emancipatory and effective literacy policy for women in the province of Meknes.

Key-words : Post-literacy programme, women, beneficiaries, impact, expectations, capabilities, literacypolicy in Morocco, Associations, ANALCA.

Liste des abréviations

CESE	:Conseil Economique, Social et Environnemental.
BAD	:Groupe de la Banque Africaine de Développement.
ONU	:Organisation des Nations Unis.
HCP	: :Haut commissariat au Plan.
CSMD	:Commission Spéciale sur le Modèle de Développement.
IDH	: Indice de Développement Humain.
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le développement
MSFFD	: Ministère de la Solidarité de la Femme de la Famille et de Développement Social.
ENPSF	:Enquête Nationale sur la Population et la Santé Familiale.
ONDH	:Observatoire National du Développement Humain.
UNESCO	:Organisation des NationsUnies pour l'Education, la Science et la Culture.
DUDH	:Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.
SADC	:Southern African Development Community.
RGPH	:Recensement général de la population et de l'habitat.
IRES	:Institut Royale des Etudes Stratégiques.
OCDE	:Organisation de coopération et de développement économiques.
FNUAP	:Fonds des Nations unies pour la population.
OMC	: Organisation Mondiale du Commerce.
FMI	: Fonds Monétaire International.
BM	: Banque Mondiale.
ISBL	:Institutions Sans But Lucratif
ASPBAE	:Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes.
ODD	: Objectif de Développement Durable.
ANALCA	:Agence National de Lutte Contre L'Analphabètisme.
COVID	:Corona Virus Infectious Disease.
UIL	: Unesco Institut for Liflong Learning.
SWOT	: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats.
PLS	: Partial Least Squares.
ET	: Ecart Type.
M	: Moyenne.

Sommaire

Introduction : 1

Partie I. Politique d'alphabétisation des femmes : Enjeux et dispositifs 45

Chapitre 1.Contours de la politique d 'alphabétisation : Apport théorique et conceptuel... 46

Section1: Alphabétisation féminine : Les tendances générales 48

Section 2 : Alphabétisation comme action publique sociale 72

Section 3 : Enjeux d'alphabétisation des femmes 99

Chapitre 2 : Programme de post-alphabétisation : de la conception à l'évaluation. 120

Section 1 : Conception à registre multiples : 123

Section 2 : Planification et mise en œuvre de la politique d'alphabétisation 147

Section 3 : Évaluation d'impact du programme de post alphabétisation..... 177

Partie II. Contribution du programme de post alphabétisation au renforcement des capacités des femmes au niveau de la province de Meknès : Résultats et perspectives.... 203

Chapitre 1 : Evaluation de la contribution du programme de post alphabétisation pour les femmes néo alphabétisées..... 204

Section 1 : Méthodologie de recherche..... 204

Section 2 : Programme de post alphabétisation : objectifs, attentes et participantes ... 228

Section 3 :Programme de post alphabétisation : processus et apport..... 263

Chapitre 2 : Enjeux et les perspectives du programme de post alphabétisation 302

Section 1 : Piliers du programme de post alphabétisation au niveau de la province de Meknès..... 303

Section 2 : Vers une action d'inclusion et de développement 322

Conclusion générale :..... 347

BIBLIOGRAPHIE 355

ANNEXES 393

Liste des tableaux

Tableau n° 1 : Relation entre les dimensions du pouvoir et les capacités inhérentes. 117
Tableau n° 2 : Contribution des partenaires techniques et financiers au soutien de l'alphabétisation au Maroc 162
Tableau n° 3: l'alphabétisation dans les différents mondes 185
Tableau n°4 : Référentiel générique des compétences de base 194
Tableau n° 5 :Référentiel générique des compétences socio professionnelle 195
Tableau n° 6 : Référentiel générique des compétences psychosociales ou de vie .. 197
Tableau n° 7: Synthèse méthodologique. 205
Tableau n° 8: les axes du questionnaire 210
Tableau n° 9: Les étapes de l'analyse du contenu 218
Tableau n° 10: Items retenus de la variable « dimension programme de post alphabétisation » 223
Tableau n° 11: Items retenus de la variable « dimension MEV et organisation du programme par les associations» 224
Tableau n° 12: Items retenus de la variable «contribution du programme post alpha sur les bénéficiaires » 225
Tableau n° 13: Caractéristiques sociodémographiques des femmes bénéficiaires du programme Post-Alpha, Province de Meknès. 229
Tableau n ° 14: les catégories des attentes recueillies auprès des bénéficiaires après l'analyse du contenu des entretiens semi-directifs réalisés : 247
Tableau n ° 15: le degré d'importance des attentes exprimées par les apprenantes : 249
Tableau n° 16: Résultats AFE de l'échelle de mesure pour la variable « Attentes des bénéficiaires » après élimination des items 251
Tableau n ° 17: Items retenus de la variable « Attentes exprimées » après élimination des items faibles. 252
Tableau n° 18: Résultat de la Corrélation entre les Attentes nécessaires à la gestion du « quotidien » et les variables caractéristiques des bénéficiaires :Test de Spearman..261

Tableau n° 19: Résultat de la Corrélation entre les Attentes nécessaires à la gestion du « quotidien » et les variables caractéristiques des bénéficiaires :Test de Spearman 261
Tableau n° 20: les mécanismes offerts aux femmes pour participer au programme : 264
Tableau n ° 21: les obstacles qui entravent la participation des femmes à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme : 266
Tableau n°22: la disponibilité des mesures incitatives offertes par les associations : 267
Tableau n °23: Résultat de test de comparaison entre les rangs moyens des mesures incitatives offertes aux bénéficiaires selon milieu de groupe classe d'alpha : test de Mann whitney. 268
Tableaun°24: Résultat de test de comparaison entre les rangs moyens « environnement » des bénéficiaires selon le milieu de classe d'alpha : test de Mann Whitney 273

Tableau n° 25: la fréquence des ateliers d'activités proposés aux bénéficiaires : .. 276
Tableau n° 26: les quatre principaux rôles que l'adulte définis par le prograamme de post alphabétisation Au Maroc..... 280
Tableau n° 27: Résultats concernant l'exercice des tâches essentielles à la gestion du quotidien..... 282
Tableau n° 29: Résultat de la Corrélation entre les Gestions du quotidien » et les variables caractéristiques des bénéficiaires : Test de Spearman..... 287
Tableau n° 30: résultat de Corrélation entre la Gestion de la santé » et les variables caractéristiques desbénéficiaires : Test de Spearman 288
Tableau n° 31: Résultat de la corrélation entre «Gestion de l'environnement» et « les variables caractéristiques des bénéficiaires » : Test de Spearman..... 288
Tableau n° 32 : les résultats concernant la capacité d'exercice des opérations financières 290
Tableau n° 33 : Résultat de la corrélation entre la maîtrise des Opérations financières » et les variables caractéristiques des bénéficiaires : Test de Spearman 292
Tableau n° 34 : l'importance de la contribution du revenu dans l'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires :..... 293
Tableau n° 35: test d'hypothèse pour la relation entre la dimension des « dispositifs du programme » et « Contribution du programme sur les bénéficiaires »..... 304
Tableau n ° 36 : L'analyse de pertinence des relations entre les dimensions du modèle structurel du dispositif « programme de post alphabétisation , mise en œuvre et organisation du programme , contribution du programme sur les bénéficiaires ». 306

Liste des figures

Figure n° 1 : le triangle de base des acteurs d'une politique publique (PP). **Erreur ! Signet non défini.**
Figure n° 2 : un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'Éducation ... **Erreur ! Signet non défini.**
Figure n°3 : Les différente niveaux de résultats d'un processus d'alphabétisation. ..... **Erreur ! Signet non défini.**
Figure n° 4 : processus d'évaluation en alphabétisation au Maroc. 160
Figure n° 5: les liens entre les catégories d'impact et les mondes. 184
Figure n°6. Les principaux outils de la mesure des compétences des adultes dans la RAMAA. 190
Figure n° 7 : Schématisation de la démarche de décontextualisation et de recontextualisation de l'étude 221
Figure n° 8 : Répartition de la population selon la tranche d'âge 232
Figure n° 9: Répartition de la population selon le nombre d'enfants 235
Figure n° 10: Répartition de la population selon le nombre de personnes à charge 236
Figure n° 11: Répartition de la population selon le lieu de naissance 237
Figure n° 12: Répartition de la population selon le milieu de résidence. 238
Figure n° 13 : Répartition de la population selon le statut matrimonial 239
Figure n° 14: Répartition de la population selon l'activité exercée au moment de l'enquête 241
Figure n ° 15 : Répartition de la population selon le changement d'activité après l'accès au programme 241
Figure n ° 16 : Répartition de la population selon la durée de formation 242
Figure n ° 17: Répartition de la population selon le local de formation 243
Figure n° 18: Répartition de la population selon les moyens d'information du programme 244
Figure n° 19: la différence des rang moyens selon les attentes « Emploi » selon le milieu de résidence 261
Figure n ° 20 :la différence des rangs moyens des mesures incitatives selon le milieu de résidence 268
Figure 21 : Résultat de test de comparaison entre les rangs moyens « environnement » des bénéficiaires selon le milieu de classe d'alpha 273
Figure 22: les relations du modèle structurel entre les trois dimensions « le dispositif du programme », « mise en œuvre et organisation du programme » . « contribution du programme sur les bénéficiaires » 306
Figure 23 : Modèle structurel des Relations entre les trois dimensions : « le dispositif du programme de post alphabétisation , mise en œuvre et organisation du programme , contribution du programme pour les bénéficiaires ». 308

Introduction :

Le Maroc s'est engagé dans une perspective qui met à l'honneur la question « social ».L'interêt pour ce volet est tributaire des mouvements protestatires de ces dernières années dénonçant la cherté de la vie[1]. Il est question de souligner que la pertinence du système de l'enseignement, celui dela santé, tout comme l'efficience des politiques de l'emploi ou encore des modalités de prise en charge collective del'handicap, de la vieillesse et d'autres formes«d'accidents sociaux» et de marginalisation, semblent faire défaut.[2]

L'idée d'une « question sociale », « portant elle-même les germes d'une remise en cause du système existant »[3], émerge autour du répertoire de la « mise en péril » de la société, voire de son régime [4], mais également autour du registre de l'inégalité, de l'iniquité et de l'insécurité sociale flagrantes dans laquelle vivent les citoyens marocains.

En effet, avancer que les politiques d'inclusion sociale ont pour ultime objectif l'amélioration des conditions de vie des populations à bas revenu et l'insertion des plus vulnérables, par le biais d'une redistribution des richesses et d'un renforcement du lien social, revient à dire que l'État a la grande responsabilité de structurer ce chantier et d'instaurer la justice sociale. [5]

Cependant,les différentes analyses de la politique d'inclusion sociale (PIS) convergent vers la nécessité d'un renouveau du paradigme,d'où la nécessité de repenser le modèle social du pays et l'effectivité de ses actions.[6]

---

[1]Béatrice, Hibou. Irène,Bono.Le gouvernement du social au Maroc.Paris. Karthala. 2016. p. 266.

[2]Dorothee,Boccanfuso. Luc, Savard. Touhami, Abdelkhalek.Politiques économiques, pauvreté et inégalités au Maroc : Analyses en Équilibre général micro simulé.In. Mondes en Développement. N°148. 2009. pp. 99-118. (En ligne).Disponiblesur:https://www.researchgate.net/publication/46565177_Politiques_economiques_pauvrete_et_inegalites_au_Maroc_analyses_en_equilibre_general_micro_simule.

[3]Claude, Didry. Bernard,Friot. Robert,Castel.Symposium sur les métamorphoses de la question sociale.Une chronique du salariat, de Robert Castel.In. Sociologie du travail. Vol 43. N°2. 2001. pp. 235–263.(En ligne)Disponible sur : https://journals.openedition.org/sdt/34887.

[4]Meriem,Catusse.Le « social » : une affaire d'Etat dans le Maroc de Mohammed VI. In. Confluences Méditerranée. Vol 3.N° 78. 2011. p.63. (En ligne) Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-confluences-mediterranee-2011-3-page-63.htm.

[5]Négib,Bouderbala.La trajectoiredu Maroc indépendant: une panne de l'ascenseur social.In. Critique économique. N°10. 2003. pp. 15 -17.

[6]Observatoire National de Développement Humain (ONDH). Pistes pour une meilleure inclusion. Mai. 2011. pp. 14-15 .

Aujourd'hui, la crise des inégalités n'a jamais été aussi aiguë dans le monde, le Maroc n'est pas une exception. Les inégalités prennent différentes formes, à commencer par les écarts des salaires et la marginalisation de certaines catégories sociales comme les femmes, pour en arriver en fin de compte à l'exclusion totale.

Mais la conséquence de tout ceci reste la pauvreté et la précarité, surtout parmi les femmes.[7]

Pourtant, le Maroc s'est engagé en faveur de l'Objectif de développement Durable (ODD) n°10 qui vise la réduction des inégalités[8]. Cet objectif nécessite une fiabilité et une actualisation des données de la part du Maroc pour fixer des objectifs de réduction des inégalités à la hauteur de l'enjeu.

En réalité, le score du Maroc dans le développement humain des femmes est de 0,603 contre 0,724 pour les hommes[9]. Ces deux scores sont utilisés pour calculer un indice de développement du genre (IDG)[10] qui est de 0,833. Cela classe le Maroc dans la catégorie des pays ayant un niveau de développement humain très inégalitaire entre les hommes et les femmes.

Au Maroc, les inégalités économiques sont flagrantes. Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) rapporte également que le revenu national brut par femme est de 3.012 dollars par an contre 12.019 dollars pour chaque homme, soit un écart de 9.007 dollars. En effet, le taux d'activité des femmes se limite à 21,4% contre 70,4% pour les hommes. Le rapport note par ailleurs que seulement 15,7% des travailleurs agricoles sont des femmes, en général, Les femmes sont également plus touchées par le chômage que les hommes. [11]

---

[7] Amal, Dlia. Houssine, Ihnach.Ministère de L'Économie et des Finances : Direction des Études et des Prévisions Financières. La question des inégalités sociales : Clés de Compréhension, Enjeux et Réponses de Politiques Publiques. 2018. pp .11-12.

[8]Objectif 10 des ODD vise à réduire les inégalités et ne pas faire de laissés-pour-compte font partie intégrante des efforts visant à atteindre les objectifs de développement durable. Plus précisément, la cible 10.2 incite les Etats à autonomiser toutes les personnes et favoriser leur intégration sociale, économique et politique, indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leur handicap, de leur race, de leur appartenance ethnique, de leurs origines, de leur religion ou de leur statut économique ou autre d 'ici à 2030,. Organisation des Nations Unies (ONU) . Rapport sur les Objectifs du Millénaire pour le développement, l'objectif 10.. Nations Unies. New York, 2015. (En ligne) Dispnible sur : https:/ /www.un.org/fr/millenniumgoals/reports/2015/pdf/rapport_2015.p. 32.

[9]PNUD . Human Development Report 2019 : Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today: Inequalities in Human Development in the 21st Century. 2019.pp. 157-168.

[10]IDG correspond à l'écart entre l'Indice de DeveloppemetHumain (IDH) des femmes et celui des hommes, et mesure les inégalités entre les sexes dans trois dimensions fondamentales du développement humain (la santé, l'éducation, le contrôle des ressources économiques). Ibid., p.20.

[11]Parmi les jeunes, le ratio des femmes au chômage est de 1,03 par rapport aux hommes.Ibid., p.20.

Cette situation est due au manque de qualification professionnelle de cette catégorie. La majorité des filles surtout en milieu rural abandonnent l'éducation dans des étapes élémentaires.[12]

De plus, les femmes consacrent 20,8% de leur journée au travail domestique non rémunéré. Ce même rapport note que les femmes exerçant des tâches domestiques non rémunérées sont 7 fois plus nombreuses que les hommes.[13]

En effet, les comparaisons internationales effectuées dans ce cadre indiquent que le taux d'activité des femmes au Maroc reste bien inférieur au niveau qui devrait être atteint en rapport avec le niveau de développement actuel du Maroc.[14]

Dans la même perspective d'analyse, une étude sur le coût économique des inégalités de genre dans le marché du travail au Maroc montre que « la prise en compte des inégalités de genre en termes d'accès à l'éducation comme étant un facteur impactant directement les écarts entre les femmes et les hommes en matière d'accès au marché du travail, a fait ressortir des gains significatifs en termes de points de croissance qui pourraient être générés par la mise en œuvre de mesures conjuguant la réduction des inégalités entre les hommes et les femmes dans l'éducation et dans l'accès à l'activité économique »[15]. Cette donne informe sur les gains potentiels de la participation des femmes à l'activité économique, et le rôle qu'elles peuvent jouer en tant que facteur de production et de création de la richesse, sous condition de renforcer leur capital humain par l'éducation et la formation professionnelle.

Le Maroc s'est également investi depuis une quinzaine d'années dans un processus de réformes globales visant à assurer une croissance « économique durable et un développement social équitable ». Sur le plan économique, ces réformes concernent le lancement de grands programmes d'infrastructures, l'ouverture des

[12]Bouchra, Elammari. Diagnostic de l'éducation genrée au Maroc : évaluation et évolution. In Revue des études multidisciplinaires en sciences économiques et sociales.N° 8. Janvier – Juin 2018. p.66.
[13] Ibid., p. 69.
[14]Rim, Beraha. Zineb, Bouba. Pierre-Richard, Agénor. Egalité de genre, politiques publiques et croissance économique au Maroc .Rabat. OCP Policy Center . Direction des Etudes et des Prévisions Financières, 2017.pp.26-33.
[15]Olivier, Bargain . Maria, Lo Bue. Rapport sur le coût économiques des inégalités de genre dans le marché du travail au Maroc. Direction des Etudes et des Prévisions Financières .ONU Femmes . Février 2021.pp. 109 – 110. (En ligne)Disponible sur : http://depf.finances.gov.ma.

marchés et la promotion de la concurrence, ainsi que des plans ambitieux dans plusieurs secteurs, dont l'industrie, les services, le tourisme et l'agriculture.[16]

Au cours de la dernière décennie, le Maroc a amélioré de plus de 50 places sa position dans le classement Doing Business de la Banque mondiale. En 2020, le Maroc se classait ainsi 53e sur 190 pays.[17]

En effet, l'évolution de l'économie marocaine a enregistré un rythme de croissance parmi les plus élevés de la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord « Middle East and North Africa ». Selon le Ministère de l'économie et des finances (MEF) marocain, « le taux de croissance économique se situerait aux alentours de 4.8% en 2017, contre les 4.4% prévus initialement dans la loi de finances et les 2,4% réalisés en 2016 ». [18]

Actuellement, l'économie marocaine subit les conséquences désastreuses de la pandémie du COVID-19, connaissant en 2020 sa première récession depuis plus de deux décennies. Le PIB réel a diminué de 5,9 % en 2020, après avoir augmenté de 2,5 % en 2019 [19]. En plus des effets néfastes d'un confinement strict de trois mois pour contenir la propagation de la COVID-19, le pays est confronté à d'importantes inégalités sociales, à des disparités régionales en matière de développement économique[20].La pandémie accentue les inégalités préexistantes, exposant les vulnérabilités des systèmes sociaux, politiques et économiques qui, à leur tour, amplifient les effets de la pandémie. Ces disparités comprenant de nombreuses expériences sous-jacentes d'inégalité auxquelles les femmes sont confrontées et qui sont amplifiées par ce temps de crise. [21]

---

[16]Conseil Economique,Social et Environnemental (CESE). Le nouveau modèle de développement du Maroc : Contribution du Conseil Economique, Social et Environnemental.2019. pp.18-19. (En ligne) Disponible sur : https://www.cese.ma/media/2020/10/CESE-Nouv_Modele_de_Devt-f-3.pdf.

[17]Groupe de la Banque Africaine de Développement(BAD). Perspectives économiques au Maroc : Évolutions macroéconomiques et financières récentes.2021. (En ligne) Disponible sur : https://www.afdb.org/fr/propos/information-d'entreprise.

[18]Khalid, Harraou. Tableau de bord sectoriel de l'économie marocaine. Ministère de l'économie et des finances. Rabat. DEPEF. 2017. p.12.

[19] la pandémie de la covid-19 a obligé l'économie marocaine d' entrer en récession en 2020 et ce, pour la première fois depuis le début des années 80. Cette récession, estimée à 6,7%, est surtout liée à l'importante chute du rythme de croissance des activités non agricoles de 16% au T2-20, coïncidant avec le confinement général de la population. Par ailleurs et dès fin mai et même préalablement au déconfinement pour certains secteurs, l'activité a marqué une reprise progressive, notamment au niveau de l'industrie, des BTP et du commerce. Force aussi de constater que des secteurs importants, qui représentent 31% de la valeur ajoutée totale, ont fait preuve d'une résilience importante en affichant des taux de croissance positifs. Groupe de la Banque africaine de développement(BAD). Perspectives économiques au Maroc. Op. Cit.,p.2.

[20]Ibid., p.4.

[21]Azzam, Mahjoub. COVID 19 en Tunisie : les inégalités, les vulnérabilités à la pauvreté et au chômage. Forum Tunisien pour les Droits Economiques et Sociaux .2020. pp. 5-6.

Cette situation de crise a engendré également des effets sur la situation des femmes,la vie des femmes se trouve particulièrement touchée qu'il s'agisse de la santé, de l'éducation, de l'économie, de la sécurité ou encore de la protection sociale. En définitive, les ravages causés par la COVID-19 sont encore plus graves pour les femmes car plus vulnérables. [22]

La plupart des femmes se trouvent en situation de précarité à cause de leur bas revenu et de leur situation sociétale fragile. En effet, elles occupent le plus souvent des emplois dans l'informel, que ce soit dans le secteur de la vente au détail,dans la restauration ou dans l'hôtellerie. Elles sont appelées à assurer un travail à temps partiel, avec un salaire minimum, et sans protection sociale. La perte des sources de revenu causée par La COVID 19 accentue d'avantagela vulnérabilité de cette catégorie et alimente le cercle vicieux de la précarité chez les femmes,« chef » du foyer. [23]

En réalité, durant la période de confinement la charge de travail de la femme s'est multipliée [24]. C'est ce qu' on appelle le travail non réénuméré lié à la division du travail basée sur le sexe. [25]

Cependant, il ne faut pas oublier que ce sont essentiellementles femmes qui s'occupent des autres personnes(sujets âgés, handicapés, enfant scolarisé).Il s'agit d'un travail non rémunéré et invisible[26], ce qui affecte la sécurité économique des femmes.[27]

---

[22]Agence des Nations Unies pour la santé sexuelle et reproductive (UNFP). La covid-19 : une optique sexospécifique protéger la santé et les droits en matière de sexualité et de reproduction, et promouvoir l'égalité des sexes. Mars 2020. pp. 4-5.

[23]Organisation des Nations Unis (ONU) (Département des affaires économiques et sociales). Note de synthèse l'impact de la COVID-19 sur les femmes et les filles . 9 Avril 2020. pp.9-10. (En ligne) Disponible sur :(https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/un-desa-policy-brief-58-covid-19-addressing-the-social-crisis-through-fiscal-stimulus-plans/).

[24]Haut commissariat au Plan (HCP). Enquête sur l'impact du coronavirus sur la situation économique, sociale et psychologique des ménages : Note de synthèse des principaux résultats. HCP .2020. pp. 21-22.

[25]Meg,Luxton.Valoriser le travail domestique non rémunéré. In. Politiques pour les femmes .Espace public.2000, p.3.(En ligne) Disponible sur :
https://www.criawicref.ca/images/userfiles/files/ValoriserTravailDomestiqueNonRemunere_Access.pdf.

[26]Le travail non rémunéré à la maison comprend toutes les activités que les gens effectuent pour prendre soin les uns des autres et gérer leur ménage. Ce travail domestique inclut la prestation de soins – s'occuper des enfants, d'autres membres de la famille et de la maisonnée, d'adultes dépendants et de personnes âgées fragiles – et les tâches ménagères, telles la cuisine, le lavage, l'entretien extérieur et intérieur et faire les achats. Parce que ces activités ne sont pas rémunérées et ont lieu dans des ménages, elles ne sont pas officiellement reconnues comme du «travail». Des féministes ont demandé aux gouvernements de mesurer et valoriser le travail domestique non rémunéré et d'offrir des soutiens aux personnes qui s'en acquittent.Ibid., p.1.

[27]Le travail non rémunéré à la maison comprend toutes les activités que les gens effectuent pour prendre soin les uns des autres et gérer leur ménage. Ce travail domestique inclut la prestation de soins – s'occuper des enfants, d'autres membres de la famille et de la maisonnée, d'adultes dépendants et de personnes âgées fragiles – et les tâches ménagères, telles la cuisine, le lavage, l'entretien extérieur et intérieur et faire les achats. Parce que ces

D'autre part, la crise du Covid a touché l'alphabétisation et l'éducation des adultes.Les effets se sont étendus vers l'accessibilité des femmes au cours d'alphabétisation à cause de la fracturenumérique et du retard dans l'instauration d'une plateforme dédiée à l'alphabétisation numérique.Car ces enseignements étaient absents des premiers plans gouvernementaux dans le domaine de l'éducation. De nombreux programmes d'alphabétisation des adultes ont été suspendus.[28]

Après le confinement, la plupart des programmes d'alphabétisation ont employé des approches hybrides de l'enseignement à distance, combinant enseignement présentiel et différents types d'apprentissage à distance basés sur des solutions traditionnelles et un degré de technicité variable[29]. Toutefois, cet apprentissage à distance a cependant posé de nombreux défis, notamment la fracture numérique en matière d'infrastructure[30], le coût élévé des outils numériques, et le manque en compétences numériques des enseignants et des apprenants. [31.]

Ce contexte implique l'importance de repenser les piliers d'un modèle de développement pour favoriser une croissance inclusive. Cette mission a été assignée à la Commission spéciale nommée par le Roi.[32]

Les travaux de cette Commission présentent l' Autonomisation des femmes comme un choix stratégique pour le développement au Maroc. En effet, cette participation des femmes dans les sphères économiques, politiques et sociales est basée sur le développement des capacités, l'accès équitable aux opportunités. De même la promotion des droits, permettra aux femmes d'être plus autonomes et

---

activités ne sont pas rémunérées et ont lieu dans des ménages, elles ne sont pas officiellement reconnues comme du «travail». Des féministes ont demandé aux gouvernements de mesurer et valoriser le travail domestique non rémunéré et d'offrir des soutiens aux personnes qui s'en acquittent. Ibid., p.2.

[28]Daniel, Baril. Garantir le droit à l'éducation de base en temps de crise : Déclaration de l'ICÉA sur l'impact de la Covid-19 sur l'alphabétisation et la formation générale des adultes au Canada. Mars 2021. pp.5-9. (En ligne)Disponible sur www.icea.qc.ca.

[29]ONU. L'alphabétisation et son enseignement pendant et après la crise de la COVID-19 : Le rôle des éducateurs et l'évolution des pédagogies. Note conceptuelle.2020. p.2. (En ligne) disponible sur : https://fr.unesco.org/news/lapprentissage-numerique-distance-crise-covid-19-laureats-prix-dalphabetisation-lunesco.

[30]Iria,GalvánCastaño.Se former en alphabétisation pendant le confinement :preuve de créativité, preuve de fracture numérique . In. Revue d'alpha « Lire et Ecrire ». Bruxelles. 2019. p.4 .(En ligne) Disponible sur https://lire-et ecrire.be/IMG/pdf/200520_article_confinement-tic.pdf.

[31]Iria, Galván Castaño. Adultes en difficulté avec l'écrit et nouvelles technologies : quel accès et quels usages ? In . Revue d'alpha « Lire et Ecrire ». Bruxelles. 2019.pp. 4-5. (En ligne) Disponible sur : https://www.lire-et-écrire.be/IMG/pdf/nouvellestech.pdf.

[32]Le Roi Mohammed VI a procédé le 12 décembre 2019 à la mise en place de la Commission Spéciale sur le Modèle de Développement, Cette Commission, qui revêt un caractère consultatif, devra procéder à un état des lieux des réalisations du Royaume, des réformes engagées en tenant compte des attentes des citoyens, du contexte international et de ses perspectives d'évolution. En 25 mai 2021, La Commission a soumis à la Haute Appréciation de Sa Majesté le Roi, un rapport contenant les grandes inflexions souhaitables et les initiatives concrètes pour adapter le modèle de développement, et permettre une croissance globale et inclusive, qui place le citoyen au cœur de ce modèle. En ligne sur : https://www.csmd.ma/fr/

mieux outillées face aux aléas de la vie, et de consolider leur rôle au sein de la famille et de la société.[33]

Pour réussir ce défi, la Commission propose trois leviers principaux. Le premier levier concerne l'abolition des contraintes sociales qui limitent la participation des femmes (renforcement des actions fortes en faveur de la parité salariale et de l'équité dans l'accès aux opportunités d'emploi, le renforcement de la protection sociale pour les femmes, le développement de services et infrastructures permettant de faciliter leur participation économique).

Le deuxième vise la promotion des valeurs d'égalité et de parité et la lutte contre toutes les formes de violences et de discrimination à l'égard des femmes. Le dernier levier insiste davantage sur l'importance de l'éducation comme outil de changement social surtout pour les femmes, et donne une importance au renforcement des dispositifs d'éducation, de formation, d'insertion, d'accompagnement et de financement qui leur sont destinés (lutte contre l'analphabétisme et l'abandon scolaire des filles, la création plateformes d'éducation en ligne, alphabétisation numérique,ainsi que la promotion de l'entrepreneuriat féminin). [34]

Au niveau social, les réformes menées pour réduire les inégalités existantes se sont traduites par le lancement en 2005 de l'Initiative Nationale pour le Développement Humain (INDH), qui constitue le socle de référence pour le processus de développement humain durable visant à lutter contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale au profit des femmes en situation de précarité au Maroc.

En dépit des avancées réalisées en matière de développement du pays, le Maroc continue à être classé comme un pays à revenu moyen-faible et à perdre des places dans le classement de développement Humain défini par le (PNUD) [35] de 2019, qui repose sur des critères bien précis (niveau de vie, niveau de santé et niveau

[33]Commission Spéciale sur le Modèle de Développement. Rapport général : le nouveau modèle de développement : Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous. Avril 2021. pp. 119-135.
[34]Ibid., p.120.
[35]L'indice de développement humain (IDH) est un indice statistique composite pour évaluer le taux de développement humain des pays du monde. L'IDH se fonde sur trois critères : le PIB par habitant, l'espérance de vie à la naissance et le niveau d'éducation des enfants de 17 ans et plus. L'I.D.H est un indicateur calculé par le programme des Nations unies pour le développement (P.N.U.D). https://www.populationdata.net/palmares/idh/.

d'instruction et d'éducation, et situation de la femme). Le pays affiche des indicateurs de base de développement social inférieurs à ceux observés parmi certains pays de même niveau de revenu [36]. Avec un indice de développement humain (IDH) de 0,628, le Maroc a été classé 121è sur 189 pays.[37]Ce déficit en développement humain s'explique en partie « par la combinaison de plusieurs facteurs, parmi lesquels figure le faible niveau de développement de l'éducation ».[38]

Il est pertinent de prime abord, de relever qu'au Maroc, le taux d'analphabétisme est estimé à près à 34 % de la population selon le dernier recensement de 2014 [39]. Autrement dit, plus de 10 millions de marocains sont touchés par l'analphabétisme. Pour autant, les femmes semblent plus pénalisées par ce phénomène, essentiellement celles vivant en milieu rural, avec un taux égal à 60 % [40]. Il va sans dire que ce phénomène impacte de manière négative les familles, puisque ces problèmes d'accès à l'éducation ont une forte probabilité de se reproduire chez les enfants de ces femmes, en perpétuant ainsi le cycle de la pauvreté et de la précarité à travers les générations[41].

Ces femmes sont particulièrement touchées par la précarité et les différentes formes d'inégalité car la grande majorité ne parvient pas à accéder à un emploi stable, à un salaire confortable et à une couverture médico-sociale.[42]

Ainsi, on constate clairement un accès inégal à l'emploi pour les femmes au Maroc : 22 % de femmes occupent un emploi, contre 65 % des hommes,aggravant les inégalités de revenus et affectant le taux d'activité totale qui reste faible au Maroc (47 %seulement). [43]

---

[36]Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).Rapport sur le développement humain, les inégalités de développement humain au XXIe siècle. 2019. pp. 123-126.

[37] Ibid., p. 120.

[38]Mohammed Tawfik, Mouline. Anissa, Lazrak. Rapport sur les perspectives du Maroc à l'horizon 2025 : Pour un développement humain élevé. In. 50 ANS de Développement Humain & Perspectives 2025. Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc. Institut Royal des études stratégiques. 2005. p. 109. (En ligne) Disponible sur :http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-durable/societe-durable/developpement-humain/rapports-et-indicateurs-du-developpement/rapports-et-indicateurs-du-developpement-humain/.

[39]Haut-commissariat au Plan (HCP).Indicateurs sociaux. 2018.pp.33-161. (En ligne) Disponible sur : www.hcp.ma.

[40]HCP.Lafemme marocaine en chiffres- Evolution des caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles, 2018. (En ligne) Disponible sur : www.hcp.ma. pp. 11-20.

[41]Conseil économique et social et environnemental (CESE). Promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie économique, sociale, culturelle et politique .Les discriminations à l'égard des femmes dans la vie économique : réalités et recommandations .Auto-saisine N°18. 2014. pp. 33-38.(En ligne) sur : www.cese.ma

[42]Ibid., p.35.

[43]Ministère de la Solidarité de la Femme de la Famille et de Développement Social.Rapport du Royaume du Maroc : Autonomisation économique des femmes dans un monde du travail en pleine évolution 61ème session de

Cette situation peut être expliquée par le poids de la tradition sociale et culturelle au Maroc, puisque plus de trois quarts des femmes en dehors du marché du travail sont des femmes au foyer, et seulement 13 % sont en situation d'accomplir des études, tandis que la moitié des hommes en dehors du marché du travail sont en études.[44]

En effet, l'analphabétisme touche davantage certaines catégories sociales par rapport à d'autres.Le taux d'analphabétisme élevé s'accompagne ainsi, presque toujours, par des écarts importants entre les femmes et les hommes. En outre, chez les femmes rurales, il est largement supérieur à celui de leurs homologues citadines. L'analphabétisme féminin a des causes qui se situent en amont du processus de socialisation, la principale est la non-scolarisation ou la sous-scolarisation de la petite fille pour des raisons multiples : le travail, la peur de " la trop grande liberté " laissée aux filles, la priorité accordée à l'investissement dans l'éducation des garçonsconsidérés, à priori, comme supports de la famille à l'âge adulte. L'éducation des filles est généralement vue comme un investissement inutile car, une fois mariées, elles quittent leur famille pour intégrer celle de leur mari.[45]

Cependant, l'analphabétisme des femmes a des effets néfastes sur leurs conditions, par exemple dans le cas du Maroc quelques données chiffrées illustrent bienl'ampleur duphénomène d'analphabétisme chez les femmes : la mortalité à l'accouchement est de 72,6 en 2016, soit 44,6 pour 100 mille naissances vivantesen milieu urbain et 111,1 en milieu rural pour 100 mille naissances vivantes. Le niveau de la mortalité à l'accouchement demeure encore élevé en milieu rural, avec 111,1 décès, le taux de mortalité infanto-juvénile (enfants de moins de 5 ans) est de 22,16 décès pour 1.000, le taux de prévalence contraceptive de 40.2 %, le taux de scolarisation de la fille rurale est de 55% contre 96,2% pour les filles urbaines, le taux d'enfants par femme est de 2,19 %, le taux d'activité de 26.7 %, et le taux de chômage est de 10.5 %.[46]

---

la Commission sur la condition de la femme. New York, Mars 2017. (En ligne) Disponible sur : www.social.gov.ma.

[44]Oxfam. Rapport « Partager la richesse avec celles et ceux qui la créent » : Un état des lieux des inégalités au Maroc. Janvier 2018.pp.23-22.

[45]Laila, Hilal. Actions Strategies for the Reconstruction of Gender Identity Among Moroccan Rural Women : Stratégies d'action pour une reconstruction de l'identité de genre de la femme rurale marocaine. In.Barataria : Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. N°9. 2008. pp. 63–81 .(En ligne) Disponible sur :https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/180.

[46]Ministère de la Santé. Résultats de l'Enquête Nationale sur la Population et la Santé Familiale (ENPSF 2018). Rabat. 2018.p. 25. (En ligne) Disponible sur :

Par ailleurs,dans beaucoup de ces pays, l'analphabétisme, l'insécurité alimentaire et la pauvreté se voient étroitement corrélées et contribuent à les maintenir dans un cercle vicieux sur le plan du développement.

Afin de faire face à cette situation, les organisations internationales considèrent l'éducation comme un puissant outil de changement, permettant à « *des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté* ».[47]

C'est aussi le moyen de « *rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation sexuelle, de promouvoir les droits de l'homme et de la démocratie, de préserver l'environnement ou encore de maîtriser l'accroissement de la population* »[48].

Prenant ainsi la mesure de la situation, l'État marocain s'est engagé dans une politique visant à améliorer la situation des femmes touchées par ce fléau. La stratégie adoptée a permis la promulgation d'un ensemble de lois pour assainir cette situation. L'objectif de cette production normative consiste à mettre en place des mesures inclusives offrant aux femmes des opportunités pour participer à la vie sociale et économique afin d'améliorer leur statut social.[49]

Cependant, malgré les efforts déployés par le Maroc en matière de promotion du statut de la femme, l'analphabétisme demeure un écueil de taille qui influence énormément les retombées de tous les projets de développement visant l'inclusion de cette catégorie.[50]

Il apparaît opportun de rappeler que l'alphabétisation permet la jouissance effective des droits économiques, culturels et sociaux. Elle contribue au renforcement de la confiance en soi, ce qui s'apparente à un moteur d'inclusion sociale. En outre, au-delà de ces avantages, les actions d'alphabétisation

---

https://www.sante.gov.ma/Publications/Etudes_enquete/Documents/2019/03/Rapport%20pr%C3%A9liminaire_ENPSF-2018.pdf.

[47]Conseil de l'Europe. Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes. https.2020. pp.19-33. (En ligne) Disponible sur ://www.coe.int/fr/web/compass/education.
[48]Ibid., p.14.
[49]Observatoire National du Développement Humain (ONDH) .Rapport d'inclusion au Maroc. 2011.pp.80-86.(En ligne) Disponible sur : https://www.ondh.ma/.
[50]HCP.Démographie: Genre et développement : Aspects socio-démographiques et culturels de la différenciation sexuelle.2011. p.3.(En ligne) : <https://www.hcp.ma/downloads/Demographie-Genre-et-developpement-aspects-socio-demographiques-et-culturels-de-la-differenciation-sexuelle_t13087.html> [consulté le 29 Avril 2020].

s'accompagnent également d'une amélioration des capabilités[51] des femmes. Ainsi, nous pouvons résumer le concept de capabilités par ces propos de AmartyaSen :«*Les capabilités représentent les diverses combinaisons de fonctionnement que la personne peut accomplir* ». Autrement dit, la capabilité un ensemble de vecteurs de fonctionnements, qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie. [52]

Le concept de «capabilités » semble intéressant dans le champ féministe dans la mesure où Amartya Sen privilégie les fins (choix des personnes) d'accès au bien-être plutôt que les moyens pour y parvenir.[53]En développant par là même leur esprit critique, leur créativité etfacilitant ainsi toute perspective de changement social. L'auteur affirme en effet que : « *l'alphabétisation, la diffusion de l'éducation dans un pays ou une région donnée sont des facteurs de changement social (qui influencent jusqu'aux taux de fertilité et de mortalité) et de progrès technique* ».[54]

Dans le même esprit, l'objectif des politiques publiques, dites d'investissement social (telles que l'alphabétisation), cherchent à améliorer l'inclusion des femmes. Ceci s'effectue par le biais d'actions ciblant le développement de ce capital immatériel

[51]Selon Amartya Sen : « L'approche par les capabilités affirme que la personne éprouve sa pleine humanité lorsqu'elle peut maximiser ses libertés réelles pour vivre sa vie telle qu'elle la considère bonne, ainsi, les *capabilités* sont intrinsèquement importantes pour le bien-être des personnes, alors que les ressources et les biens matériels ne sont que des moyens pour obtenir une bonne qualité de vie ». En d'autres termes, le concept de *capabilité* se focalise sur les fins plutôt que sur les moyens d'accéder au bien-être. Ingrid, Robeyns. Florence, Boissenin. Lucienne, Gillioz . Le concept de capabilité d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe ?In . Nouvelles questions féministes, vol. 26. N°2. 2007. pp. 45–59 . (En ligne) Disponible sur :<https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2007-2-page-45.htm> [consulté le 27 Mars 2021].

[52]Alexandre, Bertin. Quelle perspective pour l'approche par les capacités ? In . Revue Tiers Monde. N° 182. 2005. pp. 385–406 . (En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info.eressources.imist.ma/revue-tiers-monde-2005-2-page-385.htm> [consulté le 28 Avril 2020].

[53]Les « *capabilités* » sont les possibilités réelles des personnes d'être ce qu'elles aimeraient être et de faire ce qu'elles aimeraient faire. Contrairement aux approches économiques habituelles où le revenu, les biens et services constituent les variables d'analyse de base déterminant le niveau de richesse d'une personne ou d'un pays, le concept de *capabilité* considère que ces éléments ne sont pas importants en eux-mêmes. Ce qui importe, ce sont les *capabilités* qu'une personne peut générer à partir de ces biens et services. Le fait qu'une personne puisse générer des *capabilités* à partir de biens et services et le degré auquel elle peut le faire dépendent des *facteurs de conversion* qui permettent, avec plus ou moins de facilité, la transformation des *capabilités* en *fonctionnements*. Sen distingue trois types de *facteurs de conversion* : sociaux, environnementaux et personnels. .Éric, Monnet. La théorie des « capabilités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. In. Tracés. Revue de Sciences humaines, N° 12. 2007. pp. 103–20. (En ligne) Disponible sur :https://journals.openedition.org/traces/211.

[54]Amartya Kumar, Sen . Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté. Ouvrage publié originellement par Alfred Knopf sous le titre « Développement as Freedom ». Paris. Odile Jacob. 2003. pp. 52-55.

humain, et le renforcement des capabilités nécessaires pour obtenir un emploi « décent » et stable.[55]

L'enjeu de l'analphabétisme est de taille, il constitue le prix payé par les sociétés suite à l'échec de leurs systèmes éducatifs.L'UNESCO considère que l'alphabétisation est « un enjeu vital pour le développement des sociétés »[56]. En effet, elle stipule dans ce même rapport que « *l'alphabétisation est un droit incontestable et doit être reconnu comme tel* »[57]. Ce droit à l'alphabétisme est aujourd'hui dénié à 757 millions d'adultes dans le monde, les privant d'outils de connaissance, de reconnaissance et d'une certaine confiance en soi. Comme le rappelle également l'UNESCO dans ce même rapport : « *il s'agit là d'une violation grave des droits de l'homme qui frappe un cinquième de la population mondiale adulte. C'est aussi un obstacle majeur au déploiement des capacités humaines et à la réalisation du développement économique et social, en particulier pour les femmes* ».[58]

Il est cependant pertinent de rappeler que le droit à l'alphabétisme apparaît implicitement dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) de 1948[59], et de façon plus explicite en 1960, dans la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.[60]

Cette convention encourage notamment les États à « *intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, et leur permettre de poursuivre leurs études en fonction de leurs aptitudes* ». [61]

Ainsi, l'alphabétisation a été également reconnue internationalement comme

---

[55]Thierry, Berthet. Les enjeux de l'évaluation territoriale des politiques publiques. In . Informations sociales, vol .150. N°6. 2008. pp. 130–39. En ligne Disponible sur :<https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2008-6-page-130.htm> [consulté le 16 Novembre 2019].

[56]Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO). Rapport relatif au suivi de l'éducation pour tous (EPT). Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux. Paris .2016. pp. 135-150. (En ligne) Disponible sur : http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/2000-2015-Unesco-EPT-232433f .

[57]Ibid., p.144

[58]Ibid., p.137

[59]La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH). Article 26 stipule que «Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé, l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. et que « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ».

[60]Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO). La convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement 1960. Paris, 14 décembre 1960.

[61] Ibid., p. 14.

un droit humain en soi et un instrument primordial pour exercer d'autres droits et jouir également d'innombrables avantages humains, culturels, sociaux, politiques et économiques[62]. Cette reconnaissance, qui concrétise le consensus international pour une éducation de qualité, est capable de « *lutter contre la pauvreté, de donner aux femmes les moyens de se prendre en charge, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de protéger l'environnement et de maîtriser la croissance démographique* ». [63]

Au fil des années, la conception de l'alphabétisation s'avère de plus en plus inspirée et principalement façonnée par les organismes internationaux et les bailleurs de fonds, dans un contexte de globalisation économique et de libéralisation du marché qui se positionne à l'opposé des pratiques de l'État-providence.[64]

Par ailleurs, la Conférence internationale tenue en 1990 à Jometien, (Thaïlande), à l'occasion de l'Année Mondiale de l'Alphabétisation souligne que la nécessité d'éradiquer l'analphabétisme est ressentie comme une condition *sine qua* non au développement économique, social et culturel des nations. Suite à cela, de nombreux pays ont lancé des campagnes nationales d'alphabétisation.

Les résolutions de la conférence ont été approfondies dans le cadre du programme d'action de la conférence internationale sur la population et le développement (1995). La population ciblée par la conférence est spécifiquement la population féminine. C'est ainsi que l'objectif visé est d'assurer la participation totale de la femme au processus de développement par l'éducation, en la faisant accéder au savoir moderne et aux habiletés fonctionnelles, et en cultivant en même temps chez elle la confiance en soi. L'éducation devrait ainsi assurer aux femmes l'accès au savoir imprimé, aux habiletés essentielles et aux nouvelles technologies, qui augmentent leurs chances pour une vie meilleure.

Cette conférence a été l'occasion de souligner une situation alarmante, à savoir l'analphabétisme en milieu féminin. L'éducation primaire et le taux d'alphabétisation des filles et des femmes âgées de plus de 15 ans ont connu à travers le monde une

[62]UNESCO . Déclaration de Persépolis (1975). Déclaration de Vienne (1993) . Déclaration de Hambourg (1997)
[63]UNESCO.Alphabétisme des adultes et des jeunes: tendance globale sur la parité entre les sexes, Fiche d'information ISU, septembre 2010.N° 3. Institut des statistiques de l'UNESCO.(En ligne) Disponible sur : www.unesco.org/education/ild2010/FactSheet2010_Lit_EN.pdf
[64] John, Aitchinson. Alphabétisation des adultes et éducation de base : point de vue régional de la SADC. In. Revueinternatinale Education des adultes et développement, 6 juillet 2015. pp.12-19. (En ligne) Disponible sur : http://www.iiz-dvv.de/fr/.

amélioration et une généralisation de l'ordre de 75% au moins dans la plupart des pays d'Amérique Latine, des Caraïbes, de l'Asie de l'Est et du sud-ouest. Cependant le taux d'analphabétisme demeure important dans la plupart des pays du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud.

Pourtant, dans nos sociétés modernes, structurées par la dynamique de l'émergence de l'économie du savoir globalisée et centrée sur l'écrit, l'élévation du niveau général d'alphabétisme de la population constitue, plus que jamais, une condition nécessaire afin d'atteindre des objectifs de développement humain durable. Selon l'Institut de l'UNESCO pour la concrétisation de l'Apprentissage tout au long de la vie (UIL), il est nécessaire de relever un triple défi : « 1) Réaliser la généralisation de l'éducation de base de qualité pour toute la population en âge de scolarité tout en assurant l'extension verticale du système éducatif formel, 2) Assurer l'éducation de base pour la plus grande partie des jeunes et des adultes se trouvant hors du système scolaire, 3) Créer pour l'ensemble de la population des opportunités d'apprentissage permettant de maintenir et d'améliorer ses compétences en alphabétisme ». [65]

Conscient de l'importance de cet enjeu et du fait que l'éducation et la formation se situent au cœur des projets sociétaux qui définissent le profil d'un citoyen jouissant de ses droits et tenant compte de ses devoirs, le Maroc a adhéré aux principaux instruments internationaux des droits de l'homme en général, et de l'éducation en particulier. Il s'agit, notamment, de la Déclaration de Persépolis de 1975, de la Convention relative aux droits de l'enfant et de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Ces instruments reconnaissent tous l'éducation comme un droit en soi. [66]

Ces engagements ont incité les pouvoirs publics à mettre en place une politique d'alphabétisation de masse à destination des populations analphabètes. L'objectif

[65]UNESCO. Transformer notre monde l'alphabétisation au service du développement durable. In. Banque de données sur les bonnes pratiques en littératie et numératie, Février 2016.pp.8-9. (En ligne) Disponible : https://en.unesco.org/. [Consulté le 05 novembre 2019].

[66]L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation joue un rôle majeur, qu'il s'agisse de rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation sexuelle, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de préserver l'environnement ou encore de maîtriser l'accroissement de la population.Observation générale 13, Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels), 08/12/99. E/C.12/1999/10. (En ligne) : http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/E.C.12.1999.10.Fr?OpenDocument

ultime tend à l'éradication de ce phénomène par le renforcement de la mobilisation de tous les intervenants, afin d'accélérer le rythme des réalisations quantitatives et qualitatives des programmes de lutte contre l'analphabétisme.

Le but consiste à ramener le taux d'analphabétisme à 20% à l'horizon 2021 et à moins de 10% à l'horizon 2026. [67] Le Maroc cherche en effet à s'aligner sur les objectifs fixés par les Organismes internationaux, en particulier ceux de l'Éducation pour tous (EPT), et avec les Objectifs du Développement durable (ODD).

Malgré l'importance irréfutable de l'alphabétisation, démontrée par toutes les recherches à tous les niveaux (social, économique, culturel, politique), l'analphabétisme concerne encore environ 757 millions d'adultes dans le monde. Au Maroc, malgré les efforts réalisés et les résultats atteints, le taux d'analphabétisme reste préoccupant.[68]

Pour faire face à ce phénomène massif constituant l'une des préoccupations majeures de la communauté internationale, le processus d'alphabétisation a été dopé depuis 2015, dans le cadre des objectifs de développement durable, afin d'assurer une alphabétisation de qualité pour toute et tous. En effet, le quatrième objectif des ODD vise à « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Aussi, l'une des cibles de cet objectif (cible 4,6) est que *« tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter, d'ici à 2030 »*.[69]

Selon les données nationales, notamment le Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) réalisé par le Maroc en 2014, le taux d'analphabétisme chez la population âgée de 10 ans et plus (tranche d'âge adoptée par la Maroc pour la mesure de ce phénomène) est de l'ordre de 32,2%, il enregistre une baisse de 11 points en 10 ans, soit une régression de près d'un point par an

[67] Agence Nationale de Lutte contre l'Analphabétisme (ANALCA). Alphabétisation priorité nationale.Rabat. 2014.p.2. (En ligne) Disponible : www.analca.ma.

[68] Selon l'UNESCO: « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel, si elle est capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne … » alors que le Maroc, la définition officielle retenue par le Haut-Commissariat au Plan, adoptée dans les enquêtes auprès des ménages, retient comme analphabète toute personne de plus de 10 ans ne pouvant ni écrire ni lire un texte dans une langue.Haut-commissariat au Plan (HCP). Les indicateurs.2018.Op.Cit., p. 31.

[69]Organisation des Nations Unies (ONU) . Rapport sur les Objectifs du Millénaire pour le développement, l'objectif (cible 4,6).Nations unies. New York, 201.(En ligne) Dispnible sur : https:/ /www.un.org/fr/millenniumgoals/reports/2015/pdf/rapport_2015.

durant la période 2004-2014.[70]

Ces orientations et la centralité de l'éducation dans le processus de développement ont également été confirmées par la nouvelle constitution de 2011, dans son article 31,qui stipule que : «*L'État, les établissements publics et les collectivités territoriales œuvrent à la mobilisation de tous les moyens à disposition pour faciliter l'égal accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir des droits : aux soins de santé, à la protection sociale, à la couverture médicale et à la solidarité mutualiste ou organisée par l'Etat, à une éducation moderne, accessible et de qualité, à l'éducation sur l'attachement à l'identité marocaine et aux constantes nationales immuables, à la formation professionnelle et à l'éducation physique et artistique, à un logement décent, au travail et à l'appui des pouvoirs publics en matière de recherche d'emploi ou d'auto-emploi, à l'accès aux fonctions publiques selon le mérite, à l'accès à l'eau et à un environnement sain, au développement durable.* » [71]

Cependant, Il est unanimement reconnu que la finalité de tout programme d'alphabétisation est de doter les bénéficiaires de compétences de base utiles et utilisables, leur permettant de s'intégrer et de contribuer à leur autonomie dans leur environnement quotidien et de développer leur pouvoir d'agir. Les études et recherches faites sur l'alphabétisation à ce jour ne concernent que légèrement les questions d'impact des programmes sur les bénéficiaires.[72]

Dans cette étude, notre analyse s'oriente vers la recherche des effets et des impacts de l'action publique sociale. En effet, cette perspective d'analyse propose un cadre conceptuel regroupant l'ensemble des modèles causaux, instrumentaux et évaluatifs des politiques publiques.

Effectivement, le modèle causal implique pour sa part une réponse à l'émergence d'un problème collectif qui doit être résolu de manière efficace.[73] Les instruments

[70] HCP. Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH). 2014. pp.28-29.
[71] Constitution 2011.

[72]Tamer, Bachir. Bouguidou, Mohamed.L'évaluation du transfert des apprentissages des bénéficiaires des programmesd'alphabétisation au Maroc : Province El Hajeb.In. Revue Attadriss . N° 8. Faculté des sciences de l'éducation. Université Mohammed V-Souissi . Rabat. 2016. pp. 123 -125.

[73]Stephen, H. Linder. B.Guy, Peters. From Social Theory to Policy Design. In. Journal of Public Policy.Vol 4.N° 3. 1984. pp.237–259. (En ligne) Disponible sur : https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-public-policy/article/abs/from-social-theory-to-policy-design. [Consulté le 22 mars 2020].

visent, quant à eux, à influencer la problématique de l'étude [74]. Alors que le modèle évaluatif, dans ce type de recherche, contribue à vérifier que le cadreconceptuel engendre bien les effets escomptés par l'action cible de recherche [75].

Ces impacts correspondent au « degré selon lequel un programme de politique publique a été la cause d'effets spécifiques »[76]. En d'autres termes, les politiques publiques cherchent à produire des impacts sur des processus de changement du comportement [77], et par la suite, sur un changement social.[78]

Dans cette perspective, notre étude est réalisée pour mesurer l'impact des programmes d'alphabétisation (surtout l'étape de post alphabétisation) sur le développement des capacités des bénéficiaires au Maroc, selon plusieurs indicateurs comme la santé, la protection de l'environnement, l'amélioration du revenu et l'évolution du statut professionnel des enquêtés. Cette évaluation consiste à mesurer la performance ou calculer la rentabilité du projet de formation par la recherche des effets escomptés auprès des bénéficiaires.

Cependant, à chaque politique, programme[79] ou action, des moyens spécifiques du point de vue humain, financier et juridique seront affectés aux acteurs opérant dans ce chantier. Afin d'avoir au niveau le plus bas– à savoir les objectifs opérationnels –des réalisations sont mesurables, qui correspondent à l'activité de l'administration ou de l'opérateur dans un domaine particulier.

Par ailleurs, l'évaluation d'une politique publique se décline selon un certain

---

[74]Peter, Knoepfel. Corinne, Larrue.Frédéric,Varone. Analyse et pilotage des politiques publiques : France, Suisse, Canada. Québec. In.Presses de l'Université du Québec. 2001.pp. 333-336. (En ligne) Disponible sur : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76411.

[75] Martin, Landau. The Proper Domain of Policy Analysis. In. American Journal of Political Science. Vol 21. N° 2. 197. pp. 423-427.

[76] Harry P . Hatry. Measuring Program Outcomes: A practical Approach In . United Way of America. 1996 . p.24.

[77]Philip, Kotler. Ira, Kaufman . Creating Social Change . In. Holt, Rinehart, and Winston, 1972. pp.12-20.

[78] Philip, Kotler. Gerald, Zaltman. An Approach to Planned Social Change. In. Journal of Marketing.Vol 35.N°3 .1971.pp. 3-12.

[79]Ilest important de distinguer entre une politique publique et un programme public,cette dernière notion s'applique à un ensemble restreint d'objectifs censés faire sens pour les acteurs qui les ont conçus, pour ceux qui vont les mettre en œuvre ou ceux qui vont en bénéficier. Cependant, un programme public se caractérise par des moyens humains, techniques, organisationnels et financiers dédiés, de même que par une temporalité limitée. L'approche retenue peut être au choix partenarial ou non .enfin, un programme est territorialisé. les différentes collectivités qui composent le territoire vont alors participer chacune à leur niveau à la mise au point et à la réalisation du programme. Alors qu'une politique est un ensemble de programmes et s'inscrit dans un temps long. il est donc plus difficile de se l'approprier. Une politique se caractérise par de nombreux changements. Jean-Claude Thoenig.Politique publique .In.Presses de Sciences Po. 2014. pp .420-427. (En ligne) Disponible sur <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-politiques-publiques--9782724615500-page-420.htm> [consulté le 1 mai 2020].

nombre de critères[80], à commencer par la pertinence[81], la cohérence[82],l'efficacité[83] l'efficience[84], l'utilité sociale[85].

En ce qui concerne les acteurs de ces politiques, nous pouvons distinguer quatre catégories qui forment le « triangle de base » d'une politique publique : les autorités politico-administratives[86], les groupes cibles, les bénéficiaires finaux et les groupes tiers (figuren°:1). Les liens existants entre ces acteurs peuvent être analysés en identifiant la « logique d'action » qui sous-tend toute politique. Cependant, cette logique d'action comprend, d'une part, une hypothèse relative aux causes du problème collectif visé par la politique publique, et d'autre part, une hypothèse inhérente à l'intervention concrète de l'État.

Dans la littératuresur l'action publique, les termes les plus utilisées pour présenter les groupes qui composent l'action publique sont : ressortissants, bénéficiaires, cibles, usagers, clients, victimes, protestataires.Autant de noms qui se réfèrent aux individus intégrant la production des politiques publiques, et sont le résultat de la catégorisation, de la mobilisation voire de l'équipement, propres à la mise en œuvre de politiques publiques. [87]

Ces deux groupes réunissent tous les acteurs dont la situation personnelle est modifiée par la politique publique, sans pour autant que celle-ci les vise directement à titre de groupes cibles ou de bénéficiaires finaux.[88]

---

[80]Géraldine, Bonnet. L'évaluation, outil de pilotage des politiques publiques: repères pour mettre en oeuvre cette démarche. Entretiens du CERTU. Lyon. CERTU. 2013.

[81] La pertinence : L'action menée doit être en adéquation avec le problème identifié.

[82]La cohérence : Une synergie des actions entre elles et avec les moyens déployés.

[83]L'efficacité : Les réalisations, les résultats et les impacts obtenus sont-ils conformes aux objectifs .

[84]L'efficience : Adéquation des résultats obtenus aux dépenses engagées et avec le moindre coût.

[85]L'utilité sociale : Repérer si les impacts obtenus répondent effectivement aux besoins et aux problèmes posés par les bénéficiaires. Il s'agit là d'un critère fondamental en matière sociale.

[86]Les autorités politico-administratives sont en charge de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique publique, dont la logique d'action est consignée dans le droit public. Ces acteurs publics (et parfois privés) disposent du monopole (légal) de production des actes administratifs, créant, modifiant ou annulant une grande partie des droits et des obligations des autres acteurs du triangle (notamment les groupes cibles et les bénéficiaires finaux). Knoepfel, Larrue, and Varone.Analyse et pilotage.Op. Cit., p.130.

[87]Ibid., p. 32.

[88]Selon Knoepfel : Les acteurs privés peuvent être dissociés en : Groupes cibles ou les acteurs dont le comportement est défini politiquement comme la cause directe ou indirecte du problème.Ainsi que, les bénéficiaires finaux : acteurs qui supportent les effets négatifs dudit problème, et dont la situation devrait être améliorée suite à la mise en oeuvre de l'intervention publique « changement de comportement ». Et en fin les groupes tiers: profiteurs qui sont indirectement affectés par la politique publique, soit positivement, soit négativement (lésés).Ibid., p .33.

Source : Peter, Knoepfel et Corinne, Larrue, et Frédéric, Varone. Analyse et pilotage des politiques publiques : France, Suisse, Canada. Québec. In. Presses de l'Université du Québec., 2001.p. 333.

Dans cette perspective, l'évaluation pourra alors mettre en question les résultats et les impacts issus de l'intervention publique d'une façon précise, soient les résultats immédiats obtenus auprès des groupes cibles dont on cherche à modifier le comportement, ou même les impacts indirects obtenus auprès des bénéficiaires finaux suite aux changements de comportement des groupes cibles. [89]

En outre, l'évaluation peut éventuellement questionner les hypothèses qui sous-tendent l'intervention, aussi bien au niveau des causes que de l'action elle-même.[90]

Aux éléments précités s'ajoute la spécificité de l'évaluation dans le secteur de l'éducation, variable qui dépend d'une multitude de facteurs. [91]

A l'occasion du Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en 2000, non seulement la nécessité de réaliser l'éducation pour tous a été soulignée, mais également celle d'améliorer la qualité de l'éducation. Le Forum a ainsi énoncé la recommandation suivante : « *Améliorer sous tous ses aspects la qualité dans l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul, ainsi que l'aptitude et les compétences à se prendre en charge*». [92]

De plus, au cours de la même rencontre, il a été considéré que « *La qualité de l'alphabétisation* », ne peut pas être limitée à l'attractivité des programmes ou aux

[89]Hélène, Milet . Philippe, Warin. La prise en compte des publics dans l'évaluation des politiques publiques. In. Revue française d'administration publique.Vol148.N°4. 2013. pp. 991–1002.(En ligne)Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2013-4-page-991.htm> [consulté 4 Novembre 2020].

[90]Bernard, Perret. L'évaluation des politiques publiques. In. Esprit, Décembre. N ° 12. 2008. pp.142–59 .(En ligne) Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-esprit-2008-12-page-142.htm> [consulté le 1 décembre 2020].

[91]UNESCO.Éducation pour tous l'exigence de qualité. 2005. pp.34-38. (En ligne) Disponible :https://www.righttoeducation.org/sites/righteducation.org/files/resourceattachments/UNESCO_Rapport_Mondial_EPT_Exigence_de_qualite_2005_FR.f

[92]Josef, Müller. De Jomtien à Dakar : Répondre aux besoins éducatifs fondamentauxde qui ? In. Revue Éducation des Adultes et Développement.N°55. 2000. pp .6-7.

apprentissages[93]. La qualité devrait être évaluée sur tout le dispositif partant de la définition de base de ce que nous entendons par « alphabétisme » jusqu'aux résultats obtenus des programmes d'alphabétisation et leur mise en application dans la vie courante. telle est la vision globale pour un modèle de suivi de la qualité ».[94]

En outre, l'UNESCO a développé un cadre général pour comprendre et délimiter le concept de qualité de l'éducation. Dans ce cadre (figure n° 2), le processus d'apprentissage s'opère selon une fonction de production faisant intervenir au moins trois groupes de variables : (1) les caractéristiques des apprenants, (2) les conditions qui caractérisent le déroulement du processus même de l'apprentissage (profil et apport du formateurs, conditions didactiques, conditions logistiques…), (3) les spécificités (en matière de contrainte et/ou d'opportunité) du contexte global dans lequel se situent les acteurs intervenant dans le processus d'apprentissage. Le contexte a en effet son influence, s'agissant d'appréhender la question de la qualité durant les trois phases du processus d'apprentissage : en amont (les caractéristiques des apprenants), pendant (les caractéristiques du processus de formation), et en aval (les résultats). [95]

Source : Rapport mondial suivi de l'EPT, « l'exigence de la qualité ». UNESCO. 2005**.**

Dans la présente étude, l'analyse s'attache à l'effet des acquis en alphabétisation sur le développement des capacités des bénéficiaires, à l'occasion de leur passage par un programme d'alphabétisation (la phase de post alphabétisation). Cependant, cette délimitation du champ de l'étude reste insuffisante comme l'illustre la figure n° 3. En effet, « *les apprentissages acquis à l'occasion du passage par un programme d'alphabétisation peuvent être appréciés à court terme par leur consistance et par leur adéquation relativement aux objectifs fixés. Ils peuvent également être estimés, à moyen terme, par rapport à leur durabilité et à l'étendue de leurs usages. Enfin, ils peuvent être appréciés dans une perspective à long terme relativement aux différents impacts qu'ils induisent dans la vie des*

[93]Centre international d'études pédagogiques .Pilotage des établissements et qualité des apprentissages: améliorer la qualité de l'éducation, pratiques, pilotage, politiques publiques .In.Sèvres. Centre international d'études pédagogiques. Actes du séminaire du 15 au 17 décembre. France 2010 .
[94]Forum mondial de l'éducation de Dakar. Article 7 du Cadre de Dakar. 2000 .
[95]UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Genre et EPT. 2000-2015 progrès et enjeux : Résumé sur l'égalité entre les sexes.2016. pp.7-26. (En ligne) Disponible sur : https://www.adeanet.org/fr/system/files/234809F.pdf.

bénéficiaires ».[96]

Source : proposé par Samir.Tawil.UNESCO. Rabat.lancement du séminaire de l'étude de Marrakech 2-4 juin 2008.

En effet, l'élaboration et la mise en application des politiques d'alphabétisation sont le produit d'interactions entre les acteurs publics et privés pour la lutte contre l'analphabétisme et l'insertion des bénéficiaires dans la vie sociale. Ainsi, la configuration des intervenants et leurs relations expliquent en grande partie le résultat de toute intervention engagée. Les positions, les stratégies et les rôles des acteurs dans ce système sont en partie expliqués par les ressources contrôlées par chaque acteur (administration, association, entreprise …). [97]

En définitive, dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, les résultats peuvent se décliner sous différentes formes, allant des apprentissages acquis aux impacts sociaux plus ou moins diffus associés à un passage réussi par un programme d'alphabétisation. Toutefois, ces résultats se distinguent par la complexité des indicateurs qui les appréhendent et par la multiplicité de niveaux des horizons temporels d'analyse.[98]

Notre thèse s'inscrit dans le domaine des politiques publiques, selon Jean-Claude Thoenig, les politiques publiques comme étant « *les interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un*

[96]Lahcen, Aït Daoud. Mohammed, Bougroum. Aomar, Ibourk.Education non formelle au Maroc. Les déterminants de la qualité dans les programmes d'alphabétisation.In. Critique économique. N°32. 2014.p.49-50. (En ligne) Disponible sur :<https://revues.imist.ma/index.php?journal=CE&page=article&op=view&path%5B%5D=4623> [consulté le 26 Avril 2020].

[97]Tamer, Bachir. Mohamed, Bouguidou. L'évaluation un outil déterminant de la qualité en alphabétisation : cas du Maroc. Université Mohammed V-Souissi - Rabat. 2014. p. 17.

[98]Bernard,Fusulier. David,Laloy.Les politiques publiques, des univers composites à évaluer : l'exemple de l'alphabétisation.In.Dynamiques régionales. Vol.1. N°1. 2014. pp. 27–37.(En ligne) sur : <https://www.cairn.info.eressources.imist.ma/revue-dynamiques-regionales-2014-1-page-27.htm> [consulté le 28 Mai 2020].

domaine spécifiquedela société ou du territoire »[99]. Ainsi,les politiques publiques apparaissent-elles comme des actions spécifiques interreliées et officielles, annoncées ou entreprises à un moment donné par une autorité étatique légitime, au niveau local, national ou international et orientées vers la résolution d'un problème public.[100]

Cependant, notre sujet de recherche se trouve au carrefour de plusieurs champs disciplinaires:la psychologie, les sciences de l'éducation,les théories des organisations, l'économie politique et la sociologie.

Dans notre cas, la recherche s'intéresse à la politique d'alphabétisation, et plus précisément au programme de post alphabétisation, à la lumière de la stratégie nationale de lutte contre l'analphabétisme « feuille de route 2017- 2021 » pilotée par l'Agence de Lutte Contre l'Analphabétisme.

La recherche sur le terrain a été réalisée selon une perspective territoriale de la politique publique et dans un territoire qui couvre la province de Meknès.

En effet, la recherche a été menée dans l'une des provinces les plus touchées par l'analphabétisme au niveau national et régional, à savoir la province de Meknès : selon le recensement général de la population et de l'habitat 2014, le taux de la population analphabète dans la province de Meknès s'élève à 25.3%, constituant un taux bas par rapport au taux d'analphabétisme au niveau de la région de Fès Meknès (34.7%) et au niveau national qui est de 32.2 %. Comme au niveau national, Meknès est l'une des provinces où les femmes et le milieu rural sont les plus touchées par ce phénomène, avec des taux d'analphabétisme respectivement de 63.4% au niveau régional, et de 60.4% au niveau provincial. [101]

Dans le cadre de ce travail, notre intérêt porte essentiellement sur l'analyse de l'alphabétisation des femmes. C'est un sujet qui demeure très présent dans l'actualité et dans les rapports sur développement Humain.Il est a signaler que compte tenu de

[99]Jean-Claude, Thoenig. Les politiques publiques. In. Madeleine Grawitz, Jean Leca(sous la direction). Traité de Science Politique.Paris. Presses universitaires de France. 1985 .p.558.
[100]Cirille, Nyeck.Politique publique.In. Presses universitaires de Grenoble. 2014. p.384. En ligne sur : <https://www.cairn.info/dictionnaire-d-administration-publique--9782706121371-page-384.htm> [consulté le 28 Aout 2021].
[101]HCP .RGPH.2014.Op.Cit.,p.22.

l'ampleur de ce fléau, les instances internationales ont des difficultés à éradiquer ce problème, étant donné la pluralité et l'interdépendance de ces causes.

À cet effet, nous nous intéressons de plus près à cette question du point de vue politique et social : comment l'alphabétisation permet-elle aux femmes d'éradiquer, ou du moins de réduire, l'exclusion et la vulnérabilité ?Autrement dit, quels sont les changements du point de vue individuel et socioéconomique chez les bénéficiaires, pouvant découler de leur participation aux programmes d'alphabétisation? Pour ce faire, nous nous sommes davantage focalisés sur les femmes néo alphabètes qui poursuivent les cours du programme de post alphabétisation au niveau de la province de Meknès dans le milieu rural et urbain. Nous adoptons dans cette perspective une approche plutôt globale prenant en compte les contours de la politique d'alphabétisation.

En définitive, l'éducation de la femme reste un élément primordial pour lutter contre son exclusion, l'alphabétisation conditionne ainsi la jouissance effective des droits économiques, culturels et sociaux, et facilite l'inclusion des femmes dans le développement.

L'alphabétisation des adultes fait l'objet d'un nombre important d'études sur le plan international. On dispose notamment d'études effectuées par des experts de l'UNESCO. [102]

Ils'agit la plupart du temps soit de synthèses générales sur l'état de l'analphabétisme dans le monde [103], soit de comptes rendus d'expériences pilotes en matière d'alphabétisation des adultes[104]. Il existe également des recherches portant sur des aspects spécifiques tels que la question de la langue d'alphabétisation[105], les besoins vocationnels dans le domaine de l'éduction des adultes (la formation des

[102]Alain, Mingat. Francis, Ndem. Adeline, Seurat .La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne. In . Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N °12. 2013. pp. 25–47 . (En ligne) Disponible sur : <http://journals.openedition.org/cres/2288> [consulté le 26 Février 2020].
[103]Ouane, Adama. Alphabétisation et formation des formateurs: L'expérience de l'Afrique francophone. In . Revue internationale de l'education adultes et développement, vol. 30, no. 3. 1984. p. 23.(En ligne) Disponible sur <https://www.jstor.org/stable/3444133>.
[104]John, Oxenham. Programmes d'alphabétisation éfficaces : le choix des décideurs. UNESCO. Institut international de planification de l'éducation. Paris. UNESCO, 2010. pp. 115-120.
[105]Anthony, Okech. Alphabétisation multilingue, une ressource. In. Revue Internationale de l'Education des adultes et développement. N° 59 .July 2015. p. 6 .(En ligne) Disponible sur : <http://www.iiz-dvv.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-592002/education-de-base-et-alphabetisation/lrsquoalphabetisation-multilingue-une-ressource/> [consulté le 14 Octobre 2019].

formateurs[106], le financement du domaine d'éducation des adultes[107], la qualité de l'environnement[108]des programmes d'alphabétisation) et le rôle de l'alphabétisation dans la transformation de la vie des femmes[109].Ainsi que la perception de la communauté[110] des changements introduites par l'implémentation des programmes de lutte contre l'analphabétisme [111].

Au Maroc, la plupart des études réalisées sur l'amélioration de la condition féminine s'attachent aux retombées des réformes juridiques sur la situation de la femmetelles que la question de la réforme du code de la famille [112], ou bien aux mutations du mouvement féminine au Maroc[113]et le devenir de la situation de la femmes marocaine. [114]

D'autres chercheurs s'inscrivent dans une autre optique, en s'intéressant au rôle des plans de développement humain dans l'insertion des femmes et l'amélioration de ses conditions sociaux économiques (l'initiative de développement humain INDH) [115], notamment, les recherches qui s'intéressent aux impacts des mesures de l'économie solidaire sur le développement du pouvoir d'agir des femmes

[106]Alan, Rogers. La formation des alphabétiseurs dans les pays en développement. In. Revue Internationale de l'Education des adultes et développement. N°66. 13 Septembre 2016. p.3. (En ligne) sur <http://relaunch2.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-662006/education-pour-tous-et-alphbetisation/la-formation-des-alphabetiseurs-dans-les-pays-en-developpement/> [consulté le 17 Octobre 2019].
[107]Amadou, Wade Diagne. Coûts et financement de l'alphabétisation. In.InternationalReview of Education.vol N° 54. 2008. pp.675-678. (En ligne) disponible sur Springer. : https://www.jstor.org/stable . [consulté le 28 Avril 2020].
[108]Amadou Wade Diagne. Binta Rassouloula Aw Sall. Environnements incitatifs pour l'engagement dans l'alphabétisation, 2006. p. 8.
[109]Taboure, Boubacar. L'alphabétisation en milieu périurbain au Mali : une analyse de l'utilisation des compétences acquises dans la vie quotidienne des femmes de Missabougou . In . Revue Malienne de Science et de Technologie, N° 17. 2015. p .2. (En ligne) Disponible sur: <http://revues.ml/index.php/rmst/article/view/1149> [consulté le 26 Avril 2020].
[110]Boubacar, Taboure. L'alphabétisation des femmes au Mali: Le regard des acteurs sur son impact, cas de Lassa. In. Revue Malienne de Science et de Technologie. N° 17 . Octobre 2015.p. 2. (En ligne) Disponible sur:<http://www.revues.ml/index.php/rmst/article/view/1146> [consulté le 14 Octobre 2019].
[111]Moussa, Gadio. L'approche Reflect et la transformation sociale au Mali. In.Revue Education des adultes et développement. N° 76. 2011.p.3.(En ligne) Disponible sur :<https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-762011/education-populaire-et-reflect/lapproche-reflect-et-la-transformation-sociale-au-mali/> [Consulté le 14 Janvier 2020].
[112]Houria, Alami M'Chichi. Genre et politique au Maroc: les enjeux de l'égalité hommes-femmes entre islamisme et modernisme. In. Histoire et perspectives méditerranéennes. Paris. Harmattan. 2002, p. 14.
[113]Hayat, Zerari. Femmes du Maroc entre hier et aujourd'hui : quels changements ? In . Revue Recherches internationales. N° 77. Vol 3. 2006. pp. 65-80.(En ligne) Disponible sur : http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/societe/femmes/femmes-du-maroc-entre-hier-et-aujourd-hui-quels-changements
[114]Assia,Benadada. Bidaouiya, Belkamel.Le mouvement des droits humains des femmes au Maroc : Approche historique et archivistique. Université Mohammed V (Rabat). Faculté des lettres et des sciences humaines.Centre d'histoire du temps présent.2014.p.5.
[115]Yasmine, Berriane. Chapitre 5. L'inclusion Des Femmes : Les Contours d'une Nouvelle Norme. In. Femmes, Associations et Politique à Casablanca, Description Du Maghreb. Maroc. Centre Jacques-Berque. 2013. pp. 213–247. (En ligne) Disponible sur : <http://books.openedition.org/cjb/364> [consulté le 27 April 2020].

et la lutte contre l'exclusion et la pauvreté[116]. Ces recherches insistent sur le rôle capitale des regroupements des femmes dans le développement socioéconomique. [117]

En revanche, les recherches en matière d'alphabétisation féminine en tant que condition préalable à la jouissance effective de leurs droits et levier d'amélioration effective de leurs conditions, sont quasiment inexistantes.

Deux recherches font exception à la règle générale, il s'agit d'un ouvrage de Fatima Agnaou[118] en anglaiset d'un mémoirede maitrise en développement de Naima El Oaunsaidi. [119]

Fatima Agnaou expose dans son ouvrage l'état d'alphabétisation des femmes « analphabètes » au Maroc.Elle initie également la réflexion autour du concept d'alphabétisation comme vecteur du développement durable et d'autonomisation des femmes.

L'auteur essaie dans un autre ouvrage en collaboration avec Ahmed Bouks[120] de vérifier ces propos par une recherche empirique basée sur des enquêtes de terrain effectuées entre octobre 1997 et juin 1999. Cette étude concerne les programmes d'alphabétisation appliqués dans le cadre de la campagne générale d'alphabétisation lancée par le Ministère de l'Education au niveau national et fonctionnant du 1er octobre au 30 juin. Agnaou questionne la stratégie dédiée aux bénéficiaires à cetteépoque et propose des recommandations pour éclaircir la décision publique en la matière. Parmi ces recommandations, la nécessité d'implémentation d'un programme de post alphabétisation à fin de consolider les acquis chez les bénéficiers. [121]

[116]Fatima Zahra,Abraouz. Cheikh Naama, Ma Elainin. L'impact de l'entreprise sociale sur le développement durable : cas de la coopérative d'argan.In. International Journal of Innovation and Scientific Research, vol 31. n° 2 . 2017, pp . 216–224 . (En ligne) Disponible sur : <http://www.ijisr.issr-journals.org/abstract.php?article=IJISR-17-026-09> [consulté le 29 Avril 2020].

[117]Hassan,Faouzi. Impact des coopératives féminines sur la préservation et la valorisation de l'arganeraie : cas de la coopérative Tafyoucht (confédération des Ait Baamrane, Anti-Atlas, Maroc).In. Confins. Revue franco-brésilienne de géographie / Revista franco-brasilera de geografia. N°° 14. 2012. p.3..(En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/confins.7521>.

[118]Fatima, Agnaou. Gender, Literacy, and Empowerment in Morocco. In. Routledge Series .Middle East Studies History, Politics, and Law .Shahrough Akhavi. University of South Carolina, New York & London .2004.

[119]Naima, El Ouansaidi. L'éducation de la femme rurale dans le processus du développement local alphabétisation à Al Hoceima dans la région naturelle du Rif (Maroc). Master en développement local, de l'Université du Québec à Rimouski. 2010. pp.90-93. (En ligne) <http://semaphore.uqar.ca/397/> [consulté le 14 Octobre 2019].

[120]Ahmed, Boukous. Fatima, Agnaou. Alphabétisation et développement durable au Maroc: réalité et perspectives . Rabat. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. 2001.

[121]Ibid., pp.191-193.

Fatima Agnaou explique également le concept glissant de l'alphabétisation. Elle admet que *« l'alphabétisation n'est en aucun cas un concept unanime car elle signifie différentes choses pour différentes personnes au sein et entre les sociétés »*[122]. Elle s'appuie sur des recherches documentaires approfondies et éminentes pour fournir une compréhension claire du concept d'alphabétisation autre que le concept traditionnel, qui le limite à la capacité de lire, d'écrire et de calculer. Elle considère donc l'alphabétisation comme une acquisition de compétences de base ainsi qu'un perfectionnement fonctionnel de ces compétences au service d'une autonomisation qui ne peut que favoriser l'éducation des femmes. Ce dernier aspect, souligne l'écrivain, est« *conçu comme une orientation philosophique vers le changement social* » [123]

Quant au second ouvrage, le travail de recherche de Naima El Ouansaidi est consacré aux relations entre l' analphabétisme et l' éducation, d' une part, et la pauvreté (sous-développement) de l'autre, et sur l' impact de l'éducation sur la culture et le développement local rural dans la localité d' Al Hoceima. Partant de la thèse selon laquelle la langue est un facteur déterminant dans la réussite des programmes d'alphabétisation dans cette localité rifaine et rurale, la chercheuse essaie dans son travail d' examiner les conditions de vie dans quatre grandes zones rurales. Elle examine les causes et les effets du fléau de l'analphabétisme féminin et de la déscolarisation des filles rurales dans le Rif et analyse les pratiques d 'alphabétisation.

Après la présentation des résultats des observations participantes et directes et des enquêtes réalisées dans les zones rurales déterminées, l'analyse et l'interprétation des données, l'auteur met en évidence la nécessité d'assurer l'éducation de base et l'alphabétisation dans une langue appropriée.[124]

Par ailleurs, la plupart des ouvrages traitant de la question de l'éducation au Maroc s'intéressent surtout à l'éducation de base (primaire) au milieu rural [125]et à la question du dysfonctionnement du processus de la scolarisation de la jeune fille [126]

[122]Fatima, Agnaou.Gender... Op. Cit., p . 23.
[123]Ibid., p. 44.
[124]Naima, ElOuansaidi. Op. Cit., p. 220.
[125]Youssef, Nait Belaid. Ecole, famille et enjeux de scolarisation et de déscolarisation en milieu rural Marocain. Thèse en science de l'éducation de l'université de Paris 5. 2014.p.20.
[126]Bouchra. Elammari. Op. Cit.,p.70.

dans ce milieu [127], on constate ainsi que les recherches dans le domaine de l'alphabétisation des femmes sont rares, voire inexistantes. [128]

Le fait qu'il y ait peu de publications ne signifie pas cependant que le terrain est vierge. Au cours de notre recherche bibliographique, nous avons trouvé un certain nombre d'études opérationnelles consacrées à l'alphabétisation des adultes. Elles sont réalisées pour le compte de l'UNESCO, de la Banque mondiale, du PNUD ou encore de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) par des experts, comme le rapport de Lahcen Madi qui est consacré à l'exposition d' un état des lieux et à l'évolution historique de la politique d'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'indépendances jusqu' au 2005.

L'auteur essaie égalementd'effectuer une comparaison entre les points forts et les faiblesses des stratégies marocaines dans le domaine de l'éducation des adultes et des expériences internationales[129]. d'autres rapports comme celui de Abdelhak Moutawakil qui propose des suggestions et une études prospective relative respectivement, aux procédures opératoires devant permettre au formateur d'atteindre des objectifs didactiques, aux outils d'évaluation du degré de maitrise des savoirs et des savoir-faire et enfin aux techniques permettant d'optimiser l'intégration des apprenants dans le processus de formation-éducation, notamment au niveau de l'accueil, du test de positionnement et de la progression didactique. Cet ouvrage constitue une contribution prospective intéressante pour l'implémentation des programmes d'alphabétisation au Maroc.

En effet, ce sont des travaux descriptifs de type « benchmarking »[130]qui ne permettent pas de comprendre les problèmes d'alphabétisation dans leur profondeur et leur complexité. En d'autres termes, la plupart des travaux publiés dans la littérature ne sont pas centrés sur les bénéficiaires et ne permettent pas une analyse systémique de cette politique sociale d'inclusion.

---

[127]Naïma, Chikhaoui. Du droit à l'école à la reconnaissance de l'adolescence pour la jeune fille marocaine. In Carrefours de l'éducation, vol 24. N° 2 . 2007. p.6.(En ligne)sur : <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0037>.

[128]Aicha, Belarbi. Lahcen, Achy. Driss, Ksikes. Comment aller vers l'égalité économique homme- femme? In.Cesem, centre de recherche de HEM et Carnegie Middle East Center. Policy paper .2013.pp.4-10.

[129]Lahcen,Madi.L'alphabétisation et l'éducation des Adultes.Institut Royale des Etudes Stratégiques(IRES). 2005.p.319.(En ligne) : Disponible sur : http://www.ires.ma.

[130]Selon kumar et Antony : « Le benchmarking est le processus d'identification, de compréhension et d'adaptation des pratiques exceptionnelles des organisations partout dans le monde pour aider une organisation à améliorer ses performances. C'est une activité qui se projette vers l'extérieur pour trouver les meilleures pratiques et des performances élevées, puis choisir les pratiques les plus rentables par rapport à ces objectifs ». Ashok, Kumar. Jiju, Antony . Integrating Quality Function Deployment and Benchmarking to achieve greater profitability. In. Benchmarking International Journal. Vol. 13 . No. 3. 2006. pp. 290-310.

En général, les écrits académiques en matière de politique d'alphabétisation au Maroc sont limités dans le temps et dans l'espace. La plupart des écrits académiques en relation avec l'enquête réalisée à Marrakech, ont essayé d' aborder la thématique d'alphabétisation de plusieurs aspects en exploitant les ressources et les résultats de l'enquête réalisée [131]. Une équipe de chercheurs a exposé le rôle de la société civile[132] dans la mise en œuvre et la gestion des programmes d'alphabétisation et de l'éducation non formelle. [133] Un autre groupe a mis l'accent sur les motivations et les besoins des bénéficiaires vis-à-vis de ces programmes[134]. Cette enquête était même la base d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation qui a pour objectif d'étudier les discours internationaux en matière de lutte contre l'analphabétisme et leurs impacts sur la définition de la politique nationale au Maroc. Elle porte plus particulièrement sur les profils des bénéficiaires et les effets cognitifs, sociaux et économiques des dispositifs de formation à destination des populations analphabètes. Les retombées sur le plan des apprentissages, de la santé, de la politique, de la scolarisation des enfants, de l'insertion professionnelle et de l'amélioration des conditions de travail sont interrogées à l'aune des caractéristiques personnelles des bénéficiaires et du programme de formation suivi. Cette recherche s'est fondée sur une enquête mariant entretiens qualitatifs et enquêtes par questionnaires auprès de 1619 bénéficiaires du programme d'alphabétisation et 280 anciens bénéficiaires ayant participé au programme une année auparavant.[135]

Ces recherches offrent sans doute une image et une compréhension des contours des programmes d'alphabétisation au Maroc et facilitent l'exploration dans ce domaine, mais elles ne fournissent pas une analyse basée sur des données

[131]Secrétariat d'État chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle :Enquête réalisée au sein des délégations du Ministère de l'Éducation nationale à Marrakech sur un échantillon d'associations de la région de Tensift-Marrakech-Al Haouz. Elle a été réalisée en 2003 pour la partie relative aux responsables administratifs chargés du dossier de l'alphabétisation, et en 2004 pour la partie concernant les associations de la région.

[132]Sophie, Cerbelle. Mohammed, Bougroum. La société civile au service de l'alphabétisation au Maroc. Quel engagement pour qusoels résultats ? In. Revue internationale d'éducation de Sèvres. N°.58. 2011. pp. 83–93 . (En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ries.2191>.

[133]Mohammed, Bougroum. Aomar, Ibourk. Paul, Löwenthal. La politique d'alphabétisation au Maroc : quel rôle pour le secteur associatif ? In. Mondes en développement. N°134, 2006, pp .63–77. (en ligne) Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2006-2. p.-63.htm [consulté le 27 Avril 2020].

[134]Sophie, Cerbelle. Les analphabètes au Maroc : un groupe homogène en demande d'alphabétisation ? In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N°12. 2013. pp. 205–224. (En ligne) Disponible sur : <http://journals.openedition.org/cres/2371> [Consulté le 14 Novembre 2019].

[135]Sophie, Cerbelle. L'alphabétisation Au Maroc : Injonctions Internationales. Politique nationale et effets sur le terrain-Thèse en Sciences de l'éducation. Paris 5. 2010. pp. 123-130.(En ligne) Disponible sur : http://www.theses.fr/, [consulté le 28 Octobre 2019].

empiriques pour évaluer la contribution de la politique d'alphabétisation auprès des bénéficiaires à travers les différents aspects de leur vie.[136]

De plus, La plupart des études sus mentionnées n'ont pas abordé l'analyse des programmes d'alphabétisation selon une perspective purement « féminine », sans oublier, que le programme de post alphabétisation n'était pas implanté dans la période de ces travaux.

Par ailleurs, un autre élément important à souligner est que la plupart des documents, publiés surtout en français, traitent des éléments de la politique d'alphabétisation au Maroc jusqu'en 2013. Autrement dit, nous avons trouvé un grand vide documentaire dans la période correspondant au travail de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme, ceci nous a contraints à compléter les informations recueillies à travers les entretiens qualitatifs avec les responsables de l'Agence, utilisant ainsi quelques fichiers en arabe disponibles sur le site de l'Agence. [137]

La problématique centrale se propose d'examiner la pertinence des actions d'alphabétisation menées auprès des femmes bénéficiaires du programme de post alphabétisation. Autrement dit, nous cherchons à déterminer si le programme de post alphabétisation répond effectivement aux objectifs tracés par les décideurs d'une part, et à ceux des apprenantes d'autre part.

En effet, La politique de l'Etat marocain en matière d'alphabétisation a connu depuis l'indépendance plusieurs phases au cours desquelles le rythme d'évolution du taux d'analphabétisme n'a que faiblement baissé. Ce n'est qu'à partir de l'Année Internationale de l'Alphabétisation (1990) et avec les enjeux de la mondialisation que l'Etat a pris la mesure du fléau qui bloque le développement des ressources humaines et entrave le développement durable en général. Cette prise de conscience s'accompagne d'une volonté politique qui est à la base d'une nouvelle stratégie de l'éducation des adultes et la création des instances autonomes pour la régulation de ce champ. Il s'en est suivi des mesures pratiques visant la restructuration du champ

[136]Abdelhak,Moutawakkil.Etudeprospective de l'état de l'éducation non formelle et des programmes d'alphabétisation:Pistes de redynamisation des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. L'Institut Royal des Etudes Stratégiques (IRES). 2009. pp.5-7. (En ligne)Disponible sur : http://www.cse.ma/fr/files/etudes/13-Pistes%20redynamisation%20Alpha%20et%20ENF.
[137]ANALCA. Guide des méthodes et des approches pour la phase post alphabétisation. 2013. p. 12.

de l'alphabétisation touchant les structures organisationnelles, les opérateurs des actions d'alphabétisation, les contenus et les méthodes didactiques des programmes d'enseignement-formation.

La politique d'alphabétisation au Maroc, telle qu'elle est menée aujourd'hui, est essentiellement orientée vers la question d'accès, en cherchant depuis 2003 à alphabétiser un million de personnes par an, tel qu'annoncé dans une opération lancée par le Département de l'alphabétisation, à l'époque, le Secrétariat d'État chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Cette opération s'est intitulée « Massirat Annour » [138].

La situation de l'analphabétisme étant aussi préoccupante au Maroc, l'on conçoit ainsi aisément que la conception des programmes d'alphabétisation et les procédures de leur application puissent faire l'objet d'une considération particulière.

En effet, l'analphabétisme demeure une caractéristique de la population féminine et rurale. Le pourcentage des femmes analphabètes représente 66% du stock total des analphabètes, contre 43% pour les hommes.

Cet indicateur témoigne également de disparités au niveau régional et entre le milieu urbain et rural.En effet , 47,7% de la population rurale est analphabète en 2014, contre 22,2% pour la population urbaine. En 1994, ces taux s'élevaient respectivement à 75% et 37%, mettant ainsi en exergue la baisse de l'écart entre les deux milieux.

La baisse de l'analphabétisme au Maroc se trouve plus accentuée chez les jeunes de moins de 25 ans. Le taux d'analphabétisme des populations des 10-14 ans et de 15-24 ans se situe en 2014 à 3,7% et 10,8% respectivement, au lieu de 36% et 42% en 1994, soit une baisse de plus de 30 points.

En dépit de la baisse enregistrée, l'analphabétisme reste relativement élevé chez les personnes âgées de 50 ans et plus, notamment chez les femmes. Estimé à 87% en 1994, il se situe encore à 61% en 2014. Au niveau de cette population, le

[138]Message du Roi Mohammed VI, à l'occasion du lancement de la campagne nationale « MassiratEnnour » 13 Octobre 2003 : « L'analphabétisme qui sévit à une large échelle, constitue une source de profonde préoccupation, en ce sens qu'un Marocain sur deux est touché par ce phénomène qui étend son voile obscur sur plus de douze millions de Marocains, particulièrement parmi les femmes, sans pour autant épargner les enfants. En effet, un enfant sur trois ne sait ni lire ni écrire, de sorte que deux millions d'enfants de moins de quinze ans n'ont pas la possibilité d'accéder à la scolarisation. Ce phénomène agit d'ailleurs comme une sonnette d'alarme révélant l'acuité du déficit enregistré dans le domaine social et l'ampleur de l'effort qui devra être fourni pour rattraper les occasions manquées pour notre pays et notre économie nationale. »

taux d'analphabétisme chez les femmes équivaut à 76,4% contre 45,6% en 2014 pour les hommes.

Toutefois, malgré les avancées réalisées en matière de lutte contre l'analphabétisme[139], le diagnostic du système d'alphabétisation met en exergue plusieurs contraintes, à savoir : le manque de ciblage et de priorisation par rapport aux attentes des populations bénéficiaires, la permanence de la logique d'un système d'alphabétisation basée sur « l'offre » et l'absence de « mécanismes d'émergence de la demande ».[140] Autrement dit, le système adopté révèle une vision centralisée dans la conception des programmes d'alphabétisation, en ignorant les mécanismes participatifs de co-construction de l'action publique par la prise en compte des besoins et des différentes variables de la population. Or, en l'état, ce système ne permet pas d'adapter les programmes aux besoins réels de la population bénéficiaire, ni de susciter sa motivation, sa participation et son adhésion dans tout le processus du programme.

Quoiqu'il en soit, les facteurs aggravant le fléau d'analphabétisme sont multiples : l'alimentation continue du réservoir des analphabètes par l'afflux de jeunes non-scolarisés ou déscolarisés, la qualité discutable des programmes d'alphabétisation, due à plusieurs problèmes (les curricula et les méthodes de formation inappropriés, le financement insuffisant ou mal employé, le statut et la formation des alphabétiseurs) et enfin, les lacunes dans le domaine de l'évaluation des programmes d'alphabétisation et des compétences acquises par les apprenants, notamment avec la globalisation qui impose perpétuellement l'acquisition de nouvelles capacités dépassant la simple maîtrise de la lecture et de l'écriture, y compris les compétences permettant de résoudre les différents types de problèmes que la personne affronte tout au long de sa vie.

La présente étude tente, à partir d'une étude empirique, d'analyser quelques-uns des problèmes qui se posent. Les questions spécifiques qui y sont examinées sont les suivantes :

Quelle est la stratégie d'alphabétisation adoptée au Maroc ?

[139]Selon le Haut-Commissariat au Plan, le taux d'analphabétisme, estimé à presque 9 personnes sur 10, soit 87% en 1960, a reculé à plus de 6 personnes sur 10 en 1982, à 4 personnes sur 10 en 2004 et à 3 personnes sur 10 en 2014, soit 32%, enregistrant ainsi une baisse des deux tiers sur un demi-siècle (54 ans).HCP. Les indicateurs.2018.Op. Cit., p. 17.
[140]Abdelhak, Moutawakkil.Op.Cit.,pp.15-17.

Qui sont les acteurs opérants dans les programmes d'alphabétisation ?

Qui sont les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation ?

Dans quelle mesure les bénéficiaires ont-il acquis les capacités nécessaires pour répondre à leurs besoins dans la vie ?

L'examen des questions précédentes permettra de dresser un état des lieux dont la description servira, d'une part, à évaluer les acquis de l'expérience d'alphabétisation en termes de pertinence et de l'utilité de la formation dispensée et, d'autre part, à expliciter les handicaps structurels qui grèvent le rendement des programmes d'alphabétisation au profit des femmes.

Actuellement, l'offre de l'alphabétisation des adultes cible les catégories de population se trouvant en dehors du système éducatif (les femmes, les jeunes). Elle concerne les populations de plus de 15 ans.[141] Elle s'opère par le biais du « programme des associations ». Il s'agit du programme annuel mené par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Analphabétisme. L'action se réalise en partenariat avec les associations porteuses du projet.[142] Elle se compose de deux programmes[143] : alphabétisation de base où les bénéficiaires peuvent maitriser les compétences de base en matière d'écriture, de lecture et de calcul, un programme de post-alphabétisation venant compléter le précédent programme et une étape de consolidation de l'alphabétisation, visant à prévenir et à empêcher le retour à l'analphabétisme.

La phase post-alphabétisation[144] ouvre des opportunités pour le renforcement des connaissances acquises et offre des débouchés pour leur application pratique.[145]

---

[141]L'offre en matière d'alphabétisation cible essentiellement les adultes analphabètes à partir de 15 ans jusqu'à 70 ans. ANALCA. 2014.Op. Cit.,p. 15.

[142]En introduction de la circulaire n°7/2003 portant sur le partenariat entre l'Etat et les associations, le partenariat s'entend comme : « l'ensemble des relations, d'association, de participation et de mise en commun de ressources humaines, matérielles ou financières, en vue de l'exécution de prestations sociales, de la réalisation de projets de développement ou de la prise en charge de service d'intérêt collectif ». CESE. Statut et dynamisation de la vie associative. 2016. p.50.

[143]La Convention de partenariat entre l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme et les associations porteuses du projet pour la saison scolaire 2019-2020. Agence Nationale de lutte contre l'Analphabétisme, Feuille de route 2017-2021. p. 11. (En ligne)Disponible sur www.anlca.ma.

[144] Le terme de « post-alphabétisation », renvoie donc à la fois à :

– La mise à la disposition des néo-alphabètes d'un matériel de lecture leur permettant de maintenir et de renforcer leurs connaissances .

– La création d'opportunités d'éducation continue, la création de passerelles vers l'enseignement formel à partir des niveaux déjà acquis .

– L'application pratique des connaissances acquises dans les domaines tels que : la gestion de coopératives, le montage et la gestion de petites entreprises, la commercialisation et le suivi comptable élémentaire des produits, la fourniture de services sanitaires ou vétérinaires, la gestion des ressources naturelles, la participation à la gestion et à l'organisation des écoles primaires, l'auto-encadrement des diverses actions de développement local, la

En effet, un programme de post-alphabétisation doit être élaboré de telle façon qu'il développe chez le néo-alphabète la capacité d'utiliser les aptitudes nouvellement acquises.

Les associations œuvrant dans les programmes d'alphabétisation constituent l'un des secteurs où l'engagement l'associatif s'est toujours montré le plus actif depuis l'indépendance.[146] Depuis, cette importance s'est accentuée davantage. En effet, une analyse plus fine de la mobilisation des opérateurs intervenants dans le domaine de l'alphabétisation met en exergue que l'augmentation des effectifs d'inscrits aux programmes d'alphabétisation ces dernières années relève essentiellement de la mobilisation de la société civile, au niveau local.

Le mode d'intervention des associations en alphabétisation est régi par un cadre de partenariat[147] entre des associations du secteur dans une logique de « faire-faire ».[148] Cette logique se fonde sur des mécanismes de gouvernance et de partenariat.

La thèse propose d'explorer l'impact des actions d'alphabétisation (programme de post-alphabétisation) sur le renforcement des capacités des femmes bénéficiaires. Autrement dit, le programme de post-alphabétisation assuré par les associations au niveau de la province de Meknès a-t-il permis au groupe cible, plus précisément aux femmes, d'acquérir des connaissances et de développer des compétences à investir,

---

gestion et l'administration des communautés locales, la conscientisation de l'importance et de l'entretien de l'environnement, l'amélioration de la condition de la femme, l'éducation familiale, la sensibilisation à la préservation et à l'entretien des biens publics, la conscientisation et la prise en compte de la condition des personnes en situation difficile (de handicap, enfants abandonnés, personnes âgées, ...). Lahcen . Madi. Op.Cit.,pp. 318-320.

[145]Le programme « Al quiraiya li taahil » se trouve ventilé à hauteur de 200 heures pour le renforcement des connaissances dans des domaines de la vie sociale (santé, citoyenneté) et 100 heures pour la préparation à un métier ciblant essentiellement les adultes qui ont bénéficié du programme d'alphabétisation de base ou des adultes avec un niveau de scolarité bas de 15 ans jusqu'à 70 ans. Agence Nationale de lutte contre l'Analphabétisme. Feuille.2017-2021. Op. Cit., pp.10-19.

[146]Lahcen, Madi. Op.Cit.,p. 323.

[147]L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme, sur la base d'un appel à projet destiné aux associations, procède à la sélection de projets jugés pertinents par un comité d'éligibilité constitué à cet effet. ANALCA.Feuille. 2017-2021. Op. Cit., p. 13.

[148]La stratégie du « faire-faire » renvoie à une décentralisation, autrement dit à une délégation consciente et organisée des fonctions de conception et de mise en œuvre de programmes adaptés à la demande éducative telle qu'elle s'exprime sur le terrain à des acteurs connus, reconnus capables et respectueux d'un cadre de référence élaboré par l'Etat. Par la collaboration avec la société civile, l'agence de lutte contre l'analphabétisme dans le cadre de ce partenariat vise à renforcer la professionnalisation des ONG dans le domaine de l'alphabétisation et à créer un réseau national d'ONG intervenant dans l'alphabétisation. Il s'agit aussi d'une manière pour l'administration de jouer son rôle de définition des politiques, de régulation, d'évaluation et d'assistance multiforme. Anne, Abdoulaye. La stratégie sénégalaise du faire faire et la construction du sens de la gouvernance de l'éducation non formelle. Thèse en Sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal. Mai. 2012. p. 39.

tant au niveau individuel que collectif, afin d'assurer l'accès effectif de la femme à un statut de citoyenneté sociale complète ?

L'objectif ultime de la thèse est l'évaluation des capacités et compétences de base à savoir la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi que la faculté d'exploiter ces compétences en vue d'accomplir des tâches pratiques dans les différents domaines de la vie sociale, et d' introduire des changements des conditions sur les plans économique, relationnel et citoyen à l'issue d'un passage réussi du programme de post alphabétisation.

En effet, l'analyse des effectifs des inscrits à ces programmes selon le sexe montre que les femmes en bénéficient sur la base de 89% de l'ensemble des inscrits. C'est ce qui caractérise la période de 2012 à 2017 (soit en total 3.081.561 femmes). Les hommes, quant à eux, semblent moins intéressés par ces programmes puisque leur nombre s'établit à 365.995 bénéficiaires (soit une part de 11% seulement).[149]

Cette tendance est observée à travers la présente enquête, à savoir la prédominance de l'élément féminin (99% des sujets), étant donné que sur 2653 participants, seulement six hommes sont inscrits dans le programme de post-alphabétisation au niveau de la province de Meknès.

La participation des femmes dans les centres d'alphabétisation peut être considérée comme un résultat des mutations socio-culturelles et économiques, en particulier la sensibilisation progressive et régulière à l'importance de l'émancipation des femmes, mécanisme qui passe par l'éducation, afin d'améliorer leurs opportunités d'intégrer un emploi stable et rémunéré et participer à une meilleure éducation de leurs enfants. [150]

Cependant, l'analyse des effets de programmes d'alphabétisation en matière d'inclusion est prioritaire. Pour autant, de nombreuses études internationales ont montré que l'alphabétisation est un puissant facteur d'autonomisation des personnes. En effet, le fait de savoir lire et écrire permet un renforcement de la confiance en soi et génère un sentiment d'inclusion sociale. Ces actions d'alphabétisation s'accompagnent également d'une amélioration de la capacité de gestion des bénéficiaires et de leur capacité de participation à des activités génératrices de revenus. En milieu urbain, ces actions ont surtout amélioré les perspectives des

[149]HCP.La femme marocaine en chiffres.2018.Op.Cit.,p.16.
[150]Fatima. Agnaou. Op. Cit., p. 110.

femmes issues des classes d'âge relativement jeunes pour trouver un emploi ou pour exercer dans de meilleures conditions des activités, même informelles, dans le commerce ou l'artisanat.[151]

Les « actions à entreprendre » en matière d'alphabétisation au profit des femmes doivent s'articuler autour des préalables pour réussir ce type d'intervention à savoir l'identification et le diagnostic des besoins et des attentes des bénéficiaires, la consolidation du rôle des acteurs opérants dans les programmes d'alphabétisation par des mesures d'accompagnement et de formation, l'instauration d'une politique territoriale des programmes d'alphabétisation a fin de profiter des richesse et des potentialités des acteurs de proximité. [152]

A l'issue d'un passage au programme d'alphabétisation, les femmes ont besoin de développer leurs capabilités, leur pouvoir d'agir face aux difficultés de la vie moderne pour s'intégrer et s'affirmer en tant que citoyennes. Cette situation incite les pouvoirs publics à opter pour l'alphabétisation fonctionnelle, elle est conscientisante en tant que choix stratégique pour l'éducation des adultes. [153]

En fait, ce choix s'inscrit de façon naturelle dans la vision du monde de la social-démocratie et de la technocratie libérale de développement[154].

Or, au-delà de cette dimension quantitative renvoyant principalement au défi d'accès aux programmes, à travers la diversification des acteurs et l'élargissement de l'offre de l'alphabétisation, il est nécessaire de se poser la question sur d'autres dimensions du système, telles que la rétention des bénéficiaires dans les programmes, ainsi que la qualité des capacités et des compétences acquises et leur utilisation effective dans la vie quotidienne et professionnelle des bénéficiaires. La question concerne également l'ensemble des déterminants de la qualité des programmes, qui sont porteurs de la politique de l'État en alphabétisation sur le terrain, et qui sont censés assurer la rétention des bénéficiaires dans le système et garantir le développement des capacités des bénéficiaires, à savoir les formateurs, les ONG …

[151]Observatoire National de Développement Humain.Deuxième rapport annuel de l'ONDH: Evaluation des progrès en matière d'inclusion. 2011. pp.21-30.
[152]Abdelhak, Moutawakkil.Op.Cit.,pp. 11-23.
[153]Sylvie, Goffinet. L'empowerment : Un concept à s'approprier en alphabétisation .In. Journal d'alpha "lire et écrire".Bruxelles . 2014. pp.12-15.
[154]Suso, Emmanuelle. Analyse de la place accordée à l'alphabétisation dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté.In.Revue internationale éducation des adultes et développement, 2015.p.5. (En ligne)Disponible sur :<https://la.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-662006/education-pour-tous-et-alphbetisation/analyse-de-la-place-accordee-a-lalphabetisation-dans-les-documents-strategiques-de-reduction-de-la-pauvrete/> [consulté le 17 novembre 2019].

Nous formulons donc cette problématique centrale de la thèse dans la question principale suivante :

Les actions d'alphabétisation permettent-elles aux femmes d'aller au-delà de leur vulnérabilité et participent-elles à l'amélioration de leur empowerment afin d'améliorer leurs conditions socioéconomiques et leur statut de citoyennes ?

Les questionnements que sous-tend le sujet de la thèse portent sur deux niveaux d'analyse, institutionnel et sociologique. Nous les formulerons comme suit : Quels sont les caractéristiques et les enjeux de l'action d'alphabétisation menés au profit des femmes au Maroc ?

- Quels sont les enjeux et les résultats de l'engagement des associations dans l'alphabétisation ?
- L'acteur associatif contribue-t-il à la promotion de la condition de la femme néo alphabète et à bannir les difficultés concernant son inclusion ?
- Quels sont les changements qualitatifs et quantitatifs intervenus du point de vue individuel et socioéconomique chez les bénéficiaires, par l'implantation des programmes d'alphabétisation ?
- Quel est l'impact de ces changements sur la promotion de la condition de la femme en matière de santé, de revenu et de statut social, afin de faciliter son inclusion dans la société ?

Hypothèses :

- Le diagnostic et l'identification des besoins auprès des femmes peuvent influencer les effets escomptés par la politique d'alphabétisation au Maroc.
- La conception verticale de la politique d'alphabétisation constitue une limite aux effets envisagés auprès des bénéficiaires.
- Le programme de post alphabétisation constitue une opportunité pour la femme surtout rurale de lutter contre la marginalisation et l'exclusion.en plus il permet une inclusion professionnelle, économique et sociale de ses bénéficiaires.
- Les actions associatives, dans le cadre du partenariat avec l'Agence Nationale de lutte contre l'analphabétisme, constituent un moyen de lutter contre l'analphabétisme mais également de participer à l'autonomisation des femmes bénéficiaires.

- Le partenariat dans le domaine d'alphabétisation ne participe pas seulement à la lutte contre l'analphabétisme et au développement des capacités des bénéficiaires, mais également au développement des capacités de tissu associatif local.

La méthodologie de recherche revêt une importance particulière dans tout travail de recherche dans la mesure où elle conditionne en grande partie la qualité des résultats obtenus.[155] Etant conscient d'une telle réalité, on a veillé à ce que nos choix méthodologiques soient opérés en parfaite harmonie entre nos données, nos approches et nos finalités. Dans notre cas, le caractère complexe de notre problématique nous a imposé d'adopter des approches et des méthodes combinées afin d'améliorer la qualité de notre description de la réalité.

La pratique de la recherche sur le pilotage des politiques publiques ne représente aucune réponse quant au statut des approches et des données à utiliser et à leur pertinence. [156]Toutefois, la complémentarité dans l'utilisation des données secondaire et primaires nous parait la plus adaptée à notre problématique. Comme le confirment Philippe Baumard « *les données primaires et secondaires sont complémentaires tout au long du processus de recherche. L'incomplétude des données primaires peut être corrigée par des données secondaires, par exemple, historiques, pour mieux comprendre l'arrière-plan ou confronter le terrain avec des informations qui lui sont externes* ».[157]C'est dans cette logique qu'on est parti d'une recherche documentaire en s'appuyant sur le pouvoir explicatif des connaissances acquises, des théories et analyses comparatives pour formuler des propositions de recherche qui ont été par la suite confrontées à l'épreuve des faits sur le terrain.[158]

En effet, la nouvelle logique de l'intervention publique porte un changement de paradigme, l'Etat n'ayant plus le monopole dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques. Dans ce processus, la logique adoptée se veut

[155]Raymond-Alain,Thiétart. Méthodes de recherche en management. 2014. Paris. Dunod. p. 225. (En ligne) Disponible sur : http://international.scholarvox.com/book/88820817.

[156]Bernard, Fallery.Florence, Rodhain.Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique.Présenté à XVI -ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique. In. XVI Ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS .Montréal, Canada. AIMS. 2007. pp 1-16 . (En ligne) Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448> [consulté le 30 Aout 2021.

[157]Philippe, Baumard. Jérôme, Ibert. Quelles approches avec quelles données ? In.Méthodes de recherche en Management. Paris.Dunod. 2007. pp. 84–106. (En ligne) Disponible sur: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00324535> [consulté le 30 Aout 2021].

[158]Bernard,Pras. Yves, Evrard. Elyette, Roux. Market : études et recherches en marketing - Fondements, méthodes. Dunod. 2003. p, 704 . (En ligne) Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00150660> [consulté le 13 Juillet 2021].

systémique[159], l'Etat constitue un acteur parmi d'autres qui intervient dans le cadre de ses prérogatives. Ainsi, l'analyse des politiques publiques doit s'étendre à l'étude de l'ensemble des acteurs publics et privés impliqués directement ou indirectement dans la résolution des problèmes publics. Il convient donc de s'intéresser à leurs objectifs, rôles, positions, stratégies et interactions et ce, aux différentes phases du processus politique.[160]

Ainsi, cette multiplication des acteurs et la complexité de leurs rapports aux différents stades de l'élaboration de la politique publique ont reformulé la définition de la gouvernance pour s'adapter aux nouveaux principes du management public. [161] Cette mutation s'est amorcée sous l'essor des approches du néolibéralisme dont les modes de gestion sont gouvernés par la compétition et les critères d'efficacité et d'efficience.[162]

---

[159]Le systémisme a été développé par David Easton . Il présente une conception dynamique du fonctionnement du système politique. Selon Easton : le système politique remplit une fonction générale qui est de maintenir, dé réguler le système social. Cette fonction consiste à convertir constamment des demandes sociales (INPUTS) en les traitants à l'intérieur du système politique (BLACK BOX) pour en faire des OUTPUTS puis seront traduit par des OUTCOMES (politiques publiques). La grille de Jones est très influencée par une telle vision du système politique. La notion de boucle de rétroaction apparaît notamment dans le systémisme d'EASTON avec celle de feedback positif ou négatif. Autour de tout ce processus se trouve l'environnement qui agit sur les INPUTS par des DEMANDS ou des SUPPORTS. Claude, Polin. David Easton ou les difficultés d'une certaine sociologie politique. In. Revue française de sociologie. Vol 12. N° 1. 1971. pp. 183–193. (En ligne) Disponible sur : <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1971_hos_12_1_1939> [consulté le 17 September 2020].
Le problème de cette vision systémiste est que le système politique est une boîte noire, dont on ne connaît pas les mécanismes et processus de décisions. Alors que c'est sur cette boite noire que se concentrent les analyses de politiques publiques. Cette variable a débouché sur le développement d'une volonté et une envie de management public, elle provoque l'idée que toutes les affaires humaines pourraient être administrées et gérées de manière rationnelle et efficace en utilisant notamment les outils du management. Cette science du management est née, fondamentalement, dans le domaine privé, pour l'analyse des entreprises privées. On pense pouvoir gérer politiquement la société comme un manager. Dans les années 60-70, on voit le développement de toute une série d'organismes de conseil, d'aide à la décision qui va permettre la professionnalisation de nombreux acteurs dans ce secteur. On voit désormais une forte connexion entre politique publique et management. Bernard, Lacroix et Pierre, Favre. L'analyse systémique en question débat entre Bernard Lacroix et Pierre Favre. In. Cahiers internationaux de Sociologie. N°. 58. 1975. pp. 97–122.(En ligne)Disponible sur <https://www.jstor.org/stable/40689706> [consulté le 2 Aout 2020].A partir des années 60, cette analyse décisionnelle, séquentielle et systémiste a été considérée comme la plus adaptée pour permettre de penser, mais aussi de gérer et de mettre en œuvre des programmes d'action publique.AnnickPercheron.Les applications de l'analyse systémique à des cas particuliers. In .Revue française de sociologie.VoL 12. N°1. 1971. pp. 195–212.(En ligne) Disponible sur :<https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1971_hos_12_1_1940> [consulté le 17 Septembre 2021].

[160]Peter, Knoepfel . Frédéric, Varone .Mesurer la performance publique : méfions-nous des terribles simplificateurs. Politiques et Management Public, vol 17. N° 2. 1999. pp. 123–145 .(En ligne) Disponible sur <https://doi.org/10.3406/pomap.1999.2233>.

[161]Le management publicest un domaine défini par la mise en œuvre de méthodes et de techniques visant à développer le pilotage de la décision publique. Elle représente un champ d'études, d'expériences et de références pour l'amélioration de la performance des organisations publiques. Pierre-Charles, Pupion. Le management public : une discipline scientifique affranchie des principes de la gestion du privé ?In . Gestion et management public, volume 6. N° 2. 2017. pp.6–8 <https://www.cairn.info/revue-gestion-et-management-public-2017-4-page-6.htm> [consulté le 7 Juillet 2021].

[162]Kjell, Eliassen. Nick, Sitter. Understanding Public Management. In. Sage.2008.Pp. 93-131.(En ligne) Disponible sur : https://books.google.co.ma/books/about/Understanding_Public_Management.htm.

D’autre part, l’action d’alphabétisation en tant que politique publique s’apparente à un dispositif complexe et composite. Cette complexité touche des aspects divers allant de la réglementation à la régulation, et implique également la détermination et la réalisation d’objectifs. La difficulté représente également un aspect important à prendre à considération lorsqu’il est question de sa mise en œuvre et de ses impacts.[163]

Quant au référentiel, deux paradigmes dominent la conception de la politique d’alphabétisation, le paradigme autonome qui vise le développement des capacités des bénéficiaires pour faire face aux exigences de la compétitivité économique du marché, et le paradigme social qui prend en charge l’individu dans sa globalité sociale et culturelle.[164]

Les travaux de PierreMuller permettent de concevoir une représentation de chaque politique publique, en fonction de 4 axes principaux : objectifs et enjeux, contenus et évolutions, moyens financiers et organisationnels, bilans et perspectives.

PierreMuller délivre une idée précise du contenu du référentiel d’une politique publique. Il considère que « le référentiel consiste à élaborer une politique publique en construisant une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir ». [165]

C’est en référence à cette image cognitive que les acteurs organisent leur perception du problème, confrontent leurs solutions et définissent leurs propositions d’action : cette vision du monde est le référentiel d’une politique ».

Selon cette approche, les politiques publiques ne constituent pas seulement des espaces où s’affrontent des acteurs et groupes d’intérêts, elles s’assimilent également en « *le lieu où une société donnée construit son rapport au monde et donc les représentations qu’elle se donne pour comprendre et agir sur le réel tel qu’il est perçu.* »[166]

---

[163]Bernard, Fusulier. David, Laloy.Op.Cit., p.20.

[164]Ali, Hamadache. Daniel,Martin. Théorie et pratique d’alphabétisation : Politiques, stratégies et illustrations. Ottawa : Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement .UNESCO. 1988. pp. 22-26.

[165]Pierre, Muller. Référentiel. In. Presses de Sciences Po, 2010.p.555.(En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-politiques-publiques--9782724611755-page-555.htm> [consulté le 28 Aout 2021].

[166]Pierre, Muller. ChapitreV. Comprendre l’action publique aujourd’hui. Vol. 12. Paris cedex 14 . Presses Universitaires de France. 2018. pp. 97-118. (En ligne) Disponiblesur https://www.cairn.info/les-politiques-publiques--9782130804000-p-97.htm,

Il s'agit, d'un modèle de type compréhensif qui reconnaît notamment aux politiques publiques la faculté de traduire des idées en actes afin de piloter le changement social. [167]

En définitive, l'étude vise à cerner les contours de la politique d'alphabétisation au Maroc, et de questionner les enjeux et les engagements des acteurs dans le processus d'alphabétisation des femmes. Cependant, notre stratégie d'analyse vise également à proposer un essai pour évaluer l'impact des actions d'alphabétisation sur le renforcement des capacités et l'amélioration de la condition des femmes néo alphabétisées, par l'identification des piliers d'une politique d'alphabétisation émancipatrice et effective destinée aux femmes.

Cette démarche se base sur une approche systémique, institutionnelle et juridique, afin d'analyser les différents aspects de la politique d'alphabétisation au profit des femme au Maroc. [168]

La recherche est en outre renforcée par une démarche empirique selon une approche « post-positiviste ». [169] Ce choix repose sur plusieurs justifications, la première porte sur notre volonté d'expliquer le choix du mode de gestion du programme de post alphabétisation et d'identifier ses effets sur les bénéficiares, afin de pouvoir prédire le changement social du comportement des apprenantes dans le contexte marocain. Ceci à travers une démarche hypothético-déductive permettant de confirmer des propos théoriques préexistants par une validation ou un rejet empirique des énoncés hypothétiques de la théorie.

Pour se faire, une approche mixte (quantitative et qualitative). Cette démarche est réalisée en plusieurs étapes, combinant l'étude documentaire, l'enquête de terrain, l'étude qualitative (focus groupes et rencontres avec des acteurs de l'alphabétisation,

[167]Pierre, Muller. Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. In. Revue Fançaise de Science Politique. Vol 55. N° 1, 2005. pp. 155-187.
[168]Bernard, Lacroix. Pierre, Favre. Op.Cit., p.101.
[169]Les post-positivistes estiment que le chercheur doit tout mettre en œuvre pour tendre vers une objectivité maximale et, notamment, contrôler le plus précisément possible les conditions dans lesquelles il réalise sa recherche, et spécialement sa collecte de données, de manière à assurer le plus possible l'objectivité de son travail. ». Salma,Boukaira. Mohamed, Daamouch. Quel choix épistémologique pour une recherche en sciences économiques et de gestion ? In. Revue Marocaine de Contrôle de Gestion. Vol 9. 2021. pp. 3-9.
Les post-positivistes critiquent le raisonnement par induction, qui, selon K. Popper, peut induire le chercheur en erreur. Ils prônent davantage la méthode hypothético-déductive. Par ailleurs, l'un des principes du post positivisme est « la réfutation ».Cependant, les post-positivistes acceptent l'existence de l'erreur et considèrent les résultats et conclusions de recherche comme étant probables tant qu'ils ne sont pas réfutés. Olivier, Perru. Relire K. Popper aujourd'hui, la réfutation comme formation à la démarche scientifique. In. Conference: Congrès « Educations ». Hammamet.Tunisie. 14-16 mai 2015. pp. 4-6.

aux niveaux central et territorial), et l'étude quantitative auprès des bénéficiaires par des questionnaire.

Sur le terrain, nous avons procédé par une enquête auprès des principaux acteurs reliés directement à la question d'alphabétisation au Maroc (responsables, bénéficiaires, société civile). Ce travail a pris forme d'une série d'entretiens auprès des principaux acteurs [170]des des programmes d'alphabétisation renforcé par des questionnaires adressés à un échantillon des bénéficiaires du programme de post alphabétisation afin d'améliorer la qualité de notre description des effets de cette action au profit des apprenantes. L'idée d'aborder notre problématique selon deux angles complémentaires nous a permis d'instaurer une sorte de dialogue différencié entre nos observations et les façons de les symboliser[171].

A notre sens, la confrontation des propos et des acteurs sur le changement perçus par le programme de post alphabétisation au profit des bénéficiaires doit nous permettre de répondre au mieux à nos questionnements de départ.

D'une part, nous avons opté pour une étude quantitative auprès d'un échantillon des bénéficiaires du programmes de post alphabétisation ayant accomplis leur formation pendant l'année 2019-2020.

En effet, les 210 femmes, formant l'objet de notre étude quantitative représentent une population venant d'horizons divers, scolarisées ou non, de milieu urbain et rural. Il s'agit d'une population de femmes venant d'horizons divers, scolarisées ou non, de milieu urbain et rural.

D'autre part, notre étude qualitative a été menée auprès d'un échantillon d'acteurs institutionnels identifiés sur la base de leurs rôles et leurs positions dans le cadre du « prograamme de post alphabétisation ». Il s'agit en fait des principaux intervenants des politiques publiques de l'alpahbétisation.

Cette recherche sur le terrain s'effectue à l'aide d'une panoplie d'outils combinant des questionnaires de contexte sociodémographique élaborés à la fois

[170] Les entretiens ont été accomplis auprès des principaux acteurs publics et privés chargés de la promotion des programmes de post alphabétisation, ainsi que les bénéficiares de cette action publique « les femmes ».cependant, l'enquête a concernée 210 femmes représentant des bénéficiaires d' horizons divers rural, urbain, sans et avec emploi….

[171]Raymond-Alain, Thiétart. Op. Cit., p. 226.

pour les bénéficiaires et les alphabétiseurs, et des tests de mesure des acquis conçus pour les bénéficiaires. La méthodologie suivie est détaillée comme suit :

Dans un premier temps, une étude qualitative a été menée auprès des décideurs en matière d'alphabétisation et auprès des organisations non-gouvernementales dans le but de comprendre les aspects et les contours des programmes d'alphabétisation au niveau national et local, ses fondements, ses objectifs et les moyens de sa mise en œuvre. Ces entretiens constituent un enrichissement de la recherche documentaire permettant d'accumuler et de compléter l'information disponible.

L'objectif de ces entretiens consiste à expliciter les approches adoptées en matière d'alphabétisation par les décideurs (conception, mise en œuvre et gestion du programme) et par les opérateurs associatifs. En fait, ces explicitations ont été utiles pour affiner la problématique de recherche et envisager d'autres instruments de recherche.

Par la suite, nous avons effectué des visites de terrain dans les associations porteuses du projet, ce qui nous a permis d'observer le déroulement de l'opération d'alphabétisation, de prendre connaissance de l'infrastructure et des moyens logistiques, d'apprécier les méthodes andragogiques employées, d'observer le comportement des apprenantes, et de décrire la qualité des classes. Ce travail a été réalisé en milieu urbain, périurbain et rural. Cette étape s'est accompagnée de l'organisation de séances d'échange sur place avec les bénéficiaires dans le cadre des focus groupes interactifs. Au cours de ces rencontres, les bénéficiaires ont exprimé leurs attentes vis-à-vis des programmes d'alphabétisation, ainsi que leurs difficultés et leurs motivations.

Ces visites de terrain constituent une méthode exploratoire afin de mieux comprendre le contexte des programmes d'alphabétisation au Maroc, et une occasion pour affiner davantage la problématique de recherche et valider les items du questionnaire auprès des apprenantes.

Enfin, il a été question de passer à la phase d'administration des questionnaires. Ce questionnaire a été soumis aux apprenants dans le but de saisir leur profil, leurs besoins, leurs motivations, leur évaluation de la formation reçue, leurs capacités et compétences de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'objectif était également d'évaluer leur capacité d'exploiter ces compétences en vue d'accomplir

des tâches pratiques dans les différents domaines de la vie sociale, économique, relationnelle et citoyenne.

La finalité de cette démarche quantitative est d'arriver à expliquer le lien entre les objectifs du programme d'alphabétisation d'une part, et ceux des apprenants d'autre part, ainsi que l'impact du programme sur le changement et le développement des capacités des femmes.

Après le recueil des données, leurs traitement et analyse ont été opérés en fonction de leur nature et conformément aux objectifs prédéfinis. A cet égard, nous devons mentionner que nos méthodes et nos outils d'analyse ont été minutieusement articulées pour répondre aux critères de la validité et de la fiabilité de nos résultats. [172].

A ce niveau, il est important de signaler que l'option pour une approche mixte est largement justifiée par la complexité de notre problématique, elle vise à améliorer notre compréhension des articulations existantes entre les concepts de notre étude et d'en produire ainsi une explication bien fondée. Cette démarche a été associée à de différentes formes de triangulation dans le cadre de notre recherche (triangulation des sources de données, des méthodes de collecte de données et des sujets). L'objectif étant de garantir la validité, l'objectivité et la conformité de notre construit.

Notre thèse se scinde en deux parties : Dans la 1re partie, nous mettons l'accent tout d'abord sur le cadrage conceptuel. Dans la seconde, nous présentons les principaux résultats à retenir de notre enquête de terrain.

Le présent travail de recherche se compose de deux parties et quatre chapitres. La première partie expose les apports théoriques et conceptuels corrélés à notre objet de recherche. Il est conçu dans l'objectif d'appréhender les liens théoriques existants entre les concepts clés de l'analyse des programmes d'alphabétisation féminine, soit la pertinence et la performance de cette politique publique.

A cela, le premier chapitre aborde les contours théoriques et conceptuels de la politique de l'alphabétisation au profit des femmes, notamment dans les pays en développement. Le constat de cette réalité constitue la base de notre réflexion. Dans

[172]En ce sens, l'utilisation des logiciels de traitement et d'analyse des données nous a permis de garantir plus d'objectivité et de distance par rapport à notre objet de recherche. Tandis que l'analyse du contenu de nos entretiens a été opérée via « Nvivo12 », celle des données quantitatives de nos questionnaires a été effectuée sur « SPSS Statistics 20 ».

cette perspective, nous avons élucidé les différents aspects de la politique d'alphabétisation en tant qu'outil du changement social et en tant qu'action pour le développement des capabilités et de l'empowerment de ces femmes bénéficiaires. Ceci tout en énonçant les balises et les outils d'analyse qui nous paraissent les plus importants pour mieux cerner les enjeux et l'apport de la politique d'alphabétisation au profit des femmes.

Dans une logique séquentielle[173], le second chapitre vise à explorer les étapes analysées de processus de l'action d'alphabétisation, de sa conception jusqu'à son évaluation.

Cette analyse nous permet de retracer et de présenter les différents rôles et actions adoptés par les intervenants opérant dans les programmes d'alphabétisation et la mesure dans laquelle ils sont appliquées.

La deuxième partie comprend la réponse à la contribution du programme de post alphabétisation sur le renforcement des capacités des bénéficiaires. Au fait, cette partie constitue le résultat empirique de notre travail. En effet, le premier chapitre est réservé à la présentation des résultats de nos investigations empiriques auprès des acteurs du programme de post alphabétisation au niveau de la province de Meknès.

Dans un premier temps, nous allons expliciter notre méthodologie en justifiant nos choix en matière de collecte, de traitement et d'analyse des données. Il s'agit d'une description détaillée de la démarche, des outils et des techniques mobilisées pour l'accomplissement de notre travail empirique. Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats de notre étude quantitatives auprès des femmes bénéficiaires, notamment les caractéristiques sociodémographiques et les attentes des bénéficiaires, ainsi que les différents aspects organisationnels du programme de post alphabétisation.

[173]L'analyse séquentielle ne constitue pas à proprement parler un concept ou une théorie formalisée de l'action publique, mais plutôt une méthode d'analyse des politiques publiques. Cette approche se présente comme un cadre d'analyse fondé sur le principe du séquençage, c'est-à-dire une grille organisée en séquences d'action permettant de diviser un processus politique – le développement d'une politique publique – en étapes distinctes.
Selon Jones, le processus des PP peut être découpé de manière analytique, pour l'analyse, en séquences d'activités qui vont de l'émergence d'un problème jusqu'à la terminaison de l'action. Il met en évidence 5 grandes phases qui sont :la mise à l'agenda, Formulation de solutions ou d'actions, Prise de décision (Mise en œuvre de la décision). Terminaison de l'action (évaluation de résultat) .Sophie, Jacquot. Approche séquentielle (stages approach). In. Presses de Sciences Po. 2014. p. 82 . (En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-politiques-publiques--9782724615500-page-82.htm> [consulté le 4 Aout 2021].

Le dernier chapitre présente les conclusions qui découlent de notre enquête empirique, concernant les piliers du modèle du programme de post alphabétisation dans la province de Meknès, en essayant d'identifier les points de faiblesses et de forces de ce modèle à la lumière des résultats obtenus, et de présenter les attractivités et les opportunités de cette action au niveau local, pour terminer par l'exposition des différents enjeux et perspectives d'une politique d'alphabétisation territoriale inclusive et développementaliste féminine possible au niveau local.

Partie I. La politique d'alphabétisation des femmes : Enjeux et dispositifs

Introduction

L'alphabétisation, un élément essentiel du droit à l'éducation, comme le stipule la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme[174], encourage l'aspiration aux autres droits de la personne.[175]

[174]Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH). 1948.

De surcroît, l'égalité entre les sexes, essentielle pour parvenir à la paix et à la prospérité des sociétés, est l'un des droits fondamentaux de la personne. Actuellement, les femmes et les jeunes filles sont les plus touchées par les effets néfastes de l'analphabétisme à cause de la pauvreté et des conditions socio culturelles qui privent cette catégorie de l'égalité d'accès à l'éducation et à l'alphabétisation. Ce constat implique la conception de politiques d'alphabétisation selon une perspective permettant de répondre aux besoins de cette catégorie et de faire partie des projets de société, leur apportant ainsi les savoirs et les possibilités de développer leurs intérêts afin qu'elles contribuent à construire des communautés plus fortes et plus résilientes.[176]

Afin de préciser l'objet de notre étude, une présentation des contours et de l'évolution conceptuelle et historique de la politique d'alphabétisation, en particulier celle de l'alphabétisation féminine au niveau international et au niveau du Maroc, s'impose **(chapitre 1)**. D'autre part, la particularité et la complexité des enjeux des programmes d'alphabétisation nous incite à nous intéresser au programme de post alphabétisation dans sa vocation d'inclusion et de développement des capacités des bénéficiaires. Dans cette perspective, nous présenterons dans un deuxième temps une analyse séquentielle du programme de post alphabétisation, de la conception à l'évaluation, afin d'élucider les principaux traits de la politique d'alphabétisation au Maroc. **(chapitre 2).**

Chapitre 1. Les contours de la politique d 'alphabétisation : Apport théorique et conceptuel

À travers le monde, l'analphabétisme prend « un visage féminin », c'est une réalité incontournable, puisque plus de deux tiers des 781 millions d'adultes analphabètes sont des femmes.

Ainsi, l'alphabétisation des femmes et l'acquisition des compétences de base en lecture et en écriture, ainsi que le renforcement de ces compétences tout au long de la vie est un préalable pour une intégration active et citoyenne dans la vie sociale.

---

[175]Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO). La convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement 1960. Paris, 14 décembre 1960.

176France,Gélinas. Alphabetisation des femmes adultes.In.Réseau des femmes parlementaire .Assemblé parlementaire de la froncophonie, 2015.pp. 5-10.(En ligne) Disponible sur : <http://apf.francophonie.org/IMG/pdf/4.4.l_alphabetisation_des_femmes_adultes.pdf> [consulté le 23 Juin 2020].

Toutefois, dans un contexte de mondialisation et avec l'ampleur des phénomènes d'inégalités et d'exclusion ainsi que l'importance accrue des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), de nouvelles exigences émergent concernant le concept d'alphabétisme, notamment pour les femmes.

Les travaux théoriques sur la définition de l'alphabétisation s'enrichissent effectivement de nouvelles dimensions pour s'adapter aux exigences en matière de compétences requises au fil du temps, surtout dans les pays développés. L'alphabétisation n'est plus une formation pour acquérir les facultés de lecture et d'écriture, mais elle englobe plusieurs dimensions plus complexes. Cette conception mouvante permet à tout bénéficiaire de participer au développement économique, social et humain de sa société.

L'alphabétisation connaît également une évolution des registres encadrant les actions menées par quelques grands organismes internationaux : l'UNESCO, la Commission européenne et l'OCDE pour lutter contre l'analphabétisme.

Aujourd'hui, l'alphabétisation et l'éducation s'inscrivent de plus en plus dans un contexte de globalisation économique et d'idéologie libérale du marché présentant l'alphabétisation, selon une conception fonctionnelle, comme un outil de formation de ressources humaines qualifiées pour participer à la production et à la compétitivité économique. Les opposants de cette approche « fonctionnelle » regrettent que les programmes d'alphabétisation visent seulement la promotion de la croissance économique : ces programmes ne suffisent pas à promouvoir l'éducation des femmes et préservent même la situation d'un statut quo : « l'approche du capital humain…établit les apprenants comme des entités économiques, de sorte que l'interaction sociale devient invisible » [177].

A contrario, L'alphabétisation, selon une perspective féminine rejoint en effet le concept de la déclaration de Persépolis qui rappelle que « *L'alphabétisation n'est pas une fin en soi : c'est un droit humain fondamental* ». En d'autres termes, l'alphabétisation doit contribuer à l'épanouissement complet et à la libération de la femme par la mise en cause des structures existantes. Elle devient dès lors un acte politique. Par conséquent, l'analyse de l'alphabétisme à partir d'une perspective

[177]Catherine, Stereq. Questions de genre la mixité en alphabétisation. In. Journal d' Alpha "lire et écrire". 2012. p.13.

politique et sociale se trouve étroitement liée à la justice sociale et au développement de la société.

Dans ce premier chapitre, nous nous sommes intéressés de plus près à l'analyse de l'action d'alphabétisation selon une perspective féminine.

La première section est réservée aux balises de la réflexion autour de l'alphabétisation féminine par la délimitation du concept d'alphabétisation et des tendances générales encadrant l'évolution de l'action d'alphabétisation depuis la Conférence internationale tenue en 1990 à Jometien, (Thaïlande). Elle effectue ainsi la démonstration de la pertinence de courant social et politique pour analyser l'action d'alphabétisation au profit des femmes.

La deuxième section est conçue dans l'objectif d'appréhender la politique d'alphabétisation en tant que politique de changement social et d'inclusion. Pour ce faire, nous avons recours à la définition du concept de politique publique dans sa globalité et envisageons les différentes approches en matière d'analyse de l'action publique, notamment dans le domaine social. Afin de mieux cerner les contours juridiques et politiques de la politique d'alphabétisation au Maroc, une description des états des lieux de la politique d'alphabétisation au Maroc a été réalisée.

Enfin, une troisième section se doit de décrire les changements perçus pour les femmes et la société à l'issue des programmes d'alphabétisation, l'analyse est faite sous l'angle de la théorie de capabilité de Amartya Sen et celle de « l' empowerment » des femmes comme résultat des politiques d'inclusion des femmes.

Section1: l'alphabétisation féminine : Les tendances générales

Paragraphe 1:Dimensions conceptuelles de l'alphabétisation

L'alphabétisation a dans un premier temps, été définie comme un processus d'acquisition de compétences de base, de manière neutre et indépendante de tout contexte.[178] Dans sa conception actuelle, l'exercice de ces compétences dans la vie quotidienne représente un élément fondamental permettant à toute personne de participer au développement économique, social et humain de l'espace où elle vit.La présente étude se propose de privilégier cette conception élargie de l'alphabétisation.

[178]Organisation des NationsUnies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO). Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital, rapport mondial de suivi sur l'EPT, chapitre 2.Paris. 2006.pp.14-16.

Les conceptions restrictives ou au contraire, celles plus étendues mettent en lumière la difficulté de cerner les sens des dimensions conceptuelles de ce phénomène.

A. Alphabétisation : des définitions divergentes

Préalablement à l'analyse de la contribution des programmes d'alphabétisation au profit des femmes, il s'avère tout d'abord judicieux de définir et de délimiter le concept d'alphabétisation.

En effet, la complexité de ce phénomène se manifeste d'abord par la multiplicité et la dynamique des définitions de termes connexes : alphabétisation, analphabétisme, analphabète, alphabétisme, illettrisme, illettré, littératie, etc.

Il convient dès lors d'exposer ci-après quelques-unes des définitions adoptées par certaines structures institutionnelles au Maroc comme à l'étranger afin de mieux appréhender les notions de l'étude.

1. Analphabète ou illettré :

Le Larousse distingue entre analphabétisme qui désigne l'état d'une personne analphabète *« qui n'a jamais appris à lire et à écrire »*, et l'illettrisme *« qui ne maitrise ni la lecture, ni l'écriture »* et qui concerne le cas des personnes qui bien qu'ayant été scolarisées ont, par manque d'usage, perdu les compétences acquises en matière d'écriture et de lecture[179].Autrement dit, l'analphabétisme désigne, sous cette optique restrictive adoptée par (UNESCO), la situation d'une ou de plusieurs personnes ne sachant ni lire, ni écrire dans quelque langue que ce soit (nationale ou étrangère), cette situation découlant de l'absence totale d'éducation de base.[180]

L'illétrisme renvoie à l'impossibilité pour un individu de «.. *comprendre seul une information disponible sous une forme écrite après avoir été scolarisé au moins cinq années »*[181].

En France, selon le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme *(GPLI)*

[179]Éric, Lanoue. Introduction : Analphabétisme et illettrisme au Nord et au Sud. Quelles voies pour la recherche en sciences sociales et la construction de politiques publiques ?In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N°12. 2013. pp. 11–24 .(En ligne) sur : http://journals.openedition.org/cres/2287. [consulté le 29 Avril 2020].

[180]Francis, Andrieux. Jean-Marie, Besse. Benoît, Falaize. Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ? In. Actes de l'Université d'été de Lyon : Magnard, Illettrisme : où en sommes-nous ? 1997. p. 360.

[181]Karen, Petiot. Compétences graphophonologique et phonographique chez des adultes en situation d'illettrisme : absence ou inefficience ? -Thèse de doctorat en psychologie de l'Université Lumière Lyon 2. 2006. p.152.

[182]relèvent *« de situations d'illettrisme des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et (ou) n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et (ou) appréhendent ce moyen d'expression et de communication.* »[183]

Cette définition proposé par le GPLI, rejoint parfaitement la conception actuelle adoptée par plusieurs pays industrialisés qui considèrent que les personnes illettrés, sont des personnes qui ont appris à lire et à écrire mais ont plus ou moins perdu leurs acquis et, en tous cas, se trouvent en incapacité d'en faire usage dans les activités de leur vie quotidienne.[184] Cette conception se rapproche de celle de l'analphabétisme fonctionnel, adoptée en 1978 par la Conférence générale de l'UNESCO. Selon cette dernière « *Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel, si elle est capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne* »

Au Maroc, la définition officielle retenue par le Haut-Commissariat au Plan, adoptée dans les enquêtes auprès des ménages, retient comme analphabète toute personne de plus de 10 ans ne pouvant ni écrire ni lire un texte dans une langue.[185]

Parallèlement, les travaux théoriques sur la définition de l'alphabétisation s'enrichissent de nouvelles dimensions pour s'adapter aux exigences en termes de compétences requises au fil du temps, surtout dans les pays développés.

2. Alphabétisation et littératie :

Il est opportun de rappeler que les idées sur l'alphabétisme ont évolué au fil du

---

[182]En France, selon l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme(ANLCI). Le terme « illettrisme », renvoie à deux situations distinctes : l'illettrisme pour les personnes francophones scolarisées en langue française, qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la communication écrite, et l'analphabétisme pour les personnes étrangères (issu de la migration), n'ayant jamais appris un code écrit. (En ligne) :http://www.anlci.gouv.fr/.définitions, [consulté le 02 mars 2020].

[183]Christelle, Destombes. Illettrisme : dispositifs de lutte, Vacarme. N° 10. 1999. pp.95–95. (En ligne): https://www.cairn.info/. [consulté le 2 mars 2021].

[184] Christiane, Cavet. Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous ? In. Economie &Humanisme. N°363 . 2002. pp. 13-14. (En ligne) Disponible sur : www.anlci.gouv.fr. [consulté le 5 mars 2020].

[185] HCP. Les indicateurs.2018. Op. Cit., p. 31.

temps. À cet égard, l'UNESCO conformément à sa fonction normative, a proposé des définitions de ce que serait une personne alphabète :

En 1958, est alphabète une personne capable de lire et écrire et comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. Quelques années plus tard, au cours des années 1960, cette même organisation propose une définition opérationnelle en introduisant la notion, plus affinée, de « *fonctionnalité* » en alphabétisation[186] : «…... *Une personne fonctionnellement alphabète est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté...* » [187]

Dans la même perspective OCDE considère comme alphabète toute personne capable « *d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel* » [188]

Par ailleurs, les effets de la mondialisation et l'importance accrue des TIC ont facilité l'émergence d'un nouveau vocable plus exigent de l'alphabétisme : « *littératie* ». Ce terme provient du mot anglais « *literacy* » qui s'oppose à « *illiteracy* ». Une grande partie des travaux sur l'alphabétisme et l'alphabétisation dans les pays en développement émane en effet, du monde anglophone, ce qui soulève rapidement une question sur la traduction en français du terme « *literacy* »[189]. Ce dernier est en effet difficile à appréhender pour les pays francophones et renvoie à trois notions :

- L'alphabétisme, en tant que niveau d'aptitude en lecture et en écriture.

- l'alphabétisation, qui désigne l'acte d'alphabétiser, soit le processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture

- La littératie qui évoque l'apprentissage de nouvelles compétences dépassant le cadre de l'enseignement scolaire.

---

[186]Mohammed, Bougroumet . Hssain, Oujour. Mohamed. Abdellatif, Kissami. Étude de pays : Des options réelles pour les politiques et les pratiques - le Maroc. UNESCO. 2006. pp. 4-10.

[187]Institut de Statistique de l'UNESCO. Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : la mise en oeuvre du programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Montréal, 2009. p. 20 .

[188]Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Statistiques Canada. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. In. Littératie, économie et société. Paris et Ottawa, 2005. p. 339.

[189]Benjamin, Fernandez.L'alphabétisation dans les pays francophones : situation et concepts. Paper commissioned for the Education For All Global Monitoring Report, Literacy for Life. 2005. pp. 5-6.

Le concept de littératie reflète donc ces évolutions, en reliant les compétences en communication écrite à la société de l'information et à ses enjeux économiques. Le terme « littératie » - qui aborde les compétences en matière de communication écrite – permet de mettre en avant les nouvelles exigences de la société de l'information : savoir trouver, critiquer et utiliser l'information écrite devient donc indispensable [190].

Ainsi, cinq niveaux de littératie se distiguent.Le premier correspond à l'incapacité de lire et d'écrire, et à des compétences très faibles.Le deuxième traduit une faible capacité de lecture et d'écriture. Le troisième rend compte d'une capacité de lecture et d'écriture suffisante pour permettre de fonctionner en société, Les niveaux quatre et cinq correspondent pour leur part à une capacité supérieure à lire, écrire et comprendre des textes complexes..

Cette dimension individuelle est également à mettre en lien avec les enjeux économiques de la société de l'information dans laquelle s'inscrit le citoyen.[191]

Quant au Maroc, l'alphabétisation renvoie à l'action d'alphabétiser la population quasi adulte (16 ans et plus). Elle désigne l'ensemble des services d'éducation de base à destination des adultes analphabètes.[192] L'objectif poursuivi à travers cette démarche consiste à développer chez l'apprenant la capacité « *(…) de comprendre et d'utiliser des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tousles jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel* ». [193]

En définitive, il importe de relever que l'ensemble de : «*...ces définitions se résument toutes d'une façon ou d'une autre à la capacité pour un individu de comprendre un texte imprimé et de communiquer par l'imprimé »*[194].

Il semble désormais de plus en plus accepté que l'alphabétisation englobe des avancées continues et régulières de compétences, allant de compétences basiques (comme lire, écrire, calculer) vers des compétences plus fines (utilisation des outils

[190]Manon, Hébert. Martin, Lépine. De l'intérêt dela notion de littératie en francophonie :un état des lieux en sciences de l'éducation. In. Globe 16. N °1. 2013. pp. 25–43. (En ligne) :www.érudit.org.
[191]François, Galichet. Citoyenneté: une nouvelle alphabétisation ? In. Actes et rapports pour l'éducation. Paris. Dijon : CRDP Bourgogne, Strasbourg : CRDP Alsace. 2003. pp. 22-25.
[192]Mohammed, Bougroum. Hssain, Oujouet. Mohamed Abdellatif, Kissami. Op. Cit., p. 8.
[193]Agence National de Lutte Contre l'Analphabétisme. Guide n°10 du référentiel des compétences en alphabétisation. 2009. pp. 11-15.(En ligne)Disponible sur : https://www.crea-anlca.ma/document/109#book/3. [Consulté le 20/05/2019].
[194]Bachir, Tamer. Mohamed, Bouguidou. L'évaluation.. Op. Cit., pp. 7-10.

informatiques), ces dernières ne pouvant être consolidées et améliorées que par la voie d'un processus de formation continu « *tout au long d'une vi*e »[195]. En outre, la demande de compétences avancées d'alphabétisation va croissante. «*L'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer, en utilisant des informations imprimées et écrites associées à divers contextes. L'alphabétisme consiste en un continuum d'apprentissage qui permet aux individus d'atteindre leurs buts, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à la société en général*. » [196].

Lorsque l'alphabétisme est considéré comme un continuum d'apprentissage, il n'existe pas de frontière tranchée entre « *alphabète* » et « *analphabète* », l'alphabétisme devenant une sorte de cible mouvante.[197].Ceci amène à s'intéresser au terme de post-alphabétisation.

3. Post-alphabétisation

La phase post-alphabétisation est conçue comme un complément et une étape de consolidation de l'alphabétisation, visant à prévenir et à empêcher le retour à l'analphabétisme.[198]

Cette conception élargie de la post-alphabétisation implique, pour le néo-alphabète[199], le réinvestissement permanent des connaissances et des compétences acquises dans son environnement personnel, familial et communautaire lui permettant de faire face, le cas échéant, à des problèmes personnels ou professionnels.

L'alphabétisation se caractérise par une dynamique permanente, qui dépend du contexte social, économique et politique dans lequel se trouvent les sociétés.

---

[195]Selon l'Institute for Life long Learning (IULL) (Apprentissage tout au long de la vie) sera concrétisé par la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie dans les systèmes éducatifs de toutes les régions du monde, par l'introduction la perspective d'apprentissage tout au long de la vie dans l'agenda de l'EPT et par la formulation de politiques favorisant des sociétés d'apprentissage pérennes et respectueuses du genre .In. Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, UNESCO, Institute for Life long Learning Institut.2010. (En ligne) : Disponible sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf1 .

[196]Renato, Opertti. Lili, Ji. Émeline, Brylinski . Giorgia, Magni, . Un cadre conceptuel pour l'Évaluation des compétences. In . les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage, UNESCO, 2014. p.20.

[197]Adeline, Seurat. Questions d'alphabétisation dans le contexteafricain -Thèse en Science de l'Education, de l'Université de Bourgogne. 2012. pp. 14-30.

[198]Lahcen. Madi. Op.Cit.,p.330.

[199]Selon L. Madi : « l 'expression « *néo-alphabètes*», ou « *nouveaux alphabètes* » ne doit pas être entendue dans son sens restrictif, c'est-à-dire « ceux qui viennent d'apprendre à lire et à écrire ». Elle englobe implicitement tous ceux qui ont fait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, que ce soit à travers un programme d'alphabétisation pour adultes ou à l'école primaire, mais qui ne peuvent encore lire avec aisance ». Ibid., p. 320.

B. Du concept mouvant de l'alphabétisation au droit à l'alphabétisation

1. Evolution historique du concept d'alphabétisation

De la typologie des actions d'alphabétisation proposée par Lytle, S. et Wolfe, M[200], il convient de retenir quatre types de politique éducative des adultes à savoir l'alphabétisationtraditionnelle, fonctionnelle, l'alphabétisation culturelle, l'alphabétisation de conscientisation et de l'eveil, chaque type assignant un objectif spécifique à l'opération d'alphabétisation. [201]

Cette section se propose de présenter sous un angle historique, l'évolution des registres encadrant les actions menées par quelques grands organismes internationaux : l'UNESCO, la Commission européenne et l'OCDE pour lutter contre l'analphabétisme.

a. Alphabétisation traditionnelle :

Depuis 1958, la définition de l'alphabétisation initialement adoptée par L'UNESCO considère :« *comme alphabète toute personne, capable de lire et écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne* »[202]. Cette conception traditionnelle se traduit par l'organisation de campagnes massives d'alphabétisation,dans l'optique d'éradiquer assez rapidement l'analphabétisme.

L'alphabétisation traditionnelle a pour objectif de faire acquérir à l'apprenant les compétences de lecture, d'écriture et de calcul par des moyens pédagogiques scolaires et des méthodes diffuses et non intensives dans un cadre préétabli, standardisé et centralisé[203]. Elle privilégie l'écrit dans le sens où elle veut faire passer l'apprenant du stade de l'expression orale exclusive à celui de la scripturalité. Ce passage représente une condition de la reconnaissance et du décodage des signes graphiques et iconiques inhérents au monde moderne.

En effet, l'idée promue après les deux guerres mondiales met en avant que chaque individu doit recevoir une éducation minimale, un « *fond commun d'idées, de*

[200]Susan, Lytle. Wolfe. Marcie . Adult Literacy Education : Program Evaluation and Learner Assessment. Information. In. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Series no. 338, Columbus Ohio, 1989. p.10. (En ligne) disponible sur www.eric.ed.gov. [consulté le 1 Juin 2020].
[201]Yeo, Soungari. Identification des typologies d'alphabétisation susceptibles de lutter efficacement contre l'analphabétisme des adultes en Côte-d'Ivoire . In. Revue universitaire des Sciences de l'Éducation. n°4. Université Félix Houphouët Boigny. 2015. pp. 97-99.
[202]Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO). Op. Cit., pp.22 -23.
[203]Alan Rogers. La formation des alphabétiseurs .Op.Cit., pp. 10-13.

façons d'être et de penser, d'idéaux qui pourraient créer une véritable solidarité et une fraternité humaines »[204].

Or, ce concept de *« culture mondiale unique* » s'affaiblit assez rapidement à cause de la guerre froide et des tensions idéologiquessous-jacentes rendant difficile le lancement d'une campagne mondiale en faveur de l'alphabétisation[205].

En somme, l'approche traditionnelle s'axe principalement, sur une dimension scolaire et déficitaire qui explique l'illettrisme et l'analphabétisme par un faible niveau de scolarisation ou par la non scolarisation. [206].

La formation constitue alors un rattrapage, une seconde chance offrant la possibilité d'atteindre un certain niveau marqué par l'obtention d'un diplôme. Ce type de conception est marqué par le recours aux critères de scolarisation pour caractériser les publics et les repérer (…). Les modalités de formation apparaissent influencées par les formes scolaires. [207]

b. La conception fonctionnelle :

Au début des années 60, dans le cadre de la « *Décennie du développement* » et dans un contexte marqué par l'émergence de la théorie du capital humain, le but de l'alphabétisation est de démontrer que l'alphabétisation peut contribuer de manière effective au développement économique et social des pays en développement. L'alphabétisation fonctionnelle « *work-orientedliteraty* » vise ainsi à faire acquérir, à la personne alphabétisée non seulement l'habileté de lire, d'écrire et d'effectuer des opérations arithmétiques élémentaires mais encore et surtout l'aptitude à utiliser ses capacités cognitives de base pour résoudre des problèmes pratiques liés aux besoins de la vie moderne, solvingproblemefficiency.[208].

Ce passage de l'approche traditionnelle à l'approche fonctionnelle va de pair avec l'évolution des techniques et des exigences de la formation des ressources humaines qui rendent caduques et non viables le seuil minimum assuré aux apprenants par l'alphabétisation traditionnelle. Aussi, à partir des années 1970,

[204]Namtip, Aksornkool. L'Alphabétisation, source de liberté : une table ronde organisée par l'UNESCO. Paris 2003, pp.24-26.
[205]Adeline, Seurat. Questions d'alphabétisation.. Op. Cit., p. 120.
[206]Véronique, Leclercq. La maitrise de l'écrit et de son développement. Vincent, Berthet (directeur), dossier vaincre l'illettrisme .In. Revue économie et humanisme .Revue trimestrielle. N° 363. Lyon cedex. Décembre 2002.p. 14.
[207]Ibid.,p.15.
[208]Katell, Bellegarde. Modèle interactif de l'insertion et littéracie professionnelle restreinte. In. Savoirs.N° 43. Paris.Harmattan. 2017. pp. 58–75 .(En ligne) Disponible sur https://www.cairn.info/revue-savoirs-2017-1-page-58.htm, [Consulté le 21 novembre 2020].

l'UNESCO adopte une conception résolument fonctionnelle de l'alphabétisation selon laquelle « *l'alphabète est une personne capable d'exercer toutes les activités, pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté*. »[209]

Cette période est marquée par un intérêt croissant pour le lien entre alphabétisation et développement socio-économique, conduisant à la préconisation d'une approche fonctionnelle[210].

Dans le cadre de cette nouvelle approche, l'acquisition des compétences de lecture, de l'écriture et du calcul ne représentent pas l'objectif ultime. Ces compétences s'apparentent en fait, à des outils permettant aux apparents d'accomplir de façon opérationnelle des activités pratiques en vue de faire face à des situations concrètes de la vie quotidienne, (dans le travail et dans la vie sociale). L'apprentissage devient ainsi fonctionnel. [211]

L'alphabétisation fonctionnelle ne répond cependant pas à tous les besoins de l'apprenant, notamment à ses besoins culturels. Elle réduit en effet, l'apprenant à la fonction de producteur de biens économiques, ignorant ainsi qu'il a besoin non seulement d'acquérir un savoir-faire mais aussi un capital culturel. D'où la nécessité d'une autre approche de l'alphabétisation visant à inclure la compétence culturelle, dans le but de permettre à l'apprenant d'adopter un comportement adéquat au regard de son environnement socioculturel.

Ainsi, l'une des grandes faiblesses des programmes réside dans la nonprise en compte de l'environnement socioculturel, économique et politique des apprenants lors de leur élaboration[212].Par conséquent, ces insuffisances conduisent à l'enrichissement de la notion d'alphabétisme, en tenant compte des dimensions

---

[209]UNESCO.Déclaration de Jometien sur l'Éducation pour tous (EPT). Thailande,1990. (En ligne) Disponible sur :https://www.right-to-education.org/fr/resource/d-claration-de-jomtien-sur-l-ducation-pour-tous-ept.[Consulté le 03 novembre 2019].

[210]Lors du Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, qui a lieu à Téhéran (Iran) en septembre 1965, la lutte contre l'analphabétisme passe donc d'une stratégie de campagnes massives d'alphabétisation universelle à celle de projets sélectifs d'alphabétisation fonctionnelle. Sur le terrain, cela se traduit par le lancement en 1966 par l'UNESCO du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA, 1967-1973) dans onze pays. Centré sur l'amélioration de l'efficacité et de la productivité des travailleurs, le concept d'alphabétisme fonctionnel est par la suite étendu. Ibid., p. 32.

[211] UNESCO. Transformer notre monde.Op.Cit., p.17.

[212]John, Oxenham. Op. Cit., p. 119.

culturelle et politique avec la théorie de la conscientisation, développée dans les années 70 par le pédagogue brésilien Paolo Freire.

c. Alphabétisation culturelle

À l'inverse, du modèle « autonome » qui considère l'alphabétisme comme une compétence technique isolée, qui reste la même, quelles que soient les cultures, l'alphabétisation culturelle associe l'alphabétisme au progrès, à la civilisation, à la liberté individuelle et à la mobilité sociale des individus.

Selon cette approche, l'alphabétisme produit des répercussions sur le développement de l'économie et sur les aptitudes cognitives des individus. La maîtrise de la lecture et celle de l'écriture ne peuvent donc être séparées de leurs applications dans la vie sociale. Dès lors, est alphabète celui qui possède les compétences et les capacités nécessaires pour jouer son rôle dans un contexte social.

Les objectifs de l'alphabétisation culturelle varient selon les sociétés, leurs cultures et les choix opérés par les groupes sociaux, notamment les groupes dominants qui imposent leur modèle culturel propre.

Les programmes d'alphabétisation qui inculquent un savoir relatif à l'éducation civique, aux institutions sociopolitiques et aux valeurs idéologiques s'inscrivent dans cette perspective dominante.

Cela peut jouer sur le degré et la qualité de l'éducation en définissant de nouvelles normes, de nouvelles exigences en vue d'une meilleure insertion dans le champ symbolique de la communauté ou pour maintenir le « *gap* »entre eux et la masse des alphabètes dans le but de pérenniser leur domination[213]. L'alphabétisation culturelle sert ainsi de médium d'intégration symbolique de l'apprenant dans sa communauté, cette intégration vise donc soit la participation à la culture civique et au changement soit au contraire à la reproduction des rapports de dominance par le maintien du statu quo sociopolitique.[214]

Partant de cette alternative, qui ouvre en fait le champ à un usage pernicieux de la politique d'alphabétisation, une autre approche de la politique éducative a été proposée pour doter l'apprenant d'un outil de *réflexion critique.* Elle consiste à développer chez l'apprenant, la capacité d'interpréter le monde et d'analyser les

[213]Pierre, Bourdieu. Les héritiers : le sens commun. Paris.Minuit. 1984. p. 192.
[214]Pierre,Bourdieu. Jean-claude,Passeron.La Reproduction :Éléments d'une théorie du système d'enseignement.Paris. 1970. p.222.

systèmes de valeurs, de croyances et de comportements dominants comme des produits socialement et culturellement construits. Dans cette perspective, le processus d'apprentissage conduit l'apprenant à prendre conscience de ses potentialités et de son pouvoir créateur pour comprendre le monde et le transformer.[215]

En considérant l'ensemble de ces éléments, la présente recherche s'inscrit dans le cadre de la théorie qui conçoit le système éducatif comme l'instance par excellence de la reproduction sociale. La substance de cette théorie se résume dans l'assertion suivante : « *tout système d'enseignement institutionnalisé doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale).* »[216]

Cette théorie a été conceptualisée essentiellement dans le cadre des sociétés traditionnelles et exclusivement dans le domaine de l'éducation des jeunes, ce qui limite à la fois son adéquation empirique et son adéquation explicative. L'apport de la théorie de la reproduction sociale par l'éducation s'inscrit dans une analyse de type systémique qui considère comme politique, l'instance de régulation de l'accès au savoir et de contrôle du champ des élites [217].

d.**L'alphabétisation de « *conscientisation* » : vers une conception politique d'Alphabétisation :**

Partant de cette perspective culturelle, une avancée considérable dans la compréhension de l'alphabétisation s'est opérée [218] à la suite des travaux sur

[215]Paulo,Freire.Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution.Paris. Petite Collection Maspero, 1977. pp. 35-39.
[216]Pierre, Bourdieu. Jean -claude, Passeron. Op. Cit., p.220.
[217]Pierre,Vermeren. La formation des élites marocaines, miroir de la mondialisation ? In. Le Télémaque. N° 39. 2011. pp. 53–66. (En ligne) Disponible sur : https://www.cairn.info,[Consulté le 06 mai 2019].
[218]Afonso Celso, Scocuglia. Jean-Claude,Régnier. Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire. In. Reliance. N° 26. 2007. p.103 . (En ligne) disponible sur : https://www.cairn.info/revue. [consulté 1 Décembre 2020].

l'éducation de Paolo Freire et de ses prises de position en faveur d'une éducation libératrice [219].

L'alphabétisation de « conscientisation » doit participer à la libération de la personne et à son épanouissement, elle cherche en effet, à développer ses capacités critiques, son autonomie, les moyens d'agir afin de devenir actrice de son environnement.[220]

Cette conception de l'alphabétisation s'affirme de plus en plus, car elle s'inscrit dans un contexte marqué par les notions de droits de la personne, de la gouvernance et de la citoyenneté.Le concept d'alphabétisation acquiert, dès lors, une dimension politique.

L'alphabétisation est alors considérée comme un acte politique, elle permet aux individus de participer pleinement à la vie de la société. Cette conscience sociale et critique compte parmi les facteurs clés du changement social, chaque citoyen prenant part aux décisions politiques. L'auteur rompt ainsi avec l'alphabétisation fonctionnelle prônée par l'UNESCO, qu'il qualifie de traditionnelle et qu'il considère comme décontextualisée et instrumentale [221].

Paolo Freire affirme ainsi que « *c'est à partir c'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'ensemble des aspirations du peuple que nous pourrons organiser un programme d'éducation ou d'action politique. […] Nous ne devons jamais disserter sur la situation ni déposer en lui ce qui n'a rien à voir avec ses désirs, ses doutes, ses espérances, ses craintes. De tels ''dépôts'', souvent, augmentent en fait ses craintes qui sont des craintes de conscience opprimée*. » [222]

En définitive, les pratiques d'alphabétisation dites compréhensives se fondent sur les dimensions sociales et culturelles qui analysent l'illettrisme et l'analphabétisme sur la base des positionnements sociaux, culturels et politiques.

En fait, ces différences culturelles et politiques expliquent davantage la non maîtrise de l'écrit, que les difficultés scolaires. Cette situation reflète des inégalités de tous ordres et en même temps s'analyse en un facteur de renforcement d'un

[219] Paulo, Freire.Op.Cit., p. 36.
[220] Ibid., p. 37.
[221]Ibid., p. 38.
[222]Pierre, Bourdieu. Jean -Luc, Passeron. Op. Cit., p. 219.

certain rapport à l'écrit, d'un rejet de valeurs dominantes valorisant l'écrit, d'un refus ou d'une non connaissance de normes sociales et culturelles.

Ainsi, la formation a donc plusieurs fonctions : Elle doit permettre la compréhension des mécanismes de fabrication de l'illettrisme, l'acceptation de la culture dominée des milieux populaires, la non stigmatisation des populations concernées.

En même temps, elle doit répondre aux besoins de certains publics désireux d'accéder à une meilleure maîtrise de l'écrit et de mieux participer à la vie sociale et culturelle.

Par ailleurs, l'alphabétisation des adultes devient un levier du développement durable. Un développement qui favorise l'épanouissement et la créativité. En même temps, elle inculque l'esprit de liberté et l'esprit civique. Il ne s'agit donc plus seulement de former des personnes en vue d'améliorer la productivité pour répondre aux besoins du développement économique mais de pourvoir doter l'apprenant d'une consciencecritique susceptible de lui permettre d'être créatif, d'agir sur son environnement pour le transformer au lieu de se contenter de s'y adapter et de le préserver.

Par ailleurs, en 1975, la Déclaration de Persépolis[223], adoptée par le Colloque International d'Alphabétisation, tire les leçons du PEMA[224]et l'inscrit dans la démarche de l'alphabétisation développée par Paolo Freire.

L'alphabétisation se trouve toujours liée au développement économique, mais intègre désormais les dimensions sociale et politique. Les notions de participation, de mobilisation, de volonté politique et d'attention au contexte, remplacent alors les concepts jusqu'alors prédominants, de productivité et d'apprentissage à des fins professionnelles pour une alphabétisation axée sur le droit. [225].

[223]Déclaration de Persépolis rappelle que : « L'alphabétisation n'est pas une fin en soi : c'est un droit humain fondamental ». Autrement dit, l'alphabétisation ne s'assimile plus simplement au fait d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul au profit des bénéficiaires mais de contribuer à l'épanouissement intégral et à la libération de l'être humain.in Déclaration de Persépolis, 3-8 Septembre 1975,UNESCO .(En ligne) Disponible sur :https://en.unesco.org/sites/default/files/persepolis-declaration-literacy-1975-fr.pdf.

[224] Christine, Colaruotolo. Education et développement durable en Afrique. In. Actes des 10e Rencontres de La Dur@nce. Lycée Marseille Veyre. Marseille. Le 13 octobre 2010. p. 18.

[225]Ouane Adama. Alphabétisation et formation des formateurs.Op.Cit., p.21.

Dans ce cadre, en 2001, les Nations Unies ont lancé la Décennie de l'alphabétisation (2003-2012) qui reste l'initiative la plus explicite en faveur de l'alphabétisation en lui donnant comme objectif d'étendre l'alphabétisation à tous.

Désormais, les programmes d'alphabétisation mettent l'accent sur les besoins des adultes, pour permettre à chacun, partout dans le monde, de savoir lire et écrire, pour communiquer au sein de la communauté, dans la société, et au-delà. Une attention particulière est portée aux groupes les plus pauvres et les plus marginalisés.

Cependant, en dépit des multiples efforts entrepris, l'UNESCO a constaté qu'à l'échelle mondiale, un adulte sur cinq ne sait ni lire ni écrire alors que l'alphabétisation représente un droit humain.

Reconnaissant que les efforts mis en œuvre jusqu'à présent se sont avérés inadaptés, elle promeut une conception plurielle de l'alphabétisation : il s'agit, à travers la Décennie de promouvoir les « *alphabétismes* » en prenant en compte l'ensemble des usages, des contextes et des modes d'acquisition identifiés par les communautés d'apprenants elles-mêmes.

2. Droit d'alphabétisation : un droit humain et universel.

La Déclaration universelle de 1948 stipule que « *toute personne a le droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé, l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite* ».[226]

Ainsi, toutes les conférences et déclarations internationales relatives au développement de l'éducation font toutes référence au « *droit à l'éducation* » comme un droit fondamental, inaliénable, indéniable et universellement reconnu.

Toutefois, le droit à l'alphabétisme n'a été explicitement proclamé que par la déclaration de Persépolis *:« l'alphabétisation n'est pas une fin en soi. C'est un droit fondamental de tout être humain* ».Le travail d'alphabétisation, comme toute forme d'éducation, est un geste politique,et ce n'est pas un geste neutre.

[226]ONU. L'Assemblée générale des Nations . Déclaration universelle des droits de l'homme. le 10 décembre 1948. Paris, article .6.

En effet, que l'on mette en lumière la réalité sociale dans le but de la transformer ou qu'on la dissimule afin de la préserver telle quelle, on pose un geste politique. [227]

L'alphabétisation présente selon la déclaration, plusieurs facettes : Droit humain, geste politique, contribution à la libération et à l'épanouissement de l'être humain.Donc, il ne faut pas considérer l'alphabétisation comme le simple fait d'enseigner les éléments de base de la lecture, de l'écriture et de calcul mais, également comme une contribution d'importance à la libération et à l'épanouissement intégral de l'être humain.

Enfin, en 1979, la Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes, rappelle dans son article 10, le droit des adultes à l'alphabétisme en précisant que les hommes comme les femmes doivent bénéficier « *des mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanente, y compris aux programmes d'alphabétisation des adultes et d'alphabétisation fonctionnelle* ».

De plus, si cette approche favorise une perspective fonctionnelle qui privilégie un apprentissage visant des résultats spécifiques à finalité économique, l'approche axée sur les droits porte sur le développement des individus de manière holistique, en les dotant des moyens d'interpréter et de transformer leurs réalités, afin qu'ils réalisent leur potentiel et s'impliquent à tous les niveaux de la société en tant qu'êtres humains égaux.

Cette vision fondée sur le droit concrétise l'égalité des sexes en consacrant l'égalité d'accès à l'éducation des femmes et des filles et en promeut une citoyenneté complète. [228]

Il importe de souligner que l'analphabétisme ne constitue pas seulement une violation du droit à l'éducation qui est un droit fondamental de l'être humain mais s'analyse également comme un obstacle majeur à la jouissance et à la réalisation complète et effective de tous les droits de l'Homme.

---

[227]Guy, Ménard. L'alphabétisation. Charité ou droit politique? In. International Review of Community Développent.Revue internationale d'action communautaire. N° 3. 1980. pp. 145–53.(En ligne) : https://www.erudit.org/, [Consulté le 08 octobre 2019].

[228]Fonds des Nations unies pour la population (FNUAP). Rapport sur l'état de la situation mondiale : Lieux de convergence Culture, genre et droits de la personne. 2008. p.5.

Compte tenu du rôle crucial du droit à l'éducation pour la concrétisation effective de tous les autres droits de l'homme, les conférences replacent l'éducation au centre de la promotion des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). C'est le cas, tant pour les Objectifs actuels du Développement Durable (ODD), que pour l'ensemble de ceux de 2015.

Quant aux (OMD), il s'agit d'un ensemble d'objectifs qui englobent de façon complémentaire les domaines du développement humain dont l'éducation. Deux des huit objectifs (OMD) se trouvent directement attachés à l'éducation. Le premier vise l'accès universel à un cycle complet d'études primaires d'ici à 2015, tandis que le second prévoit l'élimination des discriminations entre les sexes aux cycles primaire et secondaire[229].

Depuis 2015, les Objectifs de développement durable (ODD), adoptés par l'assemblée générale des Nations unies, et notamment l'ODD4. [230]placent ce débat dans une nouvelle perspective qui met en relief une approche de l'apprentissage holistique et tout au long de la vie. Ainsi l'alphabétisation s'oriente vers une véritable optique d'apprentissage tout au long de la vie, impliquant une conception théorique, politique et pratique plus profonde de la « littératie » et des « compétences de base ».

Cette importance est réaffirmée à partir des années 90 quand le droit à l'éducation devient un objectif stratégique pour l'ensemble de la communauté internationale. En témoigne l'organisation de la conférence de Jomtien (Thaïlande, 1990) qui concrétise le consensus international pour une éducation de base et de qualité capable de « *lutter contre la pauvreté, de donner aux femmes les moyens de se prendre en charge, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de protéger l'environnement et de maîtriser la croissance démographique* ». [231].

---

[229]Pour le droit à l'alphabétisation, l'objectif 4 des OMD : améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente, le Cadre d'action Éducation 2030 « Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous ». In. Rapport sur les Objectifs du Millénaire pour le développement. NationsuniesNewYork,2011. (En ligne) :Dispnible sur : https://www.un.org/fr/millenniumgoals/reports/2015/pdf/rapport_2015.pdf .

[230]L'ODD 4 a pour but d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie , il s'accompagne de sept cibles et de trois modalités de mise en œuvre. In. En ligne Disponible sur : https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/.

[231] Les objectifs de l'Education pour tous (EPT) :

- Objectif 1 : développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éduction de la petite enfance, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés .

Toutefois, ces déclarations restent très floues sur la définition de l'alphabétisme, souvent assimilé à une simple maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Aujourd'hui, l'alphabétisation et l'éducation s'inscrivent de plus en plus, dans un contexte de globalisation économique et du libéralisme, qui contrastent avec la notion de l'Etat-providence[232]. En témoigne le rôle prééminent de la Banque Mondiale (BM) qui est devenue, par l'intermédiaire de dons et de prêts accordés aux Etats, la principale source de financement extérieur du secteur de l'éducation dans beaucoup de pays du Sud.[233]

L'alphabétisation se trouve axée sur les compétences pour fonctionner dans la société.

Dans ce modèle, l'illettrisme et l'analphabétisme renvoient à une faible maîtrise de compétences variées pour fonctionner dans la société et la faire avancer. Les compétences à l'écrit font partie d'un ensemble plus vaste.Illettrisme et analphabétisme constituent des obstacles à la bonne santé économique des pays et au développement de la démocratie.

Dans ce contexte, il importe de ne pas stigmatiser les populations et critiquer les déficits, mais d'adopter des solutions efficaces et pragmatiques. Il convient d'évaluer les compétences à l'écrit des citoyens à l'aide d'outils fiables et scientifiques, de prévoir une remédiation pour ceux dont les capacités ne permettent pas de faire face dans de bonnes conditions aux situations familiales, sociales et professionnelles.

- Objectif 2 : faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficultés et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de la suivre jusqu'à son terme.
- Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante.
- Objectif 4 : améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
- Objectif 5 : éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite que les garçons.
- Objectif 6 : améliorer sous tous ses aspects, la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous, des résultats d'apprentissages reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les compétences indispensables dans la vie courante. In. Forum de Dakar pour l'education pour Tous. 2000.

[232]Brigitte, Gaïti.L'érosion discrète de l'État-providence dans la France des années 1960 :Retour sur les temporalités d'un « tournant néo-libéral ».In.Actes de la recherche en sciences sociales.vol 1. N° 2. 2014. pp.201-202.

[233]Sophie, Cerbelle. L'alphabétisation Au Maroc .Op.Cit., p. 123.

La formation permet d'accroître leur potentiel et celui de leur environnement ? elle sert à manager les compétences, cerner celles indispensable pour être salarié, parent d'élève, citoyen.

Paragraphe 2 : « Genre »[234]et éducation : le dilemme alphabétiser ou scolariser.

A. L'éducation de la femme : état des lieux.

Il importe d'abord de souligner que, la crise des inégalités n'a jamais été aussi aiguë dans le monde. Ces inégalités prennent différentes formes en allant des écarts de revenus, en passant par la marginalisation de certaines catégories sociales comme les femmes, les personnes en situation d'handicap jusqu'à l'exclusion totale.[235]

Les femmes se trouvent particulièrement touchées par la précarité, la grande majorité d'entre elles ne parvenant pas à accéder à un emploi stable, à un salaire confortable et à une couverture médico-sociale.[236]

Or, la probabilité que ces formes d'exclusion des femmes se transmettent à leurs enfants, et perpétuent le cycle de la pauvreté à travers les générations, se révèle forte.[237]

Cependant, dans plusieurs pays du monde, les pouvoirs publiques tentent par des politiques et des programmes, d'éliminer les discriminations à l'égard des femmes afin de leur offrir l'opportunité de participer à la vie sociale et économique et d'améliorer leur statut social.[238]

Ainsi, la conception de ces politiques basée sur le genredépend essentiellement des caractéristiques sociales, économiques, culturelles, environnementales de chaque

[234]Le genre correspond à la signification sociale donnée aux différences biologique de sexe. C'est un concept qui se réfère aux différences sociales entre les femmes et les hommes qui sont acquises, susceptibles de changer avec le temps et largement variables tant à l'intérieur que parmi les différentes cultures. Cependant, le mainstreaming est une politique active et visible d'intégration de la perspective de genre dans l'ensemble des politiques et programmes, afin que chaque décision soit précédée d'une analyse sur son impact respectif sur les femmes et les hommes.Natacha, Zuinen. Essai sur le rôle des femmes et des valeurs féminines. In. Reflets et perspectives de la vie économique, Tome XLI. 2002. p. 109. (En ligne) disponible sur : www.cairn.info/. [Consulté le 16 Décembre 2019].

[235] Oxfam, Maroc. Partager la richesse avec celles et ceux qui la créent. 2018. pp.46-49. (En ligne) : Disponible sur :https://www.oxfam.org/fr/publications.[Consulté le 12 juin 2019] .

[236]CESE. Promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie économique, sociale, culturelle et politique . 2014. Op. Cit., pp. 23-24.

[237]Ahmed, Alami. Pour une politique de développement social intégré. Mission d'appui du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) au Ministère du Développement social de la Famille et de la Solidarité, 2009. p .21.

[238]ONDH. Rapport d'inclusion au Maroc. 2011. pp.26-35.

société. [239]Ces actions visent à intégrer les besoins et les attentes des femmes dans tous les domaines de la vie politique, sociale, culturelle et économique[240].

L'éducation fait également partie de ces domaines qui offrent aux femmes des opportunités pour participer à la vie sociale et économique afin d'améliorer leur statut social.L'accès à l'éducation permet en effet aux femmes d'améliorer la santé, la nutrition et l'éducation de la famille et de participer à la prise de décisions.[241]

En général, l'éducation a un double effet. D'un côté, elle comporte des effets intergénérationnels[242] importants en ce qu'elle permet aux femmes de mieux élever leurs enfants afin de les préparer aux exigences de la vie. Selon la Banque Mondiale, les études démontrent que toute amélioration du niveau d'éducation et de la santé des femmes, constitue un investissement à long terme car elle se répercute sur l'état de santé et les capacités de leurs enfants.[243]

D'un autre côté, elle offre aux femmes des opportunités pour s'épanouir et se développer par le biais des études et de l'emploi.[244]C'est de cette façon que l'éducation contribue à développer les capacités des femmes comme celles des hommes, et à mettre en œuvre des stratégies de développement du capital humain. [245]

Par ailleurs, les comparaisons internationales établies en termes d'IDH[246] indique une corrélation positive entre le niveau d'éducation et d'alphabétisation, de

[239]Natacha,Zuinen. Op. Cit., p. 109.
[240]Ibid.,p.109.
[241]L'éducation est supposée servir un ensemble de finalités sociales non seulement par la transmission de savoirs et compétences, mais aussi par la préparation informelle aux futurs rôles sociaux. Cependant les analyses statistiques menées dans les années 1950 et 1960 montrèrent que les progrès réalisés en matière de scolarisation ne s'accompagnaient pas d'une augmentation significative de la mobilité sociale, alors même que les niveaux d'éducation s'avéraient constituer la variable la plus prédictive du statut social atteint. Nathalie Bulle .Education .sociologie de l'éducation. In . Dictionnaire de la pensée sociologique. Paris. PUF. 2005. pp. 213-217.
[242]L'observation met en évidence des corrélations fortes entre l'éducation des parents et la scolarité des enfants, entre l'éducation des parents et la santé des enfants (mortalité infantile, notamment) et entre l'éducation d'un individu et sa santé. Jean, Strauss et Thomas, David .Human Resources: Empirical Modeling of Household and Family Decisions. In. Handbook of DevelopmentEconomics, Elsevier, Amsterdam. 1995.p .6.
[243]Ibid., p.8.
[244]Selon l'agenda 21 : « Les revendications des femmes en termes d'éducation sont ainsi basées sur le principe d'équité intergénérationnelle et intragénérationnelle, le principe de développement durable le plus connu ». (En ligne) Disponible sur : http://les.cahiers-developpement-durable.be/outils/agendas-21/.
[245] Le capital humain désigne l'ensemble des qualités (connaissances, aptitudes, qualifications, compétences, etc.) qui sont semblent pertinentes du point de vue du marché du travail. HartogJoop . Décortiquer le capital humain. In .Observateur OCDE. N° 215. Janvier 1999. p. 15.
[246]L'indice de développement humain (IDH) est un indice statistique composite pour évaluer le taux de développement humain des pays du monde. L'IDH se fonde alors sur trois critères : le PIB par habitant, l'espérance de vie à la naissance et le niveau d'éducation des enfants de 17 ans et plus. L'I.D.H est calculé par le Programme des Nations unies pour le développement (P.N.U.D).(en ligne) :Disponible sur : https://www.populationdata.net/palmares/idh/

santé, d'égalité entre les sexes, d'équité et de participation d'une part et le processus de développement humain[247], d'autre part.[248]

Or, dans le monde, les femmes constituent les premières personnes affectées par les discriminations et l'analphabétisme : plus des deux tiers des 758 millions de personnes analphabètes à travers le monde sont des femmes, et plus de 76 millions de ces femmes ont moins de 25 ans.

En dépit de la hausse marquée des taux de scolarisation des filles et des garçons aux niveaux primaire et secondaire, dans quasiment toutes les régions du monde, il existe un fossé sexospécifique au niveau de l'enseignement secondaire. Celui-ci se creuse, dans la mesure où un nombre important de filles quittent l'école plus tôt que les garçons à cause des comportements traditionnels qui n'incitent pas les parents à envoyer leurs filles à l'école. Ce genre de situations prévaut encore dans diverses cultures plus particulièrement dans les zones rurales et appauvries.

Le Maroc ne fait pas exception et fait face à de fortes disparités par milieu de résidence et par sexe en matière d'éducation et de santé.Il importe de relever qu'au Maroc, le taux d'analphabétisme est estimé à près de 34 % de la population selon le dernier recensement de 2014 [249]. Autrement dit, plus de 10 millions de marocains sont touchés par l'analphabétisme. Les femmes se révèlent fortement pénalisées[250], essentiellement celles qui vivent en milieu rural avec un taux avoisinant les 60 % [251]. Il va sans dire que ce phénomène impacte de manière négative les familles, puisque ces problèmes d'accès à l'éducation ont une forte probabilité de se reproduire chez les enfants de ces femmes en perpétuant ainsi le cycle de la pauvreté et de la précarité à travers les générations[252].

---

[247] Cette approche en termes de développement humain met en exergue les liens étroits entre amélioration de l'échelle et du niveau de scolarisation, notamment des filles d'une part, et renforcement des potentialités élémentaires des individus et de leurs capabilités, c'est-à-dire leur autonomie, leur liberté et leur aptitude à se prendre en charge et à agir d'eux-mêmes, d'autre part.
Prenant appui sur ces résultats théoriques, les indicateurs du développement humain mis au point par le PNUD offrent une base empirique assez exhaustive de vérification de la relation scolarisation / développement humain.In.etudes et recherche.UNICEF. en ligne Disponible sur : https://www.unicef.org/La_non_scolarisation_au_Maroc(1).pdf

[248]Abderrahmane, Berrada Gouzi. Noureddine, El Aoufi. La non scolarisation au Maroc, une analyse en termes de coût d'opportunité. In. Critique économique. N° 19. 2007. pp. 15-20. (En ligne)Disponible sur : https: www. revues.imist.ma,[consulté le 30 novembre 2019] .

[249]HCP. les indicateurs.2018. Op. Cit., pp. 33-161.

[250] Selon le HCP : « En 2014, six femmes rurales sur dix demeurent analphabètes contre 35,2% d'hommes ruraux et 30,5% de femmes citadines ». Ibid., p.36.2018.

[251]Haut-commissariat au Plan. La femme marocaine en chiffres.2018. Op. Cit., p. 17.

[252]Conseil Economique, Social et Environnemental (CESE). Promotion.2014.Op.Cit., p.37.

En fait, cette tendance a un effet néfaste sur les indicateurs sociaux du pays. Malgré les avancées réalisées en matière de développement du pays, l'indice de développement humainde 2019 qui repose sur des critères bien précis (niveau de vie, santé et niveau d'instruction et d'éducation et la situation de la femme) classe le Maroc au 121ème rang (sur 189 pays).[253]

Cette situation relativement défavorable du Maroc est imputable essentiellement aux faibles résultats enregistrés et aux disparités par milieu et par sexe en matière de scolarisation[254] et d'alphabétisation. En outre, le taux de non scolarisation[255] qui demeure élevé participe par l'afflux d'enfants illettrés qui, soit n'ont pas fréquenté l'école, soit n'ont suivi qu'une scolarité minime et inadaptée[256], à l'élargissement du réservoir d'adultes analphabètes.

L'analphabétisme élevé entraine inévitablement des répercussions négatives économiques au niveau national se traduisant par un manque à gagner et pour le pays et pour les familles touchées. Ces familles se montrent plus vulnérables à la pauvreté avec des conditions sanitaires déplorables nuisant à leur santé et un taux de fécondité beaucoup plus élevé que le reste de la population[257].

Les liens étroits entre la non scolarisation et l'analphabétisme (les régions où le taux d'analphabétisme est le plus élevé enregistrent également les plus hauts niveaux en matière de non scolarisation) se traduisent par les mêmes configurations en termes d'inégalités. Selon le HCP : « les inégalités des chances contribuent à hauteur de 26,4 % à l'inégalité des revenus salariaux entre les deux sexes ».

Dans le même ordre d'idées, le rôle des institutions éducatives (formelles ou informelles) se révèle primordial dans la réduction des écarts hommes/femmes et dans l'optique d'une réelle égalité des chances, si cet effet n'est pas neutralisé par

[253]PNUD. Op. Cit., pp.124.
[254]Bouchra. Elammari. Op. Cit., pp. 86-87.
[255] Selon la note d'information du Haut-commissariat au Plan à l'occasion de la Journée Internationale de la fille du 11 octobre 2017 : « une fille de 7-12 ans sur dix n'est pas scolarisée en milieu rural et 14,8% des jeunes filles de 15 à 24 ans sont analphabètes contre 7,2% des garçons du même âge » . (En ligne) Disponible sur : www.hcp.ma, [consulté le 20 décembre 2019].
[256]Selon BouchraElAmmari : « l'analyse effectuée sur les données du système éducatif marocain, montre certaines causes des inégalités de genre en matière d'éducation résident dans les inégalités dans d'autres domaines. De nombreuses études attestent que les obstacles à la scolarisation des filles s'avèrent liés au contexte économique et au niveau de pauvreté des familles, à l'offre de l'éducation et son niveau et qualité de couverture .Ainsi qu'au fonctionnement du système éducatif lui-même ».Ibid., p. 84.
[257]HCP.Le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2014 et l'enquête sur la consommation et les dépenses des ménages (ENCDM) de 2001.

d'autres institutions (la famille, l'entreprise, le milieu social, la législation, le modèle culturel, etc.).

Cette vision se fonde essentiellement sur le principe constitutif du développement humain selon lequel l'éducation vise l'amélioration de la condition de la personne analphabète ou sous-scolarisé en comblant les pénuries de capacités et en élargissant les choix de ces individus surtout les femmes.[258]

B. Perspective féminine d'alphabétisation :

Actuellement, les études sur le genre [259]intègrent des domaines divers de la recherche tels que l'environnement, la justice sociale, le développement durable et les discriminations vis-à-vis des femmes.

En matière d'éducation des adultes, les problématiques qui possèdent une dimension genrée[260] ont trait à l'accès à la formation, aux effets inégalitaires de la formation sur l'emploi. Il s'agit des thématiques les plus abordées. [261]

Au début, la formation des femmes a été analysée dans une perspective d'emploi considérée comme un lieu d'articulation entre les sphères familiale et professionnelle. Cette analyse a suscité plusieurs questionnements qui restent d'actualité : le poids des stéréotypes, l'articulation entre famille et travail, les inégalités en chiffres, la mise en place de dispositifs spécifiques aux femmes défavorisées ou demandeuses d'emploi.[262]

[258]Abderhmane, Berrada El Gouzi. Noureddine, El Aoufi. Op. Cit., p .14.
[259]Pınar, Ferry. Ann Oakley: Sex, Gender and Society. In. Lectures. 2015. pp. 6-9. (En ligne) Disponible sur :https://journals.openedition.org/lectures/19627#quotation. [consulté le 2 Juillet 2020].
[260]Selon Pinar, ferry : « Le terme « genre » renvoie à différents champs de recherche, celui de la biologie avec les espèces végétales ou animales, celui de la littérature avec les types de texte, celui de l'analyse du travail avec les mécanismes de l'action humaine et aussi celui de l'analyse de notre origine en tant qu'êtres sexués avec les conséquences sociales, politiques, économiques et culturelles qui en découlent. Ainsi, l'utilisation du terme « gender » pour les rapports sociaux entre hommes et femmes a pris une acception sociologique dans les années soixante-dix .Il a permis de dépasser la question du sexe biologique au profit du sexe social et apparait utilisé en remplacement des termes : « femmes », soit le « sexe socialement opprimé », ou encore du terme « féministe », associé à un mouvement de lutte ». Ibid., p. 170.
[261]Edmée, Ollagnier. La question du genre en formation des adultes.In. Savoirs. N° 22. Paris. L' Harmattan. 2010. pp. 9–52. (En ligne)Disponible sur : https://www.cairn.info [consulté 1 Janvier 2020].
[262]Françoise F, Laot. La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960. In. Le Mouvement Social. N° 232. 2010. pp. 29–45. (En ligne) Disponible sur :https://www.cairn.info/. [Consulté le 1 Janvier 2020].

Par la suite, les recherches féministes[263] dans le domaine de la formation des adultes ont associé ses discours à un projet politique émancipatoire solide, qui permet l'accès des femmes à un projet de société.[264]

D'ailleurs, cette vision émancipatoire s'apparente aux travaux sur la pédagogie critique [265] de Freire et celle du courant de *transforming Learning*[266] qui défend le rôle primordial de la formation dans l'élaboration d'un projet de transformation et de changement social *: «* la formation des adultes facilite leur transformation grâce, d'une part, à des modalités pédagogiques le permettant et, d'autre part, à des démarches individuelles et collectives de reconstruction de son rapport au monde »[267].

En fait, la pédagogie libératrice et critique demeure incontournable pour les femmes. Ce mouvement propose un modèle enraciné dans les traditions de la pédagogie critique « la pédagogie féministe est une forme de pratique féministe qui prend racine dans le mouvement des femmes et s'inscrit dans les traditions de pédagogies critique et radicale ».[268]

Autrement dit, la pédagogie féministe se fonde sur une perspective politique, qui considère que l'éducation est une forme de reprise du pouvoir et d'instrument du changement social au profit des femmes, alors que c'est la transformation sociale qui est visée, de même que le bien-être et l'autonomie des femmes : « Savoir est toujours lié au pouvoir ».

---

[263]Pascal, Michael Fogarty. An Anthology of Writings from the Women's Liberation Movement. Voices from Women's Liberation. In. Revue Internationale de l'Education.Springer. N°19. 1973. pp. 151–54 .(En ligne) Disponible sur :https://www.jstor.org/stable/3442984>,[consulté le 03 février 2020].

[264]Le féminisme libéral, issu du mouvement des suffragettes, insiste sur l'équivalence des êtres humains avec une banalisation des différences et en se préoccupant uniquement de l'égalité formelle dans l'espace public (parité, quotas), sans s'attaquer aux bases structurelles des inégalités :

-Le féminisme d'inspiration marxiste : s'intéresse aux explications matérielles des inégalités, donc au patriarcat économique dans les sphères publiques et privées .

-Le féminisme radical, inspiré des théories post-structuralistes, se base sur la compréhension des mécanismes de domination masculine dans leurs dimensions matérielles et symboliques, des relations de pouvoir et à l'interrogation des notions de différences. Ibid., p. 152.

[265]La pédagogie critique est un courant ancré dans les principes de justice sociale qui se penche, de manière transversale, sur la dimension politique de l'éducation. Elle aborde les multiples rapports de pouvoir conduisant à reproduire les inégalités sociales et l'exclusion et vise l'application d'un projet de transformation sociale liée à l'éducation.(En ligne) Disponible sur : https://www.ulaval.ca/etudes/cours/aee-7013-pedagogie-critique-fondements-et-pratiques

[266]Jack, Mezirow. Apprentissage transformatif : théorie de la pratique. In. Nouvelles orientations pour l'éducation des adultes et la formation continue ». N°74. 1997. pp. 5-12.

[267]Jean, B Cohen .Late for school : Stories of Transformation in an Adult Education Program. In. Journal of Transformative Education. July. 2004. Vol 2. N° 30. pp. 242-253.

[268]Geneviève, Pagé. Claudie, Solar . Eve-Marie, Lampron. Les pédagogies féministes et les pédagogies des féminismes : une mise en perspective .In. Recherches féministes. Vol 31. N° 1. 2018 .pp. 1–21. (En ligne)Disponible sur : https://www.erudit.org. [consulté le 03 février 2020] .

Cette dimension adoptée rejoint celle de la déclaration de Persépolis qui rappelle que « L'alphabétisation n'est pas une fin en soi : c'est un droit humain fondamental ». Autrement dit, l'alphabétisation ne s'assimile plus simplement au fait d'enseigner la lecture, l'écriture et le calcul au profit des bénéficiaires mais vise à contribuer à l'épanouissement complet et à la libération de l'être humain, et devient dès lors un acte politique.

Donc, l'analyse de l'alphabétisme à partir d'une perspective politique et sociale se trouve étroitement liée à la justice sociale, au développement de la communauté, à l'intégration et à la responsabilité sociale. Cela présente un intérêt certain en ce sens où l'analyse de ce phénomène selon le paradigme fonctionnel et instrumental ne peut déboucher que sur un tableau incomplet qui néglige le pouvoir de changement social ressenti par les bénéficiaires au cours de cette expérience de formation.

Or, le courant qui demeure dominant en matière d'alphabétisme, surtout dans les pays en développement, renvoie à la mise à plat d'une corrélation entre le niveau d'alphabétisme et le niveau économique sans prendre en considération les conditions socio culturelles des bénéficiaires ainsi que leur vécus et leurs besoins réels.

Ce type de regard encourage les concepteurs des programmes d'alphabétisation à promouvoir des programmes axés sur le développement de compétences [269] : « l'approche du capital humain [qui domine dans la recherche en alphabétisme] met en valeur les habiletés liées à l'alphabétisme fonctionnel pour augmenter la compétitivité et établit les apprenants comme des entités économiques, de sorte que l'interaction sociale devient invisible » [270].

En réalité, cette conception instrumentale et fonctionnelle des programmes d'alphabétisation a largement soulevé les critiques des féministes, qui considèrent que la promotion de la croissance économique ne suffit pas pour promouvoir l'éducation des femmes et que l'adoption de cette approche génère des programmes basés sur un modèle « d'injection simple » ou une « conception bancaire de l'éducation ».[271]

[269]Anastasie, Amboulé Abath. Marie-Ève, Campbell. Geneviève, Pagé. La pédagogie féministe : sens et mise en action pédagogique. In. Recherches féministes. Volume 31. N° 1. 2018. pp. 23–43. (En ligne) Disponible sur : https://www.erudit.org/en/journals/rf/2018-v31-n1-rf03912/1050652ar/[consulté le 22 aout 2019].
[270]Catherine, Stereq. Op. Cit., pp. 12-18.
[271]Edmée, Ollagnier. Op. Cit., pp. 30-35.

De plus, la conception traditionnelle consolide le rôle traditionnel de la femme, perçues comme des mères et des épouses par le développement des programmes conçus pour aider les femmes à devenir de meilleures mères et de meilleures gestionnaires familiales, plutôt que comme des citoyennes et des personnes autonomes, donc cette approche ne sert qu'à reproduire le statu quo.[272]

En somme, l'approche fonctionnelle en alphabétisme suppose une reproduction de la norme et une tendance à rendre invisible la question du genre et de transformation sociale.[273]

C'est en ce sens, que les opposants de l'approche fonctionnelle suggèrent d'étudier l'alphabétisme des femmes à partir d'une perspective holistique globale, qui replace la femme dans son contexte et son vécu, et de prendre en considération les jeux de pouvoir et des normes sociales qui influencent leur vie en tant que citoyenne et personne autonome :« si les femmes doivent accéder à un réel pouvoir grâce à l'alphabétisation, nous devons offrir des programmes qui les aident à comprendre la société ». [274]

Notons, à titre de synthèse que d'un point de vue institutionnel et politique dans la majorité des pays du monde, la lutte contre l'alphabétisation et l'illettrisme est considérée comme une politique sociale qui s'intègre dans la politique de lutte contre les exclusions et les inégalités sociales en faveur des catégories les plus défavorisés et marginalisés en quête de justice sociale et de citoyenneté complète.

Section 2 : L'alphabétisation comme action publique sociale

Paragraphe 1 : La « gouvernance » comme cadre d'analyse de l'action publique

Avant de procéder à la clarification des contours juridiques et politiques de la politique d'alphabétisation au Maroc, il s'avère judicieux de définir le concept de politique publique dans sa globalité et d'envisager les différentes approches en matière d'analyse de l'action publique surtout dans le domaine social.

---

[272]Natacha, Zuinen.Op. Cit., p .16 .

[273]Sarah, Thomas. En quête d'autonomie : Analyse compréhensive d'entretiens avec des femmes d'origine marocaine dans le cadre de l'apprentissage de français- Mémoire de master en sciences de la population et du développement, à finalité spécialisée Coopération Nord-Sud de l'Université de liège. 2016. pp. 40-56. (En ligne) Disponible sur :http://lib.ulg.ac.be. [consulté le 20 février 2020] .

[274]Lise, Savoie. Comprendre la trajectoire sociale de femmes francophones du Nouveau-Brunswick ayant participé à un prcessus d'alphabétisation: une perspective féministe-Thèse de doctorat en science de l'éducation de l'Université de Montreal. 2011. pp.22-51.

En général, une politique publique désigne un programme d'actions des pouvoirs publics sur un territoire donné. Ce programme s'appuie sur une recherche de compromis entre différents acteurs d'intérêts divergents.[275]

A. La politique publique comme système des acteurs

La nouvelle logique de l'intervention publique porte un changement de paradigme, l'Etat n'ayant plus le monopole dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques. Dans ce processus, la logique adoptée se veut systémique, l'Etat constitue un acteur parmi d'autres qui gouverne en situation d'autorité. Ainsi, l'analyse des politiques publiques doit s'étendre à l'étude de l'ensemble des acteurs publics et privés impliqués directement ou indirectement dans la résolution des problèmes publics. Il convient donc de s'intéresser à leurs objectifs, rôles, positions, stratégies et interactions et ce, aux différentes phases du processus politique

1. La politique publique comme construit collectif

Deux approches distinctes permettent de définir les politiques publiques : la première renvoie à une approche juridique classique qui s'attache aux textes légaux. Ceux-ci définissent une politique, et explicitent ses buts et ses moyens. La seconde approche se veut cognitive et envisage le système de représentations et les normes de comportement induits par une politique publique.

Globalement, la définition des politiques publiques inclut l'ensemble des aspects concrets du mode de fonctionnement d'un Etat et met en exergue son rôle dans la concrétisation des projets. En ce sens, **«** Les politiques publiques sont une stratégie conduite par les institutions et administrations publiques avec un ensemble de moyens (humains, financiers et matériels) pour agir sur une situation structurelle ou conjoncturelle déterminée (infrastructure, santé, analphabétisme, famille, logement, emploi, formation professionnelle, recherche, fonction publique, crise, déficit), afin d'atteindre un ensemble d'objectifs préalablement fixés (égalité, justice, santé publique, bien-être social, résorption de la crise, du déficit budgétaire) et dont l'évaluation est faite sur la base de la qualité et de l'opportunité de l'intervention publique» [276].

[275]Thierry, Berthet. Op.Cit., p.130.

[276] Pauline, Ravinet . Sophie, Jacquot . Laurie, Boussaguet. Dictionnaire des politiques publiques . 3ème édition actualisée et documentée. Sciences Po les Presses . In . Références gouvernance. 2010. pp. 420 – 427.

Dans le même sens, Jean Claude Thoening[277]ajoute que «..*les politiques publiques véhiculent des contenus, se traduisent par des prestations et génèrent des effets, elles mobilisent des activités et des processus de travail. Elles se déploient à travers des relations avec d'autres acteurs sociaux collectifs ou individuels* ».

D'autres définitions mettent plus l'accent sur des dimensions spécifiques : l'hétérogénéité des séquences d'action, leur combinaison aléatoire et leur rationalisation[278], un espace de négociation des intérêts sociaux[279], le produit d'activités de mise en œuvre[280], les interactions entre acteurs et institutions[281], une régulation des échecs du marché[282], des discours de conviction[283].

Actuellement, les institutions étatiques n'ont plus le monopole en matière de définition et de mise en œuvre des politiques publiques. Les acteurs non étatiques ont en effet, acquis une légitimité comme partenaires incontournables de la régulation publique. En même temps, ils font également entendre leur voix pour davantage de reconnaissance en tant que bénéficiaires et usagers des services publics. Cette évolution induit une redéfinition du rôle de l'État qui doit apprendre à interagir différemment avec la société civile et les citoyens. [284]

Ainsi, Jacques. Commaille souligne qu'il importe de prendre en compte, certes les interventions des institutions publiques, mais également « *celles de la pluralité d'acteurs publics et privés, issus de la société civile comme de la sphère étatique, agissant conjointement dans des interactions multiples au niveau national mais aussi*

[277]Jean Claude, Thoening. Politique publique. In. Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet. (Sous la direction). Dictionnaire des politiques publiques. Paris. Presses de Sciences Po. 2019. p. 848.
[278]James G, March . Décisions et organisations. Paris . D'Organisation. 1991. p.200.
[279]Jacques, Cammaille . Bruno, Jobert . Les métamorphoses de la régulation politique. Paris. LGDJ, vol .24. 1998. P. 300.
[280]Michael, Lipsky. Street-Level. Bureaucracy : Dilemmas of the Individual in Public Services. New York .Russel Sage.1980. p. 272. (En ligne) Disponible sur : https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447713.
[281]Mark, Considine. Making Public Policy.Combridge. Policy Press . 2005. pp. 26-71 .(En ligne)Disponible sur : https://books.google.co.ma/books?.
[282]Charles E,Lindblom. Edward J,Woodhouse. Le processus d'élaboration des politiques . In . Revue canadienne de science politique. N°4. juin 200. p.295 . Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1968.(en ligne) Disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/273846251_Charles_E_Lindblom_The_PolicyMaking_Process_Englewood_Cliffs_NJ_Prentice_Hall_1968_pp_122.
[283]John,Dryzek.Policy Analysis As Critiques. In. Oxford Handbook. Robert E. Goodin, Michael Moran et Martin Rein .2008. pp.3-9. En ligne sur : https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/.
[284]Azeddine, Akesbi. Eléments d'évaluation de la politique éducative du gouvernement Youssoufi. In. Critique économique. N° 8. 2002. pp.193-195 (En ligne) Disponible sur : https :// revues .imist. ma/ index. php/CE/ article/view/1462.

local et éventuellement supranational pour produire des formes de régulation des activités collectives ». [285]

Dans le cadre de l'analyse horizontale de l'action publique, les acteurs publics et privés participent à la production de l'action publique à des niveaux différents. Cependant, chaque intervenant essaye d'imposer sa définition des problèmes et des solutions dans un secteur d'action publique[286]. Pour autant, cela ne signifie pas que tous les acteurs disposent du même pouvoir dans la négociation et la concertation.[287]Nous estimons que ces dernières définitions semblent être les mieux adaptées à notre analyse. Comme présenté, elles mettent l'accent : D'une part, sur le contexte et le tournant caractérisant l'intervention publique en matière sociale, au début des années 90, « la crise de l'Etat providence et le retrait de l'Etat de certains champs d'intervention laissent place à des initiatives prises par des acteurs issus de la société civile et possédant les capacités, les compétences et le pouvoir nécessaires pour mettre au point de nouveaux services aux personnes et des services de proximité ».

Ainsi, au-delà de ses fonctions régaliennes, l'Etat providence a cédé la place à l'Etat partenaire, optant pour une approche participative avec les autres acteurs, d'autre part, sur le fait que le processus d'élaboration et de mise en œuvre d'une politique publique constitue un espace d'interactions d'acteurs aux rôles et aux attributions différentes.Tout d'abord, l'émergence d'une politique publique se caractérise par un rôle prépondérant des décideurs politiques (gouvernement, conseil des ministres…), qui se trouvent dans l'obligation d'intégrer d'autres acteurs afin de garantir l'applicabilité de leurs actions dans les étapes suivantes. Dans la formulation, les acteurs administratifs et les communautés de spécialistes dominent par leur capacité à prévoir des solutions adaptées et à en assurer l'opérationnalisation.A ce stade, l'Etat se trouve dans l'obligation de coordonner ses

[285]Jacques,Commaille. Sociologie de l'action publique. In . Dictionnaire des politiques publiques. 3e édition actualisée et augmentée .Sous la direction de Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet. Paris . Presses de Sciences Po. 2010. p. 599.

[286]Patrick, Hassenteufel. Sociologie politique de l'action publique. Paris. Armand Colin. 2008. pp. 43-64.

[287]la perspective stato-centrée de l'Etat comme la seule « autorité investie de puissance publique » cela ne signifie pas que la « puissance publique » ou les relations d'autorité aient disparu au gré de la multiplication des acteurs impliqués dans l'action publique. Mehdi Arrignon . Inciter au travail : la convergence des instruments, cadres cognitifs et objectifs des réformes sociales "actives" dans le contexte de la Stratégie Européenne pour l'Emploi (Espagne, France, Pays-Bas).Thèse en Science politique de l'Université de Grenoble. 12 décembre 2012. p.23.

actions avec les autres organismes et groupes d'intérêt impliqués directement ou indirectement dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques. Au cours de la phase de formulation, les acteurs impliqués proposent des solutions au problème posé et choisissent les réponses les plus appropriées, adoptées, par la suite par les organismes de régulation (parlement, conseil des ministres, instances administratives…).

A ce niveau, les élus politiques mettent en avant leur logique de résolution du problème en favorisant leurs intérêts et leurs préférences. Enfin, au stade de la mise en œuvre, les acteurs chargés de l'application des solutions et ceux concernés par le problème à résoudre prédominent. Leurs rôles consistent à préparer les plans et les programmes et à en assurer la mise en œuvre. Dans ce sens, le rôle des ministères et des organes opérationnels placés sous leurs tutelles vise la promotion de leurs intérêts sectoriels et leurs ajustements aux finalités de l'action fédératrice.

L'élaboration et la mise en application des politiques publiques résulte donc de l'interaction entre les acteurs publics et privés dans l'optique de résoudre des problèmes collectifs. En effet, la configuration des intervenants et leurs relations expliquent en grande partie le résultat de toute intervention engagée.

Les ressources contrôlées viennent définir les positions, les stratégies et les rôles des acteurs dans ce système. Le pouvoir que détient chaque acteur dans le cadre d'une politique publique se fonde sur l'une ou plusieurs des catégories de ressources suivantes :

-Les ressources juridiques : elles se composent de normes juridiques (réglementaires ou législatives) encadrant la participation des différents acteurs dans le cadre d'une action publique. Elles concernent prioritairement les acteurs publico-administratifs, dont les rôles doivent être bien définis et encadrés juridiquement, et les acteurs non-étatiques qui participent à l'élaboration des textes conventionnels.

-Les ressources matérielles : elles regroupent l'ensemble des moyens financiers, humains, opérationnels et logistiques dont disposent les acteurs dans le cadre de la réalisation de leurs fonctions.

-Les ressources en termes de savoirs : il s'agit des ressources informationnelles et des connaissances des acteurs dont l'exploitation es'avère déterminante dans le processus de formation de l'action publique.

-Les ressources politiques : elles renvoient à la capacité d'un acteur à agir au nom d'une légitimité démocratique ou comme représentant de l'intérêt général. En effet, les acteurs non-étatiques peuvent disposer de telles ressources s'ils représentent les valeurs et les intérêts publics dans un cadre réglementé ou de manière informelle par le biais de groupes de pression.

-Les ressources sociales : elles incarnent la position issue de la reconnaissance sociale accordée à un acteur et le poids du réseau relationnel auquel il se trouve affilié.

-Les ressources temporelles : il s'agit essentiellement des ressources individuelles qui renvoient à la disponibilité temporelle d'un acteur et son expérience dans un domaine précis des politiques publiques.

Ces ressources représentent, dans le cadre d'une action publique des atouts pour les acteurs impliqués et des sources de pouvoir, dont le contrôle se révèle synonyme de confortement des positions dans leurs interventions conjointes.

En définitive, l'Etat et la régulation politique ne représentent ici qu'un facteur parmi d'autres. De plus, ce qui importe c'est l'articulation de l'action collective au sein des organisations et des réseaux publics et/ou privés. L'élaboration des politiques privilégie les raisonnements « par le bas » partant des modes d'échange et d'agrégation entre acteurs individuels et collectifs.

Ainsi, cette multiplication des acteurs et la complexité de leurs rapports aux différents stades de l'élaboration de la politique publique ont reformulé la définition de la gouvernance pour s'adapter aux nouveaux principes du management public. Cette mutation s'est amorcée sous l'essor des approches du néolibéralisme dont les modes de gestion sont gouvernés par la compétition et les critères d'efficacité et d'efficience.

Or, la gouvernance reflète des rapports de partenariat entre les différents acteurs, dont les relations de pouvoir se fondent sur le principe d'interdépendance. D'une part, il convient de souligner l'importance du processus de négociation permanente entre les acteurs du système de formation des politiques publiques. D'autre part, le rôle de la participation se révèle primordial comme moyen de renforcement de l'engagement des acteurs et de leur implication dans la réalisation de l'action publique.

2. De la gouvernance vers la cohérence de l'action publique

L'analyse de la gouvernance démontre l'aspect polysémique de ce concept et sa richesse sémantique. Les fondements théoriques des études relatives à ce concept, appartiennent à des champs disciplinaires variés. Elles réfèrent, entre autres, à la théorie de l'action, la théorie de l'échange, la théorie du choix rationnel, la théorie des jeux, la théorie néo-institutionnaliste ou encore la théorie de la dépendance.

Il s'agit d'un système inter-organisationnel de conduite dont la dynamique se caractérise par une multiplicité d'acteurs aux intérêts divergents, et un réseau comme espace d'interactions, de normes et de ressources différentes.

En ce sens, la gouvernance se définit comme un processus de pilotage étatique, par les réseaux, assuré de manière indirecte et imparfaite. Ainsi, les besoins de coordination et de coopération exprimés dans le cadre de l'analyse des politiques publiques deviennent dépendants de la dimension participative de la gouvernance.

a. Les mécanismes de gouvernance : La coordination et la participation

L'intérêt ascendant accordé à la coordination dans l'analyse des politiques publiques se trouve principalement lié au développement des approches participatives de la gouvernance. Selon ces dernières, différents acteurs interdépendants, aux objectifs et aux stratégies différentes, interagissent dans le cadre de la résolution d'un problème commun. En effet, les questions complexes, auxquelles sont confrontées les autorités publiques, exigent une action collective eu égard à leur caractère multifactoriel. Leurs causes s'avèrent multiples, enracinées dans des politiques différentes et impliquant plusieurs niveaux de gouvernement.

Dans la littérature, il semble difficile de faire ressortir une définition standard et partagée de la coordination. Cependant, la coordination est considérée comme la gestion des interdépendances entre les activités réalisées pour atteindre un objectif. D'un autre point de vue, elle consiste en un partage des ressources, des tâches, des responsabilités et des connaissance. Dans le cadre de la présente recherche, la coordination des politiques publiques désigne un ensemble d'instruments et de mécanismes qui visent l'amélioration volontaire ou forcée de l'alignement des tâches et des efforts des acteurs publics et privés. La coordination vise ainsi à garantir une

plus grande cohérence par la réduction des redondances, des lacunes et des contradictions entre actions, objectifs du programme et politiques publiques.

La coordination peut revêtir plusieurs formes et s'évaluer selon deux dimensions : horizontale et verticale. La coordination verticale renvoie aux liens de coordination et de contrôle des sous-niveaux, sous forme de liens de subordination entre chaque ministère, organismes et agences placées sous sa tutelle (coordination vers le bas) et des relations de collaboration et de coordination avec les organisations supranationales (ONU, OMC, FMI, BM…) ou avec le gouvernement central (coordination vers le haut). La coordination horizontale, quant à elle, regroupe les liens de coopération et de coordination entre des organismes de même niveau hiérarchique. Il s'agit par exemple, de la coordination interministérielle avec les autres organismes publics et privés appartenant à des domaines et à des secteurs différents.

La coordination par les réseaux se fonde essentiellement sur les interdépendances mutuelles des acteurs et sur la confiance. Dans ce cadre, l'objectif consiste à partager les connaissances, les valeurs et les stratégies entre les partenaires. Elle s'appuie généralement sur les principes de l'ajustement mutuel des acteurs politiques. Ainsi, les réseaux sont considérés comme des espaces de négociation et d'échange entre des professionnels et des administrateurs, selon des règles informelles et nécessitant peu de ressources investies. Le partenariat s'en distingue comme une forme de coopération basée sur une reconnaissance mutuelle des contributions des acteurs impliqués, dans une logique d'interdépendance et d'égalité des partie prenantes.

b. La cohérence de l'action publique : une notion composite

En définissant la politique publique comme un espace d'interactions entre différents acteurs, la gouvernance s'assimile à l'ensemble des mécanismes assurant l'articulation de leurs interventions dans un cadre cohérent et sous une forte synergie. Avec l'essor des approches participatives dans l'élaboration des politiques publiques, la convergence représente désormais un aspect déterminant dans la résolution des problèmes posés. Il s'agit d'un indicateur qui renseigne sur la qualité de l'articulation des interventions dans le cadre d'une action collective. Si les auteurs ne possèdent

pas une conception unique de ce concept, cependant ils s'accordent sur le fait que ses déterminants se trouvent enracinés dans le mode de gouvernance adopté. [288]

Par conséquent, une politique inclusive doit prendre en considération les préoccupations et les attentes des citoyens, à travers la création d'un espace de discussion avec eux. Ceci peut conduire à une transformation profonde dans le processus de l'action publique.

Dès lors, l'identification des différentes variables affectant la population permet d'adapter les objectifs et les stratégies du programme aux besoins réels de la population bénéficiaire et de susciter sa motivation, sa participation et son adhésion dans tout le processus du programme.

La conduite de processus participatif favorise la co-construction de l'action publique, et facilite son appropriation et acceptation par ses bénéficiaires. Les démarches participatives visent à favoriser la « prise de parole » des citoyens ciblés, rompant avec la gouvernance hiérarchique et rigide qui prévaut dans certains secteurs de politiques publiques.

Pour sa part, P. Hassenteufel résume la convergence des politiques publiques en des finalités communes et des actions cohérentes et complémentaires avec le maximum de synergie. Elle transparaît à travers les sept niveaux d'analyse d'une politique publique : les objectifs (dimension cognitive), le contenu (dimension normative), les instruments (dimension instrumentale), le mode d'adoption d'une politique publique (dimension processuelle), le public ciblé (dimension institutionnelle), les effets (dimension des effets) et les acteurs dominants (dimension politique).[289]

La présente recherche se propose d'adopter la logique de P. Hassenteufel selon laquelle la convergence des politiques publiques correspond à leur cohérence et à leur synergie au niveau des différentes phases du processus d'élaboration et de mise en œuvre. Dans l'analyse des politiques publiques, la cohérence représente un impératif à la fois politique et économique. Elle découle du besoin de structurer les organisations pour optimiser des ressources de plus en plus rares. En général, la

---

[288]Pierre, Muller. Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Op. Cit., pp. 17

[289]Patrick, Hassenteufel. Op. Cit., p. 45.

cohérence des politiques dans le cadre d'une intervention donnée renvoie à l'harmonie entre les objectifs, les stratégies et les mécanismes déployés. En d'autres termes, il s'agit de l'absence de contradictions entre les objectifs des différentes actions entreprises dans un domaine d'intervention donné. Cet état de cohérence insiste sur les rôles des acteurs dans le développement du renforcement mutuel entre les politiques publiques des ministères ou des agences grâce à la création de synergies pour la réalisation des objectifs fixés.

Dans l'ensemble, ces définitions placent la synergie au cœur de la cohérence des politiques publiques. Ainsi, la cohérence se définit comme « *un concept qui vise à intégrer les idées de différents intervenants politiques, afin d'établir une synergie particulière entre les éléments des politiques publiques* ».[290]

En pratique, la cohérence s'appréhende selon deux grands axes : horizontal et vertical. Alors que la cohérence verticale qualifie la nature des rapports des actions à l'intérieur du même ministère, la cohérence horizontale fait référence au degré de synergie entre les politiques sectorielles. Ainsi, les objectifs propres à chaque politique publique, dans le cadre d'une stratégie donnée, doivent être harmonieusement liés les uns aux autres, de sorte que les actions entreprises convergent vers un but commun. La cohérence implique que les différentes composantes des politiques correspondent et que les acteurs partagent un ensemble d'idées et/ou d'objectifs et escomptent des effets auprès des bénéficiaires, sensiblement similaires.

B. La politique d'alphabétisation étant un outils du changement social

La genèse d'une politique sociale s'apprécie à travers le repérage d'une question sociale et de réponses possibles, des pressions multiples, des débats, des rapports et enfin, la décision d'une intervention de l'Etat. L'action publique devient visible à partir du moment où est adoptée une loi énonçant un droit ou un principe puis tout un arsenal juridique de décrets, arrêtés et circulaires prévoyant des actions, des prestations, des services, des moyens d'interventions ou de contrôle. Ainsi, selon Magaud, Jacqueset Join-Lambert *« l'instauration d'une politique sociale par les autorités en place visent à « **(…)** supplanter, compléter ou modifier les mécanismes*

[290]Savard, Jean-François. La cohérence des politiques publiques. L'analyse des politiques publiques, 2010. pp. 309-335.

du système économique en vue d'atteindre les résultats que le système ne pourrait pas atteindre par lui-même».[291]

Il semble évident que toutes les politiques sociales se trouvent déterminées en faveur d'une population ou d'un territoire, au titre de la prévention ou de la lutte contre un fléau social et autour des conséquences des risques liés aux étapes de la vie, aux comportements personnels culturels et sociaux, au travail et au développement économique et social. En outre, les politiques sociales spécialisées se destinent à une population ou une problématique limitée soit par le nombre de personnes concernées, soit par la portée des problématiques ciblées. [292]

Elles visent à prendre en charge des risques spécifiques à certaines populations considérées comme fragiles ou insuffisamment armées, de manière temporaire ou durable, pour affronter les conditions de participations à la vie économique et sociale du pays. A cet égard, le concept de système de compensation d'inégalités renvoie à une conception de l'action positive (ou discrimination positive) en faveur de ces populations identifiées. « Une politique sociale efficace aide les individus à vivre pleinement et à s'épanouir et ce faisant, permet aux économies de mieux s'adapter aux nouvelles possibilités de croissance. En revanche, une mauvaise politique sociale est synonyme d'engrenage dans la pauvreté ou l'exclusion sociale ». [293]

De surcroit, l'action publique contribue au changement social, à la résolution de conflits, aux ajustements entre différents groupes et intérêts, de même qu'elle contribue à répartir des ressources, à créer ou compenser des inégalités.

L'interaction entre les autorités publiques et les acteurs sociaux plus ou moins bien organisés se révèle donc centrale pour l'action publique. En proposant une sociologie politique de ce domaine, nous ne prétendons pas que la société se trouve

[291]Magaud, Jacques . Join, Lambert (Marie-Thérèse). Politiques sociales. In. Population. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz, Collection Amphithéâtre. N° 49.Vol 4. 1994. p. 1198. (En ligne) Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1994_num_49_4_4279.

[292]Dans le même ordre d'idées, selon l'objectif poursuivi, quatre grands volets de la politique sociale se distinguent : le social redistributif : renvoie à l'État providence qui a pour mission d'assurer la solidarité entre les citoyens, le social de « capacitation » : il s'agit d'outils par lesquels les personnes ont les moyens de gérer leurs chances (égalité des chances, la santé, l'éducation, etc.), le social régulateur, qui concerne la règlementation comme le droit du travail, enfin le social protecteur, vise à préserver la dignité humaine : il s'agit de l'exemple des droits fondamentaux. Ibid., p. 1190.

[293]Johannes, Jütting. Elena, Corsi. Albrecht, Stockmayer.Décentralisation et réduction de la pauvreté . In. Repères, n° 5. Paris .Centre de développement de l'OCDE. 2005. pp. 36. (En ligne) Disponible sur : https://www.oecd-ilibrary.org/development/decentralisation-et-reduction-de-la-pauvrete_014683601817.

totalement structurée par le politique,[294] toutefois, elle l'est en partie, notamment via les politiques publiques.

L'action d'alphabétisation en tant que politique publique s'apparente à un dispositif complexe et composite. Cette complexité touche des aspects divers allant de la réglementation à la régulation, et implique également la détermination et la réalisation d'objectifs. La difficulté représente également un aspect important à prendre à considération lorsqu'il est question de sa mise en œuvre et de ses impacts.

Quant au référentiel, deux paradigmes dominent la conception de la politique d'alphabétisation, le paradigme autonome qui vise le développement des capacités des bénéficiaires pour faire face aux exigences de la compétitivité économique du marché, et le paradigme social qui prend en charge l'individu dans sa globalité sociale et culturelle.

Les travaux de P. Muller permettent de concevoir une représentation de chaque politique publique, en fonction de 4 axes principaux : objectifs et enjeux, contenus et évolutions, moyens financiers et organisationnels, bilans et perspectives.

P.Muller délivre une idée précise du contenu du référentiel d'une politique publique. Il considère que «*le référentiel consiste à élaborer une politique publique en construisant une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir.C'est en référence à cette image cognitive que les acteurs organisent leur perception du problème, confrontent leurs solutions et définissent leurs propositions d'action : cette vision du monde est le référentiel d'une politique* ».[295]

Selon cette approche, les politiques publiques ne constituent pas seulement des espaces où s'affrontent des acteurs et groupes d'intérêts, elles s'assimilent également en« *le lieu où une société donnée construit son rapport au monde et donc les représentations qu'elle se donne pour comprendre et agir sur le réel tel qu'il est perçu*». [296]

---

[294] Le terme « politique » se révèle ambigu. En anglais, on distingue entre politics (la vie partisane partis, élections), polity (le système politique, les fondements théoriques de l'Etat) et policy (politiques publiques). Peter Knoepfel, and al. Op.Cit., p.37.

[295]Pierre, Muller. L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique . In. Revue française de science politique, n°.2. 2000,pp.189-208.(En ligne) disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395464>.

[296]Pierre, Muller. ChapitreV. Comprendre l'action publique aujourd'hui. Op.Cit., p. 118.

Ces politiques publiques ont une histoire, en d'autres termes elles ont connu des évolutions en fonction des préoccupations politiques de l'époque. Des changements de paradigmes ou de référentiels sont ainsi susceptibles de se produire expliquant ainsi de nouvelles préoccupations ou justifiant la mise en œuvre de moyens d'actions différents. P. Muller nommera plus tard cela un « référentiel de modernisation », « Le référentiel est un espace de sens qui donne à voir le monde ***!*** ». [297]

Il s'agit, d'un modèle de type compréhensif qui reconnaît notamment aux politiques publiques la faculté de traduire des idées en actes afin de piloter le changement social.

En outre, cette action dite inclusive se présente sous de multiples facettes et aspects (réglementaires, financiers, pluralité de types de programme, diversité des acteurs et des intervenants, etc.). La complexité de l'action d'alphabétisation découle essentiellement de la diversité des objectifs poursuivis. En effet, elle concerne un public large et hétérogène exprimant des attentes et des besoins différents. [298]

Par ailleurs, la mise en cohérence des programmes doit s'analyser du point de vue de leurs objectifs, de la cohérence interne de chaque programme, ainsi que des mécanismes de coordination mobilisés au cours de leur mise en œuvre. Dans cette perspective, la cohérence correspond à l'effort commun d'atteinte de ces objectifs. Autrement dit, les stades d'élaboration, de mise en œuvre, d'évaluation et de réajustement des stratégies doivent aussi être cohérents : il s'agit de la cohérence interne de chaque programme au cours de son cycle de vie, et de la cohérence entre les finalités de cette action à travers l'alignement de leurs objectifs, mesures et mises en œuvre et les effets escomptés auprès des bénéficiaires.

Paragraphe 2 : Politique d'alphabétisation au Maroc : Etat des lieux.

Ce constat a incité les pouvoirs publics à mettre en place une politique d'alphabétisation de masse à destination des populations analphabètes. L'objectif ultime tend vers l'éradication de ce phénomène par le renforcement de la mobilisation de tous les intervenants afin d'accélérer le rythme des réalisations quantitatives et qualitatives des programmes de lutte contre l'analphabétisme.

[297]Pierre Muller. Esquisse d'une théorie du changement.Op.Cit.,p. 160.
[298]Sophie, Cerbelle. Les analphabètes au Maroc. Op.Cit., pp.215-216.

Le but consiste à ramener le taux d'analphabétisme à 20% fin de l'année 2021 et à moins de 10% à l'horizon 2026. [299] Le Maroc cherche en effet, à s'aligner avec les objectifs fixés par la communauté internationale, en particulier ceux de l'Éducation pour tous (EPT) et les objectifs du développement durable (ODD).

A. Politique à géométrie variable :

Au lendemain de l'indépendance, jusqu'au début des années soixante, le Maroc a adopté une politique d'alphabétisation de masse, visant la généralisation des compétences de base (écriture, lecture et calcul) et l'amélioration du niveau des adultes analphabètes.

Toutefois, l'action publique de lutte contre l'analphabétisme n'a jamais constitué un objectif politique explicitement déclaré. Ce n'est qu'au début des années 1990, que la question de l'alphabétisation des adultes se retrouve à nouveau au premier plan des préoccupations des pouvoirs publics avec l'adoption et la mise en place de la Charte nationale de l'Education et de la formation.

A travers certains organismes publics, l'Etat lance ensuite des campagnes et des programmes d'alphabétisation après l'indépendance, les organisations non-gouvernementales (ONG) venant renforcer son action à partir de 1990.

Cette prise de conscience s'accompagne d'une volonté politique qui se situe à la base d'une nouvelle stratégie de l'éducation des adultes. Suivent ensuite des mesures pratiques visant la restructuration du champ de l'alphabétisation touchant les structures organisationnelles, les opérateurs des actions d'alphabétisation, les contenus et les méthodes didactiques des programmes d'enseignement-formation.[300]

Ce regain d'intérêt politique pour l'alphabétisation des adultes a été l'un des résultats du débat national sur l'éducation mené à la fin des années 1999, et qui a conduit à l'élaboration et à l'adoption en 2000 de la Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF, 2000).[301] Le programme affiché se révèle ambitieux : alors que

[299]Agence Nationale de lutte Contre l'Analphabétisme (ANALCA).Alphabétisation. p.3.
[300]Ahmed, Boukous. Fatima, Agnaou. Op.Cit., pp. 39 -49 .
[301]Selon le ministère de l'Education nationale du Maroc, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique 2020 : « La Charte nationale d'Education et de formation se compose de deux parties : la première énonce les principes fondamentaux qui comprennent les fondements constants du système d'éducation et de formation, ses grandes finalités, les droits et devoirs des différents partenaires et la mobilisation nationale nécessaire pour la réussite de la réforme. La deuxième partie regroupe six espaces de rénovation comprenant dix-neuf leviers de changement : l'extension de l'enseignement et son ouvrage à l'environnement économique, l'organisation pédagogique, l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, les ressources humaines,la gouvernance, le partenariat et lefinancement ». Royaume du Maroc, https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.asp.

la proportion d'analphabètes parmi les adultes est passée de 61 % en 1990 à 43 % en 2004, l'objectif fixé par la CNEF vise à ramener cette proportion à 20 % en 2010 avec la perspective de « l'éradication complète » de ce phénomène en 2015.[302]

Cependant, les résultats réalisés jusqu'ici n'ont pu imprimer au taux d'analphabétisme qu'un rythme d'évolution passablement lent eu égard aux besoins communautaires et aux attentes, notamment parmi les catégories défavorisées. Le préjudice créé par l'analphabétisme s'avère d'autant plus grave que le taux le plus élevé concerne les jeunes et les adultes, c'est-à-dire les deux principales composantes des ressources humaines du point de vue du développement.

Au départ, la politique d'alphabétisation se trouve confiée à un simple service de la Direction sociale du ministère de l'Artisanat et des Affaires sociales, puis en 2002, l'Education nationale intègre la question de la lutte contre l'analphabétisme, par le biais de la création d'un Secrétariat d'État en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. En 2007, ce Secrétariat d'État est supprimé au bénéfice d'un projet de création d'une Agence Nationale de Lutte contre l'Analphabétisme.[303]

Actuellement, dans le nouveau contexte[304] créé par cette nouvelle constitution 2011 exige que le lien organique entre la Constitution, porteuse d'un nouveau projet de société, et le projet éducatif soit affirmé et annoncé à travers une réforme profonde de l'éducation et de la formation. L'idée directrice qui anime la nouvelle vision consiste à concevoir des réformes qui reflètent les principes et les valeurs annoncés par le contrat social que représente la Constitution de 2011. Cela doit se traduire au niveau de l'organisation et du fonctionnement du système d'éducation et de formation, des programmes pédagogiques ainsi que des méthodes d'apprentissage et de formation.[305]

En 2013,[306] et après cette longue pérégrination du dossier de l'alphabétisation entre les directions des différents départements, passant du statut de « Cellule » à «

[302]Sophie, Cerbelle. Mohammed, Bougroum . Op. Cit., pp. 87–90 .
[303]Ibid., p. 89.
[304]La constitution de 2011 stipule que : « L'État, les établissements publics et les collectivités territoriales œuvrent à la mobilisation de tous les moyens à disposition pour faciliter l'égal accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir des droits aux soins de santé, à la protection sociale, à la couverture médicale et à la solidarité mutualiste ou organisée par l'État ». Article 31 de la Constitution marocaine de 2011.
[305] Instance Nationale d'évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique. la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 Acquis, déficits et défis.2014. pp.12 -20 et 60-74. (En ligne)Disponiblesur : https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-analytique.pdf
[306]Selon A . Moutawakel : « Il a fallu presque six ans pour que cette Agence soit créée officiellement. Cette situation a créé un vide institutionnel dommageable pour le secteur ». Abdelhak, Moutawakkil.Op.Cit.,p. 7 .

service », voire à « Division » ou « Direction centrale (1997) », « Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle ». Ceci met en exergue le fait que la vision sur la question se révèle alors, encore immature. Elle considère en effet, qu'il s'agit d'un « épiphénomène » passager et mineur qui se réglera avec le temps. La création de l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme» est venue affirmer la conviction de l'Etat que ce phénomène représente un «défi majeur ». L'Etat témoigne ainsi de sa détermination à relever le défi, en positionnant la question au niveau politique le plus élevé et parmi les priorités nationales. Cette entité chargée de l'alphabétisation s trouve doté d'un statut souple, de type « Agence »[307]pour une plus grande opérationnalité et souplesse de gestion.[308]

Parmi les missions phares de cette institution, il convient de rappeler les dispositions claires de la Charte dans le levier 2 relatif à l'alphabétisation :

« La lutte contre l'analphabétisme est considérée comme une obligation sociale de l'Etat et constitue un facteur déterminant de mise à niveau du tissu économique, par le rehaussement de la compétence des ressources humaines, afin d'accompagner le développement des unités de production ».[309]

D'après cet article, les missions de l'Agence s'inscrivent dans une perspective d'accompagnement de longue durée du développement social et économique du pays.[310]

---

[307]L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme (ANLCA) est un établissement public doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Créée en vertu de la loi 38-09, l'Agence est placée sous la tutelle du Chef du Gouvernement, et se situe à Rabat.

[308]Dahir n° 1-11-142 du 16 Ramadan 1432 (1aout 2011)portant la promulguation de la loi 38-09 du 17 août 2011 portant la création de l'agence Natinal de lutte contre l'analphabètisme .

[309] Instance Nationale d'Evaluation auprès du Conseil supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique.Op.Cit., pp.90-95.

[310] L'ANALCA est chargée de :

- ✓ Proposer au gouvernement des programmes d'actions annuels ayant pour objet la lutte contre l'analphabétisme en vue de son éradication.
- ✓ Proposer au gouvernement des programmes d'action visant à renforcer les compétences des personnes libérées de l'analphabétisme en vue de permettre leur insertion socio-économique et éviter par conséquent leur retour à l'analphabétisme en reliant les opérations de lutte contre l'analphabétisme à des projets générateurs de revenus et à la lutte contre la pauvreté, et ce, en coordination avec les parties concernées par les programmes de développement.
- ✓ Rechercher les ressources de financement des programmes précités et développer la coopération internationale bilatérale et multilatérale.
- ✓ Exécuter les programmes d'action prévus ci-dessus.
- ✓ Orienter et coordonner les activités des administrations et établissements publics concernés et des différents intervenants non gouvernementaux dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme, en harmonie avec les programmes annuels approuvés par le conseil d'administration.
- ✓ Renforcer et développer dans un cadre contractuel le partenariat en matière de lutte contre l'analphabétisme avec les administrations, les établissements publics, les collectivités locales, les établissements privés et les organisations non gouvernementales.

Quant aux objectifs à atteindre par l'Agence, le gouvernement fixe ces dernières à l'occasion du programme gouvernemental[311] et les bilans des réalisations font l'objet d'une évaluation régulière au sein du Conseil d'Administration.[312]

De ce fait, l'Agence se trouve ainsi en position de « négocier » son contrat–programme avec le gouvernement, notamment en termes de moyens adéquats mis en place pour atteindre des objectifs précis de bonne gouvernance.[313]

Le but principal consiste à ramener le taux d'analphabétisme à 20% à l'horizon fin2021 et à moins de 10% d'ici à 2026.[314] En effet, l'Agence cherche à s'aligner avec les objectifs fixés par la communauté internationale, en particulier ceux de l'Éducation pour tous (EPT) et les objectifs du développement durable (ODD4)[315] tout en assurant une harmonie avec les objectifs mentionnés dans la vision

---

- ✓ Contribuer à l'encouragement et à l'appui de la recherche scientifique et des études dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme.
- ✓ Assurer des services dans tous les domaines liés à la lutte contre l'analphabétisme, à travers la formation en matière de lutte contre l'analphabétisme, l'élaboration des programmes, manuels et matériaux didactiques spécifiques aux programmes de lutte contre l'analphabétisme et adaptés aux spécificités des catégories cibles, la mise en place d'outils statistiques, d'une base de données et d'outils de suivi et d'évaluation. Analca .Feuille du Route. 2017-2021. Op. Cit., p. 18.

[311] Le programme gouvernemental 2016-2021 propose des objectifs pour la lutte efficace contre l'analphabétisme à travers une série d'actions, et consistant à :
- apporter l'appui nécessaire à l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme, pour renforcer son rôle, son efficacité et la doter des moyens humains et matériels requis pour accomplir sa mission, en partenariat avec les acteurs concernés.
- réviser les programmes d'alphabétisation conformément aux normes internationales et développer les supports numériques dédiés. Royaume du Maroc Le Chef du gouvernement . Le Programme Gouvernemental En application des dispositions de l'article 88 de la constitution.Rajab 1438 – Avril 2017. En ligne sur : https://www.cg.gov.ma/fr/espace-telechargement/le-programme-gouvernemental-2016-2021

[312]Les organes de gouvernance de l'Agence nationale de lutte contre l'alphabétisation prévus par la loi sont : Le conseil d'administration présidé par le chef du gouvernement ou l'autorité gouvernementale déléguée par lui à cet effet.
Le comité d'audit : créé en vertu de la résolution n°5 de la première session du conseil d'administration tenue le 05 Novembre 2014, le comité est présidé par le chef de département des secteurs sociaux et éducatifs à la Direction des entreprises publiques et de la privatisation du ministère de l'Economie et des Finances. Le comité se compose des représentants des secteurs suivants : chef du gouvernement, ministère des Habous, ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, Confédération générale des entreprises du Maroc. Le comité de la stratégie et de l'investissement : créé en vertu de la résolution n°5 de la première session du Conseil d'Administration tenue le 05 Novembre 2014, il est présidé par Monsieur Moulay Ismail ALAOUI, ex-ministre et intervenant associatif. ANALCA. Ibid., p. 5.

[313] Objectifs de bonne gouvernance. Principes généraux. Article 154 : Les services publics sont organisés sur la base de l'égal accès des citoyennes et des citoyens, de la couverture équitable du territoire national et de la continuité des prestations rendues. Ils sont soumis aux normes de qualité, de transparence, de reddition des comptes et de responsabilité, et sont régis par les principes et valeurs démocratiques consacrés par la Constitution. Article 155 : Les agents des services publics exercent leurs fonctions selon les principes de respect de la loi, de neutralité, de transparence, de probité et d'intérêt général. Article 156 : Les services publics sont à l'écoute de leurs usagers et assurent le suivi de leurs observations, propositions et doléances. Ils rendent compte de la gestion des deniers publics conformément à la législation en vigueur et sont soumis, à cet égard, aux obligations de contrôle et d'évaluation. Article 157 : Une charte des services publics fixe l'ensemble des règles de bonne gouvernance relatives au fonctionnement des administrations publiques, des régions et des autres collectivités territoriales et des organismes publics.Ibid., p.6.

[314]ANALCA. Alphabétisation.Op. Cit., p. 3.

[315] L'Objectif du développement durable n°4 (ODD 4) - « Assurer pour tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, et un apprentissage tout au long de la vie » - indique à la cible les notions élémentaires de lecture, écriture et calcul. ONU. Rapport sur les objectifs de développement durable 2020.p .33.

stratégique de la réforme de l'enseignement[316] et les déclarations gouvernementales.

Cependant, eu égard à la dimension du fléau, la prise en charge de la stratégie ne peut s'opérer qu'au niveau local. Cela a été mis en œuvre à travers la création d'un relais territorial au niveau régional et provincial : des directions régionales et délégations provinciales qui représentent l'Agence sur l'ensemble du territoire du Maroc.

Actuellement, l'offre de l'alphabétisation des adultes cible les catégories de population se trouvant en dehors du système éducatif (les femmes, les jeunes). Elle concerne les populations de plus de 15 ans.[317] Elle s'opère par le biais du « programme des associations ». Il s'agit du programme annuel mené par l'Agence Nationale de Lutte contre l'Analphabétisme. L'action se réalise en partenariat avec les associations porteuses du projet.[318] Elle se compose de deux programmes[319] :

- un programme d'alphabétisation de base[320] où les bénéficiaires peuvent maitriser les compétences de base en matière d'écriture, de lecture et de calcul, et un programme de post-alphabétisation venant compléter le précédent programme et une étape de consolidation de l'alphabétisation, visant à prévenir et à empêcher le retour à l'analphabétisme.

- La phase post-alphabétisation[321] ouvre des opportunités pour le renforcement

[316]Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) . Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030, Rabat, 2015. En ligne sur : www.csefrs.ma.

[317]L'offre en matière d'alphabétisation cible essentiellement les adultes analphabètes à partir de 15 ans jusqu'à 70 ans. ANALCA.Feuille ..Op. Cit.,p .15.

[318] En introduction de la circulaire n°7/2003 portant sur le partenariat entre l'Etat et les associations, le partenariat s'entend comme : « l'ensemble des relations, d'association, de participation et de mise en commun de ressources humaines, matérielles ou financières, en vue de l'exécution de prestations sociales, de la réalisation de projets de développement ou de la prise en charge de service d'intérêt collectif ». CESE. Statut. 2016.Op. Cit., pp.53.54.

[319] La Convention de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les associations porteuses du projet pour la saison scolaire 2019-2020. Agence Nationale de lutte contre l'Analphabétisme, Feuille de route 2017-2021. Op. Cit., pp.10-19.

[320] Le programme « Al quiraaiya li Tamkine » : d'un volume horaire total de 300 heures, et s'étendant sur une année (octobre-juin), s'intéresse aux compétences de base (calcul, lecture, écriture) ciblant essentiellement les adultes analphabètes à partir de 15 ans jusqu'à 70 ans.Ibid., pp.10-19.

[321] Le terme de « post-alphabétisation », renvoie donc à la fois à :

– La mise à la disposition des néo-alphabètes d'un matériel de lecture leur permettant de maintenir et de renforcer leurs connaissances.

– La création d'opportunités d'éducation continue, la création de passerelles vers l'enseignement formel à partir des niveaux déjà acquis.

– L'application pratique des connaissances acquises dans les domaines tels que : la gestion de coopératives, le montage et la gestion de petites entreprises, la commercialisation et le suivi comptable élémentaire des produits, la fourniture de services sanitaires ou vétérinaires, la gestion des ressources naturelles, la participation à la gestion et à l'organisation des écoles primaires, l'auto-encadrement des diverses actions de développement local, la gestion et l'administration des communautés locales, la conscientisation de l'importance et de l'entretien de l'environnement, l'amélioration de la condition de la femme, l'éducation familiale, la sensibilisation à la préservation et à l'entretien des biens publics, la conscientisation et la prise en compte de la condition des

des connaissances acquises et offre des débouchés pour leur application pratique.[322] En effet, un programme de post-alphabétisation doit être élaboré de telle façon qu'il développe chez le néo-alphabète la capacité d'utiliser les aptitudes nouvellement acquises. Il se fixe aussi comme objectif de l'aider à s'organiser pour créer et prendre en charge des services dans les domaines de la santé, la nutrition, l'agriculture, l'élevage, le micro crédit, le bien-être familial, etc.[323]

Actuellement, l'action gouvernementale coordonnée par l'Agence, s'est intensifiée en se diversifiant par les programmes menés directement par l'agence ou par les autres départements ministériels.[324] Cela se traduit notamment au niveau des actions d'alphabétisation fonctionnelle mises en place en milieu professionnel (par - ou en partenariat avec – les entreprises sous la houlette de l'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail(OFPPT) et les actions menées en partenariat avec le tissu coopératif et associatif.[325]

En outre, la mise à contribution de l'entreprise marocaine dans les programmes de lutte contre l'analphabétisme vient répondre au nouvel ordre économique mondial caractérisé par la globalisation de l'économie, l'ouverture des marchés et la libéralisation des échanges commerciaux.

Ce nouveau contexte économique impose à l'économie marocaine d'être performante donc compétitive, ce qui présuppose la qualité de la formation des ressources humaines. Or la main d'œuvre dans l'entreprise marocaine se compose de 50% d'analphabètes, ce qui signifie que le combat pour la compétitivité s'avère vain si l'analphabétisme n'est pas combattu au sein de l'entreprise par le moyen de l'alphabétisation fonctionnelle et de la formation permanente. L'enjeu de cette action

---

personnes en situation difficile (de handicap, enfants abandonnés, personnes âgées, ...). Lahcen . Madi. Op.Cit.,p.333.

[322]Le programme « Al quiraiya li taahil » se trouve ventilé à hauteur de 200 heures pour le renforcement des connaissances dans des domaines de la vie sociale (santé , citoyenneté…) et 100 heures pour la préparation à un métier ciblant essentiellement les adultes qui ont bénéficié du programme d'alphabétisation de base ou des adultes avec un niveau de scolarité bas de 15 ans jusqu'à 70 ans. Agence Nationale de lutte contre l'Analphabétisme, Feuille de route 2017-2021, www.anlca.ma. pp.10-19.

[323]Lahcen, Madi. Op.Cit., p. 319 .

[324] L'offre d'alphabétisation se trouve renforcée par « le programme des autres opérateurs publics ».Il s'agit des actions menées par les autres départements ministériels et organismes publics opérant dans le domaine social (artisanat, agriculture, pêche, Habbous et affaires islamiques, entraide nationale, jeunesse et sports, …). Agence Nationale de lutte contre l'Analphabétisme, Feuille de route 2017-2021, www.anlca.ma. pp.10-19.

[325] Parallèlement aux programmes d'alphabétisation (Al quiraaiya li Tamkine, Al quiraiya li taahil). l'ANALCA a organisé des programmes d'alphabétisation à tendance fonctionnelle. Ces derniers ont pour objet d'assurer l'insertion des adultes dans le tissu économique en les amenant à acquérir la formation professionnelle adéquate à travers l'alphabétisation. Ces programmes d'alphabétisation fonctionnelle sont menés par le ministère de l'artisanat, le ministère de la pêche et maritime et des programmes pour les jeunes (ministère de la Jeunesse et des Sports) .ANALCA.2013. Op. Cit., p. 15.

constitue indiscutablement la mise à niveau de l'économie marocaine à travers la restructuration et la modernisation de l'entreprise.

Cet objectif se révèle prioritaire dans le cadre de la Charte Nationale d'Education et de formation qui dispose explicitement à la page 22, que : « les pouvoirs publics consacreront les moyens et mettront les structures nécessaires à l'accomplissement de cette mission, en coopération et en partenariat avec les chambres et les instances professionnelles ».[326]

Dans cette perspective, l'Agence de lutte contre l'analphabétisme a mis en œuvre une stratégie de formation à destination des travailleurs en collaboration avec les associations professionnelles et les entreprises.

Le rôle primordial de l'Agence consiste à coordonner les actions des autres parties prenantes actives en matière d'alphabétisation, par la collecte et le rassemblement de l'ensemble des statistiques des bénéficiaires inscrits dans tous les programmes, (programme des associations, programme des administrations, programme des habous). Elle aide les autres opérateurs à organiser des projets d'alphabétisation par l'organisation d'appels d'offre (ministère d'artisanat).

En effet, cette politique de partenariat entre les organismes publics, les organisations internationales, les ONG et les entreprises inaugure une démarche novatrice. Les résultats escomptés visent à répondre, d'une part, aux défis qu'implique la transformation sociale, politique et culturelle à l'œuvre dans la société marocaine et, d'autre part, aux enjeux de la nouvelle situation économique prévalant à l'échelle planétaire.

Il convient de relever ici, d'une part, l'intervention massive de la société civile[327] dans les actions d'alphabétisation, ce qui signifie que les opérateurs publics

---

[326] Instance Nationale d'évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique. Op. Cit., p. 22.

[327]Le terme société civile désigne toutes les formes d'actions sociales menées par des individus ou des groupes n'émanant pas de l'État et qui ne sont pas dirigées par lui.Une société civile organisée est une structure organisationnelle dont les membres servent l'intérêt général au moyen d'un processus démocratique et jouent un rôle de médiateur entre les pouvoirs publics et les citoyens. In. EUR-Lex. Glossaire. (En ligne)Disponible sur <http://eurlex.europa.eu/summary/glossary/civil_society_organisation.html?locale=fr>.

La Banque mondiale a adopté une définition de la société civile mise au point par un certain nombre de centres de recherche réputés : « le terme société civile désigne le large éventail d'organisations non gouvernementales et à but non lucratif qui animent la vie publique, et défendent les intérêts et les valeurs de leurs membres ou autres, basés sur des considérations d'ordre éthique, culturel, politique, scientifique, religieux ou philanthropique. Le terme organisations de la société civile (OSC) fait donc référence à un vaste éventail d'organisations : groupements communautaires, organisations non gouvernementales (ONG), syndicats, organisations de

amorcent leur retrait en passant le relais aux associations. D'autre part, il importe de relever une intervention encore trop timide des entreprises, ce qui s'avère plutôt problèmatique eu égard à l'ampleur de la tâche à accomplir puisque, rappelons-le, la moitié des salariés sont analphabètes. Pour autant, les conventions mises en place entre l'Agence et les entreprises n'ont pour l'heure pas atteint leur régime de croisière, et leur évaluation tant en termes de volume que de qualité de l'intervention de l'entreprise marocaine dans le domaine de la formation des ressources humaines, doit attendre l'atteinte de cette phase.

En définitive, l'Agence de lutte contre l'analphabétisme constitue une instance de régulation des actions d'alphabétisation par la coordination entre l'ensemble des actions menés par les différents intervenants dans ce domaine. Ainsi, il semble qu'une structure de type Agence, dotée d'un positionnement politique, entourée de la sollicitude Royale, et se caractérisant par une souplesse de gestion soit de nature à agir efficacement dans ce domaine où les déficits et les attentes s'avèrent extrêmement importants.[328]

Concernant, le programme pédagogique lancé par l'Agence, celui-ci s'articule autour de deux fondements principaux, à savoir les méthodes et les programmes de formation, et la formation des formateurs. Pour conforter ces fondements, le programme pédagogique place l'apprenant au centre de la formation.

B. Le partenariat Agence /associations dans la politique d'alphabétisation :

Le nouvel esprit des politiques publiques suppose que les institutions étatiques ne possèdent plus le monopole de la définition et de la mise en œuvre des politiques publiques. Les acteurs non étatiques ont en effet, acquis une légitimité comme partenaires incontournables de la régulation publique. Cette évolution induit une redéfinition du rôle de l'État et la reconnaissance d'autres catégories montantes

---

populations autochtones, organisations caritatives, organismes confessionnels, associations professionnelles et fondations privées ». CESE. Statut. 2016. Op. Cit., p. 26 .

Au Maroc, le 2ème alinéa de l'article 12 de la Constitution stipule :« Les associations intéressées à la chose publique, et les organisations non gouvernementales, contribuent, dans le cadre de la démocratie participative, à l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des décisions et des projets des institutions élues et des pouvoirs publics ». Constitution 2011.

Cette caractéristique est à distinguer de la reconnaissance d'utilité publique, qui est octroyée aux associations qui poursuivent «un but d'intérêt général à l'échelon local, régional ou national». Royaume du Maroc, 2005 . Décret n°2-04-969 du 10 janvier 2005 pris pour l'application du dahir n°1-58-376 réglementant le droit d'association.

Dans la présente étude, la société civile fait référence aux associationsnon gouvernementales qui œuvrent dans le domaine d'alphabétisation et de developpement .

[328]Abdelhak, Moutawakkil.Op.Cit.,p. 11 .

d'acteurs et d'intérêts.

Dans le même sens, la réforme constitutionnelle de 2011 est venue renforcer le rôle des associations comme acteurs incontournables dans le développement démocratique, économique et social du pays.[329] Ainsi, elles se voient aujourd'hui confiées la tâche d'assurer des missions de service public.[330]

1. Fondements juridiques et politiques du partenariat État-associations :

En 1958, l'adoption d'un code des Associations constitue un véritable point de départ engendrant la création de plusieurs centaines d'associations s'impliquant dans diverses dynamiques nationales avec des épisodes historiquement célèbres, telles la lutte contre l'analphabétisme, le scoutisme, la construction de la route de l'Unité, etc., mais aussi des faits associatifs autour d'affaires dramatiques comme l'association des « victimes des huiles frelatées ».[331]

Aujourd'hui, le 2me alinéa de l'article 12 de la Constitution dispose que : « Les associations intéressées à la chose publique, et les organisations non gouvernementales, contribuent, dans le cadre de la démocratie participative, à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des décisions et des projets des institutions élues et des pouvoirs publics ».

Cet article consacre le rôle des associations et reconnait à ces acteurs, leur expertise et légitimité dans la participation à l'élaboration, l'implémentation et l'évaluation des politiques publiques.

Par ailleurs, la circulaire élaborée par le Premier ministre en 2003constitue un moment important dans l'histoire récente du mouvement associatif. En effet, dans le cadre du mouvement associatif marocain, la tutelle de l'Etat ne s'avère pas

---

[329] L'une des nouveautés importantes de la Constitution de 2011 impactant sensiblement la vie associative consiste dans l'affirmation de la démocratie participative, à travers notamment :

- la participation des associations à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des décisions et projets publics (article 12) et la création d'instances de concertation à cet effet (article 13) .
- l'octroi aux citoyens du droit de présenter des motions en matière législative (article 14) et des pétitions aux pouvoirs publics (article 15).
- l'instauration de mécanismes participatifs de dialogue et de concertation au niveau territorial (article 139).constitution 2011.

[330] Abdellah, Saaf . Du mouvement associatif Marocain : Le récit et le sens. In. Research Paper. Rabat. OCP Policy Center. 2016, p. 44. (En ligne) Disponible sur : : <https://www.africaportal.org/publications/du-mouvement-associatif-marocain-le-r%C3%A9cit-et-le-sens-moroccan-associative-movement-story-and-meaning/> [consulté le 14 Octobre 2019].

[331]André, François-Poncet. La croix-rouge a cent ans. In. Revue Des Deux Mondes (1829-1971). 1963. pp. 481-96. (En ligne)Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/44595843> [consulté le 3 Février 2022].

incontournable et les associations ne s'analysent pas en « des instruments supplémentaires de l'intervention publique ». [332]

Dans le cadre de ce partenariat, l'Etat apporte des fonds et les associations apportent leur connaissance et leur proximité avec les populations et leur capacité d'adaptation à leurs attentes.

En introduction à la circulaire n°7/2003 portant sur le partenariat entre l'Etat et les associations, le partenariat renvoie à : « l'ensemble des relations, d'association, de participation et de mise en commun de ressources humaines, matérielles ou financières, en vue de l'exécution de prestations sociales, de la réalisation de projets de développement ou de la prise en charge de services d'intérêt collectif».

En effet, cette circulaire vise à améliorer les procédures et à assurer une gestion optimale des subventions de l'Etat, le but étant : « *d'améliorer le cadre juridique et de simplifier les procédures (…) de préciser le cadre de leur intervention, avec pour but d'optimiser l'emploi des ressources, de centrer les partenariats sur les besoins des populations défavorisées et de garantir la transparence* ».[333]

Toutefois, l'association doit démontrer à l'administration à laquelle elle s'adresse, le bien-fondé du projet.[334] Autrement dit, l'obtention des fonds publics ne constitue aucunement un droit. Les associations doivent développer des stratégies de management et les logistiques nécessaire à l'élaboration et la mise en œuvre des projets ciblés dans le cadre d'un partenariat avec l'Etat. Ce partenariat se fonde sur des relations de réciprocité et d'autonomisation pour mieux servir les citoyens.[335] En obtenant l'aide de l'Etat, les associations en deviennent trop dépendantes, or, la vocation de la société civile consiste en principe, à réaliser un contrepoids vis-à-vis

[332]Eric, Cheynis. Les reconversions dans l'associatif de militants politiques marocains, Ruptures, continuités et fidélités à soi. In. Politix, n°102, 2013. pp . 147-173. (En ligne) Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-politix-2013-2-page-147.htm

[333]CESE. Statut. 2016. Op. Cit., p. 53-55 .

[334]D'après l'enquête menée par le ministère de la solidarité, des femmes, de la famille et du développement social (MDFFS), plus de la moitié des institutions déclarent leurs difficultés à trouver des partenaires associatifs. Cette difficulté se trouve liée notamment à l'absence ou à la faiblesse d'expertise et de ressources humaines, mais surtout de celles des ressources financières propres à engager par les associations dans un partenariat. CESE. Ibid., p.56 .

[335]Dans un mémorandum adressé au chef du gouvernement, le CNDH exprime ses réserves par rapport à la circulaire n°7/2003 : « Il convient toutefois de souligner qu'en dépit des avancées apportées par la circulaire, une conception du partenariat concentrée sur la seule dimension de subvention financière publique risque de promouvoir, de l'avis du Conseil, une logique du « partenariat d'opportunité », basée sur une relation inégalitaire entre partenaires et de compromettre les acquis résultant des partenariats basés sur une logique de réciprocité et d'autonomisation des acteurs comme les partenariats réalisés dans le cadre de l'INDH, ou encore dans le cadre du processus de planification communale consacré par l'article 36 de la Charte communale ». Ibid., p. 58.

de l'Etat[336]. Max Weber utilisait le terme de « décharge » en parlant des pouvoirs publics au Moyen-Âge lorsque celui-ci s'en remettait à des relais. Etat et société civile travaillent en fait, sur la base d'un consensus obligeant les associations à mieux adhérer aux actions de l'Etat, ces acteurs étant amenés à mieux coopérer, à coproduire, et en même temps, cela soulève de nombreuses interrogations. [337]

Selon une théorie sociale critique largement répandue, l'enjeu principal de l'Etat consiste à inscrire la mobilisation associative dans un vaste projet d'étatisation de la société. Il s'agit de faire face à la formation d'associations autonomes dont les mobilisations sont articulées sur les institutions et qui visent à dynamiser à la société. Dans le cas de l'INDH par exemple, les associations se substituent à l'action de l'Etat dans les quartiers populaires, tout en apportant à leur action un label public. Pour autant cela risque d'affaiblir les associations et l'Etat lui-même. Leur rôle vise à faire pression sur l'Etat. La séparation se veut à la fois organique et fonctionnelle.

2. Le rôle des associations dans la mise en œuvre du programme d'alphabétisation :

L'importance du rôle des associations est reconnue de longue date dans les pays européens : « Témoignant d'une solidarité qui semble plus nécessaire que jamais pour répondre à de nouveaux besoins sociaux, les ONG et associations du secteur social ont développé leurs activités et sont devenues des interlocuteurs des pouvoirs publics. Elles sont promoteurs de projets, acteurs économiques, partenaires des autorités locales et régionales, et leur participation à l'élaboration des politiques sociales est devenue uneréalité dans la plupart des États membres». [338]

Les associations œuvrant dans les programmes d'alphabétisation constituent l'un des secteurs où l'associatif s'est toujours montré le plus actif depuis l'indépendance.[339] Depuis, cette importance s'est accentuée. En effet, une analyse plus fine de la mobilisation des opérateurs intervenants dans le domaine de

[336]La question se pose de savoir comment réaliser l'optimum participatif : Le guide du Conseil de l'Europe en matière de participation citoyenne dégage quatre niveaux : le premier niveau représente le degré zéro, celui de l'information .Le second celui de la consultation .Le troisième celui du dialogue, de la concertation sur les principes et les contenus .Enfin le quatrième est représenté par le partenariat, le partage de responsabilités.

[337]Les deux tiers des personnes interrogées dans le cadre de l'étude sur l'indice de la société civile, estiment que le partenariat peut mettre en péril l'identité de l'association, ses prérogatives propres et son autonomie. Ils pensent que certains départements publics recherchent des exécutants ou des sous-traitants et non pas de véritables partenaires. Ibid., p. 57.

[338]Gérard, Perroulaz.Le rôle des ONG dans la politique de développement : forces et limites, légitimité et contrôle. In.Annuaire suisse de politique de développement. Vol 23. N° 2. 2004. pp. 9–24 .(En ligne) Disponible sur : https://journals.openedition.org/aspd/446.

[339]Lahcen, Madi. Op.Cit.,p 323.

l'alphabétisation met en exergue que l'augmentation des effectifs d'inscrits aux programmes d'alphabétisation ces dernières années (745 363 en 2014-2015 contre 616 418 en 2013-2014, soit une hausse de 56 % entre les deux périodes), relève essentiellement de la mobilisation de la société civile, au niveau local. En effet, en dix ans, alors que le nombre de bénéficiaires a été multiplié par quatre, celui relevant des seules associations a été multiplié par quinze et le nombre d'associations intervenant dans le domaine de l'alphabétisation est passé d'une dizaine d'associations en 1999, avec un bilan ne dépassant pas 20.000 bénéficiaires, à plus de 1310 associations aujourd'hui, avec un effectif de 453 337 bénéficiaires (contre 290.398 lors de la saison 2013-2014), représentant plus de 46 % de l'effort national.[340]

Le mode d'intervention des associations en alphabétisation est régi par un cadre de partenariat[341] entre des associations du secteur dans une logique de **« faire-faire »**.[342] Cette logique se fonde sur des mécanismes de gouvernance à savoir :

- **l'harmonisation des interventions** : toutes les activités qui concourent à la réalisation des objectifs de l'alphabétisation doivent entrer dans un cadre cohérent déterminé avec la participation de tous les acteurs concernés. Un cadre d'échange, de coordination et de suggestion doit donc être mis en place à tous les échelons,

- **la décentralisation** : il s'agit de responsabiliser les communautés et les organisations de la société civile dans toutes les étapes du processus de conception et de mise en œuvre des politiques et des plans d'action.

- **la déconcentration** : il importe de renforcer les compétences des services déconcentrés de l'Agence : planification, animation, information, suivi, évaluation, coordination.

[340]ANALCA.Les statistiques de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme. 2020.
[341]L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme, sur la base d'un appel à projet destiné aux associations, procède à la sélection de projets jugés pertinents par un comité d'éligibilité constitué à cet effet.
[342]La stratégie du « faire-faire » renvoie à une décentralisation, autrement dit à une délégation consciente et organisée des fonctions de conception et de mise en œuvre de programmes adaptés à la demande éducative telle qu'elle s'exprime sur le terrain à des acteurs connus, reconnus capables et respectueux d'un cadre de référence élaboré par l'Etat. Par la collaboration avec la société civile, l'agence de lutte contre l'analphabétisme dans le cadre de ce partenariat vise à renforcer la professionnalisation des ONG dans le domaine de l'alphabétisation et à créer un réseau national d'ONG intervenant dans l'alphabétisation.
Il s'agit aussi d'une manière pour l'administration de jouer son rôle de définition des politiques, de régulation, d'évaluation et d'assistance multiforme. Anne,Abdoulaye. Op. Cit., p. 40.

- **le partenariat et la participation** : l'approche partenariale vient se substituer à la relation hiérarchique. Elle accorde une grande place à la participation consciente, motivée et entière des différents acteurs.

- **la transparence** et l'équité : le système doit assurer un accès équitable aux ressources mobilisées sur la seule base des critères retenus et avec un mécanisme fondé sur la transparence.

La contribution de la société civile à la lutte contre l'analphabétisme est maintenant reconnue comme décisive, en témoignent l'ampleur de son action à travers le territoire national et les objectifs qui lui sont assignés.[343]

Les groupes ciblés de façon privilégiée par les associations sont les personnes âgées de 15 à 45 ans, notamment les jeunes filles et les femmes en milieu rural et périurbain.

Les associations sélectionnées bénéficient d'une subvention encaissable en trois tranches : première tranche représentant 30 % de la contribution de l'Agence, après la présentation par l'ONG du rapport de démarrage du projet. La deuxième tranche équivaut à 40 % de la contribution, à mi-parcours de l'exécution du programme, et après remise par l'association des rapports pédagogique, organisationnel et financier. Une troisième tranche relative aux 30 % restant de la contribution est remise après achèvement du programme et remise, par l'ONG, du rapport financier de la deuxième tranche, et un rapport final sur les réalisations ainsi qu'un rapport d'audit élaboré par un expert-comptable. Plusieurs centaines d'ONGs, consacrent l'essentiel de leurs activités à l'alphabétisation et des dizaines d'entre elles se sont spécialisées en la matière. Outre les cours d'alphabétisation dispensés aux bénéficiaires, ces ONG exécutent également des activités de post alphabétisation, à travers des cours de renforcement des compétences acquises en phase d'alphabétisation et des activités génératrices de revenus et/ou d'insertion socioprofessionnelle.

[343]Le partenariat mis en place se réalise dans la cadre d'un protocole qui fixe la contribution et les obligations de chacune des parties. Pour être agréée, une association doit : faire la preuve de son expérience pratique dans le domaine de l'alphabétisation, disposer d'un programme comportant des objectifs précis, chiffrés et clairs, posséder les moyens d'exécuter et de gérer le programme en question, disposer de programmes de soutien en matière de conscientisation et de formation générale, avoir la capacité d'exécuter des programmes de développement local et d'activités sources de revenus pour les bénéficiaires. La convention de partenariat de l'Agence de lutte contre l'analphabétisme. 2019 -2020.

Le nombre de bénéficiaires du programme de post alphabétisation est passé de 23 000 en 20122013à 25 000 en 2013-2014 et 72 772 en 2014-2015.[344]

Les subventions allouées par l'Agence à ces associations se révèlent loin de couvrir l'ensemble des dépenses liées à l'action, notamment les salaires des alphabétiseurs, les frais de formations des formateurs, la mise à disposition des salles de cours, etc. Pour combler ce déficit, les associations font généralement appel à une mobilisation sociale permettant de multiplier les inscriptions des bénéficiaires à un moindre coût ou une mobilisation de nouvelles sources de financement. Une autre orientation du mouvement associatif voit le jour et se traduit par le recours à la construction de collectifs, réseaux, coalitions. Il s'agit de nouvelles pratiques qui vont en s'amplifiant sous différentes formes de réseautage.

Chacune des parties contractantes, Agence, d'une part, et les ONG, de l'autre, contribue par des moyens spécifiques aux programmes d'alphabétisation. L'Agence de lutte contre l'analphabétisme fournit les manuels, le guide du formateur et les moyens didactiques, finance en partie le programme d'alphabétisation fonctionnelle et le programme de la formation professionnelle[345] : enfin, elle apporte un soutien à la formation des formateurs. De leur côté, les ONG sont tenues de fournir les locaux, d'organiser une campagne de sensibilisation et de mobilisation auprès de la population ciblée et d'assurer les cours d'alphabétisation.

En réalité, le taux d'analphabétisme[346], estimé à presque 9 personnes sur 10, soit 87% en 1960, a reculé à plus de 6 personnes sur 10 en 1982, puis 4 personnes sur 10 en 2004 et enfin à 3 personnes sur 10 en 2014, soit 32%, enregistrant ainsi une baisse des deux tiers sur un demi-siècle (54 ans).

En dépit de ces chiffres, l'analphabétisme demeure une caractéristique de la population féminine et rurale. Le taux d'analphabétisme avoisine les 41,9% pour la population féminine en 2014 contre 22,1% pour celle masculine. Cet indicateur témoigne également de disparités au niveau régional et entre le milieu urbain et rural. 47,7% de la population rurale est analphabète en 2014, contre 22,2% pour la

[344]Joseph, Hivert et Pierre, Tainturier. Etude qualitative. La participation des organisations de jeunesse au Maroc : tendances et défis . UNESCO, 2016. p . 11.

[345]Abdallah, Saaf. Etude sur l'organisation effective de passerelles entre le secteur de l'alphabétisation et les autres secteurs économiques et ministériels susceptibles d'accueillir des alphabétisés.Sofreco/Union Européenne. Rabat, 2012.

[346]Dans la note relative à la journée internationale de l'alphabétisation, le Haut-Commissariat au Plan (HCP) présente quelques aspects de l'alphabétisation de la population marocaine selon les données issues du recensement général de la population et de l'habitat de 2014.

population urbaine. En 1994, ces taux s'élevaient respectivement à 75% et 37%, mettant ainsi en exergue la baisse de l'écart entre les deux milieux.

La baisse de l'analphabétisme au Maroc se trouve plus accentuée chez les jeunes de moins de 25 ans. Le taux d'analphabétisme des populations des 10-14 ans et de 15-24 ans se situe en 2014 à 3,7% et 10,8% respectivement, au lieu de 36% et 42% en 1994, soit une baisse de plus de 30 points.

En dépit de la baisse enregistrée, l'analphabétisme reste relativement élevé chez les personnes âgées de 50 ans et plus, notamment chez les femmes. Estimé à 87% en 1994, il se situe encore à 61% en 2014. Au niveau de cette population, le taux d'analphabétisme chez les femmes équivaut à 76,4% contre 45,6% en 2014 pour les hommes.

Ainsi, malgré les avancées organisationnelles et opérationnelles réalisées en matière de lutte contre l'analphabétisme, le diagnostic du système d'alphabétisation met en exergue plusieurs contraintes, à savoir : le manque de ciblage et de priorisation par rapport aux attentes des populations bénéficiaires, ainsi que la permanence de la logique d'un système d'alphabétisation basée sur « l'offre » et l'absence de « mécanismes d'émergence de la demande ».[347] Autrement dit, le système adopté témoigne d'une vision centralisée dans la conception des programmes d'alphabétisation et ignore les mécanismes participatifs de co-construction de l'action publique par la prise en compte des besoins et des différentes variables de la population. Or, en l'état, ce système ne permet pas une adaptation des programmes aux besoins réels de la population bénéficiaire ni de susciter sa motivation, sa participation et son adhésion dans tout le processus du programme.

Section 3 : Enjeux d'alphabétisation des femmes

Paragraphe 1 : Articulation entre le développement et l'alphabétisation des femmes

Le programme de développement durable à l'horizon 2030 est un engagement intergouvernemental très innovant. Il se compose de dix-sept objectifs de développement durable (ODD) :«intégrés et indissociables qui concilient les trois

[347]Lahcen, Madi. Op. Cit., pp. 323-327.

dimensions du développement durable : économique, sociale et environnementale ».[348]

Cependant, l'éducation occupe une place primordiale dans ce programme. Ainsi, elle se présente comme un objectif autonome (ODD 4)[349] dont la réalisation s'énonce comme suit : « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

D'autre part, cet objectif est également lié à la concrétisation des autres ODD : La bonne santé et le bien-être, l'égalité entre les sexes, le travail décent et la croissance économique, la consommation et production, l'atténuation des changements climatiques.

Par ailleurs, l'apprentissage le long de la vie implique des principes, des stratégies et des mesures à mettre en œuvre pour l'instauration de cet objectif. Cette approche repose sur une conception moderne de l'alphabétisation comme étant une continuité d'un niveau de compétence à un autre.

Par ailleurs, l'apprentissage le long de la vie rompt avec la simple dichotomie entre « alphabétisé» et « analphabète ». En d'autre termes, les adultes en formation doivent présenter des acquis et des niveaux pertinents et reconnus de maîtrise des compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en calcul équivalents à ceux qui permettent d'acquérir un enseignement de base suivi dans son intégralité.[350]

En effet, l'alphabétisation des adultes signifie que des individus acquièrent des compétences qui leur permettent de vivre et de travailler de manière épanouissante. Au-delà de la seule possibilité de savoir lire, écrire et compter, l'alphabétisation améliore et intensifie les autres connaissances et qualifications. Elle est un moyen d'accéder à la prise de conscience, à l'information, aux connaissances, aux qualifications, à la compréhension et au pouvoir, à des fins multiples.[351]

---

[348]Organisation des Nations Unies pour l'Educationla science et la culture(UNESCO). Transformer notre monde.Op.Cit.,p.12.

[349] Selon l'Organisation des Nations Unies (ONU), la Cible 4.6 d'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion substantielle d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter. ONU. Rapport sur les objectifs de développement durable. 2020. p32 .(En ligne) sur : https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_French.pdf.

[350]Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). La littératie à l'ère de l'information rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Statistique Canada, 2000.p.12.

[351]Ulrike, Hanemann. Déterminer l'agenda de l'alphabétisation dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie. In. Éducation des Adultes et Développement. N° 83. Allemagne. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). 2016. pp. 1-7.

Effectivement, l'alphabétisation ne peut déployer toutes ses possibilités de « transformer notre monde » que si nous la conceptualisons et l'opérationnalisons du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie. [352]

Ainsi, l'alphabétisation est décisive pour comprendre non seulement le mot, mais aussi le monde. Elle est déterminante pour que ceux, nombreux, exclus ou sortis trop tôt du système formel reçoivent les bases pour leur propre autonomie et pour la transformation positive de leur environnement.[353]

A. Le développement humain est une conception réductrice

Le développement durable comporte l'accroissement économique qui sert à l'amélioration de la qualité de la vie de la société et des communautés. Ces finalités sont assurées par l'éducation et la formation de l'être humain. En effet, des indicateurs classiques comme le PIB, le niveau de vie, le revenu, la nutrition, la santé et la mortalité, servent à mesurer le développement, son évolution ou son déficit.

A côté de ces derniers, force est de constater l'existence d' indicateurs plus ou moins innovants comme la qualité de la sphère politique en termes de gouvernance, le taux de scolarisation des enfants et l'éducation des adultes. A cela s'ajoute les disparités liées au genre, soit les différences de situation de vie entre les hommes et les femmes d'un pays considéré. [354]

Dans cette perspective, le développement durable se fonde sur l'ensemble de ces paramètres de prospérité et de la paix humaine, L'alphabétisation intervient comme une stratégie qui se focalise sur les ressources humaines et une opportunité pour l'amélioration de la condition des femmes. Elle a pour but de transférer à l'apprenant des habiletés fonctionnelles et des compétences civiques lui permettant

---

[352]Selon Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), l'apprentissage le long de la vie nécessite : (1) de concevoir l'alphabétisation en tant que processus d'apprentissage continu se déroulant à tout âge et s'étendant à toutes les générations, (2) d'assurer que les compétences en lecture, en écriture et en calcul soient acquises à un niveau de maîtrise équivalent à celui atteint une fois l'éducation de base achevée, (3) d'intégrer l'alphabétisation dans le développement d'autres compétences ou de l'y associer et de l'intégrer dans d'autres activités de développement, (4) d'intégrer l'alphabétisation dans des réformes du secteur tout en entier en vue de créer des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie et (5) d'assurer que l'alphabétisation fasse partie des stratégies de développement national ou infranational. Ibid., p. 5.

[353]Afonso Celso, cocuglia. Jean-Claude, Régnier.Op.Cit., p.102.

[354]Marc, Fleurbaey. Didier, Blanchet. Beyond GDP : Measuring Welfare and Assessing Sustainability. In. Ecological Economics.OxfordUniversity Press. 2013.p.320. (En ligne) sur : https://www.researchgate.net/publication/278714484_Beyond_GDP_Measuring_Welfare_and_Assessing_Sustainability_Marc_Fleurbaey_Didier_Blanchet_Oxford_University_Press_Inc_2013_09_May_320_pages/citation/download.

d'être un citoyen productif, autonome, responsable et conscient. En effet, elle le rend apte à produire plus et mieux, à adopter une démarche positive dans sa relation avec autrui et ancre en lui l'esprit citoyen.[355]

En somme, l'analphabétisme constitue dans la plupart des sociétés un handicap majeur pour la promotion des ressources humaines et pour le développement durable.[356]C'est un lourd fardeau qui met en péril les chances d'un pays dans le contexte de la compétitivité imposée par la mondialisation des échanges.

En général, l'analphabétisme présente un frein au développement durable : « il ne permet pas au citoyen de participer pleinement à la construction du devenir de sa communauté. Il contribue à faire de l'entreprise une unité de production peu performante en réduisant les capacités de l'ouvrier et limite l'horizon de l'agriculteur en le confinant dans un univers sans perspective. Enfin, il empêche la femme de s'épanouir, d'améliorer son statut social, de mieux éduquer ses enfants, de réduire la mortalité infantile». [357]

Ainsi, le volet du développement durable qui suscite notre intérêt est en relation avec l'alphabétisation des adultes, aux formations des ressources humaines et au développement du capital humain d'une manière holistique et globale.c'est pourquoi la lutte contre l'analphabétisme est devenue un enjeu majeur pour la communauté internationale.

Cette conviction des vertus transformatrices de l'alphabétisation se consacre dans plusieurs occasions : « Le travail d'alphabétisation, comme l'éducation en général, est un acte politique. Il n'est pas neutre, parce que l'acte derévèler la réalité sociale pour la transformer ou de la cacher,pour la préserver est un acte politique » [358]

[355]Catherine, Bastyns. Anne, Godenir. Christine, Mainguet. Institutionnalisation de l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone : en quoi les politiques de l'emploi et la référence à l'employabilité ont-elles modifié le champ ? In. Dynamiques régionales. N°2. 2015. pp. 67–76. (En ligne) sur : <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2015-1-page-67.htm> [consulté le 14 Octobre 2019].

[356] Selon Essabri : « Le développement durable est le développement qui satisfait aux besoins du présent sans mettr en danger les besoins des générations futures. Sont ainsi impliqués dans la durabilité la gestion rationnelle des ressources naturelles, la répartition équitable des richesses entre les nations et les groupes sociaux, et la satisfaction des besoins et des intérêts des ressources humaines, notamment en termes de formation et de gouvernance ». Noureddine, Essabri. Représentations, Agir et Justifications du développement durable chez les dirigeants de PME . Thèse en sciences de gestion du Conservatoire National des Arts et Métiers(CNAM). Paris. 2017. p.40.(En ligne) Disponible sur <http://www.theses.fr/2017CNAM1152> [consulté le 14 Juillet 2020].

[357]Ahmed, Boukous. Fatima,Agnaou. Op.Cit., pp.27-32 .

[358]UNESCO. Declaration of Persepolis. International Co-ordination Secretariat for Literacy. 3-8 September. Iran. .1975. pp. 1-4.

Cependant, le développement ne doit pas déboucher sur une conception développementaliste étriquée de l'éducation car ce serait une conception réductrice et préjudiciable à la formation de la personne dans sa globalité et non seulement dans son aspect matériel nécessaire à la production et la compétitivité économique. [359] L'homme et la femme doivent ainsi être considérés comme un investissement dans le développement durable. [360]

En effet, dans le paradigme sociale de l'alphabétisation, le bénéficiaire de formation d'alphabétisation doit être en mesure non seulement de savoir lire, écrire et compter, mais également être capable de s' approprier les principales tâches fonctionnelles exigées par la vie socioprofessionnelle, de s'épanouir dans l'exercice d'activités culturelles créativeset de se projeter vers l'accès a son rôle de citoyen pour participer au développement de sa communauté. Dès lors, la mission de l'éducation serait de « resocialiser l'adulte ». [361]

Autrement dit, l'alphabétisation ne doit pas se limiter à transmettre une formation élémentaire et basique mais devrait accompagner le bénéficiaire à maitriser des capacités de changement et outils et de transformation de la culture en faisant de l'apprenant un acteur de la transformation et de changement social.

Il est ainsi clair que l'objectif de l'éducation est de permettre aux opprimés, aux déshérités et aux défavorisés de prendre conscience des forces sociales, économiques et politiques qui déterminent leur condition sociale et leur mode de vie et de pensée, et d'acquérir suffisamment de motivation, de savoir et de savoir-faire et du savoir être pour agir sur ces forces dans le sens de l'émancipation et de l'autonomisation.[362]

Nous postulons dans cet horizon de pensée que l'adoption d'une conception de l'alphabétisation qui allie l'approche fonctionnelle et l'approche conduisant à une prise de conscience représente l'approche la plus efficiente quant à l'amélioration

[359]Albert, Meister.Alphabétisation et développement : le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation.Paris. Anthrops. 1973. p. 90.(En ligne)Disponible sur: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3370791g> [consulté le 24 Avril 2021].
[360]la durabilité implique ici non seulement le développement raisonné des ressources naturelles mais aussi une distribution équitable des richesses au sein de la communauté selon le mérite.Ibid., p. 3.
[361]Alan, Rogers.La formation des alphabétiseur. Op .Cit., pp.4-6 .
[362]Dominique, Broussal. Émancipation et formation : une alliance en question. In. Savoirs. N° 51. 2019, pp. 13–58 .(En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info.eressources.imist.ma/revue-savoirs-2019-3-page-13.htm> [consulté le 28 Avril 2020].

de la qualité de l'éducation-formation des ressources humaines, elle constitue ainsi la meilleure option pour les pays en développement.[363]

B. Alphabétisation des femmes et l'effet multiplicateur

Les femmes sont des agents de changements, initiatrices dynamiques de transformations sociales, visant à modifier l'existence des hommes aussi bien que la leur.[364]

Au fond, le principe de base de tout développement durable est de donner aux femmes leurs droits, mais aussi d' innover des actions et prendre des mesures à leurs profit pour renforcer chez elles la «capacité» d'exercer et de se réjouir effectivement de ces droits et d'améliorer leur bien être, ce qui peut les protéger de situations de vulnérabilité et de discrimination.

A cet égard, lorsque les femmes et les filles profitent des opportunités d'éducation et de formation, les communautés en bénéficient largement et à tous les niveaux.

En réalité, les femmes sont considérées comme des actrices de changement et du développement, par conséquent, les avantages tirés de leur éducation génèrent un « *effet multiplicateur* » influençant ainsi au-delà de la famille, toute la communauté.[365]

En fait, l'alphabétisation des femmes contribue à combattre la pauvreté, infléchir la croissance démographique, atteindre l'égalité des genres et assurer le développement durable, la paix et la démocratie. Elle autonomise les individus, les familles et les communautés et améliore leur qualité de vie. [366]

Toutefois, les inégalités en termes de soutien et de valorisation de l'éducation et des qualifications des femmes restent un problème majeur surtout dans les pays en développement, ou les femmes (surtout rurales) continuent d'être vulnérables face à l'accès aux savoir, savoir-être et savoir-faire nécessaires pour être active et productive pour participer à leur bien-être et à celui de leurs familles.

---

[363]Yeo, Soungari. Op.Cit., p .23.

[364]Amartya, Sen. Marc-Olivier, Padis. Pourquoi un déficit de plus de cent millions de Femmes ? In . Esprit n ° 174. 1991. pp. 42–53. En ligne(Disponible) sur : <https://www.jstor.org/stable/24275466> [consulté le 28 Avril 2020].

[365]France,Gélinas..Op.Cit.,pp.7-15 .

[366]Johannes,Jütting. Christian, Morrisson. Renforcer le rôle économique des femmes dans les pays en développement : Pour le changement des institutions sociales. In. Cahier de politique économique. N ° 2 7.Centre de développement de l'OCDE. 2005. pp.6-8. (En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.1787/507745543748>.

Cependant, les femmes privées de l'éducation travaillent dans le secteur informel, ou elles évoluent sans qualification technique, sans compétence reconnues, sans protection sociale et sont mal rémunérées. Les conditions de travail sont vraiment déplorables, sans mesures de sécurité et d'hygiène de travail. Elles n'ont pas de droits ou ne savent même pas ce que cela signifie. En plus, elles sont absentes des statistiques et leur travail n'est pas reconnu comme productif étant lié à la consommation familiale. Elles sont devenues une main d'œuvre très faiblement rémunérée.[367]

Ainsi sur le plan social, les femmes sont les premières victimes de la pauvreté qui les empêche d'accéder aux biens et services, aux soins de santé primaire et à l'éducation[368].

Au Maroc, les femmes rurales constituent la catégorie de la population la plus touchée par l'analphabétisme près d'un tiers de la population est encore analphabète, et encore davantage pour les femmes en milieu rural (60 %). Toutefois, les filles sont de plus en plus scolarisées que les garçons mais il reste un grand taux de déperdition scolaire (10 % dans le secondaire).

Cette situation délétère présente des répercussions sur le statut de la femme dans la société marocaine : « les inégalités des chances contribuent à hauteur de 26,4 % à l'inégalité des revenus salariaux ». Par conséquence, ces problèmes d'accès à l'éducation ont une forte probabilité de se reproduire chez les enfants de ces femmes.[369]

En outre, la plupart des femmes sont conscientes que le fait d'être analphabète a nécessairement des répercussions sur leur qualité de vie et leur épanouissement personnel, et que cela entraîne un manque de confiance ainsi qu'un sentiment de complexe d'infériorité, d'impuissance ou de manque d'estime de soi. Ce sentiment qui est continuellement impliqué dans tous les comportements et qui sous-tend toutes les relations qu'on peut avoir avec autrui ou soi-même.

---

[367]Louisette, Audet. Les coûts économiques de l'analphabétisme chez les femmes, mères de famille, et les bénéfices de l'alphabétisation. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en intervention sociale, de l'Université de Montreal .1997. p.20. (En ligne) Disponible sur : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=378012419629> [consulté le 22 Juine 2020].

[368] Bineta Ndiaye, Mbay. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans les programmes d'alphabétisation des femmes au Sénégal : Mythe ou réalité . Mémoire pour l'obtention du Master of Science in Learning and Teaching Technologies . Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education . 2011. pp. 42-49 .

[369]Haut Commissariat au Plan (HCP). Enquête nationale : Emploi, activité et chômage. 2009. p.12. (En ligne) Disponible sur : http://www.finances.gov.ma.

En effet, cette incapacité à pouvoir lire et écrire les met dans une situation d'emploi précaire, de chômage voire de marginalisation. Elle les empêche aussi de suivre correctement les prescriptions médicales et de comprendre les informations sur leur propre santé et sur celle de leurs enfants. Alors que, le fait d'être alphabétisées est susceptible de leur permettre d'être indépendantes sur le plan économique et leur donnera plus d'autonomie, d'opportunités, d'affirmation et d'estime de soi. Cela constitue également une opportunité pour améliorer la santé, la nutrition et l'éducation des enfants. [370]

En général, les disparités entre les sexes intensifient la pauvreté, et la perpétuent d ' une génération à l'autre. De ce fait, l 'amélioration de la condition féminine est une étape indispensable dans la lutte contre la pauvreté.[371]

Les femmes jouent des rôles multiples dans la société,en plus de leur rôle traditionnel d'épouse, de mère, elles sont productrices agricoles, transformatrices des produits alimentaires, éleveuses de bétail oucommerçantes. Cette situation ne modifie pas les comportements des hommes, et leurs rôles dominants persistent. Ces dernières travaillent simplement davantage, au lieu d'utiliser leurs connaissances et qualifications pour devenir des êtres dont les capacités, les expériences et la créativité sont valorisées afin d'impulser le changement social souhaité.[372]

En 2007, l'UNESCO a lancé un projet pilote intersectoriel pour la promotion de la situation de la femme sous le slogan :« Rompre le cercle vicieux de la pauvreté des femmes ». Ce projet a mis en avant l'éducation comme un facteur déterminant dans l'accès à un niveau de vie décent : « Les programmes de lutte contre la pauvreté doivent nécessairement viser à relever le niveau d'instruction des femmes, mais aussi combattre la pauvreté dans les localités les plus pauvres à savoir les zones rurales. »[373]

[370]Ali,Darrat. Jayanta, Sarkar. Growth Consequences of Forein Direct Investment :Some Result for Turkey.In. Journal of Economic Development. N° 34. 2009. pp. 85–96. (En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.35866/caujed.2009.34.2.004>.
[371]Ibid.,p. 90.
[372]Valérie, Bérenger. Audrey, Verdier-Chouchane. Des Inégalités de Genre à l'indice de qualité de vie Des Femmes. In. Economic Research Working Paper. N° 94. January 2008. Programme des Nations unies pour le développement, (PNUD). 2008.pp. 6-8.
[373]Jacques, Brasseul. Cécile, Lavrard-Meyer. Chapitre 2. Les causes du sous-développement. In. Économie du développement. 2006. pp. 54–101. (En ligne sur): <https://www.cairn.info/economie-du-developpement--9782200612306-page-54.htm> [consulté le 14 Juillet 2020].

Ainsi L'alphabétisation est plus qu'une nécessité pour les femmes. Elle est un « enjeu vital». Elle est non seulement un facteur positif dans la construction des capacités, mais aussi le moteur principal du développement humain.[374]

De plus, l'éducation est un facteur de bien-être pour la personne bénéficiaire et pour le développement du pays.

L'alphabétisation constitue pour les catégories surtout marginalisées un outil d'intégration sociale, économique et politique, par ce que lorsqu' un pays, notamment dans les zones rurales, scolarise aussi bien ses filles que ses garçons, l'état de santé s'améliore, le taux de mortalité maternelle et infantile diminue, la productivité économique et les revenus de la population augmentent, la participation à la vie communautaire s'accroît.[375] Par son rôle dans le développement des compétences de base des filles, notamment celles vivant dans le monde rurale,l'alphabétisation des femmes est d'une importance cruciale.[376]

Paragraphe 2 : Alphabétisation et renforcement du pouvoir agir des femmes

A. Alphabétisation et « capabilités » :

1. « capabilités » :

Dans une étude, Amartya Sen affirme que «*l'analphabétisme représente un manque de liberté - non seulement le manque de liberté de lire, mais aussi la suppression de toutes les autres libertés qui dépendent de la communication écrite»* [377]*.A ce propos Sen considère l'éducation comme une solution pour une société plus égalitaire, ainsi qu'une capacité essentielle en tant que « potentiel de réalisation » ou cause principale de la « liberté réelle* ».[378]

Selon cette approche par les capacités, l'intérêt porté aux moyens de renforcer le potentiel (cognitif, physique,..) et au fonctionnement des individus doit s'accentuer. De cela, Sen établit une distinction entre les « *capacités* » et les

[374]UNESCO. Plan d'action de l'UNESCO pour la priorité égalité des genres 2014–2021. Paris. Division pour l'égalité des genres. pp.11-12.
[375] Cécile, Lapenu. Indicateurs de performance sociale. 2003.p. 12.
[376]Egnonto, Koffi-Tessio. Kpotogbé, Homevor. Komi, Kouma.Impact des Politiques d'alphabétisation sur la production et la sécurité alimentaires Au Togo. In. AgEcon Search, 2008. pp. 567-571. (En ligne) Disponible sur : <https://ageconsearch.umn.edu/record/52202>. [Consulté le 26 Avril 2020].
[377]Sen. Padis.Op. Cit.,pp.121.
[378]Marie,Verhoeven. Vincent, Dupriez. Jean-François, Orianne. Politiques éducatives et approche par les capacités Éthique publique. In. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale. Vol. 11. N° 1. 2009. pp. 2-7 .(En ligne)Disponible sur : https://journals.openedition.org/ethiquepublique/1320.

« *fonctionnements* », les premières ayant trait à ce qui est possible et désiré, les seconds, à ce qui est effectivement réalisé ou non.[379]

En fait, Amartya Sen postule que ce n'est pas l'accès aux moyens qui détermine la liberté de choix des individus[380],mais les possibilités réelles d'être ce qu'ils projettent et de faire ce qu'ils veulent. Ces possibilités constituent les capabilités, et les fonctionnements correspondent aux résultats comme :« *le fait de savoir lire et écrire, d'avoir assez à manger, d'être en bonne santé, d'avoir reçu une éducation, de faire partie d'un réseau social, d'avoir un bon travail, de disposer d'un réseau d'amies, etc.* » [381]

D'autre part, la prise en compte de ces réalisations est insuffisante : elle n'a de sens qu'associée à une prise en considération de l'étendue de la « liberté réelle » de cet individu, à savoir l'ensemble des alternatives face auxquelles cet individu peut effectivement se prononcer. C'est cet espace des choix « *réellement possibles* » sont l'ensemble des accomplissements et des cours de vie qu'un individu a la possibilité réelle d'atteindre parmi ceux auxquels il accorde de la valeur, que Amartya Sen appelle la capacité d'un individu.[382]

Ainsi, les capacités peuvent dépendre de l'abolition des obstacles dans la vie des personnes, afin qu'elles aient d'avantage de liberté de mener le type de vie qu' elles trouvent digne et convenable. Pour Amartya Sen et Martha Nussbaum :« *le développement est la promotion et l'expansion de capacités précieuses* ».

Ainsi, le processus de transformation des capabilités produit des résultats qui varient selon des facteurs de conversion. Ces facteurs peuvent être sociaux (dépendant des institutions sociales, des normes sociales, des traditions et des comportements d'autrui), environnementaux et personnels (déterminés par les

[379]Emmanuelle, Bénicourt. Amartya Sen : un bilan critique. In.Cahiers d'Economie Politique. N° 52. 2007. pp. 57–81.(En ligne) Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-economie-politique-1-2007-1-page-57.htm> [consulté le 26 Mars 2021].

[380]Traditionnellement, pour analyser les choix des individus, les micro-économistes utilisent les variables classiques de revenus (PNB, PIB), d'accès aux biens et services, de fonctions d'utilité, de préférences pour différents paniers de biens et services. Op. Cit., pp. 2-3.

[381]Ingrid,Robeyns. Florence, Boissenin. Lucienne, Gillioz. Le concept de capabilité d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe? In.NouvellesQuestions Féministes. Vol. 26. N°2. 2007. pp.45–59.<https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2007-2-page-45.htm> [consulté le 27 Mars 2021].

[382]Baudry, de Vaux, Marie. Ceccaldi, Sylviane. Crine, Grégor. de Lassus, Isabelle. Thévenot, Magali. Amartya, Sen : Un nouveau modèle économique, Développement, justice, liberté. Paris. Odile Jacob poches. 2003. pp. 106- 107.

spécificités individuelles, les handicaps, les forces et faiblesses). Ces derniers aboutissent aux choix désirés par les individus.

Ainsi, nous pouvons résumer le concept de capabilités par ces propos de Amartya Sen : «Les capabilités représentent les diverses combinaisons de fonctionnement que la personne peut accomplir, ce sont l' ensemble de vecteurs de fonctionnements, qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie ». [383]

Le concept de capabilités semble intéressant dans le champ féministe dans la mesure où Amartya Sen privilégie les fins (choix des personnes) d'accès au bien-être plutôt que les moyens pour y parvenir.

Dans cette perspective, ce concept permet de considérer les spécificités, les croyances et les modes de vie propres aux femmes. Il s'intéresse surtout à la situation des femmes dans les pays en développement pour deux raisons : ce sont des personnes qui souffrent massivement d'un manque aigu de capacités, et des personnes dont la situation fournit une mise à l'épreuve intéressante de cette approche en nous révélant, entre autres, les problèmes qu'elles réussissent ou ne parviennent pas à résoudre.[384]

Cette approche est particulièrement pertinente pour les femmes car, en fonction du poids de la discrimination entre les sexes et des normes patriarcales, des mesures conventionnelles de développement peuvent s'avérer être tout à fait inadéquates pour évaluer leur bien-être.

Elles peuvent ne pas tirer profit de la croissance économique et du revenu familial dans la même mesure que les hommes de leur famille. En conséquence, une focalisation sur les capacités plutôt que sur le revenu peut révéler de manière plus spécifique les diverses dimensions pouvant contribuer au bien-être des femmes. Comme le fait valoir Nussbaum, un autre avantage de cette approche réside dans le fait qu'elle peut prendre en compte les inégalités entre les sexes dans l'accès aux ressources et les opportunités au sein de la famille.[385]

---

[383]Alexandre, Bertin. Quelle perspective pour l'approche par les capacités ? In. Revue Tiers Monde. N° 182. 2005. pp. 385–406. (En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info.eressources.imist.ma/revue-tiers-monde-2005-2-page-385.htm> [consulté le 28 Avril 2020].

[384]Martha, Nussbaum. Femmes et développement humain, l'approche des capabilités traduction de Women and Human Development The Capabilities Approach, Edition des femmes, 2008, p. 18.

[385]Ibid., p. 19.

L'approche par les capacités est également pertinente dans l'étude des inégalités liées au genre et cela est imputable aux spécificités propres de cette approche :

D'abord, c'est une approche au niveau de la personne, dont le but recherché est de donner à la personne la possibilité de développer ses capacités humaines. Elle s'intéresse de plus près au degré le plus fin des inégalités, comme par exemple les inégalités intrafamiliales liées au sexe et/ou au rang dans la fratrie ou au statut (comme pour les enfants confiés) ou encore la répartition et le contrôle des ressources au sein du ménage. Ce niveau permet aussi de mieux prendre en compte le travail non rémunéré comme le travail domestique. [386]

En outre, cette approche est contextuelle, réside dans l'articulation des éléments du contexte sociale, de la conversion des biens en fonctionnements vers des choix individuels. Ces résultats individuels sont issus de facteurs de conversion individuels comme structurels (normes sociales, habitudes, traditions, etc.)

La présente étude se propose de privilégier cette approche par « les capabilités », ce qui permet d'analyser et comprendre les aspects du processus de développement des capacités des bénéficiaires du programmes de post alphabétisation. Cette étude permettra également d'intégrer leurs caractéristiques personnelles, ainsi que les contraintes auxquelles elles sont soumises dans leurs société, que ces contraintes soient sociales, culturelles ou économiques.

2. Alphabétisation des femmes et « Empowerment »

La notion d'empowerment est considérée comme une notion floue et assez vague. Pour autant, des traits communs se dégagent de ces différentes interprétations.[387]

L'empowerment articule deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Ce processus étant à la fois individuel, collectif social ou politique, même si, selon les usages de la

[386]HCP. Femmes marocaines et marché du travail. Caractéristiques et évolution. 2013. p. 28.

[387]Les origines et sources d'inspirations de la notion d'empowerment sont multiples et peuvent être retracées dans des domaines aussi variés que le féminisme, le freudisme, la théologie, le mouvement black power ou le gandhisme. L'empowerment renvoie à des principes, telles que la capacité des individus et des collectivités à agir pour assurer leur bienêtre ou leur droit de participer aux décisions les concernant, qui guident la recherche et l'intervention sociale auprès des populations marginalisées et pauvres depuis plusieurs décennies aux États-Unis. Anne-Emmanuèle, Calvès. Empowerment : Généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. In. Revue Tiers Monde. N° 200. 2009. pp.735–745.(En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm> [consulté le 14 Juillet 2020].

notion, l'accent est mis sur l'une de ces dimensions ou au contraire sur leur articulation.[388]

Aux États-Unis, les premières théories de l'empowerment élaborées sont ancrées dans une vision philosophique qui donne la priorité au point de vue des opprimés, afin que ces derniers puissent s'exprimer mais aussi acquérir le pouvoir de surmonter la domination dont ils font l'objet.

Cette démarche implique également l'autoréalisation et d'émancipation des individus[389], de reconnaissance des groupes ou des communautés et de transformation sociale. Aujourd'hui, c'est le terme anglais qui est le plus souvent utilisé. [390]

Au cours des années 80, la notion d' « empowerment » a commencé à apparaître dans le vocabulaire des praticiennes et chercheurs féministes travaillant dans le domaine du développement international pour désigner une approche alternative au développement incorporant des pratiques de participation « venant du bas ». [391]

Cette notion estlié(e) à la prise de « pouvoir » et met principalement l'accent sur le renforcement de l'estime de soi, la confiance en soi ainsi que sur la capacité de choisir des orientations dans sa vie.D'autre part, elle est associée au pouvoir collectif de changement des rapports de genre dans les différentes sphères : économique, politique, juridique et socioculturelle ».[392]

Le concept d'empowerment s'intègre donc bien dans une vision d'acquisition de pouvoir, de contrôle sur sa vie et de capacité de réaliser des choix. Cette notion de « capacité de faire des choix » est largement adoptée par Sen, Elle implique

[388]Valérie, Peugeot. Brève histoire de l'empowerment : A la reconquête du sens politique. un exposé oral présenté en janvier 2015 à la demande de la FING (Fondation internet nouvelle génération)à l'occasion du séminaire de lancement du projet de recherche « Capcity – explorer les réalités de l'empowerment à l'ère numérique ». Novembre 2015.

[389]Benoît, Beuret. Marie-Hélène, Baqué. Carole, Biewener. L'empowerment, une pratique émancipatrice. Paris. la découverte. 2013. p.175. (En ligne) Disponible sur: https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9920 [consulté le 11 Novembre 2020].

[390] En France, plusieurs mots ont été inventés, comme « capacitation » ou «empouvoirisation » 105. Les Canadiens utilisent souvent le terme « affiliation », « habilitation » ou les formules « pouvoir d'agir » et à moindre échelle « puissance d'agir » qui sont mobilisées. Les termes autonomisation, émancipation ou capacitation ne font pas référence à la notion de pouvoir qui est le pivot du terme empowerment, bien qu'ils indiquent également un processus. Quant aux expressions « pouvoir d'agir » ou « pouvoir d'action » elles ne rendent pas compte du processus pour atteindre le résultat escompté. Ibid., pp. 139 -140.

[391]Anne-Emmanuèle, Calvès. Empowerment : Généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. In. Revue Tiers Monde. N° 200. 2009. p. 735. (En ligne) Disponible sur:<https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm> [consulté le 14 Juillet 2020].

[392]Sylvie. Goffinet. Op. Cit., p.10.

l'aptitude des personnes disposer des choses et à orienter le sens de leur vie dans la direction qu'elles veulent.

Parmi les différents débats sur la notion de pouvoir, pour aborder le concept d'empowerment, nous reprendrons une approche inspirée de la conception de Foucaultet reprise par plusieurs institutions féministes et ONG de développement. [393]

En effet, dans le paradigme féministe de l'empowerment, la subordination des femmes est considérée comme un processus complexe, multidimensionnel et partout présent. Il affecte tous les aspects de la vie des femmes, et s'enracine dans de nombreux niveaux différents et qui s'entretiennent mutuellement : la conscience individuelle, le foyer, le travail, la législation, les structures étatiques et les systèmes économiques et politiques internationaux.

L'empowerment des femmes dépasse alors le domaine économique, il représente plus que l'amélioration du bien-être puisqu' il s'attaque à des « intérêts stratégiques de genre »[394].

Le pouvoir féminine s'intègre dans un processus de changement individuel interne (le pouvoir en), d'augmentation des capacités (le pouvoir de) et de la mobilisation collective des femmes, et des hommes quand c'est possible (le pouvoir avec), dans le but de remettre en cause et de changer la subordination liée au genre (le pouvoir sur).[395]

Plusieurs auteurs critiquent l'approche basée sur l'empowerment, Ils affirment que ce concept est utilisé de manière aussi large par les institutions internationales au point qu'il a perdu son sens et se réduit trop souvent à une approche individuelle, à la capacité des femmes de se prendre en charge économiquement.

Ainsi, les institutions internationales (BM, FMI..) encadrent l'empowerment dans une logique du développement lié à la lutte contre la pauvreté des femmes, mais qui ne remet pas en cause les rapports de pouvoir, de domination entre les hommes et les femmes.

---

[393]Michelle,Foucault.Le sujet et le pouvoir.In. Dits et écrits. TomeIV. 1983. p.10.

[394]Asma Ben, Lazrak. Empowerment et économie sociale et solidaire : Etude de cas d'organisations féminines en Afrique de l'Ouest. Thèse de l'Université de Grenoble en Sciences Economiques. 13 février 2015, pp. 147-150.

[395]Arteau,Marcel. Gaudreau, Lorraine.Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) appliqué à une expérience d'insertion par l'économique: suggestion d'indicateurs d'évaluation. In. The Canadian Journal of Program Evaluation, suppl. Special Issue. Toronto. Vol. 21. N° 3. 2006. pp. 181 -189.(En ligne) Disponible sur : https://www.proquest.com/docview/1269604582?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar#

Dans les discours officiels, l'empowerment et la question de genre occupent une place importante, alors que sur le terrain, les actions concrètes restent prioritairement axées sur l'éducation, la santé, la nutrition, la microéconomie, etc. En réalité, il y a peu de remise en question des modes de fonctionnement et de la participation des femmes [396].

B. Renforcement des capacités et « Empowerment » des femmes :

La méthode de la conscientisation développée par le Brésilien Paolo Freire occupe une place importante parmi les nombreux courants inspirés des travaux sur l'empowerment. [397]

Selon Paolo Freire la « conscience libérée », nécessite une méthode d'éducation active qui « aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet » et lui permet d'acquérir « les instruments qui lui permettront de faire des choix » et feront « qu'il se politisera lui-même ».[398]

PaoloFreire insiste pour que l'éducation des opprimés soit à l'origine de leur propre initiative et non imposée ou importée. Les apprenants doivent être aptes à prendre conscience d'eux-mêmes, de leur possibilité d'action sur leur environnement.

Cette logique permet à l'homme de se libérer par ses propres moyens et de s'affranchir de la « colonisation de l'esprit », en s'appuyant sur une conception plus humaniste de l'éducation des « opprimés ». [399]

Cependant, l'alphabétisation est un acte éminemment politique, puisque l'analphabétisme est le résultat d'une négation du droit à l'expression des Hommes. Au contraire, le fait d'apprendre à lire et écrire constitue une étape vers la pleine participation de l'Homme à la vie de la société, ou au moins dans une société lettrée.

L'alphabétisme se présente également comme une opportunité offrant la possibilité de développer une conscientisation au monde qui nous entoure. En d'autres termes, l participe à développer notre perception du monde et de l'expliquer de telle façon à donner des possibilités de se libérer des contraintes sociales[400].

[396]Marie.Hélène, Bacqué. Carole, Biewener. L'empowerment.Op.Cit.,p.19.
[397]Paulo,Freire. Pédagogie des opprimés. Op. Cit., p. 21.
[398]Ibid., p. 22.
[399]Ibid., p. 23
[400]Ibid., p. 25.

L'alphabétisme ainsi conceptualisé renvoie à un processus de libération qui sous-tend une logique d'émancipation.[401]

L'émancipation ou le « développement du pouvoir d'agir » renvoie au concept «d'empowerment», défini comme étant « la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent »[402]

Cette émancipation suppose aussi le développement d'une conscience critique offrant aux femmes la liberté de prendre des décisions pour elles-mêmes, de faire des choix pour leur bien et de prendre la parole, tant dans la vie sociale que privée (institution publique, communauté et famille).

C'est dans un rapport dialectique entre les femmes et l'alphabétisation que nous souhaitons nous demander si le processus d'alphabétisation participe au développement d'une conscience critique permettant l'émergence du « développement du pouvoir d'agir ». [403]

Krystyna Chlebowska affirme que « l'éducation est le lieu le plus sûr où les femmes peuvent acquérir le savoir, le savoir-faire, et le savoir être, c'est-à-dire la confiance, l'indépendance d'esprit et l'autonomie nécessaires pour se définir comme sujets sociaux.

Ainsi, l'alphabétisation constitue l'étape déterminante par sa souplesse, ses possibilités d'adaptation et la tangibilité des résultats qui peuvent être obtenus dans les délais relativement courts. L'éducation des adultes est porteuse de changements. Elle peut aider les femmes à affermir leur position dans la société, à contribuer au processus de développement et à s'en assurer elle aussi la maîtrise » [404].

En d'autres termes, l'alphabétisation des femmes, telle qu'elle est pratiquée actuellement exige d'être repensée de manière à dépasser la simple acquisition des compétences en lecture et en écriture. Elle doit être redéfinie sur la base d'autres

[401]Sylvie-Anne, Goffinet. L'empowerment : Un Concept à s'approprier en Alpha ? In. Journal Alpha« Lire et Ecrire ». N° 163. Avril 2008. p. 11. (En Ligne) Disponible sur : www.lire-et-ecrire.be/ja163.
[402]Bernard,Vallerie. Yann, Le Bossé. Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. In. Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle, Vol. 39. n° 3, 2006, pp. 87–100. (En ligne) Disponible <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2006-3-page-87.htm> [consulté le 16 Septembre 2021].
[403]Yann, Le Bossé. De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. In. Nouvelles pratiques sociales, vol 16. N° 2. 2003. pp. 30–51.
[404]Krystyna, Chlebowska.Les femmes rurales africaines et l'alphabétisation.In. Association française pour la lecture. 1989. p. 5.

critères, plus opérationnels, en tenant compte du contexte et des besoins particuliers des apprenantes.

De plus, les mères transmettent à leurs enfants les coutumes, traditionnellement perpétuées de génération en génération depuis des temps immémoriaux, et notamment ce qui concerne la hiérarchie dans les tâches domestiques. Les rôles affectés à chaque sexe sont clairement définis : tâches réservées aux femmes, tâches réservées aux hommes. Outre les obstacles économiques et politiques, nos traditions affectent la vie quotidienne des femmes par des corvées fastidieuses une surcharge de travail.

Cependant, il est important de comprendre que si les programmes d'alphabétisation doivent mener à renforcer l'empowerment, il faut rompre avec les traditions et ne pas se centrer exclusivement sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les femmes ont un besoin urgent d'acquérir des aptitudes pratiques et lucratives, d'acquérir confiance en elles et de transmettre cette confiance nouvellement acquise à d'autres. Toutefois, si l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul veut être pertinent, et s'il veut être bénéfique aux femmes auxquelles ces programmes sont destinés, il doit être étroitement lié à l'environnement quotidien pratique de ces femmes défavorisées.[405]

Ainsi, l'alphabétisation pourrait renforcer la confiance des femmes en elles-mêmes et leur aptitude à atteindre les objectifs importants à leurs yeux, tout en leur permettant de tirer avantage de nouvelles opportunités économiques qui les rendront indépendantes, tant sur le plan économique que psychologique.

Par ailleurs, l'alphabétisation ne se limite pas à transmettre une formation basique mais devrait faciliter l'acquisition des capacités de changement de comportement et de transformation de la culture en faisant de l'apprenant un agent de la transformation sociale.[406]

Il est ainsi clair que l'objectif de l'éducation est de permettre aux apprenantes surtout cellesdéfavorisées de prendre conscience des forces sociales, économiques et politiques qui déterminent leur condition sociale et leur mode de vie et de pensée,

[405]Isabelle,Deblé.La deuxième stratégie de l'UNESCO à l'égard des femmes. In. Revue Tiers Monde. Vol 26. N° 102. 1985. pp. 283–297. (En ligne) sur : <https://www.jstor.org/stable/23590589> [consulté le 28 Aril 2020].
[406]Namtip,Aksornkool. Op. Cit., p. 23.

etd'acquérir suffisamment de motivation, de savoir et de savoir-faire pour agir sur ces forces dans le sens de l'émancipation.

En définitive, ces propos amènent les décideurs à questionner la nature du référentiel ou la conception des programme d'alphabétisation afin de permettre aux femmes d' accéder à l'empowerment et aux développement des capabilités, puisque l'approche autonome instrumentale basée sur le développement des ressources humaines pour la compétitivité économique ne suffit pas pour prendre la condition féminine dans sa globalité et ne permet pas un conversion réelles pour réaliser pleinement leurs libertés au choix. [407]

Nous postulons dans cette logique de pensée que l'adoption d'une conception de l'alphabétisation qui allie l'approche fonctionnelle et l'approche conscientisant représente l'approche la plus efficiente quant à l'amélioration de la qualité de l'éducation-formation des ressources humaines[408], elle constitue ainsi la meilleure option pour développer l'empowerment des femmes.

En définitive, l'empowerment se base sur quatre niveaux, nous permettant d'évaluer son degré sous un aspect tant individuel que collectif[409] et d'attribuer un ensemble de capacités nécessaire à l'exercice de chaque type de pouvoir(voir tableau au dessous n°1) :

- Le «pouvoir intérieur» : indicateur qui renvoie à l'aspect personnel et psychologique de l'individu dont l'estime de soi et la confiance en soi font partie. Il s'agit d'aspects fondamentaux pour une capacité de prise de décision et donc d'influence sur sa propre vie.

- Le « pouvoir de » : niveau qui s'articule autour des capacités intellectuelles (savoir et savoir-faire) comme l'acquisition d'aptitudes et de compétences, et des capacités économiques à savoir l'accès aux moyens et leur contrôle. Celles-ci favorisent dès lors le pouvoir de réflexivité et de jugement, à réaliser des choix et à entreprendre, entraînant un pouvoir d'influence et de changements dans ses choix de vie.

[407]Fatima, Agnaou. Op. Cit., pp. 49-55..
[408]Éric,Lanoue. Op.Cit.,pp. 19-22.
[409]Yann,Le Bossé. De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. In. Nouvelles pratiques sociales. N°16. 2003. pp. 30-51.

- Le « pouvoir avec » : fait référence aux pouvoirs sociopolitiques et entend l'individu comme pouvant être capable de s'organiser, négocier, revendiquer ou défendre ses droits dans le but d'imposer des changements au sein de la société.

- Le « pouvoir sur » : évoque les relations de domination et de subordination entre les individus, d'un point de vue négatif qui entend avoir du pouvoir sur l'autre, ou dans un sens positif à savoir orienter, inspirer l'autre. Ce type de pouvoir peut entraîner des résistances tant passives, qu'actives.

De ce fait, l 'empowerment s'inscrit dans une vision globale qui cherche à ne pas limiter le pouvoir à la capacité de parler, de se faire entendre, d'avoir accès à l'information et au savoir, aux processus politiques et aux ressources financières, sociales et naturelles : cette approche « inclut aussi la capacité de donner un sens à sa vie, une raison d'être et également une certaine vision de la société dans laquelle on veut vivre, que ce soit au niveau local ou global » [410]

Tableaun°1:Relation entre les dimensions du pouvoir et les capacités inhérentes.

Les dimensions du « pouvoir intérieur »	**Eléments de perception du « pouvoir intérieur »**
1. Estime de soi,	Evolution du regard de la personne sur elle –même (amour de soi) Auto-reconnaissance de ses propres aptitudes (confiance en soi) Prise de parole en public Reconnaissance de son aptitude par les autres le groupe lui confie des responsabilités)
2. Confiance en soi	Eléments de changement par rapport à son développement personnel, dignité, choix par rapport à l'utilisation de son temps
3. Impression d'être	Impression de changement dans le regard des autres : éléments de valorisation à travers le regard des autres

Les dimensions du « pouvoir de »	**Eléments de perception du « pouvoir de »**
1-cpacités techniques, aptitudes et compétences techniques et pratiques (savoir)	• Formation technique, qualifiante • Niveau d'apprentissage général de base (langues,

[410]Catherine, Sterq et Aurélie,Audemar. Balises pour l'alphabétisation populaire.Comprendre, réfléchir et agir le monde. In. Journal d'alpha « Lire et Écrire », 2017.p.54. (En ligne) Disponible sur (www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-lalphabetisation- populaire).

	alphabétisation, etc.)
2-Cpacité de développer une conscience critique (savoir critique)	• Capacité de formuler des idées, une opinion (apprendre, analyser et agir)
3-Capacité d'influence, de changement, de se positionner à l'égard de ses relations proches (savoir-faire)	• Éléments de changement dans la distribution des tâches familiales • Éléments de changement dans la relation avec son mari (changement par rapport à des situations de violence conjugale) • Élément de changement dans ses relations avec sa famille et son voisinage • Rêves pour le futur personnel (et /ou pour les autres)
4-Avoir	• Amélioration du revenu individuel • Amélioration du revenu familial • Gestion des revenus • Propriété de la maison, de la terre, des outils et d'autres ressources naturelles et productives • Objets utilisés dans la maison et/ou pour le travail • Appréciation de sa qualité de vie
Les dimensions du « pouvoir avec »	**Eléments de perception du « pouvoir avec »**
1-Capacité de conscience critique collective	• Conscience que les problèmes de genre ne sont pas qu'individuels (elles ne sont pas les seules) mais sociétaux, culturels et politiques, et qu'ils peuvent changer
2-Capacité d'influence, de changement au niveau de l'association	• Formation du groupe sur des enjeux locaux, nationaux et internationaux • Autonomie de l'association, gestion par ses membres • Positionnement social de leader • Influences sur le groupe

Source : Marie-Hélène Baqué. Pouvoir d'agir.Intervention auCongrès de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de France, Écouter, comprendre, agir, Lyon, 21-23 juin 2013 (vidéo : http://congres2013.centres-sociaux.fr/2013/07/02/discours-en-video-4-marie-helenebacque, texte : www.upp-acepp.com/wp-content/uploads/2015/09/pouvoir-dagir-mHbacqu%C3%A9-1.pdf).

La présente étude se propose d'adopter cette grille sur l'empowerment et les capacités inhérentes de ce concept comme base pour la projection et l'analyse des éventuelles capacités développé par les bénéficiaires au cours du programme de post alphabétisation.

Ainsi, Nous retenons au terme de ce chapitre, qui porte sur l'introduction au cadre conceptuel et théorique de la présente recherche, que le concept de l'alphabétisation est un concept évolutif, qui devient progressivement complexe, en raison de son adaptation aux changements que connaissent les sociétés d'aujourd'hui. Celles-ci deviennent en effet des sociétés de savoir, de plus en plus centrées sur l'écrit et l'usage des nouvelles technologies. Cette conception élargie de l'alphabétisme est un outil pour faire face aux tâches les plus complexes de la vie, ce qui facilite l'insertion des citoyens dans les projets sociétaux.

À l'issue d'une longue évolution de l'action d'alphabétisation et sous l'impulsion des bailleurs de fond, l'approche dominante en matière d'alphabétisme renvoie à un objectif purement mécanique qui vise la qualification des ressources humaines en quête de reproductivité et de compétitivité économique et industrielle.

Cette logique s'affronte avec l'effectivité de l'exercice du droit d'alphabétisation en tant qu' acte politique, dont le but est le développement de l'esprit critique permettant des réflexions vis-à-vis des structures existantes, et la remise en question des inégalités et des exclusions, parfois générées par la conception néolibérale de développement (Mondialisation)

Cette approche sociale et politique se conforme bel et bien aux courants de la pensée féminine dans le domaine de la pédagogie de formation des adultes, comme dans l'alphabétisation. Selon ces courants de pensée, l'alphabétisation n'est pas seulement un outil de qualification professionnelle, mais elle doit garder son rôle dans la conscientisation et l'éveil de cette catégorie, pour appréhender les relations qui l'entourent et développer des stratégies de lutte et de changement des situations d'exclusion et de précarité relationnelle et sociale.

Nous déduisons également que l'action d'alphabétisation au profit des femmes présente des enjeux de taille pour le développement durable des sociétés. L'adoption d'une conception élargie de l'alphabétisation, qui concilie l'approche fonctionnelle et l'approche sociale politique, représente la stratégie la plus efficiente pour la qualification des ressources humaines, tout en préservant la force de conscientisation de l'alphabétisation. Cette démarche peut constituer la meilleure option pour les pays en développement.

En définitive, concernant le rôle de l'alphabétisation dans le développement des capabilités et du pouvoir agir « empowerment », l'approche des capacités peut selon nous présenter un grand intérêt face à la problématique de l'empowerment des femmes alphabétisées. En effet, elle permet de poser des questions cruciales, de se demander dans quelle mesure les femmes disposent de la liberté de choisir une vie où elles ne seraient pas soumises à la domination ou aux discriminations de toutes sortes, de pouvoir prendre la parole en public, d'exercer une activité lucrative, de gérer leurs revenus, notamment dans l'économie sociale et solidaire.

Il s'agit cependant de rester prudent quant à l'interprétation de l'empowerment, puisque ce dernier n'est pas un phénomène continu, linéaire, mais un processus avec des avancées et des reculs. De ce fait, l'empowerment n'est pas identique pour toutes les femmes : il est tributaire du contexte socioculturel, de l'histoire de leur société, de la trajectoire de vie de chaque personne, ainsi que des spécificités propres à l'organisation danslaquelle évoluent les femmes.

Notre analyse des états des lieux du cadre institutionnel et juridique dédiée à l'alphabétisation nous a permis de souligner ses principales caractéristiques, notamment la multiplicité et la diversité des acteurs et la complexité de leurs interactions. Cette multiplicité et la diversité des acteurs impliqués sont à l'origine d'une dispersion des champs d'action des intervenants. Ce qui impose de recourir aux mécanismes de bonne gouvernance.

Chapitre 2 : Programme de post-alphabétisation : de la conception à l'évaluation.

Les Politiques d'Ajustement Structurel (PAS) ont imposé une sorte d'« État minimum » aux pays en développement, cette situation ayant entraîné des mesures restrictives telles que l'abaissement des dépenses sociales en matière d'éducation, de santé, etc., ainsi que l'ouverture des services publics aux interventions non étatiques[411]. Dès lors, la scène sociale a connu l'émergence de nombreux acteurs considérés comme relevant de la « société civile » dans plusieurs secteurs de la vie publique. Au Maroc par exemple, le secteur de l'alphabétisation est parmi les secteurs sociaux les plus touchés par cette mouvance. [412]

Dans ce contexte, l'État devient finalement un centre de pouvoir parmi d'autres. Dans une telle situation,il paraît ainsi pertinent d'analyser la façon dont l'action publique est coproduite par cette diversité d'acteurs ayant des visées différentes, des logiques et des stratégies diverses (bailleurs de fond, acteurs privés, bénéficiaires). Dans ce contexte, le secteur d'alphabétisation apparaît comme une arène pertinente pour une telle analyse.

Dans sa nouvelle conception, la politique publique est un construit collectif dans lequel le secteur privé est appelé à participer activement. Ce changement de paradigme a impulsé un repositionnement de l'État en faveur des acteurs privés.

Ainsi, dans le processus d'intervention publique, la logique adoptée se veut systémique, l'État constitue un acteur parmi d'autres, qui gouverne en situation d'autorité. Ce changement de paradigme implique effectivement que l'analyse des politiques publiques doit s'étendre à l'étude de l'ensemble des acteurs publics et privés impliqués directement ou indirectement dans la résolution des problèmes publics. Il convient donc de s'intéresser à leurs objectifs, à leurs rôles, à leurspositions, à leurs stratégies et à leurs interactions et ce, aux différentes phases du processus politique, telles que la conception, la mise en œuvre et l'évaluation.

La qualité des programmes d'éducation ne se limite pas seulement à l'obtention de résultats reconnus et quantifiables auprès des bénéficiaires, mais elle doit être vérifiée sur tout le dispositif et le processus des programmes ciblés, à partir de la conception du référentiel qui englobe les objectif escomptés, en passant par le processus de mise en œuvre et d'implémentation, pour finir par les résultats, les effets obtenus et leur mise en application dans la vie courante.

[411]Azeddine,Akesbi. Op.Cit., p. 196.
[412]Abdelhak, Moutawakkil. Op. Cit., p. 6.

En adoptant une logique d'analyse séquentielle, ce chapitre doit apporter une description exhaustive du cadre institutionnel de la gouvernance des programmes d'alphabétisation (post alphabétisation). Dans notre étude nous allons adopter cette vision globale de la qualité en éducation pour analyser le processus d'action en alphabétisation.[413]

D'un autre côté, la conception d'un modèle global et d'un cadre de référence pour cerner les aspects de la politique d'alphabétisation, ainsi que l'élaboration des indicateurs bien fondés pour évaluer la performance, sont indispensables pour vérifier que les dispositifs mis en place contribuent effectivement à résoudre les problèmes collectifs bénéficiant d'une allocation de ressources publiques.[414]

Dans ce deuxième chapitre, nous aborderons les aspects spécifiques de l'action d'alphabétisation, et plus précisément, le programme de post alphabétisation, de la conception à l'évaluation des résultats escomptés au profit des bénéficiaires. En énumérant également les différents éléments à prévoir pour garantir une conception et une mise en œuvre optimales d'un programme en matière d'intrants, d'efficacité, de résultats d'apprentissage et d'impact sur le développement social, économique et politique, à savoir la qualité de l'environnement physique et social et les ressources humaines et matérielles.

Cette démarche est utilisée dans un souci d'acquérir une vision à la fois globale et analytique, afin de dégager les points forts, les faiblesses et les opportunités que présentent ce programme pour ces bénéficiaires, ainsi que pour l'action d'alphabétisation en général.

En adoptant une logique d'analyse séquentielle[415], ce chapitre doit fournir une description exhaustive du cadre institutionnel de la gouvernance des politiques d'alphabétisation au Maroc. Tout d'abord, l'identification des intervenants doit servir comme point de départ pour exposer leurs atouts et leurs contraintes et appréhender leurs logiques d'action. Il est surtout question de déterminer l'identité de chaque acteur, son rôle, sa position et sa stratégie dans le cadre de la stratégie d'alphabétisation.

---

[413]Forum mondial de l'éducation de Dakar. Article 7 du Cadre de Dakar. 2000.

[414]Bernard, Fusilier. David, Laloy. Les politiques publiques, des univers composites à évaluer : l'exemple de l'alphabétisation. In. Dynamiques régionales.N° 1.Vol 1. 2014. pp. 27–37. (En ligne) disponible sur : <https://www.cairn.info.eressources.imist.ma/revue-dynamiques-regionales-2014-1page-27.htm> [consulté le 20 mai 2020].

[415]Sophie, Jacquot. Approche séquentielle (Stages Approach).In.Presses de Sciences Po. 2014. p.82. (En ligne) Disponible sur :<https://www.cairn.info/dictionnaire-des-politiques-publiques--9782724615500-page-82.htm> [consulté le 4 aout 2020].

Ensuite, notre analyse portera sur la configuration des relations qu'entretiennent ces acteurs « bailleurs de fond – État- société civile – les bénéficiaires », notamment sur les mécanismes de coordination instaurés et sur la participation des intervenants aux différentes phases de l'intervention. Il sera question de s'informer sur la structure de leurs interactions et la nature des ressources échangées, ainsi que sur les modalités de partenariat en vigueur. Il est question de déterminer leurs identités, rôles, stratégies et positions aux différents niveaux de l'intervention conjointe, l'objectif consistant à appréhender les atouts et les contraintes qui encadrent leurs comportements et leurs interactions. Enfin, nous nous baserons sur l'analyse du référentiel de l'action d'alphabétisation de plusieurs études réalisées dans ce domaine, par des experts et des organismes nationaux et internationaux, nous informant sur l'ensemble des indicateurs et des critères utiles à une évaluation des impacts recherchés et escomptés auprès des bénéficiaires. Nous proposerons ainsi un cadre de référence qui servira de terrain pour en tirer les enseignements principaux en matière d'évaluation des actions d'alphabétisation.

Section 1 : Une conception à registre multiples :

Paragraphe 1 : La co-construction du programme de post alphabétisation

A. La cohérence entre le « global » et le « national » en matière d'alphabétisation

L'articulation «global-local» est une ancienne tradition de la coopération internationale dans les pratiques de mise en œuvre des politiques de développement. Bien avant la généralisation et l'adoption du concept de globalisation (pour désigner les rapports de politiques conçues et exécutées sur le plan universel), les décisions des grandes puissances sur les pratiques adoptées dans les pays en développement exerçaient déjà leur influence : la mise en œuvre des politiques de développement dans les pays du Sud fonctionnait plutôt suivant un rapport global-national-local.[416]

Par ailleurs, l'état des lieux de plusieurs pays en développement montre qu'en matière de politiques publiques, les lois et les grandes décisions à l'échelle nationale étaient toujours fortement liées aux plans internationaux, voire « globaux ».[417] Autrement dit, l'on remarque que la plupart des actions éducatives conçues ou

[416]Aziz,Mossi. Amévor, Amouzou-Glikpa. L'Action publique et le rapport global-local dans le secteur de l'alphabétisation au Benin : Mécanisme et stratégies des acteurs. In. Etudes Tongolaises. N°10. 2016. p.19.
[417]Sophie, Cerbelle. L'alphabétisation au Maroc. Op. Cit., p.126.

mises en œuvre au niveau national se conforment aux politiques éducatives conçues à un niveau régional ou international, et donc global, sous l'égide de l'UNESCO ou d'autres agences internationales.

Cette formalisation des systèmes économiques, politiques et sociaux est réalisée selon le modèle occidental du libéralisme et de la démocratie.

En effet, depuis la fin du siècle dernier, le profil cible d'un alphabétisé était étroitement lié à sa communication et à son insertion dans son environnement social et culturel.

Est considéré comme analphabète toute personne qui ne peut communiquer avec autrui en dehors du discours oral et est incapable de profiter des connaissances résultant des moyens d'information écrits ou audiovisuels. « De là la lutte contre l'analphabétisme signifie l'affranchissement de l'homme de cette incapacité qui ressemblerait à la paralysie »[418]

À titre de rappel, en 1958, l'UNESCO déclarait analphabète « Une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec la vie quotidienne »

Vingt ans plus tard, l'UNESCO introduisait la notion, plus raffinée, de « fonctionnalité » en alphabétisation : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel, si elle est capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne… Une personne fonctionnellement alphabète est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté… ». [419]

Dans le rapport d'une réunion d'experts sur l'évaluation de l'alphabétisation, l'UNESCO donne une définition pratique de l'alphabétisme qui traduit l'importance accordée au contexte et à l'utilisation du terme. « L'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer, en utilisant des informations imprimées et écrites associées à divers contextes. L'alphabétisme consiste en un continuum d'apprentissage qui permet aux individus

[418]Feu Sa majesté le roi Hassan II. La lettre royale à l'occasion de la journée mondiale de l'alphabétisation. 1997.
[419]UNESCO. L'alphabétisation, un enjeu vital.Op.Cit., p. 162.

d'atteindre leurs buts, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à la société en général.»[420].

Au Maroc, une définition de l'alphabétisation est formulée dans le référentiel de compétences, comme l'action qui permet à une personne d'être « capable de comprendre et d'utiliser des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel ».[421]

Le référentiel est effectivement considéré comme la clé de voûte du système d'alphabétisation. Il permet d'articuler les différents textes officiels qui définissent le profil du citoyen modèle bénéficiant de l'offre d'alphabétisation. Ainsi, la description de ce profil au Maroc puise ses fondements dans :

- les orientations décrites dans les discours officiels nationaux et internationaux

- la stratégie éducative nationale (vision 2030).

- la feuille de route d'alphabétisation.

Dans cette perspective, les discours officiels adoptés dans le but de répondre aux exigences internationales et de s'aligner sur le profil scolaire, social et culturel attendu, proposent un programme de masse dans l'objectif « d'éradiquer ce fléau » en 2030.

En outre, la Charte Nationale de l'Education et de Formation (CNEF) considère l'acte d'alphabétisation comme le deuxième fondement sur lequel se baserait la réforme du système éducatif.[422]

La charte nationale perçoit également l'alphabétisation comme un engagement social de l'État et souligne son importance dans la revalorisation des ressources humaines et de l'économie du pays. Par conséquent, elle arrête un ensemble de finalités dans ce domaine en mettant l'accent sur l'engagement total et l'implication de tous les intervenants ainsi que sur la **démarche fonctionnelle** qui

[420]UNESCO. Rapport final de la réunion régionale d'experts sur le suivi de e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) VI en Afrique : accroître la participation des jeunes et des adultes à l'éducation et l'apprentissage.Praia. Cap-Vert. 5–8 novembre 2012.(En ligne) Disponible sur : https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/CaboVerdeFROnline.pdf

[421]ANALCA. Guide de référence : Le Référentiel des compétences en alphabétisation.2013. pp.41- 49.(En ligne) disponible sur www.analca.ma.

[422]Abdelaziz, Meziane Belfkih.La charte nationale d'éducation-formation.In. Revue internationale d'éducation de Sèvres. N° 27. 2000. pp. 77–87. (En ligne)disponible sur : https://journals.openedition.org/ries/2383.

prendrait en considération les particularités et les caractéristiques des populations ciblées pour de meilleurs résultats.[423]

Cette démarche fonctionnelle consiste à passer d'une logique d'alphabétisation standard et élémentaire, dans laquelle le programme se limitait à enseigner aux apprenants les rudiments du calcul, de l'écriture et de la lecture, à une alphabétisation visant à participer à une insertion sociale des bénéficiaires dans leur environnement, qu'il s'agisse de « leur rôle en tant que membre de la famille, de citoyen, de producteur de biens et services et de consommateur de biens, services et médias » [424]

1. Le paradigme dominant en alphabétisation : l'alphabétisation fonctionnelle

Le courant qui demeure dominant en matière d'alphabétisme, notamment dans les pays en développement, renvoie à la mise en place d'une corrélation entre le niveau d'alphabétisme et le niveau économique, sans considération pour les conditions socio culturelles des bénéficiaires, de leur vécu et de leurs besoins réels. Ce type de vision encourage les concepteurs des programmes d'alphabétisation à promouvoir des programmes axés sur le développement de compétences : « l'approche du capital humain [qui domine dans la recherche en alphabétisme met en valeur les habiletés liées à l'alphabétisme fonctionnel pour augmenter la compétitivité et établit les apprenants comme des entités économiques, ».

Ainsi, l'alphabétisation fonctionnelle se définit comme étant une alphabétisation liée à un programme de formation professionnelle et permettant l'accroissement rapide de la productivité des individus [425]. Ce type d'alphabétisation cherche à accroître la production et la productivité des analphabètes à travers l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, c'est pourquoi, l'alphabétisation fonctionnelle vient combler les insuffisances de l'alphabétisation traditionnelle.

[423]ANALCA.Feuille de route d'alphabétisation au Maroc 2017 -2021. Op. Cit., pp.16-18.

[424] Bachir, Tamer. La gestion de l'alphabétisation au MAROC : Quelles valeurs sont transmises aux adultes ? In. Economica : Haute Ecole du Management Center Research. 2012. p.3. (En ligne) disponible sur Economia.ma/fr/content/la-gestion-de-lalphabétisation-au-maroc-quelles-valeurs-sont-transmises-aux-adultes

[425]Soungari, Yeo. Identification des typologies d'alphabétisations. Op. Cit., p. 25.

À ce sujet, « les gens viennent plus volontiers au cours, ils fréquentent longtemps et ils apprennent plus facilement s'ils voient que l'alphabétisation offre un intérêt immédiat ».[426]

L'alphabétisation fonctionnelle se distingue par ailleurs de l'alphabétisation traditionnelle dans la mesure où elle permet de considérer l'apprenant comme un individu en situation de groupe, en fonction d'un milieu donné dans une perspective de développement. En effet, durant l'action d'alphabétisation, l'individu apprend à défendre ses droits alors que le groupe tout entier comprend la nécessité de formuler ses besoins et d'assumer ses responsabilités face aux problèmes sociaux, économiques et culturels, les enseignements étant adaptés à ses besoins, le programme permet au bénéficiaire de devenir actif et engagé.

De manière générale, l'alphabétisation ne se résume pas à un acte purement mécanique par lequel on apprend uniquement à lire, écrire et calculer, mais elle est également et surtout un processus de conscientisation par lequel les hommes apprennent à faire une analyse critique de différents problèmes (politiques, économiques, culturels…) de leur communauté et à transformer la réalité. Cependant, l'émergence de la conscience critique par l'alphabétisation conscientisante implique la participation des bénéficiaires aux différentes phases de la formation : la pré-alphabétisation, l'alphabétisation et la post alphabétisation.[427]

Pour les acteurs de ce sous-secteur de l'éducation, l'alphabétisation fonctionnelle et surtout la phase de post-alphabétisation jouent un rôle important pour augmenter l'efficacité d'action d'alphabétisation, ce type d'alphabétisation représente un moyen de pérenniser les connaissances acquises par les apprenants. En effet, la post alphabétisation est considérée comme l'une des conditions nécessaires pour favoriser la durabilité des acquis d'apprentissage chez les néo-alphabètes et leur transfert dans la vie courante.[428]

[426] Boubacar, Taboure. L'alphabétisationen milieu périurbain au Mali . Op. Cit., p.15.

[427]Anne, Godenir. Evaluation des Politiques d'alphabétisation : Dans "Le Meilleur Des Mondes" ?In. Journal d'alpha . Le Périodique de Lire et Écrire. N° 190. Bruxelles. 2013. pp.53-60..

[428]John, Oxenham. Op. Cit., pp. 29 - 52.

Il est également pertinent de considérer la post alphabétisation comme une partie de l'alphabétisation fonctionnelle puisqu'elle constitue un tout indissociable avec la première phase d'alphabétisation de base.[429]

En effet, après l'achèvement du programme d'alphabétisation de base, il demeure important de maintenir ce qui a été acquis par les néo alphabètes au cours de ce stade, et d'empêcher le retour de ces bénéficiaires à l'analphabétisme. Dans ce contexte la post alphabétisation vise à créer l'environnement favorable et incite les néo alphabètes à employer leurs acquis en lecture, en écriture et en calcul dans de nouvelles situations, leur ouvrant ainsi de réelles opportunités d'insertion socioprofessionnelle.

Cette phase a également pour objectif d'assurer l'autonomie de l'individu dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, afin de contribuer au processus de développement. Par conséquent, la post alphabétisation se définit comme un élément indispensable des programmes d'alphabétisation (ou comme un complément indispensable aux programmes d'alphabétisation).

[429]Ali, Hamadache. Daniel, Martin. Op. Cit., p.24.

2. Le cadre conceptuel du programme de post alphabétisation.

À la lumière des recommandations de l'UNESCO, la post alphabétisation peut se définir de la façon suivante : « L'ensemble des mesures prises pour permettre au néo alphabète d'exercer les capacités et d'accroître les connaissances acquises et de s'engager par de nouvelles acquisitions mais surtout en apprenant à apprendre, et à prendre des décisions dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement »[430]. En outre, dans le cadre de la post alphabétisation, l'adulte alphabétisé acquiert une compétence aussi bien sur le plan de la connaissance théorique que sur celui de l'application pratique.

Ainsi, la post alphabétisation est sans aucun doute une étape capitale et indissociable de l'action d'alphabétisation de type fonctionnelle.

Dans la pratique, les textes officiels relatifs à la stratégie nationale marocaine d'alphabétisation[431] décrivent le programme de post alphabétisation comme étant une phase succédant au programme d'alphabétisation de base. Elle s'adresse aux personnes ayant suivi les sessions d'alphabétisation et qui ont atteint un niveau acceptable aux tests d'aptitudes en lecture, écriture et calcul[432].

La post alphabétisation est un niveau conçu comme un complément et une étape de consolidation de l'alphabétisation, visant à prévenir et à empêcher le retour à l'analphabétisme.

La post-alphabétisation ouvre des opportunités pour le renforcement des connaissances acquises et offre des débouchés pour leur application pratique. [433]

Un programme de post-alphabétisation doit ainsi être élaboré de telle façon qu'il développe chez le néo-alphabète la capacité d'utiliser les aptitudes nouvellement acquises[434]. Il doit aussi l'aider à s'organiser afin de concevoir et prendre en charge des services dans les domaines de la santé, de la nutrition, de l'agriculture, de l'élevage, du microcrédit, du bien-être familial, etc.

---

[430]Deblé, Isabelle. La deuxième stratégie de l'UNESCO. Op. Cit., pp 283–297.

[431]ANALCA. Feuille 2017. Op. Cit., p.16.

[432]Selon l'ANALCA : « le programme « Al Quiraaiya li Tamkine » a un volume horaire total de 300 heures, étalé sur une année (octobre-juin), s'intéresse aux compétences de base (calcul, lecture, écriture) ciblant essentiellement les adultes analphabètes à partir de 15 ans et jusqu'à 70 ans ».In. Convention du partenariat entre les associations et l'ANALCA.Saison scolaire. 2019-2020. p.8.

[433]ANALCA.Alphabétisation 2014.Op.Cit., p. 2.

[434]ANALCA. Guide n°10 des méthodes et des approches pour la phase de post alphabétisation (en Arabe). 2013. pp.18- 22. (En ligne) Disponible sur : www.analca.ma

En effet, la post alphabétisation, considérée comme une continuité de la formation de base des adultes, se base sur le suivi de l'apprentissage des alphabétisés et l'enrichissement de leur acquis dans le but de leur donner les compétences nécessaires pour leur qualification et intégration socio- professionnelle.[435]

C'est ainsi que, la « *post-alphabétisation* » comprend à la fois :

– la mise à disposition des néo-alphabètes d'un matériel de lecture leur permettant de maintenir et de renforcer leurs connaissances.

– la création d'opportunités d'éducation continue, la création de passerelles vers l'enseignement formel à partir des niveaux déjà acquis.

– l'application pratique des connaissances acquises dans les domaines tels que la gestion de coopératives, le montage et la gestion de petites entreprises, la commercialisation et le suivi comptable élémentaire des produits, la fourniture de services sanitaires ou vétérinaires, la gestion des ressources naturelles, la participation à la gestion et à l'organisation des écoles primaires, l'auto-encadrement des diverses actions de développement local, la gestion et l'administration des communautés locales, la conscientisation de l'importance et de l'entretien de l'environnement, l'amélioration de la condition de la femme, l'éducation familiale, la sensibilisation à la préservation et l'entretien des biens publics, la conscientisation et la prise en compte de la condition des personnes en situation difficile (handicapés, enfants abandonnés, personnes âgées, etc.).[436]

Cependant, dans un processus de post alphabétisation, les bénéficiaires acquièrent des compétences de divers types :

- disciplinaires ou élémentaires (faisant référence aux compétences de tout programme d'alphabétisation de base, par exemple la lecture en langue arabe),
- sociales (qui renvoient aux rôles de citoyens de la collectivité en tant que membres d'une famille, producteurs mais également consommateurs de biens et services, par exemple dans la gestion des pratiques de consommation),
- transversales (résultant du développement de toutes les autres

[435]Lahcen, Madi.Op.Cit., p.322.

[436]Le programme « Al quiraiya li taahil » est un parcours de formation avec un volume horaire total de 300 heures, étalé sur une année (octobre-juin), comprend 200 heures pour le renforcement des connaissances dans des domaines de la vie sociale (santé, citoyenneté) et 100 heures pour la préparation à un métier ciblant essentiellement les adultes qui ont bénéficié du programme d'alphabétisation de base ou les adultes avec un niveau de scolarité bas de 15 ans à 70 ans.In.La Convention de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les associations porteuses du projet pour la saison scolaire. 2019-2020. p.8.

compétences, par exemple, rechercher et traiter de l'information.[437]

À travers le monde, le paradigme autonome fonctionnel remplace la conception traditionnelle des programmes d'alphabétisation par des programmes favorisant le développement du capital humain, pour être non seulement intégré dans le marché du travail et de la compétitivité économique, mais aussi pour accéder au statut de citoyen conscient de sa réalité et des structures de son environnement.

L'alphabétisme serait donc un ensemble de compétences favorables au développement socio-économique, au bien-être individuel mais surtout collectif, et au développement de l'esprit citoyen.

B. Une logique « faire-faire » pour la gestion du programme post alphabétisation

Depuis 1998, le Maroc a connu l'adoption de l'approche « faire-faire » pour la gestion des programmes sociaux, et surtout éducatifs.Cette logique permet d'autonomiser les organisations de la société civile pour une meilleure gouvernance des politiques sociales.

La stratégie du « faire-faire » consiste en une délégation consciente et organisée des fonctions de conception et de mise en œuvre de programmes adaptés à la demande éducative telle qu'elle s'exprime sur le terrain à des acteurs connus, reconnus capables et respectueux d'un cadre de référence élaboré par l'Etat.[438]

Pour appliquer cette stratégie, il est nécessaire de définir et de répartir clairement les rôles ainsi que les responsabilités afin que chaque acteur connaisse, accepte et assume ses attributions.[439] En effet, cette orientation recommande également que les acteurs soient contraints de rendre compte des activités menées et soient soumis à un contrôle continu, et que le consensus dans la prise de décision par

[437]Tamir, Bachir. Mohamed, Bouguidou. L'évaluation un outil déterminant de la qualité en alphabétisation : casdu Maroc. Université Mohammed V-Souissi. Faculté des sciences de l'Education. Rabat. 2014. p. 17.
[438]Anne. Abdoulaye. Op. Cit., pp. 29-44.
[439]Selon Anne Abdoulaye : « le montage « faire faire » répond aux caractéristiques suivantes: séparation entre, d'une part, les fonctions d'orientation, de suivi et d'évaluation des programmes qui relèvent du Ministère et, d'autre part, les fonctions d'exécution des actions d'alphabétisation par les opérateurs, contractualisation, égalité d'accès aux fonds pour tous les opérateurs dont les propositions de projet répondent à un ensemble de critères d'éligibilité reconnus comme justifiés par tous les partenaires, impartialité et transparence du dispositif d'allocation des fonds, rapidité du paiement des prestations aux opérateurs qui, pour l'essentiel, ne disposent pas de fonds propres et ont une trésorerie réduite ». Ibid., p. 32.

une synergie d'actions concertées soit requis. Notons que le respect de ces principes évitera que « le faire-faire »ne devienne du « laisser-faire ».[440]

La stratégie consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien, et là où existe un avantage comparatif certain, adoptant en cela le principe de « chacun là où il excelle ». [441]

En général, la stratégie du « faire-faire » est une distribution concertée, acceptée et rationnelle des rôles et des responsabilités dans l'éducation des adultes, dans des conditions et des modalités consignées dans une charte d'exécution ou de procédures flexibles négociées.

Elle est aussi une manière pour l'Administration de jouer son rôle de définition des politiques de régulation, d'évaluation et d'assistance multiforme.

La réalisation des objectifs de la politique publique en matière sociale repose sur une forte implication de la société civile. Cette dernière, souvent désignée par le vocable de secteur tiers, fait référence aux organisations qui, hors secteur public, accordent une priorité à des objectifs non marchands.

Or, la logique de fonctionnement de ces organisations diffère à la fois de la logique marchande, caractérisant les entreprises privées, et la logique bureaucratique ou administrative, propre au secteur public.[442]

Actuellement, dans le discours associatif courant, une grande distinction s'est imposée entre associations de plaidoyer et celles dites de prestations de services.[443]

Selon la typologie établie par l'UNESCO, reprise par de nombreux autres chercheurs deux grands types d'associations se distinguent :

d'une part, celles qui « cherchent à assister et rendre des services aux populations» et celles qui «recherchent la mobilisation sociale sur des thèmes particuliers ». [444]

---

[440]Amadou,WadeDiagne et Binta,RassouloulaAwSall. Eléments de bilan de la stratégie du « faire faire » en alphabétisation. Gabon : Groupe international de travail sur l'éducation non formelle, mars 2006. pp. 27-31.

[441]Abdoulaye, Anne. Ibid., p. 50.

[442]Elisabetta, Cohendet. Associations et Coopératives, Hier et Aujourd'hui : Un Regard Sur La Sicile à Partir du Capital Social. Thèse en sociologie économique du Conservatoire National des Arts et Métiers - CNAM. Paris. 2011. pp. 374-379.
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00629854<http://www.theses.fr/2011CNAM0760>. [consulté le le30 décembre 2020].

[443] Naciri, Rabea. Espaces de dialogue et de partenariat. État, secteur privé, intervenants étrangers ou multilatéraux, en Développement démocratique et action associative au Maroc. In. Droits & Démocratie. Rabat. Espace associatif. 2004. p. 11.

Pour le politologue marocain, Abdallah Saaf, cette distinction rend compte d'une tendance de fond du secteur associatif marocain contemporain.[445]

Les associations prestataires de service[446] :

Cette conception établit un lien direct entre la citoyenneté active et la prestation de services lorsqu'elle met en relief le travail collectif des individus afin de promouvoir leur qualité de vie et la jouissance par d'autres des fruits du travail commun, les associations locales réussissent à mettre en place des mécanismes locaux de participation démocratique des populations, favorisant ainsi le renforcement d'une attitude responsable et solidaire vis-à-vis des réalisations communes. Des associations de développement au niveau local proposent des services de diverses natures : culturels, juridiques, sportifs, médicaux, préventifs, éducatifs, économiques, psychologiques, agricoles, etc.

Les associations de plaidoyer[447] :

Cette catégorie comprend les associations de mobilisation, de plaidoyer et d' «empowerment » à des fins de réforme sociale, religieuse, politique, juridique, culturelle, économique ou environnementale. Ces dernières se situent pour la plupart dans le domaine de la lutte pour la démocratie, les droits humains et les libertés individuelles et publiques.

Les réseaux[448] :

---

[444]Catherine, Baron. Wafae, Belarbi. Gouvernance participative et rôle des associations pour l'accès à l'eau dans la périphérie de Casablanca (Maroc).In. L'eau mondialisée. La découverte. 2010. pp.381- 401. (En ligne) disponible sur: https://www.cairn.info/l-eau-mondialisee--9782707154965-page-381.htm [consulté le 30 novembre 2019].

[445]Abdellah, Saaf. Du mouvement… Op. Cit., pp. 34-50.

[446]Selon A.Saaf : « les types des associations comprennent notamment les associations de développement humain, les associations caritatives et sociales qui œuvrent à améliorer les conditions de vie de populations. Les associations religieuses qui se réfèrent à l'aspect social de l'Islam, entrent également dans cette catégorie ». Ibid., p. 18.

[447]Certaines associations sont à la fois des prestataires de service et des défenseurs des droits des personnes qu'elles ciblent. Elles proposent à la fois des actions de soutien direct destinées à répondre aux besoins immédiats de leurs publics cibles et des actions de plaidoyer visant à créer dans la durée un environnement social, culturel, économique, sanitaire et/ou juridique, inclusif et respectueux des droits des populations concernées. Ibid., p. 35

[448]Cependant, malgré l'exigence de certains bailleurs de fonds de collaborer avec des réseaux, le travail en réseau demeure fortement limité. Selon les données du HCP en effet, 78,1% des associations ne font partie d'aucun réseau. La proportion des associations appartenant à un réseau varie fortement selon le domaine d'activité. HCP. Enquête nationale auprès des Institutions Sans But Lucratif (ISBL). 2007. p. 15.

Selon le HCP, le terme réseau désigne un regroupement formel d'institutions sous forme d'union d'associations ou fédération. Ces regroupements sont régis selon les mêmes dispositions juridiques que les associations.

De nombreux réseaux et groupements associatifs ont vu le jour et ont pris plusieurs formes : instances de coordination, fédérations, groupement d'associations, maillage.

En conclusion, la classification des associations peut se faire selon diverses modalités en fonction de la finalité désirée, et donc de l'utilisation voulue et permise.

D'autre part, la réforme constitutionnelle de 2011[449] a de son côté renforcé le rôle des associations comme acteurs incontournables dans le développement démocratique, économique et social du pays. Ainsi, elles se voient aujourd'hui confier la tâche d'assurer des missions de service public. [450]

En outre, les associations œuvrant dans le domaine de l'alphabétisation forment une catégorie statistique hétérogène, étant donné qu'elles diffèrent selon l'étendue géographique de leur intervention, elles opèrent au niveau mondial, national ou local.

Elles se distinguent en fonction de leur degré de spécialisation. Puisque la plupart des associations sont généralistes, l'alphabétisation n'étant qu'une activité menée de façon annexe dans le cadre de projets plus globaux de développement local, elles coexistent avec d'autres, moins nombreuses mais spécialisées, qui font de l'alphabétisation leur principale activité. De plus, ces associations se différencient également selon leur degré d'insertion dans le tissu social et politique de leurs champs d'intervention. [451]

En somme, étant donné l'importance du rôle attribué aux associations dans l'alphabétisation des populations et dans l'implémentation des programmes

[449]L'une des nouveautés importantes de la Constitution 2011 qui devrait impacter sensiblement la vie associative est l'affirmation de la démocratie participative, à travers notamment :

- la participation des associations à l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des décisions et projets publics (article 12) et la création d'instances de concertation à cet effet (article 13).
- l'octroi aux citoyens du droit de présenter des motions en matière législative (article 14) et des pétitions aux pouvoirs publics (article 15).
- l'instauration de mécanismes participatifs de dialogue et de concertation au niveau territorial (article 139).

[450]CESE. Statut. 2016.Op.Cit., p. 22.

[451]Abdallah, Saaf. Du mouvement. Op. Cit., p. 31.

d'alphabétisation, cette mission nécessite un accompagnement et un suivi de ces acteurs de la part des responsables publics.

En d'autres termes, les responsables se trouvent dans l'obligation de mener un diagnostic de proximité des expériences et des feedbacks pour vérifier l'efficacité et l'effectivité des mesures d'action entreprises et encadrer les finalités recherchées. [452]

Pourtant, une brève analyse de la convention de partenariat d'opérationnalisation du programme de post alphabétisation montre clairement que la conception de la politique d'alphabétisation est une prérogative de l'Etat. Cette convention décrit clairement que le rôle des associations commence dans la phase de mise en place du programme dans les régions et les localités, ce qui confirme que les associations dont il s'agit ici ne sont pas, à priori, ou dans le cadre de leur activité sur le terrain, des partenaires effectifs dans la co-construction des programmes et des stratégies d'alphabétisation.

Ce sont plutôt des associations agissant en « sous-ordre » ou « courtier »[453], ce qui signifie que l'association agit en fonction d'un mandat conditionnel, dans ce qui apparaît comme une sous-traitance de l'État à des citoyens tenus par un cahier des charges et soumis à homologation, supervision et évaluation. [454]

C. Articulation entre les objectifs du programme de post alphabétisation et les attentes des femmes (pertinence du programme)

1. De l'identification des attentes des bénéficiaires vis-à-vis des programmes d'alphabétisation

Lorsque l'individu entreprend une formation, il prend la décision de s'engager. Il fait des choix, et parfois renonce à d'autres projets. En effet, l'engagement ou l'entrée en formation est « le processus qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation, c'est-à-dire, le plus souvent, à renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui ».[455]

En fait, l'identification des besoins de formation ou le diagnostic est une phase d'investigation qui vise à analyser certains problèmes et à décider si effectivement ils

[452]CESE. Statut. 2016. Op. Cit., pp.42-61.
[453]Mohammed, Benidir. Les courtiers associatifs en développement dans le Sud-Est du Maroc : Entre politisation et dépolitisation.In. Anthropologie & développement, 2015, pp. 101–32. [En ligne] disponible sur : https://journals.openedition.org/anthropodev/371.
[454]Mohammed, Bougroum. Aomar, Ibourk. Paul, Löwenthal. Op. Cit., p. 70.
[455]Gil, Vertongen. Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. L'orientation scolaire et professionnelle. N° 38. 2009, pp.25–44. (En ligne)Disponible sur: https://journals.openedition.org/osp/1829.

peuvent être solutionnés, en totalité ou en partie, par l'organisation d'activités de formation ».[456]

Dans le même ordre d'idées, une recherche est réalisée sur les enjeux de l'engagement en formation des adultes en situation d'illettrisme. Sur la base de douze entretiens d'apprenants inscrits en formation d'alphabétisation, cette recherche montre l'hétérogénéité et l'intrication des motifs d'engagement en formation. [457]

En effet, la formation peut être considérée à la fois comme un moyen d'accéder à l'emploi, d'obtenir un diplôme et de gérer le quotidien par exemple. Les adultes s'inscrivent effectivement en formation pour toute une série de raisons enchevêtrées[458]. Ainsi, les chercheurs dégagent les cinq configurations « dominantes » d'apprenants :

- Ceux tournés vers l'accès à l'emploi en passant par l'acquisition d'un diplôme.
- Ceux tournés vers l'emploi sans que le diplôme ne soit essentiel.
- Ceux centrés sur la formation en tant que telle, non pour l'emploi ou le diplôme, mais pour rattraper un niveau et/ou mieux gérer la vie quotidienne.
- Ceux qui viennent par nécessité mais aussi pour le plaisir de pratiquer la lecture ou l'écriture.
- Ceux centrés sur l'emploi.[459]

On peut également citer d'autres travaux mettant en lumière les motifs d'engagement en éducation des adultes qui permettent d'identifier les motivations suivantes : développement personnel, responsabilités familiales, recherches de distraction, besoin de compétences, engagement religieux ou communautaire, changement dans sa vie, progression professionnelle, besoin économique, obtention d'un diplôme, pressions externes.[460]

[456]Phillipe, Carré. De la motivation à la formation. Paris. L'Harmattan. 2001. pp. 9-10.
[457]Véronique, Leclercq. Adultes en situation d'illettrisme : Enjeux de l'engagement en formation. In. Projet REMO Nord Pas-de-Calais : Laboratoire Trigone Equal. Lille1. 2004. pp. 1-93.
[458]Phillipe. Carré. Op.Cit., p.11.
[459]Véronique, Leclercq. Op. Cit., p.13.
[460]W.Hal, Beder. Thomas, Valentine.Motivational Profiles of Adult Basic Education Students. In. Adult Education Quarterly. 16 septembre 2016,. pp.14-15. (En ligne) disponible sur : https://journals.sagepub.com/doi/abs.

D'autre part, l'étude de l'environnement et les caractéristiques des bénéficiaires permettent de déterminer et de catégoriser les préférences des bénéficiaires selon les conditions physiques, économiques, socioculturelles, et les caractéristiques sociodémographiques telles que l'âge, la situation matrimoniale, le niveau de revenu, le logement, les conditions de travail, les aspects liés au genre, aux langues et à la diversité culturelle.[461]Selon Sophie Cerbelle :« *Les retombées sur le plan des apprentissages, de la santé, de la politique, de la scolarisation des enfants, de l'insertion professionnelle et de l'amélioration des conditions de travail sont interrogées à l'aune des caractéristiques personnelles des bénéficiaires et du programme de formation suivi*»[462]

En fait,le genre constitue un déterminant principal dans la motivation d'engagement envers la formation en alphabétisation. Pour H. Marcelle, l'emploi constitue pour l'homme un enjeu tout particulièrement central pour prendre la décision de suivre une formation, cette décision est en lien avec un enjeu identitaire.[463]

En effet, les hommes s'inscrivent dans le programme d'alphabétisation en espérant que ce dernier leur ouvrira des portes, que ce soit vers une autre formation, l'apprentissage d'un métier ou encore la possibilité de trouver un travail. [464]

Ainsi, les motifs opératoires personnels pour gérer le quotidien sont moins explicités chez les hommes que chez les femmes. C'est pourquoi, ces tâches de la vie quotidienne telles que l'éducation des enfants, les courses ou aller chez le médecin sont considérées comme des tâches généralement attribuées aux femmes.[465]

Cette situation est explicitement décrite par le sociologue P. Bourdieu dans « La domination masculine » : la « femme » est plutôt associée au « foyer », à « l'intérieur », à la maison, qui représentent des situations plutôt dévalorisées. Alors

[461]Sophie,Cerbelle. Les analphabètes au Maroc .Op.Cit., p.217.
[462]Ibid.,p.215.
[463]Hélène, Marcelle. Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes : Le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles. In. Journal d'alpha « Lire et Ecrire ». N °192. Bruxelles. 2011. p. 94.
[464]Magali, Joseph. Josée, Mailhot. Rapport sur les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation : Une enquête qualitative-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Ecrire. In. Journal d'alpha « Lire et Ecrire », Décembre 2018. pp. 20-30.
[465]Selon Magali: « Les motifs opératoires ce sont l 'ensemble des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes), perçus comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, éducation des enfants, responsabilités associatives, humanitaires, religieuses, politiques, etc.). Ibid., p. 22.

que l'homme est plutôt associé à « l'extérieur », à « l'espace public », au travail, qui sont des éléments valorisés.

De plus, lorsque les femmes citent les motifs opératoires personnels, elles semblent vouloir préserver une image sociale positive d'elles-mêmes de « bonne épouse » et de « bonne mère ».

Sans oublier que les femmes viennent également participer au programme pour échapper à leur quotidien de « femme au foyer », se distraire, se changer les idées, sortir de leur isolement et discuter avec d'autres. En effet, la formation est également envisagée comme un espace d'échange et de socialisation, elle doit favoriser l'intégration dans un groupe, la communication, et permettred'établir des liens sociaux et/ou de les renforcer.[466]

Pour ces femmes, l'alphabétisation a plutôt une valeur symbolique, la participation au programme signale pour elles leur appartenance à un groupe particulier.[467] Cependant, elles évoquent un motif socio affectif pour venir en formation, incluant le fait de « voir d'autres gens ».[468]

Dans une étude menée à Marrakech, les chercheurs observent que le motif religieux constitue une motivation forte d'engagement en formation pour la plupart des inscrits[469]. [470]

Dans cette situation l'alphabétisation contribue au renforcement d'une société traditionnelle où l'influence des textes sacrés reste très forte.[471]

D'autres motivations prépondérantes peuvent aussi être citées chez les jeunes, surtout en milieu rural, qui correspondent à l'évitement de situations d'inactivité.

En définitive, il s'avère indispensable de rappeler que les variables liées à la personne déterminent largement ses motivations et ses choix en matière de formation :« Il revient à dire que les enjeux, les perspectives, les motivations ne sont

[466]Phillipe,Carré. Op. Cit., p.10
[467]Alan, Rogers. Women, Literacy and Citizenship: A Critique.In. International Review of Education.N °53. 2007, pp.159–181. (En ligne) Disponible sur : https :// www. researchgate.net/publication /225568040_ Women_Literacy_and_Citizenship_A_Critique/citation/download.
[468]Pierre, Bourdieu. La domination masculine. Paris : Seuil. 1998. p.123.
[469]Sophie, Cerbelle.Les analphabètes au Maroc.Op. Cit., p.221.
[470]Sur l'échantillon de l'étude réalisé à Marrakech :75 % ont été cités de manière égalitaire entre les femmes et les hommes, entre les personnes issues des milieux urbain et rural. Or, les personnes âgées de plus de 45 ans sont plus nombreuses que les plus jeunes à témoigner de ces motivations.Ibid.,p.224.
[471]Albert, Meister.Op.Cit., p. 89.

sûrement pas les mêmes pour une jeune femme ou un jeune homme de 20 ans, pour des personnes de plus de 55 ans. ».[472]

Dans ce sens, une évaluation préalable des motivations et des besoins des bénéficiaires constitue un déterminant essentiel de la pertinence des programmes d'alphabétisation.

2. Pertinence du programme de post-alphabétisation au profit des bénéficiaires

Sans revendication de la part de la population, les pouvoirs publics marocains se sont engagés dans un programme d'alphabétisation de masse et ont lancé de grandes campagnes de sensibilisation au niveau national, relayées sur le terrain par de nombreux acteurs, pour inciter les populations à venir s'alphabétiser.[473]

« L'approche missionnaire », pour reprendre une expression usitée, est l'un des moyens traditionnels pour « atteindre » les participants potentiels et tenter de les « motiver ».

De ce fait, une proportion non négligeable des bénéficiaires ne sont pas des primo-demandeurs des programmes d'alphabétisation.[474]

a. Les effets du programme de post alphabétisation

Par ailleurs, l'utilité de ce type de programme est largement approuvée par plusieurs études qui montrent un changement positif dans plusieurs aspects de la vie des bénéficiaires telles que la santé, la capacité de gérer le quotidien, l'amélioration du revenu, l'intégration sociale et la participation politique.

Pour le revenu : Les études confirment que l'éducation des adultes peut permettre d'améliorer l'employabilité et les revenus, qui sont essentiels pour générer tout un ensemble d'autres bienfaits. Par exemple, au Royaume-Uni, on constate qu'une formation liée à l'activité professionnelle, telle que le programme de post alphabétisation, permet clairement d'obtenir une progression salariale de 5 à 10 % et même d'empêcher les bénéficiers de se retrouver en chômage. [475] De plus, à l'occasion d'une étude menée en Autriche (OEIB, 2008) parmi des apprenants en formation professionnelle, il s'avère que ceux qui suivent des cours gagnent 11 % de

[472] Sophie, Cerbelle.les analphabètes.Op.Cit.,p. 211.
[473]Lahcen, Madi.Op.Cit.,p. 324.
[474]Sophie, Cerbelle. Mohammed, Bougroum.La société civile au service.Op.Cit., p.88.
[475]Leon, Einstein. Fernando, Galindo-Rueda. Anna,Vignoles. The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A Cohort Analysis. In. LSE Research Online Documents on Economics. Londres. The Centre for the Economics of Education. 2004. p.5.

plus après cette formation. Cette augmentation de revenus peut influencer plusieurs aspects de la vie du bénéficiaire par l'amélioration de l'accès aux soins de santé et l'équilibre alimentaire …[476]

La participation à des cours d'éducation fonctionnelle pour adultes peut sans aucun doute être bénéfique, en particulier pour les personnes les moins susceptibles de trouver un emploi (migrants, femmes de minorités ethniques, etc.).

Concernant **le bien-être(bien-être) physiqueet santé**, John Oxenham, en décrivant une étude realisée au Népal portant sur le VIH et le sida, indique que la participation à unprogramme d'alphabétisation a un impact nettement plus marqué que d'autres sources d'information. Il conclut d'ailleurs que le fait de négliger l'alphabétisation aurait ainsi pour effet de saper les efforts déployés dans d'autres domaines, comme l'EPU (Éducation Primaire Universelle), la diversification de l'agriculture et l'augmentation de sa productivité, l'amélioration de la santé ou l'offre de formations pour tout type d'emploi[477].

De plus, Jean. Paul Leigh., ayant examiné quelques 20 facteurs, conclut que : « Les années de scolarisation demeurent un indicateur de bonne santé, peu importe quelles autres variables interviennent dans l'équation ou la méthode servant à mesurer l'état de santé.»[478]

Par ailleurs, les cours d'alphabétisation permettent aux femmes d'améliorer leur capacité à exprimer leur maladie. Désormais, elles le font avec moins de gêne et de timidité [479]

Ainsi, de manière générale, ces formations professionnelles associées à l'alphabétisation contribuent à l'émancipation de la femme, avec en perspective l'épanouissement des membres du ménage, impliquant également la préservation de la santé. De plus, une étude réalisée en Finlande révèle que 28 % des personnes participant à une formation alphabétisante déclarent l'amélioration de leur bien-être psychique comme étant l'un des apports de l'éducation et que 13,2 % constatent une

[476]Ricardo,Sabates. L'impact de l'apprentissage tout au long de la vie sur la réduction de la pauvreté.In. Inquiry into the Future for Lifelong Learning's Public Value papers.(Latimer Trend, Plymouth UK). 2008. pp. 5-6.(En ligne) Disponible sur : http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/public-value-paper-1.pdf.
[477]John, Oxen. Op. Cit., p. 91.
[478]Jean. Paul, Leigh. An Empirical Analysis of Self-Reported, Work-Limiting Disability. In. Medical Care. N°23.Vol 4. 1985. pp. 310–319. (En ligne) Disponible sur : https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3990387/
[479]Mokhtar, El. Harrass. Alphabétisation des Femmes : Effets et impact. Rabat. Faculté des Lettres de l'Université Mohamed V-Souissi. 2007. p. 11.

amélioration de leur santé physique[480]. Ce résultat rejoint ceux de l'étude de Benfdhelsur les effets cognitifs et psychologiques de ces programmes.

En réalité, l'alphabétisation permet aux sujets d'améliorer significativement un ensemble d'aptitudescognitives telles que : le raisonnement inductif, le traitement visuospatial, les capacités de mémorisation et d'abstraction, le stockage et la récupération des informations verbales. L'alphabétisation est, de ce fait, un « amplificateur cognitif » et un instrument de transfert de connaissances, elle constitue même le régulateur des processus mentaux.[481] Par ailleurs, l'intensité des sentiments dépressifs chez les sujets analphabètes ou peu alphabétisés est nettement plus forte que chez les sujets scolarisés. Dans nos sociétés, l'analphabétisme, en tant que manque de pratique de lecture et d'écriture, est indéniablement un vecteur d'exclusion sociale, ce qui entraîne chez les individus concernés un manque de confiance en soi et des sentiments dépressifs.

Dans la même perspective, il a été constaté que l'éducation des adultes est associée à une plus grande « ouverture d'esprit » en ce qui concerne l'appartenance raciale et l'autorité, à une meilleure compréhension des gens issus de milieux différents, en ce qu'elle remet en question les convictions que les individus acceptaient jusqu'alors.

En outre, les apprenants décrivent leurs progrès en faisant référence aux activités auxquelles ils peuvent désormais prendre part dans tout un ensemble de domaines de la vie (quotidien et loisirs, travail et communauté, éducation).

Les formations professionnelles produisent également les effets les plus flagrants, s'agissant du souci de l'environnement et de la sensibilisation en la matière[482]

Concernant l'Engagement dans la vie citoyenne, différentes études montrent que l'éducation peut favoriser la cohésion sociale et renforcer la citoyenneté.[483]

---

[480]Jean, Manninen. Wider Benefits of Learning within Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In. Undefined, 2009, p. 21.(En ligne) Disponible sur: https://www.semanticscholar.org/paper/Wider-Benefits-of-Learning-within-Wider-Benefits-of-Manninen/9f3fde79ecf90f78fe808ba37a3afb2f887fda4c [consulté le 8 juin 2021].

[481]S.E, Ben Fadhel. Étude des effets cognitifs et affectifs de l'alphabétisation chez des adultes dans un contexte tunisien. In.Pratiques Psychologiques. N°16. 2010. pp.99–108.(En ligne) :Disponible sur : <https:// http://www.sciencedirect.com/science.

[482]John, Vorhaus and others. The Social and Personal Benefits of Learning: A Summary of Key Research Findings. University of London. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education. 2008. p. 30 (En ligne): <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10003177/> [consulté le 8 July 2021].

L'OCDE indique que les activités d'éducation des adultes peuvent favoriser l'engagement civique et social de différentes façons : Elles contribuent au savoir des personnes par des contenus leur inculquant des connaissances susceptibles de faciliter un engagement civique et social.Elles développent également des compétences qui les aident à mettre leur savoir en pratique, à l'employer et à le développer pour s'engager sur les plans civique et social.Ces activités permettent enfin de cultiver des valeurs, des attitudes, des convictions et des motivations pour encourager l'engagement civique et social.[484]

Quant aux effets intergénérationnels et le rôle de parents : La recherche documentaire révèle également que les accomplissements éducatifs d'une génération se répercutent positivement sur la suivante. Ainsi, les résultats des études du Centre de recherche sur les bienfaits au sens large de l'éducation montrent que, dès l'âge de trois ans, les enfants de parents sans qualifications ont d'emblée un an de retard sur les enfants de diplômés.[485]

Concernant la capacité de prendre des décisions : En Inde et au Bangladesh, les femmes alphabétisées ont davantage de chances que celles qui sont illettrées de participer aux prises de décision concernant leur santé, le mariage précoce, les grosses dépenses pour le foyer et les visites dans la famille. Les femmes illettrées ont tendance à s'interdire elles-mêmes de prendre des décisions importantes au sujet de leur santé ou des dépenses domestiques. Au contraire, elles comptent sur leurs maris/partenaires ou quelqu'un d'autre pour prendre de telles décisions.[486]

Concernant la lutte contre la violence :

Les enquêtes nationales menées en Inde, au Cambodge et au Bangladesh ont relevé que le degré de tolérance vis-à-vis des corrections infligées aux épouses varie en fonction des pays et des cultures.[487] Près de la moitié des femmes interrogées en

---

[483] OCDE. Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris.Centre Elearning. 2007. p.26.
[484]Ibid., p. 12.
[485]Cathie, Hammond. The Wider Benefits of Adult Learning: An Illustration of the Advantages of Multi-method Research. In. International Journal of Social Research Methodology.Vol 8. N°3. 2005. pp. 239–255. (En ligne) Disponible sur : https://www.tandfonline.com/doi/abs/.

[486]Rene,Raya.Les bénéfices de l'apprentissage des adultes et inclusion sociale :Alphabétisation et autonomisation des femmes. In. Revue de l'Éducation des Adultes et Développement. N°78. 2012. pp. 5-6.
[487]L'Association Asie-Pacifique Sud d'éducation de base et d'éducation des adultes (ASPBAE) a complété ces études en menant des enquêtes nationales représentatives pour illustrer clairement le lien entre l'alphabétisation et le développement des femmes. Les enquêtes démographiques et de santé (Demographic and HealthSurveys – DHS) menées ces cinq dernières années dans tout un ensemble de pays asiatiques ont généré au plan international des informations comparables sur l'alphabétisation et sa corrélation avec d'autres indicateurs sociaux.

Inde (48,6 %) et plus de la moitié au Cambodge (58,6 %) estiment les corrections infligées aux épouses comme étant justifiées dans au moins une des situations hypothétiques présentées.

En analysant les réponses en fonction des divers niveaux d'instruction, on constate un schéma constant dans les trois pays, indiquant un déclin de la tolérance ou de l'acceptation des corrections infligées aux épouses à mesure que le niveau d'instruction des femmes augmente. On note un schéma similaire chez les hommes interrogés dans l'enquête menée au Bangladesh, qui révèle un pourcentage élevé d'hommes illettrés répondant affirmativement à au moins une des questions relatives aux corrections infligées aux épouses. En d'autres termes, les hommes pensants qu'il est justifié de battre leurs conjointes dans certaines situations, sont majoritairement illettrés.

Enfin, il est important de noter que parmi toutes les réponses aux raisons invoquées, on peut constater un schéma constant dans les quatre pays en fonction des degrés d'instruction divers. L'alphabétisation des hommes et des femmes y est associée à une baisse de la tolérance à l'égard des corrections infligées aux femmes.

Paragraphe 2 : Approche participative, un déterminant de la pertinence du programme post alphabétisation-modalités et limites

Pour élucider quelques éléments de l'approche participative, nous proposons de rechercher certaines dispositions législatives ou réglementaires adoptées au lendemain de la constitution, et d'analyser comment elles valident l'exigence participative.

La participation est aujourd'hui considérée comme un processus permettant aux individus d'influencer les prises de décision qui les affectent et de prendre une certaine part dans le contrôle de ces décisions, depuis la construction d'une politique publique jusqu'à sa mise en œuvre. Elle est également utilisée pour parler de politique et de démocratie. La « participation », l'un des principes importants et récurrent dans les discours des organisations internationales de développement, est considérée comme un instrument clé du développement, et non pas uniquement comme l'une de ses résultantes.

L'ASPBAE a notamment fait référence aux informations réunies grâce aux enquêtes menées en Inde (2006), au Bangladesh (2004), au Cambodge (2005) et aux Philippines (2003).Rene,Raya. Ibid.,p. 8.

Dans cette perspective, l'action publique serait le produit de l'interaction entre l'État et la société civile, et non la résultante de la décision unilatérale des organismes publics. Il en découle le passage d'un État décideur à un État réflexif enclin à la négociation, à la persuasion ou à l'incitation.

Dans un contexte où l'Etat a cédé certaines missions et services d'intérêt général, la notion d'utilité sociale a émergé sur la scène publique donnant matière à polémique, aussi bien dans les débats sociopolitiques que dans les débats académiques. Deux grandes interprétations prédominent : d'une part, l'utilité sociale des activités associatives implique la légitimité vis-à-vis des partenaires et du public cible, et d'autre part, elle peut offrir aux acteurs associatifs l'opportunité de s'interroger sur le sens de leurs interventions en redéfinissant leurs propres valeurs et finalités.

Désormais, la participation des acteurs de la société civile et des citoyens à la définition des politiques publiques ainsi qu'à leur évaluation est très sollicitée par les préceptes de la gouvernance de l'action publique. [488]

La participation est un « *processus par lequel les usagers ou les agents expriment leurs intérêts, besoins et avis, dans le but d'être pris en compte dans l'élaboration, la conduite ou l'évaluation de la politique publique menée par une administration* ».[489]

La démocratie participative est aujourd'hui un fait constitutionnel[490]. Cependant, la mise en place de dispositifs participatifs favorise le développement d'une culture civique et apporte une véritable valeur ajoutée à l'élaboration d'une politique publique, car elle génère un processus de co-responsabilité des citoyens et, par conséquent, des pouvoirs publics.Le processus décisionnel resitue les populations au centre des mesures prises qui semblent alors moins décontextualiséde la réalité et et plus démocratique, et moins technocratiques.

Cependant, toute politique publique est, ou devrait être, foncièrement participative. Les citoyennes et citoyens, à titre individuel ou organisé dans le cadre

[488]Bernard,Enjolras.Gouvernance verticale, gouvernance horizontale et économie sociale et solidaire : Le cas des services à la personne.In. Géographie, Économie, Société. Lavoisier. Vol. 12. 2010. pp. 15-30. (En ligne) Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2010-1-page-15.htm [consulté le 17 Octobre 2019].

[489]Jean, Claude, Moisdon. Pierre, Lascoumes. Gouverner par les instruments.In. Sociologie du travail, Sciences Po. Les Presses. Paris. Vol47. N° 4. 2004. p.370. (En ligne)Disponible sur :mis en ligne le 29 novembre 2005, consulté le 08 juillet 2021. URL : http://journals.openedition.org/sdt/27371.

[490]La Constitution Marocaine de 2011. Conformément aux articles 12, 13, 14 et 15.

de structures associatives, sont constitutionnellement reconnus comme participants actifs (ou acteurs, mais enlever actifs) des politiques publiques tant nationales que locales, tant auprès des instances élues qu'auprès des différentes administrations publiques de l'État.

La plupart des recherches menées sur la participation montrent que lorsque les populations sont impliquées dans l'élaboration et la gestion des activités des programmes, elles se sentent plus intéressées et motivées, ce qui renforce l'acceptabilité et la durabilité des programmes.

Au Maroc, une innovation des plus marquantes de la constitution de 2011 est sans aucun doute le renforcement du choix démocratique, en le définissant d'une part comme une des « constantes fédératrices » [491]de la nation, au même titre que la religion musulmane modérée, la monarchie constitutionnelle et l'unité nationale, et d'autre part en soutenant la démocratie représentative par des formules participatives.

L'article 12 de la constitution établit à cet égard que « … les associations intéressées à la chose publique, et les organisations non gouvernementales, contribuent, dans le cadre de la démocratie participative, à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des décisions et des projets des institutions élues et des pouvoirs publics.

Ces institutions et pouvoirs doivent organiser cette contribution conformément aux conditions et modalités fixées par la loi ».

De son côté, l'article 13 de la constitution pose le cadre institutionnel d'une telle participation en remettant à la charge des pouvoirs publics la création « d'instances de concertation en vue d'associer les différents acteurs sociaux à l'élaboration, la mise en œuvre, l'exécution et l'évaluation des politiques publiques ».

Au Maroc, ces dernières années, une nouvelle forme de partenariat a connu un essor important, instituant les associations en tant que relais de l'action des services de l'État.

Plusieurs programmes sont alors organisés selon cette logique : les associations s'inscrivant dans les objectifs sectoriels des administrations et remplissant un certain

[491]Ibid. Article 13.

nombre de conditions se voient subventionnées pour remplir des missions traditionnellement du ressort des services de l'Etat[492].

L'approche « participative » souhaitée exige ici que les acteurs associatifs et politiques locaux s'engagent aux côtés des représentants du pouvoir central dans la définition et dans la mise en œuvre des politiques sociales.

La référence à la participation est souvent réclamée au nom des droits de l'Homme, des valeurs de justice sociale, de bonne gouvernance et de démocratie. Les mouvements sociaux de 2011 ont permis d'accélérer la cadence des réformes et d'insuffler un dynamisme à la prise de parole[493].

En outre, le constituant a confié l'initiative de la conception et de la mise en œuvre des futurs mécanismes de participation à l'administration publique. Cependant, aucun délai n'ayant été fixé, cela risque de laisser à l'autorité administrative toute latitude en la matière, la création, la composition et le fonctionnement des instances consultatives pourraient même avoir à dépendre de son bon vouloir. Dans le même sillage, l'article 12 renvoie à une loi organique qui devrait ultérieurement préciser les modalités et les conditions de mise en place d'instances de consultation et de concertation. L'article 15 reconnaît aux citoyens le droit de présenter des pétitions aux pouvoirs publics. Mais la mise en œuvre de ce droit est soumise à la condition d'adoption par le législateur d'une loi organique. Un tel renvoi laisse non seulement la disposition en suspens, mais soumet la disposition à la bonne ou mauvaise interprétation de la majorité au pouvoir. La pratique a démontré qu'une telle interprétation se révèle souvent restrictive. Il faudrait donc éviter de faire de telles dispositions une déclaration de principe plutôt qu'une norme juridique ayant valeur obligatoire exécutoire.[494]

En somme, il est nécessaire de repenser les approches participatives qui favorisent le diagnostic des attentes et des motivations des populations afin de les considérer parmi les priorités d'intervention.

---

[492]Barthélemy, Martine. Associations : Un nouvel âge de la participation ? In. Revue française en sociologie. Paris Presses de Sciences po. 2000. p. 286.

[493]Meryem, El Anbar. Démocratie, participation et dynamique associative au Maroc Continuités et ruptures du national au local : Le cas de la préfecture de Skhirat-Témara -Thèse en sciences politiques de l'Université Mohamed V-Souissi. Faculté des Sciences Juridiques et Economiques et sociales d'Agdal. 2018. pp. 222- 260.

[494]Abderrahmane.Haddad.Démocratieparticipative : Réflexions sur la conception du législateur. In. Revue Marocaine d'administration locale et de developpement. Remald. Vol. N° 146. Rabat. Mai -Juin 2019. p.35-43.

Section 2 : Planification et mise en œuvre de la politique d'alphabétisation

Paragraphe 1 : de l'instauration des normes de qualité pour le programme de post alphabitisation

A. L'étude du milieu bénéficiaire

Selon divers constats et études concernant les caractéristiques des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, les chercheurs montrent que la majorité des apprenants appartiennent aux milieux les plus précaires. Cette "évidence" permet de lier cette caractéristique sociale à celle de la pauvreté et à celle de l'exclusion [495]. En d'autres termes, les notions d'analphabétisme et d'exclusion seraient ainsi intrinsèquement liées, chacune étant l'indicateur de l'autre, surtout chez les pauvres, dans les populations rurales et dans les groupes minoritaires victimes de diverses formes de discrimination ou d'exclusion.[496]

Par ailleurs, les planificateurs devront faire une étude régulière du contexte socioéconomique des apprenants, afin de prévoir des mesures d'incitation et de soutien adaptés afin de retenir les participants, surtout les plus marginalisés. [497]

Pour ce qui est du genre, la fréquentation des programmes d'alphabétisation met en 1avant une prédominance féminine. Bien que l'égalité entre les hommes et les femmes soit un principe fondamental de l'Agenda 2030 pour le développement durable et une priorité de plusieurs instances onusiennes, les deux tiers des adultes analphabètes dans le monde sont des femmes, et ce chiffre stagne depuis 2000.

En analysant également les données sur l'éducation pour tous (EPT) publiées entre 2000 et 2015, le rapport mondial de suivi 2015 sur l'ETP constate que cette inégalité est l'un des défis persistants dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de l'adulte.

De même, dans les pays en développement, le taux d'analphabétisme est en général plus élevé chez les femmes que chez les hommes, et la probabilité qu'une femme pauvre, appartenant au milieu rural, soit analphabète, est très grande. [498]

---

[495]Alan, Rogers. Women, Literacy. Op. Cit., p.160.

[496]Selon Lescure: «l'exclusion est l'échec à la normalité serait l'expression d'un cumul de handicaps. L'aboutissement d'un processus de répétitions des échecs. Parmi lesquels l'analphabétisme». Emmanuel De, Lescure. Illettrisme en Guyane : Enquête sociologique auprès de jeunes en stage de formation. Paris. L'Harmattan. 1999. p. 75.

[497]John, Oxenham. Op. Cit., p. 118.

[498]Selon Bouchra, El. Ammari : « Dans ces pays, les garçons jouissent d'un statut privilégié, ce qui explique que la non-scolarisation touche majoritairement les filles et que les analphabètes soient majoritairement des femmes

Le phénomène d'analphabétisme demeure une caractéristique de la population féminine et rurale. En effet, le taux d'analphabétisme des femmes au Maroc s'élève à 41,9% contre 22,1% pour la population masculine et la situation est plus accentuée pour les femmes rurales que pour les femmes urbaines.[499]

Cette situation s'explique par la situation prévalant en amont, à savoir la faiblesse du taux de scolarisation de la jeune fille, et l'abandon scolaire expliqué par plusieurs causes, notamment l'instabilité socioéconomique des familles ou même l'envie de ne plus continuer et de renoncer aux études. [500]

De plus, l'analyse des effectifs des inscrits à ces programmes d'alphabétisation selon le sexe montre que les femmes en bénéficient sur la base de 89% de l'ensemble des inscrits, c'est ce qui caractérise la période de 2012 à 2017 (soit en total 3.081.561 de femmes). Les hommes, quant à eux semblent moins intéressés par ces programmes puisque leur nombre s'établit à 365.995 bénéficiaires (soit une part de 11% seulement).[501]

La participation des femmes dans les centres d'alphabétisation peut être considérée comme le résultat des mutations socio-culturelles et économiques, surtout la sensibilisation progressive et régulière de l'importance de l'émancipation des femmes. Ce processus passe par l'éducation et vise à améliorer leurs opportunités d'intégrer un emploi stable et rémunéré, ainsi qu'à participer à une meilleure éducation de leurs enfants.[502]

Au Maroc, le taux d'analphabétisme des populations de 10-14 ans et de 15-24 ans se situe respectivement à 3,7 et 10,8% en 2014. Le HCP note que même si ce fléau est en baisse, il reste relativement élevé chez les personnes âgées de 50 ans et plus, notamment chez les femmes. Il était estimé à 87% en 1994 et se situe encore à 61% en 2014. Le HCP signale aussi que la baisse de l'analphabétisme au Maroc a été plus accentuée chez les jeunes de moins de 25 ans.[503]

(celles-ci constituent les deux tiers de la population analphabète dans le monde). On peut donc supposer que les apprenants seront en majorité des femmes ». Bouchra. Elammari. Op. Cit., pp. 90-91.

[499]HCP. Les indicateurs.2018. Op. Cit., p. 31.

[500] Selon Abderrahmane, Berrada Gouzi et Noureddine, El Aoufi : Les taux d'abandon varient selon le niveau et le sexe :En 2015/2016, au primaire, ces taux sont plus élevés chez les filles (2,5%), la proportion des garçons abandonnant l'école est de 1,5%dans le milieu rural. En conséquence, la situation est plus dramatique encore. Ces chiffres montrent clairement que la jeune fille et la femme sont les premières victimes de l'analphabétisme, surtout dans les milieux marqués par la pauvreté et la précarité. Abderrahmane. Berrada Gouzi, Noureddine, El Aoufi. Op. Cit., p. 10.

[501]ANALCA. Priorité. 2014.Op.Cit.,p. 2.

[502]Fatima, Agnaou. Gender. Op. Cit., pp. 47- 65.

[503]HCP. Les indicateurs. 2018. Op. Cit., p. 18.

Il est à noter que les groupes d'âge demandeurs d'alphabétisation correspondent aux catégories des jeunes et des adultes actifs ayant dépassé l'âge de la scolarisation, avec pour objectif de bien améliorer les opportunités de chacun d'entre eux afin d'intégrer le processus de compétitivité socioéconomique et de développement en général.

Cependant, les taux relevés pour les femmes sont souvent supérieurs à ceux des hommes, quel que soit le groupe d'âge, avec des écarts qui vont du simple au double.

Dans le même ordre d'idées, une autre variable-clé concernant l'analyse des caractéristiques des bénéficiaires, l'activité professionnelle, est considérée comme un indicateur social principal qui reflète des informations sur l'expérience sociale et le statut social des personnes suivant les cours d'alphabétisation.

D'après les études empiriques, la très grande majorité des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation déclare être « sans activité professionnelle ».[504] Par contre, les apprenants qui exercent une activité sont essentiellement des hommes, et ils exercent tous dans le secteur informel.

Cette tendance est en cohérence avec les statistiques officielles, étant donné que sur une population active occupée de 10,5 millions, le Maroc a comptabilisé 2,74 millions de femmes, soit un taux de féminisation de l'emploi de 26,1% seulement.

Le taux d'emploi féminin, quant à lui, ne représente que près du quart de la population féminine âgée de 15 ans et plus (HCP, 2013). De plus, sept femmes ayant un emploi sur dix (72%) n'ont aucun diplôme ou qualification, contre 60,1% chez les hommes.

Cette proportion cache d'autres disparités importantes car la plupart des femmes se trouvent en situation de précarité à cause de leur faible revenu et de leur situation sociétale fragile, étant donné qu'elles occupent le plus souvent des emplois dans l'informel[505], dans le secteur de la vente au détail, dans la restauration, dans l'hôtellerie… En outre, elles sont surreprésentées dans le travail à temps partiel, au

[504]Sophie, Cerbelle. L'alphabétisation Au Maroc.Op. Cit.,p. 129.

[505]Selon Hanane, Bourkadi : « Au Maroc, comme dans de nombreux pays en développement, le secteur informel est un pourvoyeur d'emplois et de richesses (il représente plus de 40 % de l'emploi global du pays). Aussi, « contrairement à ce qu'on a longtemps supposé, le secteur informel n'est pas un phénomène passager, ni marginal et voué à disparaître à moyen terme. Son ampleur et sa complexité grandissantes dans la vie économique, sociale et politique des pays en développement en général, et d'Afrique en particulier, sont une réalité incontestée et de plus en plus reconnue ». Hanane, Bourkadi.le secteur informel au maroc étude exploratoire de l'emploi informel artisanal dans la région fès Boulemane. In. Revue JBE. Vol 2. N°1. 2014. (En ligne)Disponible : **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**

salaire minimum et sans protection sociale. Une situation qui accentue donc davantage la vulnérabilité de cette catégorie et alimente le cercle vicieux de la précarité chez les femmes, surtout les femmes au foyer.[506]

D'autre part, la répartition des bénéficiaires en milieu urbain est également à prendre en considération en se référant aux travaux de P. Vermeren, qui montre dans ces recherches que « l'alphabétisation dans le milieu citadin constitue une sorte de préformation ou de para-formation, jugée indispensable à la fois pour y vivre et s'y réaliser, toutefois, les effets de l'alphabétisation sont très faibles dans le milieu rural surtout chez les personnes les plus pauvres et les plus isolés, car celle-ci n'intéresse guère, ne s'avère pas nécessaire ».[507]

En effet, les femmes rurales sont l'objet d'un déficit important en matière de scolarité et de qualification. Ainsi, plus de trois quarts de ces dernières n'ont aucun niveau scolaire contre 22,8% parmi les femmes citadines. Ces résultats sont la conséquence de la spécificité du monde rural qui favorise l'intégration des femmes et des jeunes filles aux activités agricoles et ménagères.

Par conséquent, le HCP signale que 47,7% de la population rurale est analphabète en 2014 au lieu de 22,2% pour la population urbaine, ces statistiques montrent clairement l'ampleur de la dissemblance entre le milieu rural et urbain, les habitants ruraux d'origine étant beaucoup plus touchés par l'analphabétisme que leurs homologues citadins.

De manière générale, il existe d'autres caractéristiques socioéconomiques ayant un impact important sur la trajectoire des apprenants, comme la situation familiale des bénéficiaires (statut), le nombre d'enfants et les personnes à charge. En fait, le statut matrimonial et le nombre d'enfants influencent énormément le budget temps et les priorités des apprenantes, ce qui nous renvoie à la problématique du travail invisible (non rémunéré), qui concerne essentiellement les femmes, dû au poids des tâches domestiques, très inégalement réparties entre les hommes et les

[506]Anna, Paterno. Giuseppe, Gabrielli. Agata V. D'Addato. Travail des femmes, caractéristiques familiales et sociales : le cas du Maroc. In. Cahiers Québécois de démographie. N° 37. 2008. pp. 263-289.(En ligne) disponible sur : https://doi.org/10.7202/038133ar.

[507]Igor,Martinache. Pierre,Vermeren. Le Maroc de Mohammed VI. La transition achevée. In. Lectures. Découverte, coll. « cahiers libres ». 2009. p. 320, (En ligne) Disponible sur : <http://journals.openedition.org/lectures/770> [consulté le 25 Juin 2021].

femmes au sein des ménages[508]. Ainsi, l'importance du niveau de scolarité antérieur, qui peut être une valeur ajoutée pour le bénéficiaire pour accéder à des programmes de préparation professionnelle comme le programme de post alphabétisation.

En général, la diversité des caractéristiques des bénéficiaires du programme de post alphabétisation est aussi à l'origine d'une multitude d'enjeux liés au contexte, d'où la nécessité d'une vision bienveillante des milieux des apprenantes.[509]

B. Environnement physique et social

Pour être efficaces et durables, les activités d'alphabétisation doivent reposer sur l'existence d'un environnement physique et social alphabétisé, c'est-à-dire des conditions favorables à l'apprentissage, à l'acquisition et au développement des capacités par la création de « milieux éducatifs renforçant » (good Learning environnement). Cependant, la mise en place de ces milieux éducatifs passe nécessairement par un certain nombre d'éléments dont les principaux seront développés dans les lignes qui suivent.

1. Environnement physique et logistique

L'UNESCO, dans sa cent soixante et unième session, insiste sur l'amélioration de la qualité d'alphabétisation, en soulignant que « la durabilité des processus d'alphabétisation dans les communautés sera fortement tributaire de la qualité des activités, ainsi multiplier les possibilités d'alphabétisation sans se soucier de la qualité des apports fournis aux apprenants ni de celle des matériels mis à disposition sur le plan local ne suffit pas ».[510]

L'environnement physique renvoie essentiellement aux éléments matériels et logistiques de la mise en place des activités du programme, la formation des adultes étant grandement tributaire de la qualité et de la salubrité des locaux de travail, parmi les conditions matérielles à retenir, le local doit être spacieux, aéré, lumineux et sécurisé. En effet, les centres d'alphabétisation et de formation des adultes peuvent être construits en matériaux locaux temporaires ou définitifs. L'emplacement de ces structures doit être situé dans un environnement approprié aux activités

[508]Selon HCP : « 95% des femmes marocaines mobilisent 4h33 mn de la journée aux tâches strictement ménagères ». HCP. Premiers résultats de l'enquête nationale sur l'emploi du temps (Version Française).2012.p.10.
[509]Agnaou, Fatima, Gender. Op. Cit., p.79.
[510]UNESCO.Transformer notre monde : L'alphabétisation au service du développement durable. Paris.2012. p. 31.

d'apprentissage et loin des lieux publics tels que le marché, le puits, les fadas et les lieux de culte.

Les salles de classe peuvent être utilisées pour la conduite des activités d'enseignement/apprentissage en dehors des heures scolaires, avec l'approbation du directeur d'école, ou des locaux spéciaux peuvent être dédiés à l'éducation des adultes.

Concernant les équipements de la classe, les tables et les chaises doivent être adaptées à l'utilisation des adultes, ainsi que le matériel didactique nécessaire à la réalisation des activités d'enseignement/apprentissage.

S'agissant du nombre d'apprenants, le respect d'un certain effectif par le centre fait partie des conditions indispensables à un bon apprentissage. Ainsi au Maroc, la norme minimale d'un centre est de vingt-cinq apprenants et la norme maximale est de trente. Au-delà de cette norme, d'autres centres doivent être ouverts. Pour le cas spécifique de la zone nomade, la norme minimale est de quinze apprenants et la norme maximale est de trente. [511]

Afin de favoriser l'implication et la participation des femmes, et pour que la formation soit plus attractive, les associations insistent sur le confort et la qualité de l'environnement physique et la convivialité des locaux, malgré les moyens modestes de ces organismes.S'ajoute à cette situation la difficulté d'octroi des locaux de l'éducation nationale en raison de la lourdeur et de la complexité de la procédure d'autorisation d'accès à ces structures.

En fait, la majorité des centres d'alphabétisation se trouvent en milieu urbain car les centres ruraux sont soit difficile d'accès, soit purement et simplement non attractifs pour la population rurale. En milieux périurbain et rural, les centres sont insuffisants par rapport aux besoins. En effet, ces centres souffrent généralement d'une gestion approximative et du manque de professionnalisme de certains encadrants.

Selon une étude réalisée dans la région de Marrakech, l'équipe de recherche affirme que la taille moyenne de la classe s'avère avoir un effet et un résultat intuitif sur le parcours des apprenants : « la taille de la classe diminue la probabilité

[511]ANALCA. La Convention de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les associations porteuses du projet pour la saison scolaire. 2019-2020. p.10.

d'appartenir à la classe du parcours vertueux/parcours à consolider et l'acquisition des compétences chez les apprenants »[512]

En définitive, la qualité des services de l'alphabétisation, liée aux caractéristiques des bénéficiaires et aux conditions logistiques et matérielles dans lesquelles le processus d'alphabétisation se déroule, ont une forte influence sur les effets escomptés chez les bénéficiaires du programme. « L'accessibilité de l'environnement physique vise à développer l'apprentissage de l'autonomie et l'acquisition des méthodes de travail, génériques ou disciplinaires chez les bénéficiaires ».[513]

Cependant, la hausse des capacités d'accueil multiplie les causes de variabilité de la qualité et rend incontournable la recherche d'une réponse au défi de la qualité.

2. Environnement social

Dans la formation des adultes, l'interaction et l'échange entre les bénéficiaires et les responsables du programme (formateurs, responsables administratifs et acteurs associatifs) se basent sur la liberté et la concertation. Ces composantes sont importantes pour instaurer un climat de confiance et inciter les apprenants à participer activement au processus de formation et au développement de leurs capacités créative et critique.

Il s'agit également d'exprimer de la considération et du respect pour l'apprenant, pour ses idées et ses besoins, pour sa personne digne de confiance, et d'acceptation.. « Que chacun puisse atteindre le degré d'être dont il est capable. »[514]

Néanmoins, les études recensées confirment que l'apprenant n'est pas uniquement un « Lonely Ranger » qui affronte ses études sur la seule base de ses propres ressources. Au contraire, son entourage le stimule à travers des conseils, des aides formelles, de la sympathie, et l'acceptation renforce sa confiance et peut l'aider à réussir. Cependant, l'effet de l'environnement social sur la réussite n'est pas direct,

[512]Lahcen,Aït Daoud. Mohammed, Bougroum. Aomar, Ibourk. Education non formelle au Maroc. Les déterminants.Op.Cit., p. 326.
[513]Efua. Irene. N, Amenyah. Evaluation des programmes d'alphabétisation destinés aux auditrices du Togo. Le cas des centres alpha de Lomé commune. Thèse en Sociologie de la Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCAM) Mons – Belgique. 2004-2005. pp. 44-45.
[514]Carl. R. Rogers. Liberté pour apprendre. Paris. Dunod. 2013. p. 464

mais au contraire indirect. Il passe notamment par le sentiment d'efficacité personnelle, la réduction de l'anxiété et de la peur de l'échec. [515]

De plus, l'institution et les responsables du processus de formation, lorsqu'ils soutiennent le développement de compétences cognitives, semblent exercer une influence directe sur la réussite des apprenants.[516] Les formateurs, quant à eux, ont surtout un effet sur les stratégies d'apprentissage développées par l'apprenant et sur le développement des compétences requises.

Les styles d'enseignement démocrate et interactionniste basés sur la motivation et les encouragements facilitent la mission des formateurs et augmentent la sensation d'auto efficacité des alphabétiseurs, afin de comprendre et de répondre aux besoins des bénéficiaires.[517]

3. Le profil des formateurs

Les responsables du département en charge de l'alphabétisation, les prestataires, les chercheurs et les bénéficiaires sont de plus en plus persuadés que plus encore que la logistique et les moyens matériels, c'est la valeur des ressources humaines directement impliquées dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation qui est décisive pour le succès de ces derniers. C'est dans cette optique que la stratégie d'alphabétisation doit mettre l'accent sur le profil des personnes chargées de la formation des analphabètes.[518]

Dans les pratiques courantes de la gestion pédagogique des programmes d'alphabétisation, la plupart des États ne recrutent pas un corps permanent d'alphabétiseurs ou d'animateurs. Ils font en général appel à « des *saisonniers* » qui assurent la formation pour une durée déterminée, et dans la plupart des cas, ces formateurs exercent une activité secondaire en parallèle à celle d'alphabétiseur.[519]

En effet, les compétences et capacités que doivent s'approprier les apprenants sont corollaires à certaines qualités que doit nécessairement posséder l'animateur du

[515]Serge, Dupont. Mikaël, De Clercq. Benoît, Galand. Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. In. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation. N°191. 2015. pp. 105-136. (En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>.

[516]Steven, Robbins and others. Intervention Effects on College Performance and Retention as Mediated by Motivational, Emotional, and Social Control Factors: Integrated Meta-Analytic Path Analyses. In. The Journal of Applied Psychology. N° 94. 2009. pp. 1163–1184. (En ligne)Disponible sur : :<https://doi.org/10.1037/a0015738>.

[517]Amadou, Wade Diagne. Binta, RassouloulaAwSall. Op. Cit., p.30.

[518]Ahmed, Boukous. Fatima,Agnaou. Op.Cit., p.199.

[519]Alan, Rogers. La formation des alphabétiseurs.Op.Cit., pp. 11-12.

centre, telles que, par exemple, un savoir-faire solide, une formation de base solide, une expérience professionnelle riche consolidée par l'organisation de formations continues, un savoir communicationnel, et un esprit ouvert et créatif.[520]

Ainsi, le formateur doit valider un savoir-être confirmé pour la gestion relationnelle des situations d'enseignement/apprentissage telles que la maîtrise des techniques d'enseignement et d'animation destinées à l'adulte, le tact, l'écoute active, le respect de l'apprenant, etc.

Quant aux attitudes, le formateur-type jouit d'une appartenance au milieu et d'une acceptation par la communauté.Cet encadrant doit fait preuve d'une acceptation et d'une adhésion totale à la cause de la communauté concernée par le programme, de moralité et d'ouverture au changement, et surtout de disponibilité et d'engagement vis-à-vis de la formation. Plus, l'alphabétiseur doit montrer une grande sensibilité à la question du genre et aux droits humains.[521]

Cependant, le niveau élevé de la formation initiale des formateurs constitue une spécificité particulière aux programmes d'alphabétisation au Maroc, comparativement aux programmes d'alphabétisation des pays de l'Afrique subsaharienne qui souvent font appel aux anciens bénéficiaires pour être alphabétisateurs. [522]

Toutefois, les résultats montrent que la probabilité pour qu'un bénéficiaire appartienne au parcours à consolider, « parcours vertueux »[523], diminue avec le niveau de diplôme du formateur. Cette donnée renvoie à un phénomène de surqualification conduisant à une démotivation du formateur hautement qualifié :ses attentes professionnelles ne peuvent être satisfaites par le poste d'alphabétisateur, réalité qui se reflète sur son rendement et, par la suite, sur les acquis de ses apprenants. Autrement dit, le niveau élevé de sa formation générale, attesté par un diplôme universitaire, n'est pas nécessairement un bon indicateur du niveau de

[520]Mahamadou, Cheick Diarra.Formation des formateurs : place dans une éducation de qualité des adultes. In. InternationalReview of Education. N°57. 2011. pp. 145-59. (En ligne) Disponible sur: <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9204-1>.
[521]Selon l'ANALCA : « Pour qu'un formateur soit recruté, il doit être natif de la même région que celle des apprenants adultes qu'il encadre, ou connaître au moins parfaitement le dialecte, les traditions, les coutumes, les habitudes et les usages culturels de la région en question. Ceci crée un climat de confiance entre l'alphabétisé et l'alphabétiseur, et entretient la proximité entre eux ».
[522]Ouane, Adama.Op.Cit.,p.19.
[523]Mahamadou, Cheick Diarra. Ibid.,p.140.

qualification professionnelle du formateur, eu égard aux exigences de la mission d'alphabétisation de la population adulte.[524]

En outre, cette situation s'aggrave si les missions de formateurs s'exercent dans des conditions de précarité avérée (absence de contrat de travail, absence de couverture et de sécurité sociale).[525]

Dans la plupart des programmes d'alphabétisation, un minimum de rémunération des alphabétiseurs est parfois nécessaire pour continuer à avoir recours à leurs services et créer un corps de spécialistes expérimentés. C'est pourquoi le risque d'abandon entre deux séquences ou avant la fin d'un cours de longue durée est plus élevé chez des alphabétiseurs bénévoles que chez des alphabétiseurs rémunérés.[526]

Par ailleurs, dans le contexte marocain où la grande majorité des bénéficiaires sont des femmes, la question de la répartition des formateurs par sexe se pose fortement. Selon les études de terrain, cette variable peut avoir un impact sur l'évolution de la demande effective, surtout dans le milieu rural, caractérisé par l'importance des entraves engendrées par les représentations culturelles et les coutumes sociales.[527]

Le fait que le formateur soit masculin peut en outre influencer négativement la demande effective des services d'alphabétisation, mais son effet reste positif sur les connaissances acquises pendant le processus d'apprentissage.

En effet, les bénéficiaires femmes, notamment les mariées, ont une préférence pour les formatrices. Cette situation induite par la réticence des bénéficiaires envers les formateurs hommes peut être amplifiée par les différences d'âge entre les formateurs et les bénéficiaires, pouvant engendrer des conflits de générations.

Cependant, les études menés au Maroc malgré leur rareté permettent de confirmer le rôle pivot du formateur en tant qu'acteur incontournable dans l'amélioration de la performance des programmes d'alphabétisation. Dans ces études, les chercheurs élucident les principales variables qui déterminent le rôle du formateur dans la performance de ces programmes.

---

[524]L'Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE).Attribution des ressources et qualité : l'alphabétisation des adultes.In. Education des adultes et développement. N° 66. 2006. p.3. (En ligne) Disponible sur: <http://www.iiz-dvv.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-662006/education-pour-tous-et-alphbetisation/attribution-des-ressources-et-qualite-lalphabetisation-des-adultes/> [consulté le 17 Octobre 2019].

[525]Bougroum, Mohammed. Ibourk., Aomar. Op. Cit., pp. 17 -22.

[526]Mohammed, Bougroum. Le rôle du formateur dans la performance des programmes d'alphabétisation au Maroc. In. Revue Éducation des Adultes et Développement. N° 86. 2019. p.6.

[527]Pour ce qui est des étudues de terrain cf. Bougroum, Mohammed. Ibourk. Aomar. Op. Cit., p. 22.

Ainsi, ces variables intéressent le niveau de formation initiale, les possibilités de formations qualifiantes de courte durée en cours d'emploi et aux conditions de rémunération. De ce fait, pour inscrire les programmes d'alphabétisation dans une trajectoire d'amélioration des performances, les décideurs publiques doivent interagir sur ces déterminants pour se conformer aux objectifs politiques affichés par la charte nationale d'éducation et de formation et par la stratégie nationale de lutte contre l'analphabétisme.

En somme, afin d'obtenir des alphabétiseurs et des acteurs du changement social compétents, les programmes d'alphabétisation doivent prévoir une formation initiale, pratique et complète d'une durée minimale de deux ou trois semaines, et des périodes de formation continue doivent être régulièrement prévues, dans le but de perfectionner et d'étendre le champ de leurs qualifications.[528]

En adoptant une approche flexible, pratique et pertinente, c'est-à-dire en privilégiant les aspirations des apprenantes et s'assurant que l'animateur soit davantage un guide et un accompagnateur qu'un formateur, cela permettra de concilier les objectifs d'alphabétisme et ceux des besoins quotidiens des apprenantes, et de parvenir à un renforcement significatif de leurs capacités. Cette logique nécessite de placer les apprenantes au centre de la formation. [529]

4. L'andragogie comme méthode d'enseignement de l'adulte

La nouvelle approche de l'alphabétisation s'accompagne d'une redéfinition des méthodes d'enseignement et de formation par l'adoption de l'« andragogie » [530] comme style d'enseignement/apprentissage destiné aux adultes, ainsi que par

[528]l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme (ANLCA) opte pour une formation fonctionnelle ciblée et adaptée au terrain, permettant ainsi aux formateurs d'acquérir de nouvelles connaissances en andragogie, de perfectionner leur technique d'animation, de planifier et de gérer leurs cours, et enfin d'évaluer les acquis des apprenants. Cette formation a aussi été conçue à l'intention des formateurs de formateurs ou d'alphabétiseurs et des concepteurs des programmes. Son objectif consiste à les former de sorte qu'ils soient en mesure d'élaborer et d'éditer des manuels et des ouvrages de référence en fonction des besoins, notamment quand il s'agit de l'alphabétisation fonctionnelle en entreprise. Cela permet d'approfondir la notion de situations d'apprentissage à partir de laquelle les programmes sectoriels doivent être conçus. ANALCA. 2014. p. 44.

[529]Mohammed, Bougroum.Le rôle du formateur.Op.Cit., pp.1-3.

[530]Selon Knowles : « l'« andragogie » est la formation pour adulte.Elle se définit par le public concerné mais aussi par opposition à la formation initiale. Elle se confond alors avec la formation continue (appelée aussi formation permanente ou formation tout au long de la vie ou formation continue. Ses caractéristiques sont : • de s'adresser à des personnes ayant déjà travaillé (des adultes), • de se passer hors des lieux de formation initiale (établissements scolaires et supérieurs), • d'être centrée sur l'apprenant et sur ses pratiques, • d'être ouverte sur les contextes professionnels des apprenants. L'UNESCO entérine ce terme en 1980. - dans les années 1970. Knowles a posé quatre principes de base à l'andragogie : 1. Le concept de soi de l'apprenant (autonomie, autodiagnostic, auto-évaluation, climat d'acceptation et de coopération). 2. L'adulte apprend à partir de son expérience. 3. L'apprentissage est lié aux tâches développementales (la motivation est extrinsèque). 4. L'application immédiate des apprentissages (la centration sur la personne plus que sur le programme) ». Malcolm. Knowles. Andragogie, pas pédagogie. In. Apprentissage des adultes. N°16. 1970. pp. 350-352.

lacatégorisation des acquis des apprenants selon une logique de compétence et de capacité requises pour les adultes.[531]

De même, la structuration du programme pédagogique s'articule désormais autour d'unités comprenant des activités à la fois diversifiées et globales telles que l'expression, la communication, la lecture, l'écriture, le calcul et la lecture libre.

Quant à la durée de la formation, elle est passée de deux ans (étape de base et étape complémentaire) à neuf mois, plus exactement l'enveloppe horaire des divers enseignements est de 300 heures pour la première année, alors qu'en deuxième année, le programme de post alphabétisation propose, en plus du programme d'alphabétisation de base, non seulement de la lecture et de l'écriture, mais surtout des connaissances qui développent les capacités plus complexes en matière de citoyenneté, de gestion, de gestion de la santé, de protection de l'environnement et de création des activités génératrices du revenu (AGR) par l'ouverture sur l' éducation financière. [532] Le programme propose également un volume horaire supplémentaire ayant pour objectif de se préparer à des métiers tels que la couture et la broderie, la gastronomie ou la coiffure, qui sont principalement des activités destinées aux femmes.[533]

Les manuels, en ce qui les concerne, présentent une évolution dans leur conception, puisque le manuel Al-qirâ'a li al-jamî a été remplacé par trois livrets correspondant chacun à une unité didactique, Al-qirâ'iyawa al-takwîn al-asâsîy li al-kibâr. La première unité est centrée sur l'acquisition des compétences de base en lecture, écriture et calcul, la seconde a trait à l'éducation civique et la dernière à la protection de la santé de la femme et de l'enfant. Ce manuel a récemment été remplacé par un autre, Al-takwîn al-asâsîy li al-kibâr, comprenant deux unités focalisant, respectivement, l'apprentissage des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, et l'éducation civique.[534]

---

[531] L'OCDE nous informe sur les «compétences clés», à savoir : « les compétences cognitives telles que lire, écrire, communiquer à l'oral, maîtriser des langues étrangères, gérer l'information, être apte à réfléchir et résoudre les problèmes, les compétences interpersonnelles telles que la capacité de travailler en équipe et de s'intégrer facilement, de négocier et de participer à la réalisation des projets et des tâches, les compétences intrapersonnelles telles que l'autorégulation, la conscience de soi, l'adaptabilité et la capacité de gestion du stress , les compétences technologiques TIC telles que travailler en utilisant diverses technologies, utiliser l'informatique pour organiser des données. OCDE ». L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et les compétences clés ?In. The Survey of Adult Skills : Reader's Companion, Éditions OCDE, Paris. 2014. p.95.

[532] Lahcen. Madi. Op.Cit., pp. 325-329.

[533]ANALCA. Alpahbétisation. 2014. Op. Cit., p.6.

[534]ANALCA. Feuille de route 2017.Op. Cit., p.14.

La définition d'une nouvelle approche de l'alphabétisation est allée de pair avec la mise sur pied de structures organisationnelles reposant sur le principe du partenariat. Simultanément, les programmes de formation ont subi des améliorations substantielles, tant au niveau de la conception que de la réalisation, cette situation doit se refléter aussi sur la qualité du produit final de la formation : des apprenants opérationnels, avec des compétences et des capacités efficaces et effectives.[535]

Toutefois, les débouchés vers la formation professionnelle qualifiante après le programme de post alphabétisation restent faibles pour les bénéficiaires, voire inexistants.

5. La consolidation de système de certification

L'évaluation est un processus systématique et continu qui fait appel à des outils et des méthodes servant à recueillir de l'information, dans le but de prendre des décisions sur les services offerts en matière d'alphabétisation et de mise à niveau des compétences de base des adultes.[536]

Bien que l'évaluation fasse partie intégrante du processus d'apprentissage, elle est généralement considérée comme le maillon faible dans les systèmes d'alphabétisation. [537]

Plusieurs types d'évaluation permettent de renseigner sur la qualité des programmes à différentes étapes du cycle de formation en alphabétisation :

Au début de la formation, les apprenants passent une évaluation diagnostique. Ensuite, à mi-parcours, ils sont soumis à une évaluation formative de mise à niveau, et enfin, à la fin du programme, ils passent une évaluation finale/sommative, certificative. [538]

---

[535]Ahmed, Boukous. Fatima,Agnaou. Op.Cit., p.99.

[536]Institut de statistique de l'UNESCO. Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : la mise en oeuvre du programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Montréal, 2009. p.49. (En ligne) disponible sur: http://www.uis.unesco.org.

[537]Tamir, Bachir. Mohamed, Bouguidou. Op. Cit., p. 19.

[538]SelonAnnie Barthélémy Descamps : « Evaluation **diagnostique** est réalisée pour le positionnement des bénéficiaires, afin « d'homogénéiser » le plus possible les classes d'alphabétisation, selon leurs compétences initiales enalphabétisme,maiségalementselond'autrescaractéristiques,à savoirlegenre,l'âge,etc.
Ensuite, L'évaluation **formative** se fait en cours de formation, elle permet de mesurer la progression dans les apprentissagesetd'assurer de l'évolution des apprentissages des bénéficiaires au cours du cycle de formation, afin de poursuivre les bonnes pratiques et de porter les réajustements nécessaires aux programmes, aux contenus et aux méthodes.Enfin, l'évaluation **finale ou sommative** est une évaluation obligatoire qui se fait à la fin du programme et permet de se prononcer sur les compétences acquises par les bénéficiaires au cours de la formation, en mesurant leurs acquis au regard des objectifs poursuivis durant le cycle de formation. Annie Barthélémy-Descamps. Evaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. In. Spirale. Revue de recherches en éducation. N° 4. 1990. pp. 5–11.(En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/spira.1990.1930>.

Par ailleurs, ces évaluations à caractère andragogique sont « internes », c'est-à-dire opérées par les organismes et les formateurs d'alphabétisation, qui mesurent ainsi les progrès et les succès des apprenants en fonction des objectifs fixés par les curricula.

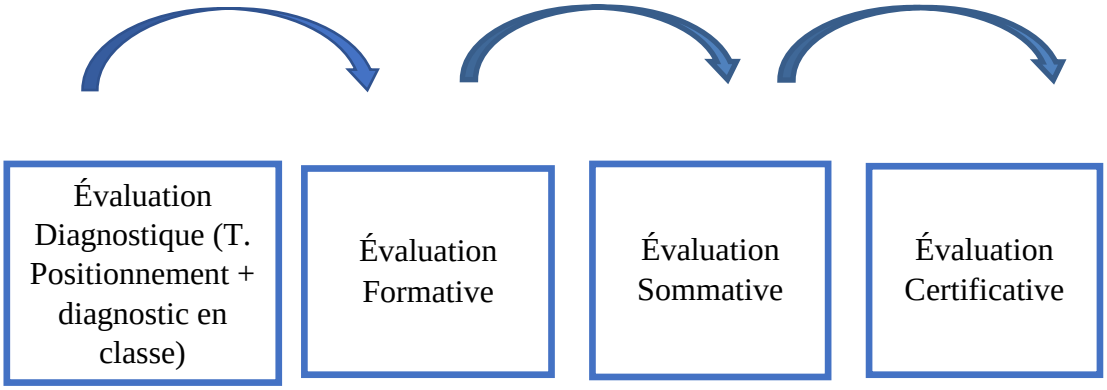


Figure n° 1 : processus d'évaluation en alphabétisation au Maroc.

C. Le sous-financement impacte la qualité des programmes d'alphabétisation

L'UNESCO a déclaré dans plusieurs rapports, que le niveau de financement de l'alphabétisation des adultes est actuellement insuffisant par rapport à l'ampleur et la nature de la tâche. En effet, le manque de soutien financier à l'alphabétisation est l'un des facteurs qui aurait réduit les chances d'atteindre les objectifs de l'EPT et du millénaire pour le développement.[539]

L'UNESCO considère que l'alphabétisation reste toujours sous-financée, étant donné que la part de budget alloué à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle ne dépasse pas 1% du budget de l'éducation, dans un grand nombre de pays. [540]

Par ailleurs, les responsables de la campagne mondiale pour l'éducation et AID-ACTION ont plaidé pour que le niveau de référence des budgets de l'éducation consacrés à l'alphabétisation des adultes soit fixe à 3% minimum, objectif également proposé par LIFE, auquel le Maroc a activement participé à travers l'élaboration et la mise en place d'un projet novateur d'alphabétisation et de post-alphabétisation,

[539]Mark, Richmond, Clinton. Robinson, Margarete. Sachs, Israel. Le défi mondial de l'alphabétisation : Bilan de l'alphabétisation des jeunes et des adultes à mi-parcours de la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012. Secteur de l'éducation division de la coordination des priorités, des Nations Unies en matière d'éducation. Paris. 2009. pp. 71-74. (En ligne) Disponible sur:http://docplayer.fr/13344541-Le-defi-mondial-de-l-alphabetisation.htm.

[540]Carr-Hill et others. Méthodes d'évaluation des coûts des programmes d'alphabétisation des adultes, notamment en Afrique. In. Document de référence pour la conférence interministérielle africaine sur l'alphabétisation, Germany. 2007. pp.26-33. (En ligne) Disponible sur : <https://uil.unesco.org/fr/alphabetisation/methodes-devaluation-coûts-programmes-dalphabetisation-adultes-notamment-afrique> [consulté le le 25 Juin 2020].

considéré par L'UNESCO comme une bonne pratique d'alphabétisation à généraliser. [541]

De manière générale, les ressources allouées à l'alphabétisation ne sont pas en adéquation avec les engagements nationaux et internationaux pris dans ce domaine. En outre, les coûts unitaires sont peu maîtrisés et sont en même temps trop différents et composites pour permettre une budgétisation par zone. Enfin, l'alphabétisation est principalement soutenue par les partenaires techniques et financiers à travers des projets/programmes spécifiques ou des composantes de projets sectoriels (pêche, agriculture, artisanat...) ou intersectoriels (lutte contre la pauvreté).[542]

En 1995, la Banque mondiale a publié un document de stratégie pour l'éducation qui justifiait le refus de soutenir les investissements dans l'alphabétisation des adultes par les mauvais résultats obtenus. Cependant, les output de plusieurs recherches contribuent à renforcer les constats des inspecteurs et des visiteurs à l'égard de programmes d'alphabétisation mal gérés (fréquentation irrégulière des cours, enseignement inefficace, résultats médiocres, abandon). Étant donné que les données empiriques les plus récentes qui en démontrent l'inexactitude ne soient en général diffusées que dans les revues spécialisées, il en résulte une difficulté à corriger les croyances ancrées par le temps.[543]

Pour autant, il appartient au planificateur de l'éducation de faire en sorte que toutes ces conditions préalables soient réunies, et il veillera aussi à ce qu'un suivi et une évaluation de l'enseignement soient effectués.[544]

Au Maroc, plusieurs sources concourent au financement des programmes d'alphabétisation, notamment :

- Le budget général de l'État.
- Le financement extérieur.
- La contribution des autres départements ministériels (pêchemaritime, agriculture, justice, entraide nationale…).
- Le fonds de formation continue en milieu de travail.

[541]Aid Action. Atelier international d'Aboja sur l'alphabétisation des adultes.Aboja. Nigéria. 2007. p.25.
[542]Amadou, Wade Diagne. Coûts. Op. Cit., pp. 673-695..
[543]Esther,Duflo.Évaluer l'impact des programmes d'aide au développement :le rôle des évaluations par assignation aléatoire. In. Revue d'économie du développement, De l'Université Boeck. Vol. 13.2. 2005. pp. 185-226.(En ligne) Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2005-2-page-185.htm> [consulté le 26 Avril 2020].
[544]Amadou Wade, Diagne. Coûts et financement. Ibid., p.679.

Tableau n° 2 : Contribution des partenaires techniques et financiers au soutien de l'alphabétisation au Maroc

Partenaires	Forme, montant et période de la contribution
Union européenne	Don de 62 millions d'euros, sous forme d'appel budgétaire et de projets à travers un accompagnement technique (en 2 phases) 27000000 € en 2008-2012 et 35000000 € pour la période 2013-2016)
États Unis -MCC	Don de 14 millions de dollars US (2008-2013)
UNESCO	Don de 1,2 million de dollars US, sous forme de projets (2005-2013)
Dvv International	Don de 2 millions d'euros, sous forme de projets (2009-2013)
Agence Espagnole De Coopération Internationale au Développement (AECID)	Don de 2,860 millions d'euros, sous forme de projets (en 2 phases, 2006-2008 et 2009-2011)
USAID - Projet ALEF	Don de 14 millions de dollars US, sous forme de projets (en deux phases, 2005-2008 et 2008-2009)
Coopération Italienne	Don de 1,03 million d'euros (2007-2008)
Banque populaire	Prêt de 4,1 millions de dollars US, sous forme de projets (2003-2007)

Source : ANALCA.2017.

Le tableau ci-dessus illustre l'intervention des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) totalement l'alphabétisation au Maroc durant la dernière décennie (2005-2017). Ces contributions sont valables d'un partenaire à un autre, en nature et en montant. En matière de dons, l'Union européenne vient en tête de liste avec un appui de 62 millions d'euros, suivis du MCC avec un projet de 14 millions de dollars américains.

Cependant, l'analyse de la mise en œuvre de ces différents appuis souligne les commentaires suivants :

- La pérennité de ces appuis n'est pas garantie, comme illustré dans le tableau, à l'exception de l'Union européenne qui assure son appui au secteur depuis 2008, avec une prévision de formuler un nouvel appui à partir de 2017.
- Au moment où certains de ces partenaires appuient le secteur, la majorité d'entre eux préconise l'approche projet, par laquelle ils adoptent des standards supérieurs à ceux supportés par le budget de l'état alloué à la stratégie nationale.

Notons qu'en matière d'alphabétisation (adultes de plus de 15 ans), la subvention aux ONG est accordée sur la base du nombre de bénéficiaires à

concurrence de 350 Dhs par bénéficiaire pour le programme d'alphabétisation, avec un coût de 500 Dhs par bénéficiaire pour le programme post alphabétisation.[545]

Paragraphe 2 : La formalisation des pratiques et des modalités du partenariat

La mise en place d'une politique publique passe par la mise en place de textes réglementaires, par la mobilisation et l'attribution de moyens humains, et par l'affectation de crédits pour atteindre des objectifs prédéfinis.

Par ailleurs, la politique publique régule les intérêts entre les différents acteurs concernés et permet de recomposer les relations, par la redéfinition des rôle et des pratiques des différents acteurs.

A. Les pratiques des acteurs d'alphabétisation : État/ONG

1. Le rôle de l'Etat

La mise en œuvre d'une politique publique consiste à appliquer un programme d'action et des activités destinées à résoudre un problème social. En d'autres termes, la mise en œuvre peut être considérée comme un processus au cours duquel des acteurs sociaux et des ressources sont mobilisés pour réaliser les objectifs d'une politique préalablement définie.[546]

Par ailleurs, cette phase du cercle de vie de l'action publique est loin d'être neutre et se révèle souvent aussi essentielle que la décision elle-même.[547]

Cette complexité émane surtout des interactions entre les acteurs opérant dans la mise en œuvre du programme, car ces intervenants peuvent favoriser l'implémentation ou bien gêner, déformer, voire transformer les buts assignés par les planificateurs (bureaucraties, collectivités locales, etc.).[548]

---

[545]ANALCA. Feuille …Op. Cit., p.16.

[546]Viriato Manuel, Santo. Pierre Eric, Verrier. L'émergence et la mise en œuvre des politiques publiques. Paris. Alain Burlaud.1993. pp.87-102. (En ligne) Disponible sur : https://www.cairn.info/le-management-public--9782130563686-page-87.htm> [consulté le 25 Juin 2021].

[547]Selon Viriato Manuel, Santo. PierreEric, Verrier : « La mise en œuvre est un processus social au cours duquel les acteurs font valoir leurs intérêts, leurs pouvoirs et leurs possibilités d'influencer la production des lois, des ordonnances et les autres prescriptions sont, dans une large mesure, des offres normatives que les différentes aventures peuvent utiliser pour des buts variables. Ibid.,p. 89.

[548]C'est une vision qui stipule que le contenu de la politique publique va dépendre de la manière dont les acteurs sur le terrain, qui sont responsables de la mise en œuvre, vont puiser dans cette offre normative et agir en fonction de leur propre intérêt et de ce qui existe dans les lois. Si on analyse la mise en œuvre, on analyse vraiment le processus négocié et stratégique d'exécution des lois qui existent, on parle de « implementationgame », illustrant cette description de la mise en œuvre comme un processus social, ouvert et complexe. Pierre, Muller. Les politiques publiques.PUF.2012. pp.30-35.

En effet, la conception d'une stratégie de mise en œuvre, adoptée au sein des plans d'action, doit tenir compte des analyses du problème public à résoudre, des décisions et des activités concrètes, générales ou individuelles, qui s'adressent directement aux groupes cibles (outputs : prestations administratives).

D'autre part, l'alphabétisme étant considéré comme un droit fondamental de la personne humaine, l'État se présente comme le premier garant et doit faire en sorte que nul n'en soit délibérément privé.

La concrétisation de droit à l'alphabétisation par les pouvoirs publics risque d'aller à l'encontre d'autres intérêts, notamment religieux ou culturels, qui considèrent que l'alphabétisation et l'éducation structurée sont inadaptées à certains groupes tels que les femmes et les jeunes filles.

L'État doit prendre des mesures proactives pour promouvoir l'alphabétisme universel, et d'autres décisions plus particulières pour bannir les barrières culturelles et socioéconomiques entravant les efforts de lutte contre l'analphabétisme.

Étant donné le caractère pandémique de l'analphabétisme dans les pays en développement, et devant le besoin accru en matière de ressources humaines qualifiées pour participer à la productivité de ces pays, l'État ne dispose pas, en réalité, d'autre solution que de jouer un rôle prépondérant dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation. C'est pourquoi il ne peut pas s'en remettre entièrement à des organismes non gouvernementaux.[549]

Dans ce sens, selon les pratiques courantes en gestion du champ de l'alphabétisation dans le monde, l'État peut choisir plusieurs options pour conduire les programmes d'alphabétisation. Le choix retenu par un gouvernement dépendra du type de société et de système politique qu'il entend former, ainsi que des caractéristiques souhaitées du citoyen type.[550]

En revanche, les États dits « conservateurs », qui veillent à l'uniformité culturelle et sociale, opteront pour une démarche qui lui en conserve le droit, au regard des contenus des programmes d'étude. Cependant l'alphabétisation reste un

[549]Nadir,Altinok. Tarik,Lakhal.La Place de l'État en Afrique selon la Banque mondiale: les limites d'une politique néo-libérale "amendée". In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N°4. 2005. pp. 189-210.(En ligne) Disponible sur: <http://journals.openedition.org/cres/1288> [consulté le14 Octobre 2019].
[550]Héloïse,Nétange.L'alphabétisation des adultes : un aperçu de politiques publiques. In.Revue internationale d'éducation de Sèvres. N° 58. 2011. pp. 12-15. (En ligne) disponible sur: <https://doi.org/10.4000/ries.2131>.

monopole de l'État qui n'encourage que les initiatives de la société civile et des communautés locales s'inscrivant dans le courant de pensée officiel.

D'autre part, les sociétés pluralistes incitent les citoyens à participer à la chose publique et à reconnaître la force des propositions et de la créativité de tout un chacun. Cette attitude ne peut conduire ainsi qu'à renforcer le rôle des organismes de la société civile en tant que partenaires du gouvernement et à s'associer à ses efforts, sous réserve que leur action soit compatible avec le maintien de la qualité, de l'efficacité et de la cohésion sociale.[551]

D'autre part, les ressources et les capacités institutionnelles dont dispose un gouvernement semblent être un élément facilitateur pour un pays, ce qui lui permet de procurer des encouragements, de prendre des mesures d'incitation financière et matérielle et, éventuellement, d'offrir un appui technique et logistique aux partenaires dans ce domaine.

En outre, un État doit fixer les objectifs et les finalités d'un programme d'alphabétisation qu'il entreprend, et les responsabilités et les missions qu'il sous-traitera à d'autres organismes.

En effet, l'organisme chargé de la conduite du programme élabore les programmes d'études selon le référentiel choisi, créant ainsi des recueils de textes et les matériels destinés aux différents niveaux afin d'assurer la continuité et la durabilité des programmes, de concevoir des moyens de suivi, d'estimer et d'évaluer les acquis et les compétences requises, d'organiser des classes locales, de recruter et de former des alphabétiseurs, d'assurer le soutien et l'inspection des classes. Cependant, l'État peut entreprendre la plupart de ces tâches seul ou en partenariat, les sous-traiter ou les déléguer entièrement à d'autres.[552]

En définitive, il en ressort deux principaux types de pratiques en matière de mise en œuvre de politique d'alphabétisation :

La première option, où l'État monopolise le secteur d'alphabétisation, où il conduit ses propres programmes d'alphabétisation et contrôle l'ensemble du processus d'alphabétisation. Il propose par exemple de subventionner simultanément d'autres organismes de l'une des deux manières suivantes. Soit ces derniers assument

[551]ASPBAE. Op. Cit., p.5.
[552]Anne, Godenir. Evaluation des Politiques d'alphabétisation. Op. Cit., p. 53.

le rôle d'annexe de l'État et utilisent l'approche, les méthodes et les matériels prédéfinis par celui-ci,soit ils offrent des programmes conçus par eux-mêmes et soumis à l'approbation de l'État.

La deuxième est celle de l'État superviseur ou l'État qui régule : outre le fait d'offrir ses propres programmes, il conclut des contrats avec des organismes compétents sans but lucratif et avec des entreprises privées à but lucratif, afin qu'ils organisent des programmes d'alphabétisation, en respectant les règles de bonne gouvernance, la transparence, l'assurance qualité et l'obligation redditionnelle.

Dans l'ensemble, ce système permet de stimuler, de développer et de renforcer les capacités de la société civile et du secteur privé, ainsi que de promouvoir l'alphabétisme. Ainsi, l'application de cette pratique est relativement récente et limitée, et ne fait pas vraiment l'unanimité. Elle nécessite également un effort d'accompagnement et de suivi puisque le gouvernement doit s'assurer qu'il a la capacité de superviser efficacement ses propres agents et ses contractants, et de veiller à ce que les apprenants adultes reçoivent une éducation de qualité satisfaisante. [553]

2. Le rôle des autres partenaires

L'émergence de la société civile, par le biais du développement exponentiel du tissu associatif, est l'un des principaux traits qui caractérisent l'évolution des société au cours de ces deux dernières décennies, et plus particulièrement au cours de la décennie des années 90.

Dans le domaine social, le tissu associatif est désormais un acteur incontournable de l'action publique. Ainsi, les pouvoirs publics sont conscients que l'apport de la société civile est crucial dans des domaines tels que l'accès à l'éducation de base, la santé, et plus généralement le développement local.

D'une part, l'implication de la société civile permet de pallier les insuffisances des moyens mobilisables par l'État et, d'autre part, elle constitue une garantie de l'efficacité et de la pérennité de l'action publique.

Il est aussi important de rappeler que le rôle des ONG, locales, nationales ou internationales, est tributaire de la logique et de l'arène politique de l'État d'accueil, qui définit les règles du jeux social et politique.

[553]Éric,Lanoue. Op.Cit.,p. 12.

Dans une société pluraliste, un organisme non gouvernemental peut jouer un rôle primordial dans la promotion de l'alphabétisme. Ainsi, si ces ressources sont limitées, ces organismes peuvent nouer des partenariats et des accords avec des bailleurs de fond pour assurer l'encadrement et la formation de son personnel et apporter les ressources logistiques et matérielles pour le renforcement des capacités et l'amélioration des pratiques dans le domaine.[554]

De plus, les ONG apportent leur contribution à des connaissances testées et vérifiées concernant l'efficacité des différentes méthodes d'apprentissage, la pertinence des contenus, ou même, pour s'enquérir des groupes de population qui n'ont pas accès à des programmes d'alphabétisation afin d'évaluer comment remédier à cette situation.

Au Maroc, l'action des associations en matière d'alphabétisation a été institutionnalisée en 1998 avec la mise en place du régime de partenariat État-Associations.

En effet, la légitimité des acteurs de la société civile relève uniquement de son respect des normes et des contrôles légaux.

Cependant, les pouvoirs publics considèrent que ce partenariat vise à assurer une large mobilisation des associations susceptibles d'impulser une dynamique locale de lutte contre l'analphabétisme, à contribuer à la professionnalisation des associations en matière d'alphabétisation et à les aider à se constituer en réseau, et enfin, à lier les actions d'alphabétisation aux programmes de développement local.

En outre, le partenariat entre les pouvoirs publics et les associations est régi par les dispositions d'une convention entre deux parties égales, ces dispositions impliquent que chaque association signataire « porteuse du projet » bénéficie d'un appui financier et logistique de la part des pouvoirs publics ou « subvention ».

D'autre part, l'association s'engage à alphabétiser un nombre bien défini de personnes, de même qu'elle s'engage à recruter les bénéficiaires et les formateurs et à mettre en place des cycles d'alphabétisation selon le programme prédéfini par l'État (post alphabétisation ou alphabétisation de base), qui fournit les supports pédagogiques et organise des sessions de formation pour les formateurs.

[554]Sandra,Barlet. Jean.Pierre, Jarousse.Les ONG et l'éducation dans les pays en développement. In. Revue internationale d'éducation de Sèvres.N°58. 2011. pp.37-46. (En ligne) Disponible sur: <https://doi.org/10.4000/ries.2153>.

Par ailleurs, la convention prévoit également plusieurs dispositions de contrôle et de suivi exercées par les délégations de l'Agence de lutte contre l'analphabétisme, au niveau local ou par le biais d'un bureau d'étude. Ces contrôles conditionnent ainsi le versement des différentes tranches de la subvention accordée.[555]

Des activités parallèles (organisation d'ateliers sur l'éducation civile et civique, l'éducation sanitaire, l'éducation environnementale) sont proposées par les associations qui visent essentiellement à accompagner les bénéficiaires, à les intégrer dans le développement local et à faciliter leur ouverture sur leur milieu social, culturel et économique. Les associations sont aussi appelées à organiser des formations de préparation professionnelle dans le cadre du programme de post alphabétisation afin d'initier et d'orienter les participantes vers une profession.

De même, dans un cadre de partenariat et pour assurer l'alignement stratégique de l'action d'alphabétisation, les mécanismes de coordination transversale doivent s'orienter vers le partage de l'information et le renforcement du processus communicationnel entre les partenaires, pour consolider la participation et réussir l'implémentation du programme.

En effet, la problématique de la lutte contre l'analphabétisme demande un effort colossal de coordination entre les différents acteurs (ANALCA, société civile, département ministériel, conseils régionaux et conseils provinciaux).

Ce besoin est ainsi satisfait grâce à la création de l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme, agissant en tant qu'établissement de coordination et de régulation des efforts des intervenants dans la lutte contre l'analphabétisme, celle-ci a pour mission le rassemblement et le traitement des données statistiques des programmes mis en place par tous les opérateurs, ce qui permet d'avoir un image claire sur l'effectivité des actions des différents intervenants [556], ainsi que de l'accompagnement et du suivi des partenaires pour réaliser les objectifs assignés par les conventions de partenariat. [557]

[555]Mohammed, Bougroum. Hssain, Oujour. Mohamed Abdellatif, Kissami. Op. Cit., p. 7.

[556]Selon les responsables de l'ANALCA. l'offre d'alphabétisation se trouve renforcée d'une part par « le programme des autres opérateurs publics ». Il s'agit des actions menées par les autres départements ministériels et organismes publics opérant dans le domaine social (Artisanat, Agriculture, Pêche, Habbous et affaires islamiques, entraide nationale, jeunesse et sports…). ANALCA. Feuille de route. Op. Cit., p. 3.

[557]Depuis sa création, l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme a pour mission d'orienter et de coordonner les activités des différents acteurs dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme à travers une approche inclusive des programmes d'alphabétisation et leur adaptation continue en fonction des besoins des apprenants.Ibid.,p.4.

En définitive, l'Agence de Lutte Contre l'Analphabétisme est une instance de régulation des actions d'alphabétisation, elle est essentiellement chargée de l'animation et de la coordination de l'action publique en la matière, et à la coordination de l'ensemble des actions menées par les différents intervenants dans ce domaine.

B. Modalités du partenariat État-association :

1. Appel d'offre : lancement et déroulement

Chaque année, l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme lance un appel d'offre des projets de lutte contre l'alphabétisme pour les ONG (coopératives et associations), l'Agence se base sur la circulaire du Premier ministre du 27 juin 2003 concernant le partenariat avec les ONG.

Dans cet appel d'offre, l'Agence précise la catégorie des bénéficiaires selon le type de programme (alpha ou post alpha). Elle reprend les finalités et les objectifs selon chaque programme et les conditions de participation à cette appel d'offre, sans oublier les pièces à fournir pour construire un dossier de candidature qui doit contenir : le dossier légal de l'association porteuse de projet, un autre dossier de demande de subvention de la part de la même association, deux dossiers techniques de l'association et les détails du projet proposé.

Ainsi, l'Agence règlemente à travers cet appel d'offre plusieurs critères comme le nombre de bénéficiaires, en exigeant les conditions suivantes :

- Le nombre de groupes proposés pour chaque formateur ne doit pas dépasser trois cohortes au maximum, et ne pas dépasser le nombre de 30 bénéficiaires dans chaque cohorte.
- Le nombre de groupes suggérés pour chaque formateur pour l'activité de préparation à un métier ne doit pas dépasser au maximum six cohortes et le nombre de 30 bénéficiaires dans chaque cohorte.
- Le nombre de groupes proposés pour chaque superviseur ne doit pas dépasser dix groupes au maximum.
- L'inscription d'un projet dans un milieu rural influence le nombre minimum des inscrits fixé par l'Agence, cette donne est en relation directe avec la particularité du milieu rural, où existe une demande minime et saisonnière malgré l'augmentation du taux d'alphabétisme.

En effet, cette limitation du nombre des bénéficiaires est un acte important pour ramener les associations à fixer des objectifs faisables ne dépassant les moyens qu'elles peuvent mobiliser et à lutter contre les comportements opportunistes et remédier à une situation antérieure ou les associations cherchaient à maximiser le montant de la subvention obtenue, sans se préoccuper de la qualité de l'offre par l'accumulation du nombre des bénéficiaires. Cette attitude est donc la conséquence directe du rôle central assigné au nombre d'inscrits comme principal critère pour l'octroi de la subvention. [558]

Sur le plan organisationnel, il y a également des aménagements allant dans le sens d'une gestion plus rationnelle des programmes d'alphabétisation en vue d'un meilleur rendement des actions menées par les différents partenaires.

Dans ce sens, l'appel d'offre explicite les engagements de l'Agence vis-à-vis de ces partenaires. Celle-ci se trouve dans l'obligation de publier l'appel d'offre de projet, d'assurer la lisibilité et le traitement des dossiers, de superviser le déroulement de cette opération par l'utilisation du système d'information SIMPA, et de veiller au processus d'évaluation et de certification. Ainsi, l'Agence s'engage également à fournir les supports pédagogiques (curricula, guides, manuels de formation), et à assurer le suivi administratif et pédagogique du programme.

Concernant la subvention, le financement du projet se fait en trois tranches (50% de la subvention dans la première tranche, 30% dans la deuxième, et 20% dans la troisième).

En contrepartie, les ONG doivent assumer les missions suivantes : mener des campagnes de sensibilisation et de mobilisation, sélectionner de ressources humaines qualifiées pour mettre en œuvre le programme conformément aux termes de l'accord, assurer le paiement des frais de mise en œuvre du projet à réception, soumettre les rapports périodiques et les données requises (rapport de lancement, rapport d'accompagnement, rapport de résultat), veiller à la réalisation du processus d'évaluation et de certification, et à l' utilisation du système d'information SIMPA.

Concernant l'étude du dossier pour la sélection des projets, l'Agence se base sur une grille de notation selon le type de programme concerné par la candidature de l'association. Cette grille de notation rassemble un nombre de critères, à savoir :

[558]Mohammed, Bougroum. Aomar, Ibourk. Paul, Löwenthal. Op. Cit., p. 65.

Le premier critère, concerne les qualités des formateurs : niveau académique, nombre de jours de formation continue, nombre d'années d'expérience dans le domaine de lutte contre l'analphabétisme, etc.

Le deuxième critère est le milieu d'implantation du projet, en insistant sur la priorité du milieu rural, considérant le caractère endémique de l'analphabétisme dans ce milieu.

Le troisième critère est la population cible du projet : dès la tranche d'âge entre 15-45 ans, la population jeune et active a des objectifs de développement et de renforcement des capacités, de plus elle est à la recherche d'opportunités sur le marché de travail, ce qui correspond amplement aux objectifs des programmes, surtout s'agissant de la post alphabétisation.

Enfin, les trois derniers critères s'intéressent aux potentialités et aux ressources de l'association, à son expérience dans le domaine (nombre d'années) et à ses capacités de gestion (nombre de projets pendant les 5 dernières années), ainsi qu'aux capacités logistiques requises afin d'offrir un environnement adéquat à la formation des adultes.

Dans le même sens, l'Agence encourage les associations à se réunir dans des réseaux d'associations ou des fédérations afin d'optimiser le nombre de bénéficiaires et de renforcer le dossier de candidature.

En bref, l'Agence est à la recherche de partenaires efficaces sur le terrain, qui ont des capacités effectives pour la réalisation de ce type du programme. Cette orientation se concrétise par l'arsenal des critères dictés par ledit appel d'offre.

Toutefois, l'appel d'offre ne prévoit pas les membres de la commission de sélection, ou bien les modalités de rejet des dossiers de candidature excepté le délai limite, et une nota bene informant que les associations « non sérieuses » seront exclues, il ne prévoie donc pas les possibilités et les modalités de recours en cas de rejet de candidature, ce qui attribue un pouvoir discrétionnaire important aux agents de l'ALANCA et une instabilité des candidats vis-à-vis du projet, ce qui peut laisser une place au favoritisme et au clientélisme.

De plus, les procédures et les conditions mises en place constituent pour les nouvelles associations désirantes de participer à ce programme un défi, étant donné

la complexité et la difficulté d'assurer autant d'engagements exigés de la part d'organismes jeunes et débutants, surtout avec l'utilisation du programme SIMPA.[559]

2. La convention de partenariat entre l'ANALCA et les associations porteuses du projet

La circulaire élaborée par le Premier ministre en 2003 constitue un moment important dans l'histoire récente du mouvement associatif. Dans le cadre de ce partenariat, l'État apporte des fonds et les associations apportent leur connaissance, leur proximité avec les populations et leur capacité de s'adapter à leurs attentes.

En introduction à la circulaire n°7/2003 portant sur le partenariat entre l'État et les associations, le partenariat est entendu comme:« l'ensemble des relations, d'association, de participation et de mise en commun de ressources humaines, matérielles ou financières, en vue de l'exécution de prestations sociales, de la réalisation de projets de développement ou de la prise en charge de service d'intérêt collectif ».[560]

En effet, cette circulaire a pour but de contribuer à l'amélioration des procédures et à une gestion optimum des subventions de l'État: « d'améliorer le cadre juridique et de simplifier les procédures, de préciser le cadre de leur intervention, avec pour but d'optimiser l'emploi des ressources, de centrer les partenariats sur les besoins des populations défavorisées et de garantir la transparence ».

Toutefois,l'association doit démontrer à l'administration à laquelle elle s'adresse le bien-fondé du projet. Autrement dit, l'obtention des fonds publics n'est pas un droit, par conséquent les associations doivent développer des stratégies de management et les logistiques nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre des projets ciblés dans le cadre d'un partenariat avec l'État, basé sur des relations de réciprocité et d'autonomisation pour mieux servir les citoyens.[561]

En obtenant l'aide de l'État, les associations en deviennent trop dépendantes. La vocation de la société civile serait là, en principe, pour faire contrepoids à

[559]ANALCA. Appel d'offre pour les projets d'alphabétisation au profit des organismes de la société civile de l'année scolaire, 2020-2021.
[560]Circulaire n°7/2003 portant sur le partenariat entre l'Etat et les associations. Rabat : Monsieur le ministre d'Etat mesdames et messieurs les ministres et secrétaires d'Etat, 27 juin 2003. pp.1-24. (En ligne) disponible sur : http://lof.finance.gov.ma.
[561]CESE. Statut. 2016. Op.Cit., pp.53-58.

l'Etat[562]. Il ne semble pas que l'on puisse conclure dans le cas du mouvement associatif marocain que la tutelle de l'État est incontournable et que les associations ne seraient que « des instruments supplémentaires de l'intervention publique ». [563]

D'après cette convention,l'association doit s'engager à mobiliser et à sensibiliser les bénéficiaires à l'importance de la lutte contre l'analphabétisme pour les inscrire dans les cours d'alphabétisation. Cette opération est réalisée à chaque début de saison et assurée par les membres associatifs et les formateurs.

En effet, l'association est responsable de la gestion de projets par la soumission de rapports périodiques relatifs à l'avancement des travaux (rapport de démarrage, rapport d'accompagnement et rapport de résultats) selon les formulaires approuvés à cet effet, par le biais de système d'information pour gérer les programmes d'alphabétisation (SIMPA). Elle doit également soumettre un rapport financier et comptable relatif au programme faisant l'objet de l'accord, renforcé par les pièces justificatives pour le décaissement des deux volets de la subvention et de l'enregistrement, ainsi qu'une mise à jour des données des bénéficiaires.

Selon la présente convention, l'association doit mobiliser et encadrer les formateurs et les encadreurs professionnels dans l'achèvement de leurs tâches, qui exigent le respect de certaines conditions : le volume horaire et la durée de chaque programme, le nombre de bénéficiaires par cohorte, ainsi que l'enregistrement de la présence quotidienne et mensuelle. Le formateur doit aussi utiliser les équipements nécessaires pour améliorer le processus d'apprentissage en utilisant les manuels et les guides offerts par l'Agence, et amener à réaliser les activités d'évaluation et de certification.

Quant à l'environnement, l'association doit s'engager à respecter la liste des centres déclarés précédemment dans le dossier de candidature soumis à l'occasion de l'appel d'offre. Ces centres doivent cependant être conformes aux normes approuvées pour la formation des adultes.

---

[562]Benoît,Lévesque.Une gouvernance partagée et un partenariat institutionnalisé pour la prise en charge des services d'intérêt général. In. Etudes théoriques et méthodologiques. Montréal. Que CRISES - Centre de recherche sur les innovations sociales. 2007. p.12. (En ligne) Disponible sur: <http://www.deslibris.ca/ID/206897> [consulté le le 14 October 2019].

[563]Abdellah, Herzenni. Évolutions du partenariat et modalités de pilotage et de gestion du développement humain. Institut Royal des Etudes Stratégique. 2005.pp. 235-238. (En ligne) Disponible sur: http://www.albacharia.ma/xmlui/handle/123456789/31456.

Concernant les bénéficiaires, l'association doit s'assurer que les bénéficiaires du projet ne soient pas enregistrés par d'autres associations dans des programmes de post alphabétisation, veiller à ce que le groupe ne dépasse pas 30 bénéficiaires et que la cohorte soit harmonieuse et homogène.

L'association est également responsable du recrutement du superviseur qui assure des tâches pédagogiques et administratives, il veille également au bon déroulement du programme par la préparation des rapports relatifs à l'avancement des travaux et par les visites quotidiennes sur le terrain dans les classes de lutte contre l'analphabétisme, pour s'assurer des registres d'absences et des données des bénéficiaires.

3. La subvention

Les associations sélectionnées bénéficient d'une subvention encaissable en trois tranches : la première tranche représente 50 % de la contribution de l'Agence, après la présentation par l'ONG du rapport de démarrage du projet. Une deuxième tranche constitue 30 % de la contribution, à mi-parcours de l'exécution du programme, et après remise par l'association des rapports pédagogiques, organisationnels et financiers. Une troisième tranche représente 20 % de la contribution après achèvement du programme et remise, par l'ONG, du rapport financier de la deuxième tranche, d'un rapport final sur les réalisations ainsi que d'un rapport d'audit élaboré par un expert-comptable.

Plusieurs centaines d'associations consacrent l'essentiel de leurs activités à l'alphabétisation et des dizaines d'entre elles se sont spécialisées en la matière. Outre les cours d'alphabétisation dispensés aux bénéficiaires, ces associations exécutent également des activités de post alphabétisation, à travers des cours de renforcement des compétences acquises en phase d'alphabétisation et des activités génératrices de revenus et/ou d'insertion socioprofessionnelle.

Chacune des parties contractantes, a d'une part, et associations d'autre part, contribuent par des moyens spécifiques aux programmes d'alphabétisation. C'est ainsi que l'Agence de la lutte contre l'analphabétisme fournit les manuels, le guide du formateur et les moyens didactiques, finance en partie le programme d'alphabétisation fonctionnelle et le programme de la formation professionnelle.

[564]Enfin, elle apporte un soutien à la formation des formateurs. De leur côté, les associations sont tenues de fournir les locaux, d'organiser une campagne de sensibilisation et de mobilisation auprès de la population ciblée et d'assurer les cours d'alphabétisation.[565]

Concernant la subvention, elle est dédiée essentiellement aux rémunérations des formateurs, encadreurs et superviseurs, aux dépenses de gestion de projet (gestion, accompagnement, coordination, mobilisation et sensibilisation des bénéficiaires), aux frais des examens de certification et de la fourniture scolaire, sans oublier les dépenses liées à la préparation professionnelle et aux activités génératrices de revenus. (les matières première tissu, denrées alimentaires, les fils….)

En général, le coût du bénéficiaire supporté par l'Agence est différent selon le type de programme : 350 DH pour le programme d'alphabétisation et 500 DH par personne pour celui de post alphabétisation

Les subventions allouées par l'Agence à ces associations sont cependant loin de couvrir l'ensemble des dépenses liées à l'action, comprenant notamment les salaires des alphabétiseurs, les frais de formations des formateurs, la mise à disposition des salles de cours, etc. Pour combler ce déficit, les associations s'orientent généralement vers la construction de collectifs, de réseaux et coalitions. Il s'agit de nouvelles pratiques qui vont en s'amplifiant sous différentes formes de réseautage.[566]

4. Système d'information et degestion : SIMPA

Devant le manque évident d'informations sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle (ENF), L'UNESCO a élaboré une méthodologie et un outil de base de données qui permet de mettre en place un système d'information pour le management de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation. L'objectif de ce système est de maîtriser l'information statistique, de suivre périodiquement l'évolution de l'analphabétisme, de permettre aux décideurs et aux planificateurs de suivre de près les réalisations et enfin, d'alimenter le dispositif de suivi et

[564]Abdallah,Saaf. Étude sur l'organisation effective de passerelles entre le secteur de l'alphabétisation et les autres secteurs économiques et ministériels susceptibles d'accueillir des alphabétisés. Rabat. Union Européenne. 2012.p.9.
[565]ANALCA.2013. Op.Cit.,p.11.
[566]Joseph, Hivert. Pierre,Tainturier. Étude qualitative. La participation des organisations de jeunesse au Maroc : tendances et défis. UNESCO. 2016. p. 5.

d'évaluation en matière d'indicateurs permettant le réajustement et l'appréciation des réalisations.[567]

Le Maroc a adhéré au système d'information et en a fait l'un des principaux axes de sa stratégie. En effet, le pays a adopté ce système en l'installant dans différentes Délégations de l'ALANCA, ainsi qu'au niveau de la plupart des opérateurs partenaires, en assurant la formation des différents usagers pour sonutilisation.

Le SIMPA est un système modulairequi répond aux besoins des utilisateurs à l'échelon national, régional et local. Il intègre plusieurs modules, notamment le recensement, le reporting, la post-alphabétisation et la formation des formateurs pour l'identification et le recensement des opérateurs intervenants dans l'action d'alphabétisation, le suivi de l'avancement des programmes d'alphabétisation et l'évaluation des résultats.

La mise en œuvre de cet outil est par ailleurs confrontée à de nombreuses contraintes, notamment :

- La lourdeur du système qui devrait prévoir la saisie de tous les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation avec toutes les informations socio démographiques les concernant, soit près de 750 000 bénéficiaires par an en moyenne.
- Le manque d'opérateurs de saisie au niveau des Délégations et des opérateurs partenaires.
- L'insuffisance du matériel informatique chez les opérateurs, notamment les ONG.

En somme, en matière d'alphabétisation, la relation entre l'institution chargée de l'alphabétisation et la société civile est une relation de supervision, de coordination et d'appui logistique et pédagogique : ce type de relation concerne les associations bénéficiant d'une subvention financière de l'État. Dans ce cas, les relations sont définies par une convention-type signée par les deux parties, avec un droit de regard de l'État sur la réalisation des programmes (contrôle, suivi et évaluation).

[567]Tamir, Bachir. Mohamed, Bouguidou. Op. Cit., p. 22.

L'association s'engage pour sa part sur un programme précis de réalisation en assurant les tâches suivantes : mobilisation et inscription des bénéficiaires, recrutement des formateurs, mise en place du programme (salles, emplois du temps.), évaluation pédagogique. En contrepartie, l'État s'engage à apporter un appui financier en fonction de l'avancement dans la réalisation du projet et un appui pédagogique (formation des animateurs, conception et définition des contenus pédagogiques, mise à disposition des supports pédagogiques, inspection pédagogique).[568]

Les relations entre l'association et l'État se font au niveau local par le biais des Délégations provinciales du l'ANALCA et au niveau central par le biais de L'ANALCA.

La qualité de ces relations est très variables dans la mesure où les deux acteurs en présence (l'État et l'association) font face à des problèmes organisationnels internes qui, le plus souvent, se répercutent négativement sur la relation qu'ils entretiennent.[569]

Section 3 : Évaluation d'impact du programme de post alphabétisation

Paragraphe 1 : Dimension conceptuelle et empirique de l'évaluation d'impact en alphabétisation

Après avoir élucidé l'aspect organisationnel et manageriel de la politique d'alphabétisation (programme d'alphabétisation et post alphabétisation), il sera donc pertinent d'analyser le référentiel de cette action publique sociale pour faciliter la construction de l'ensemble des indicateurs et des critères afin de mener une évaluation des impacts recherchés et escomptés auprès des bénéficiaires.

En effet, l'évaluation constitue l'un des mécanismes d'assurance de qualité le plus largement utilisé et ayant été récemment introduit dans plusieurs systèmes d'éducation et de formation à travers le monde.

En fait, le concept de l'évaluation en général est trop large. Pour certains auteurs, évaluer, « *c'est situer un acte par rapport à une référence. C'est, plus*

[568]Mohammed, Bougroumet Hssain, Oujour, Mohamed Abdellatif, Kissami. Op. Cit., p. 5.
[569]Danièle, Demoustier.Les associations et leurs partenaires publics. In. Informations sociales. N °121. 2005. pp.120-131.(En ligne) disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-1-page-120.htm> [consulté le 28 Octobre 2019].

précisément, juger de la différence entre cet acte et cette référence. L'acte peut être une activité, une performance, une production »[570]. Pour d'autres chercheurs, évaluer, c'est « *recueillir, de manière systématique, valide et fidèle, des informations appropriées à ses objectifs d'enseignement (Observation) – interpréter ces informations à l'aide de critères (Analyse- mesure) - en vue d'établir des conclusions et/ou de prendre des décisions (jugement)* ».[571]

En somme, dans le champ des politiques publiques, la durabilité des politiques publiques ne se limite pas à la légitimation qui se base sur les « principes démocratiques encadrant leur adoption et leur exécution » mais aussi sur la «légitimation secondaire, consolidée par la qualité de leurs prestations à l'attention des acteurs sociaux ». [572]

En ce qui concerne l'alphabétisation, il s'agit d'un domaine hétérogène au niveau des enjeux qui la sous-tendent, des programmes mis en œuvre et des réseaux d'acteurs qui les exécutent ou qui sont concernés par ces programmes.[573]

En effet, l'alphabétisation est au centre d'une panoplie de politiques dont les finalités sont aussi multiples, à savoir l'intégration socioprofessionnelle, l'intégration sociale et citoyenne et la lutte contre toutes les formes de marginalisation et d'exclusion liées à l'analphabétisme.

Comme le précise Bernard Lahire « les pratiques d'écriture et de lecture ne se limitent pas à quelques situations bien délimitées, mais sont presque coextensives à l'ensemble des pratiques sociales ».[574]

Par ailleurs, la population concernée par les actions d'alphabétisation est constituée d'un groupe qui est loin d'être homogène, ce public présente une variété de caractéristiques socio démographique et économique (âge, sexe, activité …). Les attentes de ces bénéficiaires sont aussi différentes, de même que l'impact de l'alphabétisation sur leur vie quotidienne.

---

[570]Manuel,Musial. Fabienne, Pradère. André, Tricot. Comment concevoir un enseignement ? Bruxelles. De Boeck. 1 er édition. 2012. pp. 270-275. (En ligne) Disponible sur : www.worldcat.org.
[571]Ibid., p.272.
[572]Peter, Knoepfel. Frédéric, Varone. Mesurer la performance publique. Op. Cit., p. 128.
[573]Catherine, Bastyns. Anne, Godenir. Christine, Mainguet. Op. Cit., p.70.
[574]Olivia, Ferrandet. Bernard, Lahire. L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates. In.Lectures. 2005.p.370.(En ligne) Disponible sur: <http://journals.openedition.org/lectures/223> [consulté le 22 Mars 2020].

Cependant, cette hétérogénéité du domaine de l'alphabétisation ne doit pas empêcher la recherche d'une vision globale et cohérente de cette action publique. En d'autres termes, il faut réussir à assurer à la fois « production de sens par mise en relation d'acteurs autonomes et transaction entre des perspectives globales hétérogènes». [575]

D'un autre côté, la conception d'un modèle global et d'un cadre de référence pour cerner les aspects de la politique d'alphabétisation, ainsi que l'élaboration des indicateurs bien fondés pour évaluer la performance, sont indispensables pour vérifier que les dispositifs mis en place contribuent effectivement à résoudre les problèmes collectifs bénéficiant d'une allocation de ressources publiques.[576]

Dans la même perspective, une étude a été menée en Belgique, avec pour objectif de construire un référentiel d'évaluation pour l'action d'alphabétisation dans la région wallonne. Dans cette recherche, les auteurs tentent de construire des indicateurs formalisés à partir des objectifs recherchés et cités d'une manière expresse dans les différents textes institutionnels[577], en se basant également sur une approche empirique pour évaluer les effets de l'alphabétisation sur la vie des apprenants. [578]

Pour analyser les résultats émanant de cette étude, l'équipe de recherche mobilise le modèle d'analyse réputé en sociologie, dont l'objectif est de comprendre les ressorts des accords et des conventions entre individus et groupes[579].

Cependant, la construction de modèle théorique de l'alphabétisation à partir des économies de la grandeur permet de mener une recherche empirique basée sur une démarche déductive afin de réussir un travail de positionnement du cadre institutionnel de l'alphabétisation, à la lumière de ces modèles théoriques de Boltanski et Thévenot : « *le choix même des indicateurs de performance et leur valorisation dans le processus décisionnel sont liés à des enjeux idéologique*s » [580]. Afin de mieux comprendre ce modèle sociologique, il est pertinent d'exposer les principaux éléments qui délimitent cette théorie ainsi que les logiques inhérentes.

[575]Pierre, Muller. L'analyse cognitive des politiques publiques. Op. Cit. pp.190.
[576]Bernard, Fusilier. David, Laloy. Op. Cit., pp. 36-37.
[577]Ibid., p. 33.
[578]Ibid., p. 25.
[579]Luc, Boltanski. Laurent, Thevenot. De la justification : Les économies de la grandeur. Gallimard. 1991. p. 483.
[580]Peter, Knoepfel. Corinne, Larrue. Frédéric, Varone. Analyse et pilotage. Op. Cit., p. 292.

Cela est utile afin de mieux cerner la question des finalités et des mondes où s'inscrivent les impacts et les effets de l'action d'alphabétisation.

A. La théorie des « économies de la grandeur »[581]et les impacts d'alphabétisation :

Les chercheurs en alphabétisation retiennent les catégories évoquées par Boltanski et Thévenot dans leur théorie « économies de la grandeur »[582]. Dans la construction de leurs modèles d'analyse des impacts d'action d'alphabétisation, ils modélisent cinq mondes[583]: le monde civique, le monde marchand, le monde industriel, le monde domestique, et le monde de l'inspiration. Ils ont ainsi construit des logiques « pures » sur ce que pourrait être l'effet et la contribution de l'alphabétisation dans chacun de ces mondes pour les bénéficiaires.[584]

Par la suite, dans notre analyse, nous allons expliquer comment l'action d'alphabétisation peut prendre sens dans chacun de ces mondes.

1. les logiques « pures » qui structurent l'alphabétisation :

Pour Boltanski et Thévenot, l'analphabète n'accède pas à l'état de grandeur car, sans maîtrise de la langue parlée et écrite, il ne peut accéder pleinement à son rôle de citoyen et témoigner des inégalités qui demeurent. Il ne peut donc participer à la société et risque de se retrouver isolé, marginalisé, ou de vouloir se replier sur une communauté. Il ne peut pas non plus défendre ses droits en tant que citoyen et lutter pour faire progresser le principe d'égalité, afin de garantir le bien commun. [585]

Alors que, selon Bernard. Fusilier et David. Laloy, la participation à une formation alphabétisante permet de contribuer au bien commun, au renoncement au particulier, au désintéressement personnel, au rassemblement pour une action collective ou pour la défense d'une juste cause. Ce sont autant d'attitudes qui sont donc valorisées dans ce monde. La participation à cette formation permet ainsi l'exercice des droits civiques par les bénéficiaires. [586]

---

[581]Barbara, Pfister. Les économies de la grandeur : Un renouveau dans l'analyse organisationnelle ? In. Cahiers du CRISES. Collection études théoriques. Centre de recherche sur les innovations sociales. 2001. pp. 4-8. (En ligne) Disponible sur : <https://depot.erudit.org/id/001681dd> [consulté 17 Février 2022].

[582]Boltanski et Thévenot ont observé l'existence de six principes supérieurs communs auxquels les individus peuvent avoir recours pour justifier leur position et arriver à un accord, ou pour s'engager dans un conflit.Ibid., pp. 7-8.

[583]Boltanski et Thévenot. Op. Cit., p. 221.

[584]Ibid., p. 220.

[585]Ibid., p. 214.

[586]Bernard. Fusilier. David, Laloy. Op. Cit., p. 20.

Il en résulte que le fait d'acquérir les capacités de lire et d'écrire constitue une condition fondamentale pour pouvoir participer à une société et développer sa citoyenneté, défendre les droits du collectif et développer une démarche politique.

Par conséquent, l'action d'alphabétisation doit surtout permettre aux individus de développer leur conscience citoyenne et de développer un regard critique sur leur environnement social.

Par ailleurs, l'analphabète ne possède pas les outils de base pour faire valoir son intérêt personnel et entrer dans la compétition avec les autres individus voulant également défendre leurs intérêts. Il ne peut qu'être dépendant d'autres personnes qui seraient susceptibles de l'empêcher d'accéder à ses désirs et de réussir ses projets personnels. [587]

Dans notre société actuelle, basée sur la consommation et la possession de biens et de services, un des moyens privilégiés pour accéder à ces objets convoités par tous est de rester compétitif pour augmenter sa valeur sur le marché et avoir un emploi. La maîtrise du langage écrit et oral est indispensable pour entrer dans la « *lutte des places* »[588] et dans la compétition sur le marché du travail.

L'action d'alphabétisation doit donc surtout permettre aux individus d'entrer en compétition avec les autres concurrents dans la course à la valorisation de leur objectif personnel, qui se traduit par un positionnement sur le marché du travail.

Les auteurs expliquent que les actions de l'alphabétisation sont observées également dans le monde industriel, gouverné par le principe de l'efficacité, de la fonctionnalité et de la rationalité des actions.

Ainsi, les personnes analphabètes doivent tout d'abord maîtriser un socle de compétences linguistiques de base pour pouvoir progresser dans leur maîtrise de connaissances et de compétences, et donc accroître leur efficacité. Autrement dit, il faut parvenir à classer les individus selon leur degré de maîtrise de l'écrit et de l'oral et développer des actions leur permettant de gravir les échelons afin d'être plus performants.

---

[587]Ibid.,p. 23.

[588]Vincent, de Gaule Jac. Isabel, Taboada Léonetti. La lutte des places. Insertion et désinsertion. In. Droit et Société. coll. Re-Connaissances Paris.1994. p. 45.

En somme, la participation à la société n'est pas seulement citoyenne mais aussi fonctionnelle, dans la mesure où elle se définit à partir de la fonction que l'individu peut jouer dans la société et la division du travail.

L'action d'alphabétisation doit donc être efficace et cibler directement les compétences certifiées permettant de maîtriser le langage écrit et oral ainsi que tout autre savoir de base. Ces savoirs doivent s'étendre sur les champs économiques et sociaux.

Concernant la sphère sociale des bénéficiaires, l'alphabétisation serait alors une première étape pour connaître les règles et les traditions du groupe d'appartenance et développer une attitude conforme aux exigences du groupe. Elle permet de s'adapter au monde dans lequel nous vivons et de respecter ses règles de fonctionnement. La priorité est accordée à l'union, à ce qui rassemble, à ce qui est commun, pour faciliter l'intégration et le développement du sentiment d'appartenance.[589]

De plus, la maîtrise du langage écrit et oral, et les possibilités de communication qu'elle permet, représente une condition indispensable à l'épanouissement personnel ainsi qu'au développement de l'estime de soi. En réalité, sans une maîtrise suffisante du langage, l'individu risque de ne pas être capable d'exprimer sa créativité et son inspiration, ce qui fragilise son identité. [590]

En effet, l'alphabétisation contribue de ce fait à un travail identitaire, à travers l'acquisition des compétences et leur mobilisation au sein d'activités culturelles et artistiques. Elle favorise ainsi la restauration d'une identité positive.

B. Les impacts des actions d'alphabetisation

En somme, cette analyse débouche sur quatre logiques qui peuvent structurer une action d'alphabétisation, et par conséquent des référentiels de sens qui justifient des politiques en la matière :

- une logique civique : alphabétiser pour favoriser l'égalité et la participation citoyenne.

- une logique marchande : alphabétiser pour favoriser l'accès au marché du travail et se faire une place dans la concurrence.

[589]Bernard . Fusilier et David. Laloy. Op. Cit., p.20.
[590] Luc, Boltanski. Laurent, Thevenot. Op. Cit., p. 223.

- une logique industrielle : alphabétiser pour accéder à la maîtrise des connaissances et des compétences nécessaires, pour être efficacement fonctionnel.

-une logique domestique : alphabétiser pour s'intégrer dans la société.

- une logique du monde inspiré : alphabétiser pour développer son estime de soi.

En outre, pour affiner davantage le modèle conceptuel évoqué, il est primordial d'avoir recours aux résultats émanant de l'étude empirique des impacts d'alphabétisation relevés par les bénéficiaires.

Par ailleurs, à travers les études de terrain, il est nécessaire de récolter les témoignages d'un échantillon d'apprenants à propos des impacts du processus d'alphabétisation sur leur vie. [591]

A. Goddier dégage cinq catégories d'impacts :

- Les impacts reflétant la transformation identitaire (impacts au niveau de l'identité, estime de soi, amélioration des relations sociales...).

- Les impacts relatifs au développement de savoirs et compétences de base (savoirs linguistiques et mathématiques, savoirs technologiques, l'orientation dans le temps et dans l'espace).

- Les impacts relevant de l'insertion sociale (changements dans la vie quotidienne et les relations sociales).

- Les impacts touchant à l'emploi ou à l'insertion socio-professionnelle (évolutions au niveau de l'emploi, de la formation professionnelle, du permis de conduire...).

- Les impacts relevant de la participation citoyenne (accès aux espaces culturels, aux droits de réflexion citoyenne, positionnement par rapport à l'interculturalité, implication dans la scolarité des enfants).

-Les impacts reflétant la transformation identitaire regroupant les impacts au niveau de l'identité, de l'estime de soi, mais aussi l'amélioration des relations avec un noyau de personnes de confiance (familial ou via le groupe de formation).

[591]Anne, Godenir. Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes : Résultats d'une enquête menée par l'association « Lire et Écrire » auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010. Communauté française. In. Journal d'alpha Lire et Écrire. N° 60. 2010. pp. 105-119. (En ligne) Disponible sur : http://communaute-francaise.lire-et ecrire.be/image/documents/ pdf/10_impacts_alpha.pd

En définitive, la combinaison de plusieurs démarches et approches d'analyse de cadre référentiel de l'action d'alphabétisation débouche sur l'établissement des liens entre le modèle d'analyse adopté (économies de la grandeur) et les inductions émanant du terrain (les impacts d'alphabétisation relevés par les bénéficiaires). Ces liens consistent à attribuer chaque impact relevé par les bénéficiaires à un monde donné (figure n° 5).

Ces relations sont à la base de la construction d'un cadre de référence pour cerner les aspects de la politique d'alphabétisation ainsi que de l'élaboration d'indicateurs solides pour évaluer la pertinence des dispositifs mis en place par les pouvoirs publics.

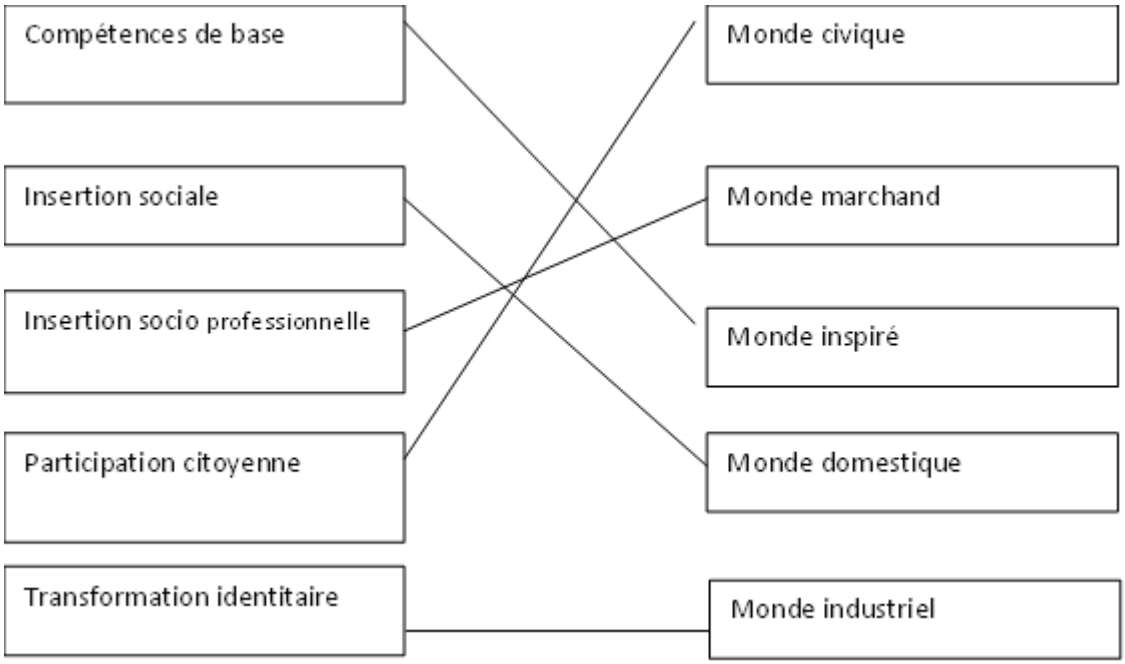


Figure n°2: les liens entre les catégories d'impact et les mondes.

Source :Anne, Godenir. Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes : Résultats d'une enquête menée par l'association Lire et Écrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010. Communauté française.Journal d'alpha Lire et Écrire. N° 60. 2010.

En effet, le référentiel global rassemble donc des indicateurs génériques en relation avec l'ensemble de ces mondes.

Le référentiel peut ensuite être personnalisé et contextualisé en fonction des objectifs de l'opérateur et de l'apprenant. Par exemple, ces objectifs peuvent relever du monde domestique (intégration sociale), ou bien du monde civique (participation citoyenne) ou du monde marchand (insertion professionnelle).

Le référentiel peut servir aussi de carte d'orientation dans laquelle l'opérateur peut puiser les indicateurs qui lui importent.Le référentiel a ainsi le mérite d'être flexible, et en même temps de représenter la complexité et la multi dimensionnalité de l'alphabétisation. (voir le tableau n° 3)

Tableau n° 3: **l'alphabétisation dans les différents mondes**

	Objectifs	**Exemples d'indicateurs de dispositifs**
Monde industriel	Progresser dans un processus de qualification	Test à l'entrée et à la sortie des compétences linguistiques, l'accès à une formation supérieure pré-qualifiante ou qualifiante…
Monde inspiré	Assurer un développement personnel	Perception subjective du développement personnel, de la confiance et de l'estime de soi…
Monde marchand	Augmenter sa capacité à rentrer dans la compétition du marché de l'emploi	Accès à l'emploi, définition d'un projet professionnel, démarches réalisées dans le parcours d'insertion (CV, lettre de motivation,entretien d'embauche)…
Monde civique	Développer sa capacité à participer en tant que citoyen, à être acteur de progrès social et de défense des droits civiques et collectifs	Le degré d'engagement dans des projets citoyens, culturels, politiques, le sentiment d'être capable de défendre ses droits, le fait d'avoir une opinion sur certains faits de société…
Monde domestique	Améliorer sa connaissance des institutions, des normes et valeurs, des traditions de la société afin de mieux s'y intégrer (y compris les proches et les enfants en particulier)	La connaissance et la compréhension des services et administrations locaux, la capacité à faire une demande auprès d'une administration, capacité à assurer le suivi scolaire de ses enfants…

Source : Luc Boltanski, Laurent Thevenot. De la justification : Les économies de la grandeur. Gallimard 1991, p. 483.

À la fin de l'analyse des dispositifs réglementaires qui cadrent l'action d'alphabétisation, notre étude permet de mettre en lumière le caractère composite du référentiel politiquequi semble recouvrir, du moins au niveau déclaratif, les différentes logiques pures de l'alphabétisation.

Cependant, la diversité et le caractère transversal de l'action d'alphabétisation est une richesse, et l'analyse montre que cette modalité de conduite de la politique contribue à couvrir, au moins au niveau des principes, un large éventail de besoins des apprenants etdes finalités poursuivies par les opérateurs.

Paragraphe 2 : le cadre de référence de mesures et d'évaluation des actions d'alphabétisation

Le suivi et l'évaluation des programmes sont des facteurs clés de l'utilité des actions d'alphabétisation auprès des bénéficiaires, auxquels il faudrait prêter une attention particulière pour atteindre l'efficacité et la pertinence des programmes dans des contextes biendéfinis.

A. Les programmes internationaux de mesures et de suivi des actions d'alphabétisation

Les taux d'analphabétisme tels qu'ils sont traditionnellement mesurés dans le monde ne sont pas suffisamment fiables pour répondre aux exigences du contrôle et du suivi de l'efficacité de l'action d'alphabétisation et aux attentes des utilisateurs dans les différents pays[592]. Ils sont souvent produits à partir des déclarations des personnes concernées, ou sur la présomption selon laquelle un individu est alphabète une fois qu'il a achevé un certain nombre d'années de scolarité. [593]Il s'agit de mesures indirectes dont on sait par expérience qu'elles reflètent d'une maniére subjective la réalité.[594]

Pour remédier aux limites des méthodes conventionnelles et des enquêtes de ménages, et objectiver davantage la mesure de l'alphabétisme, les instances concernées mettent en œuvre de nouvelles méthodes d'évaluation, basées sur des tests permettant d'établir une échelle dans les niveaux d'alphabétisme. Elles permettent ainsi de mesurer l'alphabétisme dans différents domaines de compétences et de comparer les données au niveau international.

Dans cette perspective, de nouvelles enquêtes testant les niveaux de compétences réelles en lecture-écriture et d'autres compétences, commencent à se mettre en place, telles que : l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS[595]), l'Enquête sur l'alphabétisation et l'autonomie fonctionnelle des adultes

[592]UNESCO. Projet de proposition et de plan d'action d'une décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation à la cent soixante et unième session du Conseil exécutif de l'UNESCO. 2001. p. 30.

[593]Depuis ses premiers annuaires statistiques sur l'analphabétisme publiés dans les années 1950, l'Unesco s'appuie – de façon exclusive avant les années 1980, et de façon principale plus récemment – sur les recensements nationaux de population et des données administratives pour estimer, dans chaque pays, le taux d'alphabétisme et le nombre d'individus analphabètes. L'alphabétisme est mesuré selon trois méthodes conventionnelles : (i) la déclaration des enquêtés lors d'un recensement ou d'une autre enquête (auto-évaluation), (ii) l'évaluation par un tiers, le plus souvent le chef de ménage, indiquant le niveau d'alphabétisme des membres de son ménage , et enfin (iii) le nombre d'années de scolarisation. Ibid., p. 25.

[594] Extrait du discours du Directeur du Bureau de l'UNESCO pour les pays du Maghreb, à l'occasion de la rencontre nationale sur la qualité des programmes d'alphabétisation. Rabat. les 6 et 7 mars 2009. p. 45.

[595]OCDE. L'Enquête IALS The International Adult Literacy Survey a été menée dans les pays de l'OCDE

(ALL[596]), le Programme de suivi et d'évaluation de l'alphabétisation (LiteracyAssessment and Monitoring Pro- gram - LAMP) et la Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA)[597]**.** Ces enquêtes, réalisées dans le but de développer des mesures plus fiables, sont basées sur une évaluation directe des capacités des individus en matière d'alphabétisation.

Nous nous focalisons dans cette étude sur l'analyse des objectifs et des apports des programmes et des initiatives dont le Maroc est partenaire dans la mise en œuvre sur son territoire. Cette analyse servira de terrain pour en tirer les enseignements principaux en matière d'évaluation des actions d'alphabétisation, et exploiter les différents apports conceptuels et méthodologiques de ces recherches afin de construire notre propre modèle conceptuel, celui-ci servira de base à notre recherche empirique concernant l'évaluation des impacts du programme de post alphabétisation sur le développement des capacités et des compétences des femmes dans la province de Meknès.

1. (LAMP)[598] : un programme prometteur inachevé

LAMP est une enquête internationale conçue pour recueillir des données valides, fiables et comparables sur les compétences en alphabétisme et en usage des nombres (numeracy) de la population adulte âgée de 15 ans et plus. Ce programme, conçu par l'Institut des Statistiques de l'UNESCO (ISU)[599] pour les pays en développement, consiste à réaliser une enquête auprès d'un échantillon représentatif de la population adulte dans chacun des pays participants et vise les objectifs suivants:

- Développer une nouvelle méthodologie de mesure de l'alphabétisme qui puisse pallier les insuffisances de la méthodologie conventionnelle et qui soit adaptée aux contextes des pays en développement.
- Produire des données fiables et comparables sur les niveaux de compétences

,entre 1994 et 1998 (C'est une enquête internationale sur les compétences des adultes réalisée en Suisse par l'Office fédéral de la statistique (OFS)en collaboration avec l'universitéde Zurich. 2003. p. 67.

[596]Ibid., p. 14.

[597]Héloïse, Nétange. L'alphabétisation des adultes : le cadre international. In. Revue internationale d'éducation de Sèvres.N° 57.Centre international d'études pédagogiques. 2011. pp.12-15. (En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ries.2042>.

[598]Le programme d'évaluation et de suivi des niveaux d'alphabétisme.

[599]Hendrik, Van der Pol. La nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : Mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Institut statistique de l'UNESCO. Montréal. 2009. pp. 7-49. (En ligne) Disponible sur : ttp://www.uis.unesco.org

en alphabétisme de la population adulte (âgée de 15 ans et plus).

– Renforcer les capacités nationales en matière de collecte de données liées aux niveaux d'alphabétisme. L'ISU fournit aux pays participant à la phase pilote une assistance technique qui leur permet de s'approprier toutes les étapes de cette enquête (échantillonnage, développement des items, collecte et exploitation de données).

En effet, le programme LAMP s'inspire des enquêtes internationales menées dans les pays de l'OCDE (IALS, ALL.). Ainsi le programme LAMP, abandonne la dichotomie entre alphabétisme/analphabétisme pour s'orienter vers une échelle continue de niveaux d'alphabétisme, ce qui semble compatible à la notion de la littératie.[600]

Au Maroc toutefois, « le taux d'analphabétisme constitue le principal indicateur de mesure de l'analphabétisme construit à partir des recensements et des enquêtes auprès des ménages. Le calcul de ce taux se rapporte à la population de plus de 10 ans et fournit la proportion de cette population pour laquelle la réponse à la question relative à la capacité de lire et écrire une phrase, est négative ». [601]

Cetyped'évaluationdéclarative présente cependant des limites pour mieux diagnostiquer l'ampleur du phénomène d'analphabétisme, ce qui a amené le Maroc à prendrepartàlaphasepilotedeLAMP afin dedisposer d'indicateurs pertinents de mesure de l'alphabétisation.

Ainsi, ceprogrammepermetparticulièrementaux pays avec des niveaux faibles d'alphabétisme comme le Maroc, de réaliser une mesure directe pour ce niveau et de déterminer avec précision le pourcentage et le nombre de personnes ayant des compétences insuffisantes, en précisant le profil de cette population d'une façon détaillée.

La phase pilote du projet LAMP au Maroc a été menée dans la région de Marrakech Tensift El Haouz, sur un échantillon de 630 ménages, pour tester et valider cette nouvelle méthodologie de mesure à toutes les étapes de sa réalisation (allant de la conception des instruments de mesure et la collecte des

[600]Le programme LAMP a été expérimenté dans cinq pays : El Salvador, Mongolie, Ma- roc, Niger et Territoires palestiniens autonomes. Le Kenya a, pour sa part, mené en 2006 une enquête à caractère national sur l'alphabétisation qui s'inspire de LAMP. Plusieurs autres pays, parmi lesquels la Jordanie, le Paraguay, le Pérou et le Viet Nam, ont égale- ment rejoint ce programme après sa phase pilote. Ibid., p. 40.
[601]Mohammed, Bougroumet Hssain, Oujour. Mohamed Abdellatif, Kissami. Op. Cit., pp. 4 -5.

données jusqu'à l'interprétation des résultats). Or, la phase principale de cette enquête n'est malheureusement pas achevée à ce jour.[602]

2. Apport et fondements de la recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA)

Une étude sur le suivi et l'évaluation des apprentissages des bénéficiaires des programmes de l'alphabétisation (RAMAA) a été lancée en 2009 par l'UIL (l'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie) et est toujours en cours. Cette recherche se propose de développer un plaidoyer en faveur de la mise en place d'une politique de l'éducation des adultes. En se basant sur des éléments concrets qui informent les décideurs politiques sur la population ciblée, sur la bonne gouvernance des programmes d'alphabétisation et sur les résultats de ces derniers[603].

La RAMAA instruit sur les niveaux de compétences atteints par les bénéficiaires à la sortie réussie des différents programmes d'alphabétisation. Cette recherche informe aussi les décideurs politiques, les prestataires de programmes et les partenaires de développement sur les facteurs influençant la variabilité de ces apprentissages acquis. De plus, il s'agit de doter le secteur de l'alphabétisation d'un système d'information qui permet d'avoir les informations suivantes : le volume réel de la population adulte non scolarisée présentant un déficit en éducation de base, latypologie de cette population sur la base des escaractéristiques socio démographiques et de ses besoins en alphabétisation, le déroulement de la mise en œuvre des programmes (portée, conditions matérielles de délivrance, rendement interne...).

Les déterminants de la qualité retenus dans le cadre de l'élaboration du questionnaire de contexte se sont focalisés les trois paramètres suivants : i) variables individuelles du bénéficiaire (motivation, usage), ii) variables sociodémographiques du bénéficiaire (ménage, collectivité et iii) les variables liées au programme (management, adéquation avec les attentes des bénéficiaires).

---

[602]ANALCA. 2017. Op. Cit.,p.18.

[603]Madina, Bollyet and others. Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation: Résultats de la première phase 2011-2014. UNESCO. 2015. p. 30. (En ligne)Disponible sur: <Http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234143f.pdf> [consulté le 17 Octobre 2019].

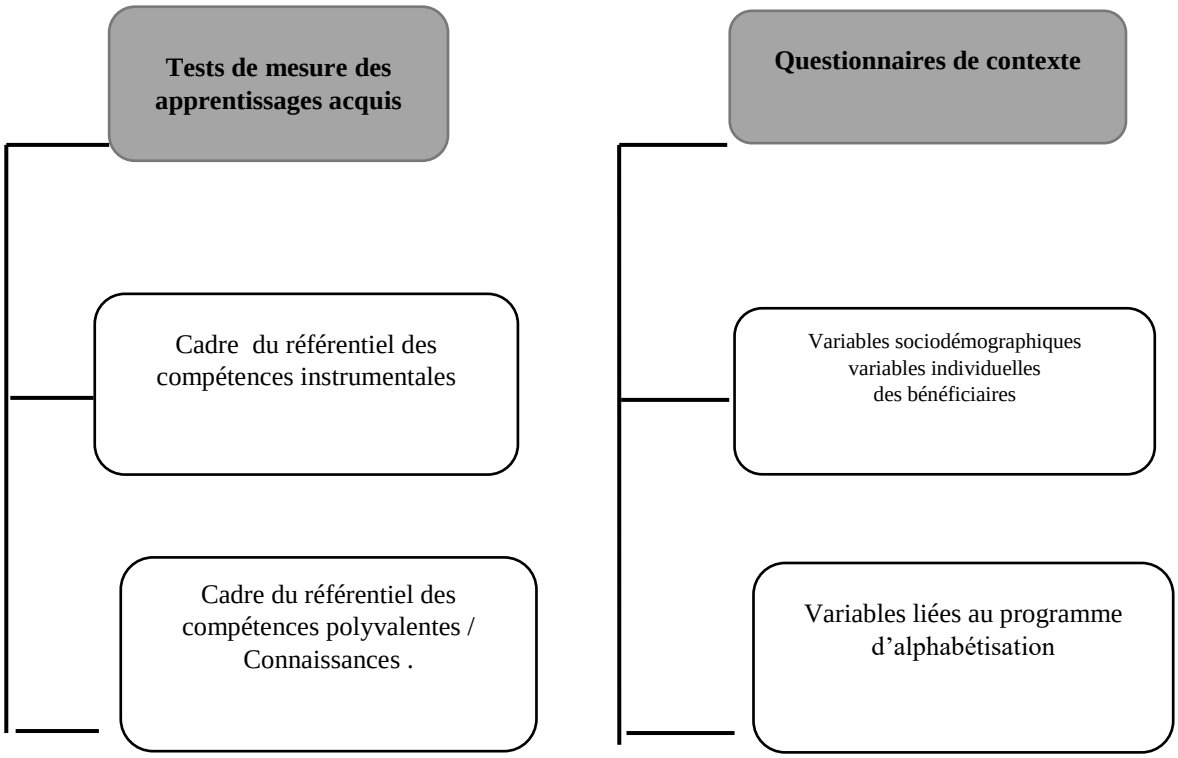


Figure n°3. Les principaux outils de la mesure des compétences des adultes dans la RAMAA.

En réalité, l'objectif consiste principalement à aider à la prise de décision en matière d'élaboration de politiques et de programmes adaptés aux attentes et aux besoins des populations cibles.

À travers les enquêtes de terrain, trois groupes de compétences clés ont été ciblées dans les référentiels de compétences de la RAMAA :

- Les compétences instrumentales qui renvoient à la maîtrise suffisante des éléments de base de l'alphabétisme, qui sont la capacité de lire, d'écrire, de calculer et de communiquer dans au moins une langue.
- Les compétences fonctionnelles qui se réfèrent à la capacité de l'individu de faire usage des supports écrits et autres compétences d'alphabétisme 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, consommateur et citoyen.
- Les compétences dites transversales/polyvalentes qui se rapportent à la capacité d'identifier et de traiter l'information, de mobiliser les stratégies de résolution de problèmes et d'utiliser les supports technologiques pour consolider/approfondir les compétences instrumentales et rendre opérationnelles les compétences fonctionnelles.

Les résultats de ces programmes ont été recueillis, en matière d'apprentissage acquis, de la durabilité de ces derniers, de leurs usages et des impacts qu'ils exercent (UIL, 2010). Cinq pays ont participé à ce projet : Burkina Faso, Mali, Maroc, Niger et Sénégal.[604]

Ces évaluations sont néanmoins critiquées, notamment en raison de leurs coûts élevés, du sentiment limité d'appropriation qu'elles procurent au niveau local, ou encore du décalage entre d'une part, le temps nécessaire pour les mener, et d'autre part, les besoins nationaux en alphabétisation et les politiques menées sur le terrain.

Des chercheurs ont souligné qu'elles sont également porteuses d'un certain nombre de conceptions idéologiques, dont le fait qu'elles s'intéressent davantage à la lecture et à l'écriture qu'aux autres compétences, ou encore qu'elles se basent sur le postulat selon lequel la hiérarchie des compétences serait universelle, quels que soient les langues et les contextes, ce que réfutent les spécialistes de l'alphabétisation socioculturelle.[605]

En définitive, la mise en œuvre de ces nouvelles évaluations, telles qu'elles sont aujourd'hui conçues, pose un certain nombre de difficultés dans les pays en développement et s'avère relativement limitée, bien qu'elles offrent des informations quantitatives et qualitatives plus détaillées sur l'alphabétisme et sur le profil des bénéficiaires.[606]

B. Cadre de référence de l'évaluation des impacts du programme de post alphabétisation à la lumière du cadre institutionnel d'alphabétisation au Maroc

L'évaluation exige avant tout la définition de son champ de référence. En effet, dépendant étroitement de ce champ, l'évaluation peut se révéler très différente quant à ses finalités, son processus et ses retombées. Or ces variables qui interagissent dans l'évaluation d'un programme sont multiples, souvent complexes et interdépendantes. Cet état de fait dicte le choix de priorités conceptuelles et méthodologiques. Il a donc fallu initialement planter un cadre conceptuel qui soit à même de déterminer les paramètres et les critères d'une évaluation exhaustive et pertinente par rapport aux objectifs du programme d'alphabétisation.

---

[604]Adeline, Seurat. Op. Cit., p. 263.
[605]Alain, Mingat. Francis, Ndem. Adeline, Seurat. La mesure.. Op. Cit., p. 35.
[606]Lesley, Bartlett. Literacy's Verb: Exploring what Literacy is and What Literacy Does. In. International Journal of Educational Development. N° 28. Vol 6. 2008. pp. 737–753. (En ligne) Disponible sur: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.002>.

1. les impacts édictés par le référentiel officiel[607]

Le référentiel se présente comme une typologie, une classification et un inventaire des compétences nécessaires à des activités de la vie courante des bénéficiaires. En effet, le référentiel est l'ensemble « *des compétences sont déclinées en capacité, indispensables ou nécessaires, qu'il faut mobiliser et, le plus souvent, combiner, pour réaliser avec succès une tâche quelconque dans une situation de la vie courante* ».[608]

Selon ce même référentiel, ce sont les rôles sociaux et les situations de vie des adultes qui servent d'assise pour dresser la liste des compétences[609]. La plupart de ces rôles sont également utilisés pour poser un contexte de formation et aider les apprenants à réussir le transfert des compétences vers la vie courante.

Parallèlement et à titre de comparaison, une définition de l'OCDE relativement concise des compétences,se base sur le quotidien et le monde du travail des individus tout en attachant une importance particulière aux compétences sociales: «Les compétences clés impliquent la mobilisation de connaissances, de savoir-faire cognitifs et pratiques, de capacités de création et d'autres attributs psychosociaux tels que les attitudes, les émotions, les valeurs et les motivations».[610]Autrement dit, la compétence est la capacité à répondre à des exigences complexes dans un contexte particulier.

---

[607]Depuis 2015, la notion de référence de compétence a changé dans le cadre d'une amélioration des guides de l'APC.

[608] Le référentiel est unoutil 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. Madina, Bolly. Hakima, Megherbi. Référentiel de compétences harmonisé. Deuxième phase de la recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation. Publié en 2020 par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Allemagne.

[609]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). Selon Stercq , on distingue trois types de référentiels : compétences, formation et évaluation.
Les référentiels de compétences. Ceux-ci définissent des compétences. Parmi eux, on peut distinguer :
- **Les référentiels de métiers** (définissent des métiers comme services rendus et listent des activités clés du métier et compétences professionnelles associées).
- **Les référentiels de compétences/savoirs de base** : compétences professionnelles associées en lien avec un métier ou transversale à l'exercice d'un métier.
- **Les référentiels de compétences-clés** pour toute la population, un socle commun nécessaire à tout citoyen, des référentiels spécifiques à l'écrit. Perrine Vanmeerbeek Fallon.Elaboration d'outils et d' alphabétisation :Elaboration d'un référentiel d'indicateurs d'évaluationdes adultes. In. Cahier spécial des chargescsch_opc_alpha_2016 .Rapport final de recherche. Université de liège. janvier 2018.

[610]Joachim, Knoll. Education informelle des adultes, entre qualifications formelles et compétences : Education des adultes non formelle et communautaire. In. Revue internationale Éducation des Adultes et Développement. N° 66. 2006. p. 26.

L'acquisition de ces compétences consiste effectivement à qualifier l'adulte pour faire face aux grands enjeux actuels de nos sociétés, à savoir l'accès aux sociétés du savoir, la transformation de l'économie, la mondialisation et la valorisation de l'apprentissage tout au long de la vie.

En effet, quatre rôles de l'adulte sont retenus par le référentiel marocain, à savoir : a) être membre d'une famille, b) être citoyen d'une collectivité, c) être producteur de biens et de services, et d'être consommateurs de biens, de services et de médias.[611]

En outre, le référentiel définit les compétences requises pour que les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation au Maroc exercent convenablement leurs rôles d'adultes dans la société marocaine, comme suit[612] :

2. Compétences disciplinaires ou initiales :

Elles font référence aux compétences de base en alphabétisation. Elles englobent la compétence linguistique « communiquer en langue arabe », la compétence de résolution de problèmes mathématiques « utiliser le langage et les outils mathématiques », celle relative à « l'utilisation de la démarche et les modes d'explication de l'histoire et de la géographie » et « la capacité d'exploiter des technologies de l'information et de la communication ». Ces compétences sont catégorisées comme suit :

- Communiquer en langue arabe : lire, écrire, écouter, s'exprimer oralement.
- Utiliser le langage et les outils mathématiques (arithmétique et mesures géométriques).
- Utiliser la démarche et les modes d'explication de l'histoire et de la géographie.
- Exploiter des technologies de l'information et de la communication.
- S'informer par l'intermédiaire des médias imprimés.
- Produire des textes : compétences textuelles et communicatives (produire des informations sur soi-même : numéro de téléphone, adresse, nom…, utiliser l'écrit dans des activités socioprofessionnelles, s'exprimer par écrit). (voir tableau n° 4).

[611]ANALCA. Guide n° 10.Op. Cit., pp.7-12.
[612]Ministère de l'Education Nationale. Projet multi pays RAMAA. Etude d'évaluation des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation : Référentiel de compétences MAROC. Version Août 2011. p. 32-80.

Tableau n°4 :Référentiel générique des compétences de base

Compétences	Eléments de compétences	Savoir, savoir-faire et savoir être indiquant la maitrise de la compétence
Lire et comprendre un message ou un discours	**1-Identifier l'orthographie : Graphèmes, mots et phrases**	1.1. Identifier des graphèmes isolés et en contexte
		1.2. Déchiffrer des mots
		1.3. Déchiffrer des phrases
	1-Déchiffrer un message	2.1. Déchiffrer un enseigne
		2.2. Déchiffrer une adresse
		2.3. déchiffrer un chèque
	2- Déchiffrer le sens d'une information écrite	3.1. Appréhender le sens des phrases
		3.2. Décoder le sens global d'un texte
		3.3. Focaliser une information dans un texte
Ecrire un énonce ou un message	3- Appliquer l'orthographie : Ecrire des graphèmes, mots et phrases	4.1. Ecrire des graphèmes isolés ou dans des mots
		4.2. Recopier correctement des mots
		4.3. Recopier correctement des phrases
	4- Ecrire des informations	5.1. Ecrire des informations personnelles
		5.2. Rédiger un bon
		5.3. Remplir un formulaire
	5- S'exprimer par écrit	6.1. Ecrire un acte de parole
		6.2. Ecrire un énoncé
		6.3. Ecrire une demande
Effectuer une opération de calcul	6- Repérer et écrire des chiffres et des nombres	7.1. Repérer des chiffres et des nombres
		7.2. Classer des nombres
		7.3. Faire des dénombrements : énumérations, unités, dizaines, certaines
	7- Effectuer des opérations de calcu	8.1. Effectuer des opérations posées (sans retenue)
		8.2. Effectuer des opérations posées (avec retenue)
		8.3. Résoudre un problème de calcul
	8- Mathérnatiser des situations de la vie quotidienne	9.1. Appliquer des mesures usuelles
		9.2. Etablir une facture
		9.3. Etablir un bilan

Se positionner dans le temps et dans l'espace	9- Identifier et dessiner des figures géométriques	10.1. Discriminer entre des formes géométriques
		10.2. Dessiner une figure
		10.3. calculer la surface d'une figure
	10- Se positionner dans l'espace	11.1. S'orienter ou oriente un objet dans l'espace
		11.2. Localiser les espaces
		11.3. lire une carte
	11- Se positionner dans le temps	12.1. Mesurer le temps et la durée
		12.2. Lire un calendrier
		12.3. Lire de l'heure

Source : Ministère de l'Education Nationale. Projet multi pays RAMAA. Etude d'évaluation des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation : Référentiels de compétences MAROC. 2011.

3. Compétences socioprofessionnelles :

Ces compétences rejoignent les rôles de citoyen de la collectivité, de membre d'une famille, de producteur, mais aussi de consommateur de biens et de services. Le développement de ces compétences consiste à faire de l'adulte bénéficiaire de l'alphabétisation un citoyen libre, autonome, exerçant une raison critique et constructive dans une société à laquelle il participe activement pour :

- Organiser sa vie professionnelle.
- Gérer ses pratiques de consommation et d'épargne.
- Exercer ses droits et devoirs civiques.
- Maintenir de saines habitudes de vie.
- Consolider les valeurs culturelles et spirituelles.

Il se constitue ainsi une véritable morale civique fondée sur le respect de l'autre et sur « le savoir vivre ensemble ». Ces compétences sont classées suivant le tableau n°5 ci -dessous :

Tableau n°5 :Référentiel générique des compétences socio professionnelle

Compétences	Eléments de compétences	Savoir, savoir-faire et savoir être indiquant la maitrise de la compétence
Se positionner par rapport au développement de son secteur d'activité	22. connaitre son secteur d'activité : Enjeux et perspectives	22.1. Identifier des services et instances en rapport avec son métier
		22.2. Connaitre les opérateurs locaux et régionaux du métier
		22.3. Identifier les facilité opportunités et offres

		accordées au professionnels di métier
	23. Appréhender des règles et des législations en vigueur dans son métier	23.1. Identifier les règles de l'exercice du métier
		23.2. Connaitre les règlementations d'obtention d'autorisations ou documents
		23.3. Identifier son statut dans un type de métier ou d'activité
	24. Pratiquer des principes de gestion	24.1. Identifier les règles de gestion de ses activités
		24.2. Savoir vendre ou promouvoir son produit ou service
		24.3. Appliquer des règles de gestion financière
Respecter les normes de santé, sécurité et environnement	25. Appliquer des règles de santé	25.1. Identifier les dangers des produits utilisés
		25.2. Identifier les maladies engendrées par les situations de travail
		25.3. Connaitre les procédures de la couverture sociale
	26. Appliquer des règles de sécurité	26.1. Identifier les dangers engendrés par les outils et équipements utilisés
		26.2. Se conformer à des consignes de sécurité
		26.3. Pratiquer des règles de précaution contre les dangers du métier
	27. Appliquer des règles de préservation de l'environnement	27.1. Identifier les impacts négatifs de certains produits utilisés sur l'environnement
		27.2. Appliquer des règles d'utilisation des produits
		27.3. Appliquer des règles d'élimination des déchets
S'investir dans un projet	28. Appréhender les règles d'amélioration de sa situation professionnelle	28.1. Connaitre les procédures d'obtention d'un crédit
		28.2. Connaitre les modalités de transactions bancaires
		28.3. Etablir des bilans
	29. Adhérer à une coopérative ou une association professionnelle	29.1. Connaitre le statut et le règlement d'une association ou une coopérative professionnelle
		29.2. Identifier les procédures d'adhésion à une association ou une coopérative professionnelle
		29.3. Distinguer ses droits et devoirs dans une association ou une coopérative professionnelle
	30. Promouvoir sa situation professionnelle	30.1 S'initier à des techniques professionnelles pour améliorer ses compétences
		30.2. Identifier les nouvelles à utiliser dans son métier
		30.3. Identifier l'offre de formation ou d'emploi en sa

		faveur

Source : Ministère de l'Education Nationale. Projet multi pays RAMAA. Etude d'évaluation des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation : Référentiels de compétences MAROC. 2011.

4. Compétences polyvalentes ou psychosociales et culturelles :

Ces compétences représentent l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être physique et mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec la communauté, sa propre culture et son environnement.[613](voir tableau n° 6)

Leur développement ne peut pas se faire sans contexte, mais il s'agit de les intégrer aux champs d'application des compétences sociales et disciplinaires. Les compétences polyvalentes sont catégorisées comme suit :

- Rechercher et traiter de l'information.
- Utiliser des stratégies de résolution de problèmes.
- Agir avec méthode.
- Mettre en œuvre sa créativité.
- Coopérer.
- Exercer un jugement critique et éthique.

Tableau n° 6: Référentiel générique des compétences psychosociales ou de vie

Compétences	Eléments de compétences	Savoir, savoir-faire et savoir être indiquant la maitrise de la compétence
Préserver et améliorer son bien être	13. Appliquer des règles de vie saine de préservation de la santé	13.1. Appliquer des règles d'hvsgiène
		13.2. Se prémunir contre les maladies engendrées par le milieu
		13.3. Se prémunir contre les MST
	14. Appliquer des comportements de sécurité	14.1. respecter le code de la route
		14.2. Identifier les dangers engendrés par le milieu
		14.3. Développer des gestes de prévention contre les dangers
	15. Adopter des règles de nutrition équilibrée	15.1. Identifier les caractéristiques des aliments et les catégories nutritionnelles
		15.2. Identifier les méfaits de mauvaises traditions nutritives
		15.3. Respecter les règles de la nutrition des enfants
Connaître et respecter	16. Connaitre et respecter les	16.1. Identifier ses devoirs de citoyen

[613] Organisation Mondial de la Santé (OMS). La division de la santé mentale et de la prévention de la toxicomanie. OMS. 1993.

les règles de morale, civisme et de droits de citoyen	règles et devoirs de civisme	16.2. Respecter les règles de civisme
		16.3. Préserver le patrimoine collectif
	17. Connaitre et respecter les droits de citoyen	17.1. Identifier ses droits fondamentaux
		17.2. Reconnaitre ses droits d'électeur
		17.3. Respecter les droits des femmes et enfants
	18. Appliquer des valeurs normes de sa religion	18.1. Réciter correctement des versés du coran
		18.2. Appliquer correctement des pratiques de sa religion
		18.3. Respecter les valeurs de sa religion
Améliorer sa relation avec le milieu familial et social	19. Améliorer sa vie en milieu familial et social	19.1. Respecter les règles d'éducation des enfants
		19.2. Gérer la vie de sa famille
		19.3. Respecter l'égalité et parité/ genre
	20. Agir de façon responsable pour préserver l'environnement	20.1. Appliquer des règles d'élimination de déchets
		20.2. Identifier les risques de dégradation de son milieu
		20.3. Déterminer des pratiques de protection de l'environnement
	21. Bénéficier des services mis à sa disposition	21.1. Identifier les services administratifs
		21.2. Déterminer des procédures administratives pour accéder à un service
		21.3. Déterminer des procédures d'adhésion à une activité associative

Source : Ministère de l'Education Nationale. Projet multi pays RAMAA. Etude d'évaluation des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation : Référentiels de compétences MAROC. 2011.

L'évaluation de chaque programme devrait être régulièrement réalisée par ces Agences, afin de s'assurer de la qualité de l'action, d'en dégager les points forts transférables à d'autres programmes et les points faibles à renforcer ou à améliorer. [614]

Par ailleurs, la mise en place d'un dispositif d'audit et de contrôle des actions menées en matière d'alphabétisation permet de vérifier les réalisations sur le terrain. Elle permet en même temps l'accompagnement de tous les partenaires pour des réajustements possibles. Cela pourrait les aider à dépasser les contraintes qu'ils peuvent rencontrer. Cette tâche repose sur le rôle des services centraux et déconcentrés (les directions régionaux et les délégations provinciales), à travers un suivi interne, et sur une autre composante externe via le recrutement de bureaux

[614]Lahcen Aït Daoud and others. Education non formelle au Maroc les déterminants de la qualité dans les programmes d'alphabétisation. In. Critique Économique. 2014. p. 15.

d'études spécialisés pour le suivi et l'évaluation externe des programmes menés par les différents acteurs intervenant dans ce domaine.[615]

En fait, le référentiel est la clé de voûte du système d'alphabétisation. C'est un ensemble de compétences favorables au développement socio-économique, au bien-être individuel mais surtout collectif, et au développement de l'esprit citoyen.

Il permet également d'articuler les différents textes officiels qui définissent le profil du citoyen modèle bénéficiant de l'offre d'alphabétisation.

L'analyse effectuée nous a également permis de constater que le Maroc s'intègre parfaitement dans cette évolution, du point de vue conceptuel, en adoptant une définition qui débouche sur un référentiel de compétences constituant la base pour l'élaboration des contenus et des outils d'alphabétisation dans le pays.

Le Maroc est également très impliqué dans la participation aux projets internationaux menés ces dernières années, par l'UNESCO en matière d'évaluation des compétences des adultes, notamment dans la « recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA) et le programme de suivi et d'évaluation des niveaux d'alphabétisme (LAMP). Cet engagement, qui témoigne à la fois du courage et de la volonté du Maroc de se lancer dans la culture d'évaluation en alphabétisation, lui a permis de disposer d'une démarche de suivi et d'évaluation des programmes assez développées au niveau conceptuel.

Par ailleurs, afin d'exploiter pleinement le potentiel que présente le Maroc en matière d'évaluation des apprentissages dans l'amélioration de la qualité des programmes d'alphabétisation, il est nécessaire de :

- Veiller à la mise en œuvre effective sur le terrain des outils et des systèmes adoptés.
- Mettre le suivi et l'évaluation des apprentissages en relation avec les autres composantes du système d'alphabétisation, notamment les approches d'apprentissage adoptées et les supports de formation utilisés.

[615]Tamir, Bachir. Mohamed, Bouguidou. L'évaluation un outil. Op. Cit., p. 22.

- Veiller à la diffusion régulière des résultats des évaluations effectuées auprès de toutes les parties prenantes, afin de leur permettre de tirer des enseignements des projets qu'ils ont menés en alphabétisation.

Conslusion de la première partie :

Dans le discours social, l'analphabétisme et l'illettrisme incarnent le comble de la pauvreté et de l'exclusion sociale et les inégalités de genre. Considérés comme les fléaux des temps modernes, ils représentent un problème de société majeur, en tant qu'obstacles à l'insertion et à la stabilité dans la vie économique, incompatible avec une véritable citoyenneté et un plein épanouissement de la personnalité.[616]

Notons d'ailleurs, que d'un point de vue institutionnel et de financement public, la lutte contre l'illettrisme s'intègre dans la politique sociale de lutte contre les exclusions et les inégalités sociales au profit des catégories les plus vulnérables surtout la jeune fille et la femme rurale.[617]

L'action d'alphabétisation en tant que politique publique s'apparente à un dispositif complexe et composite. Cette complexité touche des aspects divers allant de la réglementation à la régulation, et implique également la détermination et la réalisation des objectifs. La difficulté se révèle aussi substantielle lorsqu'il est question de sa mise en œuvre et l'effet de ses impacts. D'un autre côté, cette action dite inclusive se présente sous de multiples facettes et aspects (réglementaires, financiers, pluralité de types de programmes …). La complexité de l'action d'alphabétisation découle essentiellement de la diversité des objectifs poursuivis, de l'autre. En effet, elle concerne un public large et hétérogène exprimant des attentes et des besoins différents.[618]

La perspective féminine de l'alphabétisation rejoint en effet le concept de la déclaration de Persépolis qui rappelle que « *L'alphabétisation n'est pas une fin en soi : c'est un droit humain fondamental* ». Pour les chercheurs féministes, dans le domaine de la formation des adultes notamment, l'alphabétisation doit s'inscrire dans un projet politique permettant l'accès complet au statut de citoyenne. Autrement dit, la lutte pour l'alphabétisation des femmes est considérée comme une politique contre les exclusions et les inégalités sociales, en quête de justice sociale et de citoyenneté complète.

Nous déduisons que l'analyse de l'alphabétisme à partir d'une perspective politique et sociale se trouve étroitement liée à la justice sociale et au développement de la

[616]Anne, Godenir. Evaluation des Politiques d'alphabétisation. Op. Cit., p.59.
[617]Louisette, Audet .Op.Cit., pp.46-49.
[618]Bernard,Fusulier. David, Laloy.Op .Cit.,p. 30.

société.

Cette conception sociale de l'alphabétisme permet de transformer les rapports sociaux du genre, et implique les apprenantes en tant qu'agents de changement social plutôt que comme de simples bénéficiaires passives de l'instruction dans le but d'atteindre une citoyenneté complète.[619]Cette attitude nous amène également à nous interroger sur l'environnement global au sein duquel les hommes et les femmes façonnent leur histoire, ainsi que sur ces contextes social, économique et politique dont la complexité s'accroît constamment.

Par ailleurs , notons que toute stratégie sociale comme celle de l'alphabétisation nécessite un mode de gouvernance performant dont les acteurs publics et privés interagissaient en toute cohérence. En effet, la performance des programmes politiques impose une définition claire des rôles des acteurs, une délimitation précise de l'étendue de leurs champs d'action respectifs et un encadrement de leurs interactions. En dehors d'une telle logique, l'intervention conjointe manquera de cohérence, ce qui limitera considérablement son effet potentiel recherché.

En définitive , la qualité des services d'alphabétisation, liée aux caractéristiques des bénéficiaires et aux conditions logistiques et matérielles dans lesquelles le processus d'alphabétisation se déroule, a un impact important sur les effets escomptés chez les bénéficiaires du programme.

En effet, la valeur des ressources humaines et matérielles, directement impliquées dans la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation, est décisive pour le succès de ces programmes.

Cependant, l'adoption de l'approche « faire-faire » pour la gestion des programmes d'alphabétisation, permet d'autonomiser les organisations de la société civile pour une meilleure gouvernance des politiques sociales. Mais pour une application optimale de cette stratégie, il est nécessaire de définir et de répartir clairement les rôles ainsi que les responsabilités, afin que chaque acteur connaisse, accepte et assume ses attributions, il en découle l'obligation d'une formalisation

[619]Lise, Savoie. Jeanne d'Arc, Gaudet. Réussir son insertion professionnelle : une analyse féministe de trajectoires sociales de femmes qui se sont engagées dans un processus d'alphabétisation». In. Recherches féministes. N° 26. 2013. pp. 31–48. (En ligne) Disponible sur : https://www.erudit.org. [consulté le 03 février 2020] .

verrouillée des modalités de partenariat, de manière à respecter la spécificité et l'histoire de chaque intervenant

Partie II. La contribution du programme de post alphabétisation au renforcement des capacités des femmes au niveau de la province de Meknès : Résultats et perspectives

introduction

Notre enquête empirique vise à explorer la contribution du programme de post alphabétisation sur les femmes participant à cette formation.Autrement dit, le programme de post alphabétisation assuré par les associations au niveau de la province de Meknès permet-il au groupe cible, plus précisément celui des femmes, d'acquérir des connaissances et de développer des compétences à investir, tant au niveau individuel que collectif, afin d'assurer la participation effective de la femme au developpement social et économique.

Concernant la pratique de la recherche empirique, l'utilisation des données secondaires et primaires nous paraît la plus adaptée à notre problématique. Comme le confirment Ph. Baumard et J.Ibert : « *les données primaires et secondaires sont complémentaires tout au long du processus de recherche. L'incomplétude des données primaires peut être corrigée par des données secondaires, par exemple, historiques, pour mieux comprendre l'arrière-plan ou confronter le terrain avec des informations qui lui sont externes* ».[620]

C'est dans cette logique que nous avons opté pour une étude de contribution du programme de post alphabétisation auprès des femmes, afin de confirmer nos propositions de recherche et de les enrichir.

Tout en étant déterminant dans notre démarche d'analyse s'agissant de nos investigations sur les facteurs explicatifs qui influencent le renforcement des capacités des bénéficiaires, nos résultats demeurent partiellement concluants et doivent être renforcés par une enquête auprès des acteurs directement impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre de ce sous-programme d'alphabétisation. Pratiquement, une approche basée sur la recherche des effets de la formation sur les apprenantes nous permettra d'appréhender la complexité de notre problématique et de ses implications. L'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des

[620]Philippe, Baumard. Jérôme, Ibert. Op.Cit.,p.105.

acteurs directement associés au programme de post alphabétisation doivent nous permettre de valider nos propositions de recherche.

Notre stratégie d'analyse vise également à proposer une évaluation de la contribution des actions de post alphabétisation au renforcement des capacités et à l'amélioration de la condition des femmes néo alphabétisées **(chapitre 1)** et d'identifier les piliers d'une politique d'alphabétisation émancipatrice et effective destinée aux femmes **(chapitre 2**).

Chapitre 1 : Une évaluation de la contribution du programme de post alphabétisation pour les femmes néo alphabétisées

introduction

En dehors de la nature de la problématique traitée, la méthodologie de recherche revêt une importance particulière dans tout travail de recherche, dans la mesure où elle conditionne en grande partie la qualité des résultats obtenus. Ainsi, conscient d'une telle corrélation, nous avons veillé à ce que nos choix méthodologiques soient opérés en parfaite harmonie avec nos données, nos approches et nos finalités.

Rappelons que l'objectif de notre recherche est d'expliquer et d' approuver les changements de capacités et d'aptitudes induites par le programme de post alphabétisation sur les femmes en milieu rural et urbain dans la province du Meknès.

Ce chapitre est structuré en trois sections. La première sera entièrement réservée à la présentation de la méthodologie de recherche adoptée, et explicitera nos choix en matière de données, d'approches et d'outils de notre démarche empirique. Ensuite, une deuxième section sera consacrée à la présentation des résultats de nos questionnaires et entretiens auprès des bénéficiaires concernant les objectifs et le référentiel du programme de post alphabétisation, ainsi que les attentes exprimées par les femmes. Enfin, la dernière section analysera les résultats de notre enquête auprès des bénéficiaires du programme de post alphabétisation quant au processus de mise en œuvre du programme et sa contribution au renforcement des capacités des femmes participantes.

Section 1 : Méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche est une description explicite de la stratégie

d'accès à la réalité et de la production des connaissances. Ainsi, la représentation des choix méthodologiques revient à expliciter les méthodes et les techniques mobilisées aux différentes étapes de la collecte, du traitement et de l'analyse de nos données. Dans notre cas, le caractère complexe de notre problématique nous a imposé d'adopter des approches et des méthodes combinées dans la description de la réalité. Comme le montre le tableau ci-après, notre étude est menée sous une approche mixte avec des méthodes variées et complémentaires.

Tableau n° 7: Synthèse méthodologique.

Epistémologique	Raisonnement de la recherche	Types de données	Approches	Types d'analyse
Post -Positivisme	Confirmatoire	Données qualitatives	Approche quantitative (variable qualitative)	Analyse statistique
			Approche qualitative	Analyse du contenu
		Données quantitatives	Approche quantitative	Analyse statistique

Source : Elaboré par l'auteur.

Dans cette section nous présenterons nos choix méthodologiques aux différentes étapes de notre étude empirique qu'il s'agisse de notre stratégie de collecte de données ou des méthodes de traitement et d'analyse.

Paragraphe 1 : Collecte des données : Méthodes et outils

La collecte des données est une étape cruciale de tout travail empirique.Elle consiste à recueillir les données nécessaires à l'appréhension du phénomène étudié. S'inscrivant dans une logique mixte, notre démarche consiste à mobiliser différentes techniques pour collecter des informations auprès des principaux acteurs de la politique publique d'alphabétisation au Maroc.L'analyse documentaire, les questionnaires et les entretiens semi-directifs sont harmonieusement utilisés pour garantir une description exhaustive et objective de notre objet de recherche.

A. Le post positivisme comme démarche de recherche[621]

Dans le positivisme, l'objet de recherche doit être isolable de son contexte et n'interagit pas avec le chercheur[622], chose qui n'est pas toujours possible, surtout dans les sciences sociales puisque l'objet de recherche est « l'être humain » et il doit être étudié dans son contexte. De plus, l'objectivité du chercheur n'est pas toujours possible bien que la « neutralité axiologique »[623] soit obligatoire. Cette limite a entraîné l'émergence d'un nouveau paradigme : le post-positivisme.

Pour le post-positivisme utilisé dans notre démarche de recherche, la réalité n'est pas absolue, au même titre que l'objectivité du chercheur. [624]« Les post-positivistes estiment que le chercheur doit tout mettre en œuvre pour tendre vers une objectivité maximale et, notamment, contrôler le plus précisément possible les conditions dans lesquelles il réalise sa recherche, et spécialement sa collecte de données, de manière à assurer le plus possible l'objectivité de son travail. »[625]. Les post-positivistes critiquent le raisonnement par induction, qui, selon C. Popper, peut induire le chercheur en erreur. Ils prônent davantage la méthode hypothético-déductive. Par ailleurs, l'un des principes du post positivisme est « la réfutation »[626], les post-positivistes acceptent l'existence de l'erreur et considèrent les résultats et conclusions de recherche comme étant probables tant qu'ils ne sont pas réfutés ».[627]

---

[621]Marie-Laure, Gavard-Perret. David, Gotteland. Christophe, Haon. Alain, Jolibert. Méthodologie de la recherche en Sciences de Gestion – Réussir son mémoire ou sa thèse. In. Pearson, 2ème édition. 2012. pp. 23-28.

[622]Trois questions essentielles sur lesquelles doit s'interroger un chercheur pour définir sa démarche de recherche :1. Quelle est la nature de la connaissance produite ? 2. Comment la connaissance scientifique est-elle engendrée ? 3. Quels sont la valeur et le statut de cette connaissance ? Ibid., p. 7.

[623]Le terme de neutralité axiologique («Wertfreiheit») de Max Weber a été souvent invoqué pour justifier l'image d'un savant libre de passions partisanes. Pourtant Weber lui-même ne s'en est pas tenu à cette position angélique (ou académique). Par ce terme, il cherchait d'abord à contrer les tentations du prophétisme au nom d'une conception rationaliste de l'activité scientifique procurant des savoirs vérifiés aux contemporains, mais, dans le même temps, il montrait que si ces savoirs ne dictent pas une position univoque, ils peuvent contribuer à éclairer les inévitables choix. Louis, Pinto. « Neutralité axiologique », science et engagement: Une lettre de Pierre Bourdieu. In. Savoir/Agir.N° 16. Vol 2.2011.pp. 109–113. (En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2011-2-page-109.htm> [consulté le 4 Février 2022].

[624]Adil, Cherkaoui. Sanaa, Haouata. Eléments de réflexion sur les positionnements épistémologiques et méthodologiques en Sciences de Gestion. In. Revue interdisciplinaire. 2016. pp.1-17.

[625]Marie-Laure. Gavard-Perret, David.Gotteland Christophe, Haon, Alain, Jolibert. Ibid., p. 22.

[626]Pour Karl Popper : « Si ce sont des confirmations que l'on recherche, il n'est pas difficile de trouver, pour la grande majorité des théories, des confirmations ou des vérifications »et donc « une théorie qui n'est réfutable par aucun événement qui se puisse concevoir est dépourvue de caractère scientifique ». Mettre à l'épreuve une théorie est « une tentative pour en démontrer la fausseté (to falsify) ou pour la réfuter ». On doit constater que « certaines théories se prêtent plus aux tests, s'exposent davantage à la réfutation que les autres, elles prennent, en quelque sorte, de plus grands risques ». Au total, le critère de la scientificité d'une théorie « réside dans la possibilité de l'invalider, de la réfuter ou encore de la tester » Karl R. Popper. Arnaud André-Jean. Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique. In. Droit et société. N°4. 1986. pp. 464-465. (En ligne) Disponible sur : www.persee.fr/doc/dreso_0769-3362_1986_num_4_1_1528_t1_0464_0000_2.

[627]David, Albert. Logique, Épistémologie et Méthodologie en Sciences de Gestion. In. Conférence de l'AIMS. Mai 1999. pp. 1-23. (En ligne) Disponible sur :

Le post positivisme se base en outre sur le raisonnement « hypothético déductif », où l'hypothèse est une supposition ou présomption de comportement ou de relation entre des objets étudiés. Quand on élabore une hypothèse, on explicite la logique des relations qui unissent les concepts évoqués dans la problématique (c'est une réponse provisoire à cette dernière). Si le sens de l'hypothèse est +, cela signifie que plus le concept 1 est présent, plus le concept 2 est fort. Le chercheur est amené à élaborer un ensemble d'hypothèses qui doivent s'articuler les unes aux autres et s'intégrer logiquement dans la problématique (il s'agit donc d'un modèle).

Ainsi, la déduction est le fait de transposer du général au particulier ou des faits établis à l'observation des lois et théorie), c'est un raisonnement qui constitue le fondement de la démarche hypothético-déductive qui consiste à élaborer une ou plusieurs hypothèses et à les confronter ensuite avec une réalité. Le but est alors de porter un jugement sur la pertinence de l'hypothèse initialement formulée. [628]

Cette démarche est concrétisée par l'adoption de l'approche quantitative basée sur une démarche ordonnée et systématique des données observables et quantifiables. Elle part de la description des phénomènes ou des événements jusqu'à l'obtention des résultats (données statistiques) issus de mesures rigoureuses avec le moins de biais possible.[629].

Il s'agit d'une méthodologie ordonnée, rigoureuse et systématique, fondée sur l'observation de faits, d'événements et de phénomènes et faisant appel au raisonnement déductif. Elle se caractérise par **:**

- L'objectivité.
- La prédiction.
- Le contrôle et la généralisation.

En effet, cette approche permet la description de la population cible, l'identification de ses comportements et de ses caractéristiques, ainsi que la mesure et l'évaluation de la contribution du programme de post alphabétisation dans le renforcement des capacités des femmes qui en sont bénéficiaires (province de

http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5592_0.pdf.

[628]Marcel, Crahay. Chapitre1. Qualitatif – Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In. De Boeck Supérieur. 2006. p. 33. (En ligne) Disponible sur : https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-education--9782804150518-page-33.htm.

629Marie-Fabienne, Fortin. Johanne, Gagnon. Fondements et étapes du processus de recherche, Méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal. Chaneliére Education. 2010. p 40.

Meknès).

Dans un deuxième temps, pour renforcer l'approche quantitative, nous avons eu recours de façon complémentaire à l'approche qualitative, afin de comprendre les modes ou les tendances et de permettre une étude des phénomènes dans le milieu naturel des bénéficiaires. [630]

Cette approche met l'accent sur la description d'un phénomène pour le saisir dans sa totalité et analyser les données de nature qualitative, narrative et subjective. Elle se caractérise également par la subjectivité et la difficulté de prévision. Les résultats ne sont pas généralisables dans cette approche.

Il s'agit ici d'explorer et de comprendre les points de vue et les représentations des acteurs du programme de post alphabétisation (formateurs, femmes bénéficiaires, responsables administratifs, responsables associatifs), et sa contribution au développement des capacités des femmes bénéficiaires dans la province de Meknès.

Le but de cette approche mixte est de compléter et d'interpréter, le cas échéant, les données récoltées auprès de la population cible de l'étude et d'affiner notre modèle conceptuel.

Ainsi notre étude est de type exploratoire, confirmatoire et prédictif, elle vise à expliquer la contribution du programme de post alphabétisation dans le renforcement des capacités des femmes qui en sont bénéficiaires dans la province de Meknès.

Notre étude empirique se compose d'une étude qualitative auprès des acteurs formant le cadre institutionnel de la politique publique d'alphabétisation au Maroc et dans la province de MEKNES, et d'une étude quantitative portant sur un échantillon aléatoire de femmes bénéficiaires du programme de post alphabétisation.

B. Choix des techniques de collecte des données : Instruments de collecte de données :

En pratique, le choix des techniques de collecte de données doit se faire dans une logique de cohérence entre les données, l'approche et les finalités de la recherche. Cependant, d'autres facteurs exogènes demeurent déterminants à ce niveau. En dehors des considérations liées à la nature de la problématique traitée, le

630Norman,Denzin. Yvonna, Lincoln. Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In. Handbook of Qualitative Research.Thousand Oaks.Sage. 2000. pp. 1-17.

choix des techniques de collecte de données doit aussi répondre aux contraintes inhérentes à leur recueil et à leur analyse[631]. Dans notre cas, si les questionnaires s'adaptent parfaitement au caractère confirmatoire de notre étude et à la nature des données à collecter, ils risquent d'omettre les perceptions d'une grande partie des acteurs, comme les formateurs opérant dans le domaine de l'alphabétisation. C'est pour cette raison que nous avons opté pour une étude qualitative complémentaire par des entretiens auprès des formateurs, des responsables administratifs et associatifs.

Ainsi, pour mieux cerner le sujet de l'étude, il s'est avéré judicieux d'opter pour la triangulation en choisissant de combiner plusieurs méthodes et instruments.

1. Observation non participante

Notre objet de recherche prend en compte plusieurs aspects : Les activités des apprenantes et des formateurs en classe (style et rythme d'apprentissage et participation des femmes aux différentes tâches ainsi que la prise de notes), et l'interaction avec l'environnement social (la qualité du soutien, de l'accompagnement et la qualité d'accueil au niveau des associations et des classes des écoles de l'éducation nationale). Ainsi que, les attitudes des femmes (persévérance et motivation, sens de la responsabilité et engagement envers la formation), l'environnement physique de la formation (qualité des outils de travail, la sécurité, éclairage..), et enfin les éventuels changements de comportement observés chez les bénéficiaires au fil des visites organisées aux différents centres.

Cette grille a été conçue pour identifier tous les phénomènes en relation avec notre objet de recherche, les défis éventuellement rencontrés par les femmes néo alphabétisées et les interactions avec l'environnement social et physique[632].(voir : Annexe n° 1).

2. L'enquête par questionnaire auprès des groupes de bénéficiaires

Notre recherche est descriptive, explicative et prédictive. Elle répond aux questions suivantes :

- Qui est ce groupe cible ?
- Le programme de post d'alphabétisation permet-il de répondre aux attentes et aux besoins des bénéficiaires ?

[631]Raymond-Alain, Thiétart. Op. Cit.,p. 225.
[632]Anne-Marie, Arborio. Pierre, Fournier. L'enquête et ses méthodes : L'observation directe. Paris. Nathan. 1999. p.212.

- Les bénéficiaires de ce programme ont-elles pu développer les capacités nécessaires à leur insertion socioéconomique à partir des capacités acquises durant la formation ?
- Quel sont les éléments « piliers » qui contribuent à la construction d'un modèle de formation au profit d'un groupe cible futur ?

Notre méthodologie est basée sur un traitement de données quantitatives et qualitatives du questionnaire et des guides d'entretien.

Elle vise à expliquer etdevalider les changements de capacités et d'aptitudes induites par le programme de post alphabétisation sur les femmes en milieu rural et urbain dans la province du Meknès. Comme le montre le tableau ci-dessous, notre questionnaire est principalement composé de questions à échelle présentant des rangées d'options graduées, regroupées en six axes : (voir tableau ci-dessous)

Tableau n° 8: les axes du questionnaire

Partie	Nombre de questions	Objectifs
Identification des conditions de l'enquête	7	Recueillir des renseignements sur le milieu de l'enquête et l'enquêteur.
Identification du bénéficiaire	10	Préciser le profil des bénéficiaires : Caractéristiques Sociodémographiques des apprenantes
Identification des objectifs et des mécanismes d'élaboration et MEV du programme.	7	Identifier les objectifs du programme et évaluer la participation des femmes dans l'élaboration et la mise en œuvre du programme de post alphabétisation
La qualité de l'environnement de la formation	3	Identifier et évaluer les conditions et l'environnement physique et social de la mise en œuvre du programme de post alphabétisation par les associations
Contribution du programme de post alphabétisation dans le renforcement des capacités des femmes bénéficiaires	10	Évaluer les capacités acquises et identifier les effets induits dans la vie des bénéficiaires à la suite de la participation au programme de post alphabétisation dans les domaines suivants • Gestion de la vie quotidienne • Gestion de la santé • Amélioration du revenu • Participation sociale et citoyenne

Source : Elaborée par l'auteur.

Le questionnaire ou le guide d'entrevue structuré était destiné aux bénéficiaires du programme post alphabétisation. Son usage est rendu pertinent par le fait que l'entrevue structurée dénote une plus grande fidélité par rapport aux autres formes

moins structurées. Il comporte 142 questions réparties entre questions ouvertes et questions fermées (la plupart sont fermées), et touchant aux volets suivants : les informations sociodémographiques, les éléments du programme (les attentes de bénéficiaires, les objectifs du programme), les éléments concernant les associations porteuses de projet (les conditions de la formation, les mesures incitatives, les ateliers parallèles organisés par les associations), et la contribution ou les effets du programme sur les bénéficiaires (économique, relationnel, social, santé, revenu).

Enfin, une conclusion qui rassemble deux questions : la première porte sur la satisfaction des femmes concernant le changement dû à la participation au programme. La seconde, laissée en dernier sous forme de question ouverte, est relative aux éventuelles suggestions et pistes pour l'amélioration de ces programmes afin de renforcer les capacités des femmes inscrites.

Ce questionnaire a été élaboré et conçu à l'aide du logiciel d'enquête et d'analyse des données : Sphinx[633].Cet outil nous a permis de concevoir et de rédiger le questionnaire (voir annexe n° 2).

Avant le début de la collecte des données, ces outils ont, à juste titre, été soumis à des personnes ressources pour vérification et correction subséquente.

De surcroît, le guide d'entrevue structurée dédié aux bénéficiaires a été soumis en guise de test, à un groupe ayant des caractéristiques similaires. Il s'agit d'un groupe se composant de 8 lauréates du programme, qui ne sont pas impliquées dans l'étude. Sur la base de ce pré test, les dits outils ont été revus et amendés une autre fois avant leur utilisation.

3. L'enquête par entretiens semi-directifs :

Notre enquête auprès des acteurs opérants dans la politique d'alphabétisation est conçue dans une logique de complémentarité dans la collecte des données de notre étude empirique.

L'entretien semi-directif est l'outil le plus répandu dans les recherches qualitatives. Il permet d'appréhender les perceptions des acteurs par rapport à un

[633]Sphinx iQ2 est la solution d'enquêtes **multicanal** qui apporte une plus-value technique et méthodologique de la **construction de vos questionnaires** à l'**analyse quantitative et qualitative**. Le logiciel phare de la gamme Sphinx, accompagne à chaque étape de vos projets, des plus simples aux plus sophistiqués pour tirer le meilleur parti des études. Disponible en version d'essai sur le lien. Essai gratuit. https://www.lesphinx-developpement.fr/logiciels/enquete-analyse-sphinx-iq/

objet d'étude.[634]

Si l'enquête quantitative apporte une information étendue et des résultats objectifs, l'enquête qualitative apporte des éléments plus directs et plus approfondis de sens sur une réalité plus restreinte.

Notre mode de collecte des données est complété par l'utilisation des entretiens semi-directifs. Pratiquement, « *l'entretien se déroule à partir d'un guide d'entretien défini au préalable et qui liste les thèmes qui doivent être abordés dans le courant de l'entretien* ». [635] Autrement dit, dans ce type d'entretien (semi-structuré), l'enquêteur connaît tous les thèmes sur lesquels il doit obtenir des réponses de la part de l'enquêté, mais l'ordre et la manière dont il les introduit sont laissés à son jugement, seule la consigne de départ étant fixée.

Selon M. Grawitz : « *l'entretien est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* ».[636]

Ainsi, notre outil de collecte a pris la forme d'un guide d'entretien dont la conception est basée sur l'opérationnalisation des concepts de notre recherche. Cependant, dans notre guide d'entretien, les rubriques suivantes ont été retenues :

Les renseignements généraux **:** nous souhaitons connaître la personne à travers son âge, sa situation matrimoniale, sa formation antérieure, son expérience dans le domaine d'alphabétisation.

Le rôle de l'acteur opérant dans le programme : Identifier le rôle de l'acteur, ses objectifs, ses interactions et sa logique d'action dans le cadre des politiques d'alphabétisation au Maroc et sa contribution dans la conception et la mise en œuvre de cette action au profit des bénéficiaires.

La perception de l'acteur des effets du programme sur la vie des femmes : dans les domaines de la vie quotidienne, de la santé, de l'environnement ainsi que de l'intégration sociale et relationnelle, et enfin dans le domaine des ressources économiques : la pratique des activités génératrices de revenus, les retombées de ces

[634]Philippe, Baumard. Carole, Donada. Jérôme,Ibert. Jean-Marc, Xuereb. Chapitre 9. La collecte des données et la gestion de leurs sources. Paris. Dunod. 4e éd. 2014. pp. 261- 296. (En ligne) : https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-management--9782100711093-page-261.htm.
[635]Madeleine Grawitz.Méthodes des sciences sociales. Paris. Dalloz.9e édition. 1993. pp.600-650
[636]Ibid., pp.600-630.

activités au niveau des familles des bénéficiaires, ainsi que,les entraves et les pistes d'amélioration.

Ces rubriques ont été retenues dans la mesure où elles nous donnent des informations pertinentes concernant l'impact de programmes de post alphabétisation sur les pratiques des femmes.

Ces 8 entretiens correspondent à quatre guides avec des destinataires divers :

- Un guide d'entretien pour les autorités administratives : il a pour objectif de recueillir auprès du directeur de l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme (son assistance chargé de la gestion financière) et du délégué provincial de Meknès des informations relatives au programme de post alphabétisation des femmes et à son impact sur la réduction de la pauvreté. L'objectif est de connaître leurs réflexions s'agissant de l'alphabétisation des femmes, les différents aspects de la politique d'alphabétisation aux niveau national et local, les éléments de mise en œuvre du programme de post alphabétisation qui influencent largement les résultats recherchés. (voir annexe n° 9 et 10)

- Un guide d'entretien pour les formateurs (rices) : ce guide a pour objectif de recueillir les avis des formateurs sur les effets du programme de post alphabétisation sur les bénéficiaires, sur les limites entravant le renforcement de leurs capacités ainsi que les modalités de fonctionnement au sein du programme (rémunération, statut volume horaire de travail, formation continue …)(voir annexe n°11)

- Un guide d'entretien pour la réalisation de quatre focus groupesauprès des bénéficiaires en milieu rural, urbain et périurbain, qui nous a permis d'avoir des témoignages sur les attentes de ces femmes par rapport au programme, les impacts ressentis (amélioration de la santé, du revenu, de l'éducation des enfants …..), ainsi que les contraintes rencontrées au cours de la participation à cette formation.(voir annexe n° 12)

- Un guide d'entretien des responsables associatifs des associations porteuses du projet **:** L'objectif est de révéler leurs perceptions sur la contribution du programme au développement des capacités des femmes, sans oublier les aspects relatifs aux politiques d'alphabétisation, les opportunités, les

limites et les contraintes rencontrées lors de la mise en place et de la gestion du programme de post alphabétisation.(voir annexe n°13)

En somme, les guides d'entretien prétendent donc recueillir davantage d'informations sur le sujet vu d'un autre angle, compléter et interpréter le cas échéant les données récoltées auprès de la population cible de l'étude. Ils ont essentiellement pour objectif d'affiner notre modèle conceptuel.[637]. Adaptés aux différents acteurs opérant dans le programme de post alphabétisation, ils en conservent le fond de la problématique articulée autour des impacts concrets des résultats du programme de post alphabétisation sur le renforcement des capacités des bénéficiaires.

Après la conception de notre guide d'entretien, nous avons contacté les différents acteurs ciblés pour la préparation de notre planning d'entretiens. En dépit des réticences de certains responsables administratifs et associatifs, la majorité des acteurs contactés ont fait preuve d'un esprit collaboratif, soulignant l'intérêt et la qualité de notre travail de recherche. La rencontre de nos interviewés a exigé des déplacements réguliers sur une période de quatre mois pour accomplir nos entretiens.

Les entretiens se sont déroulés dans la province de Meknès et dans les environs entre les mois de mai et de novembre 2020. Nous avons réalisé au cours de ces deux périodes 8 entretiens. Quatre entretiens ont été réalisés de façon individuelle et quatre de façon collective (focus groupe) auprès des bénéficiaires[638]. Ceci nous a permis d'avoir des données qualitatives permettant de trouver des réponses à nos différents questionnements.

Les entretiens varient de 40 minutes à 1 heure 20 min, tous les entretiens ont été enregistrés, selon le consentement des individus, à l'aide d'un dictaphone, puis retranscrits et renvoyés aux acteurs pour validation.

Le traitement des informations obtenues à partir des entretiens s'est fait grâce à l'analyse du contenu et à l'aide du logiciel NVIVO.

C. Déroulement de la collecte :

- Le lieu de la recherche : monographie et choix de zone

[637]Nicole, Berthier. Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés. Paris. Armand Colin. 1998. pp. 80-100.
[638]Sylvie,D. Lambert. Carmen, G. Loiselle. Combining Individual Interviews and Focus Groups to Enhance Data Richness. In. Journal of Jan Research Methodology.N° 2. 2008. pp. 230-231. (En ligne) Disponible sur : https://www.academia.edu/36411325/Combining_individual_interviews_and_focus_groups_to_enhance_data_richness

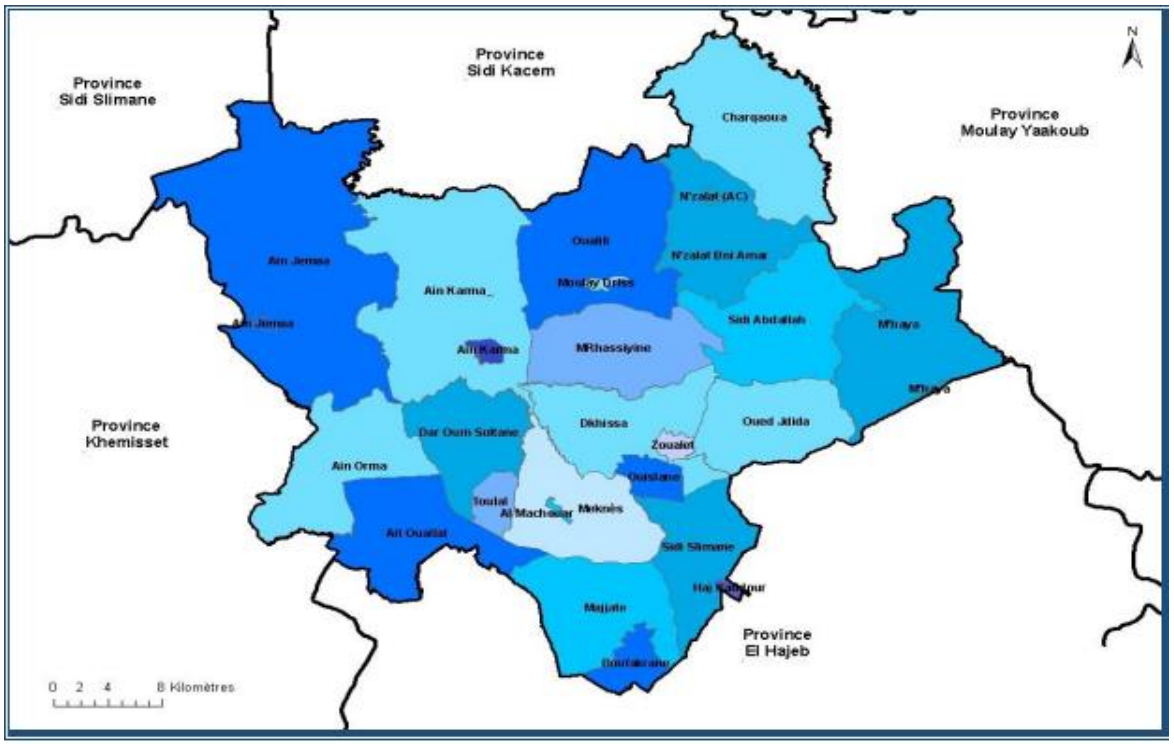
Pour une meilleure compréhension des résultats de notre recherche et afin d'appréhender éventuellement l'influence de certains facteurs monographiques sur le système d'alphabétisation dans la zone que couvre notre étude, la province de Meknès, il nous semble indispensable de réaliser une analyse monographique sur cette province.

La Préfecture de Meknès est une des neuf entités administratives de la région Fès Meknès selon le découpage administratif de 2015, s'étendant sur une superficie d'environ 1786 km2, elle englobe depuis 2003 les anciennes préfectures de Meknès-El Menzeh et d'Al Ismaïlia. Son territoire préfectoral est divisé en 21 communes (dont 15 communes rurales).(voir annexe n° 4)

La ville de Meknès chef-lieu de la Préfecture est un des deux pôles urbains de la région Fès-Meknès et l'une des quatre villes impériales du Maroc.

La population légale de la préfecture en majorité urbaine a atteint 835 695 habitants en 2014 (82,3% d'entre eux résident en milieu urbain, 58,2% sont âgés de moins de 35 ans, et 64% sont âgés de 15-59 ans).[639]

La préfecture de Meknès dispose d'un fort potentiel agricole, étant donné qu'elle comprend trois types de zones qui offrent de multiples opportunités pour l'activité agricole, à savoir : la zone de montagnes comprenant le pré rif, la zone des plateaux comprenant le plateau central de Meknès-Sais, la zone de plaine avec la



région d'Ain Jemaâ, partie centrale du sillon Sud-Rifain, et la plaine de Mejjat.

Carte de la préfecture du Meknès / source : Ministère de l'équipement Maroc 2018.

En matière d'industrie, la préfecture de Meknès dispose de quatre zones industrielles situées à Sidi Bouzekri, El Bassatine, Mejjat et la zone de l'Agropolis qui est la plus grande zone industrielle et la mieux équipée.

Au niveau de la ville de Meknès, l'artisanat demeure parmi les principaux secteurs créateurs d'emploi dans la mesure où il a employé 24 541 personnes, et ce en 2013. Il est tourné presque dans sa quasi-totalité vers le marché national.[640]

En matière d'éducation, nous constatons une nette amélioration des indicateurs de scolarisation dans la province. En effet, les effectifs des inscrits dans l'enseignement préscolaire sont passés de 4068 en 2013 à 6650 en 2017. Les taux de scolarisation ont atteint 97% au primaire, 66% au secondaire et 87% au fondamental.

La déperdition scolaire constitue une source d'alimentation du stock d'analphabétisme. Selon le recensement général de la population et de l'habitat 2014, le taux de la population analphabète dans la province de Meknès s'élève à 25.3%, constituant un taux bas par rapport au taux d'analphabétisme au niveau de la région de Fès Meknès (34.7%) et au niveau national (de 32.2 %). Comme au niveau national, Meknès est l'une des provinces où les femmes et le milieu rural sont les plus touchés par ce phénomène avec des taux d'analphabétisme, respectivement de 63.4% pour le régional et de 60.4% pour le provincial. [641] (voir annexe n° 5)

- **Population cible :**

La population cible est constituée par les femmes qui sont au nombre de 2640 inscrites dans le programme de post alphabétisation dans la province du Meknès, réparties sur les 18 associations porteuses de projets dans la province, et ayant bénéficié pour le moins de deux ans de formation alphabétisante ou d'une année de formation de post alphabétisation avec un niveau scolaire antérieur.

Quant aux conditions de participation à la recherche pour les femmes, celles

[640] Ministère de l'équipement monographie de la province de Meknès 2018. (En ligne) Disponible : sur http://www.equipement.gov.ma/

[641]HCP. Note sur les premiers résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2014. (En ligne) Disponible sur : www.hcp.ma

qui sont concernées sont inscrites au programme de formation post alphabétisation.

- **Échantillon[642] : Calcul de la taille de l'échantillon[643] :**

L'échantillonnage est un procédé qui permet au chercheur de choisir parmi une population mère un groupe ou une proportion de personnes en vue de représenter la population. Pour une bonne représentation de celle-ci, l'échantillon doit être bien choisi.[644]

L'étude compte un total de 210 participantes, ce sont les femmes ayant bénéficié du programme de post alphabétisation. Il s'agit d'une population de 210 femmes venant d'horizons divers, peu scolarisées ou neoalphabétisées, de milieu urbain et rural.

Afin d'opérationnaliser notre recherche, nous avons demandé la liste des associations porteuses du projet, ce qui a facilité l'accès aux femmes au niveau des structures de formation. (voir annexe n°6). Puis, nous avons opté pour l'échantillonnage à plusieurs niveaux : En premier lieu : par quotas, afin d'avoir le nombre des femmes à contacter par association selon l'effectif total inscrit par chaque association et selon le type de groupe classe (urbain ou rural). (Voir annexe n° 7).Ensuite, au sein des listes des inscrits pour chaque association, nous utilisons l'échantillonnage aléatoire simple, en se basant sur la liste des inscrits disponible auprès de l'association.

Avant le début de la collecte effective des données, une liste conventionnelle des apprenantes mentionnant leurs coordonnées a été proposée de la part des associations porteuses du projet (formateurs) à la délégation provinciale de Meknès. Après quoi s'en est suivie une série de déplacements au centre de formation au niveau des locaux associatifs ou des classes de l'éducation nationale, afin d'informer les bénéficiaires en question sur le but de l'étude et de solliciter de facto leur participation.

---

[642]Serhier, Zineb. Bendahho, Karima. Ben Abdelaziz, Ahmed. Bennani. Othmani, Mohammed. Fiche Méthodologique n°1.Comment calculer la taille d'un échantillon pour une étude observationnelle ? Fiches méthodologiques en recherche et en rédaction scientifique In. Revue « La Tunisie Médicale ». Vol 98. N°1. 2020.p.22.

[643]Équation pour calculer la taille d'échantillon : $n = z^2 \times p (1 - p) / m^2$

- n =taille de l'échantillon
  z = niveau de confiance selon la loi normale centrée réduite
- p = proportion estimée de la population qui présente la caractéristique (lorsque inconnue, on utilise p = 0.5). Ibid., pp. 4-5.

[644]Marie-Fabienne, Fortin et Johanne, Gagnon. Fondements. Op. Cit., p. 200.

Nous avons obtenu l'autorisation de collecte des données auprès de l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme, en réponse à une lettre lui ayant été adressée par le responsable de notre laboratoire de recherche (annexe n° 8).

Pour ce qui est des entrevues structurées, elles ont été donc réalisées moyennant le questionnaire destiné à cet effet dans les semaines du 20 Mai au 30 novembre 2020, le questionnaire est administré en langue arabe simplifiée.

Il est à signaler que tous les apprenants interviewés ont démontré à travers leur participation un degré d'engagement exemplaire, étant à fortiori conscients de l'importance de l'étude.

Une partie de l'enquête était réalisé en période de confinement[645]. C'est pourquoi nous avons eu recours à des outils d'enquête à distance tels que les appels téléphoniques et le WhatsApp avec les bénéficiaires. Le questionnaire a été traduit en arabe sous format Word pour le rendre plus accessible à ces apprenantes. S'agissant des apprenantes, sur les 300 questionnaires remis seulement 210 ont été récupérés, soit un taux de récupération de 70 % effectif avec la population cible de l'étude. [646]

Paragraphe 2 : Méthodes de traitement et d'analyse des données.

A. Analyse des entretiens semi-structurés :

L'analyse du contenu regroupe un ensemble de méthodes d'étude détaillée des documents, dans Le but de dégager des sens et des associations imperceptibles directement par une simple lecture[647]. Développées dans les années vingt, ces méthodes d'analyse sont largement utilisées dans la description et l'interprétation du contenu des communications orales. Elles sont fondées sur le postulat que la répétition des unités d'analyse d'un contenu renseigne sur les intérêts, les préoccupations et les intentions de auteurs.[648]

Tableau n°09: Les étapes de l'analyse du contenu

1	Préparation des corpus

[645]Le Maroc a déclaré l'état d'urgence sanitaire et le confinement dès vendredi 20 mars à 18h, afin de contenir la propagation du Covid-19 jusqu' au 24 juin 2020.
[646] François, Singly. L'enquête et ses méthodes : le questionnaire. Paris. Nathan. 1992. p.50
[647] Omar, Aktouf. Une technique fondamentale : l'analyse de contenu. Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique. In. Les classiques en sciences sociales. Québec. 1987. pp. 117-127.
[648]Raymond-Alain. Thiétart. Op. Cit., p. 223.

2	Formulation des objectifs de l'étude	
3	Découpage en unités	
4	Comptage et codage	
5	Catégorisation	
6	Statistiques textuelles	
7	Analyse quantitative	Analyse qualitative
8	Interprétations	

Source :Raymond-Alain, Thiétart. Méthodes de recherche en management. 2014. Paris. Dunod ,p. 225

Comme le résume la figure ci-dessus, les données collectées par entretiens ont fait l'objet d'une retranscription assistée par le logiciel « OTranscribe »[649] formant ainsi les corpus à analyser. Dans notre travail, nous avons opté pour une analyse thématique consistant à découper ces corpus selon une approche transversale en fonction des thèmes identifiés dans notre guide d'entretien et en fonction des objectifs de la recherche.

Au niveau de la démarche, les approches inductive et conceptuelle peuvent se compléter au vu de leurs avantages et inconvénients. Si la démarche inductive permet un repérage automatique des thèmes centraux, la logique déductive se fonde quant à elle sur l'identification préalable des thèmes par le chercheur. La complexité de la première démarche et la rigidité de la deuxième font qu'une approche hybride est de plus en plus recommandée [650]. Le découpage des corpus en unités d'analyse s'opère sur la base des thèmes identifiés. Ces unités seront classées ensuite en différentes catégories. Si l'analyse du contenu est opérationnelle sous des étapes bien définies, ses méthodes divergent en fonction du choix de l'unité de codage et des méthodes d'analyse des résultats adoptées.

Pour ce qui est des données issues des entrevues semi-structurées, l'analyse du contenu s'est basée sur les verbatims reformulés et transcrits dans un format Word à

[649] Pour plus d'informations sur ce logiciel de retranscription en ligne, veiller consulter : http://otranscribe.com.
[650]Alex. Mucchielli. Pierre, Paillé. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris. Armand Colin, 2012.pp.13-32 et pp. 33-58. (En ligne)Disponible sur :https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm.

partir des enregistrements vocaux. Il s'agit donc d'une analyse qualitative qui se voulait de réunir et de résumer par la suite sous forme narrative les données non numériques récoltées.[651]

En fait, l'analyse des corpus s'est fondée sur une opération de catégorisation qui consiste à élaborer ou appliquer une grille de catégories (c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique), et à classer des données du corpus dans celles-ci.[652]

En général, les guides d'entretien sont structurés selon des axes se déclinant en quatre thèmes :

- Le premier thème est introductif abordant les difficultés d'apprentissage rencontrées par les bénéficiaires, en relation avec la femme, le formateur, et l'environnement physique et social de la formation

- Le deuxième thème est relatif aux interactions entre les différents acteurs

- Le troisième correspond aux apports du programme pour les bénéficiaires mais aussi aux limites entravant le renforcement des capacités des femmes.

- Lequatrième thème propose des suggestions à même de permettre l'amélioration de la rétention des femmes dans la formation afin de développer leurs capacités.

S'agissant du traitement et de l'analyse des données qualitatives de notre étude, nous avons opté pour le logiciel Nvivo12 Plus[653], un outil indispensable de l'analyse thématique. En effet, ces logiciels « servent à synthétiser rapidement de grandes masses de données, à en extraire facilement les thèmes essentiels ou des données particulières et à en faire émerger des structures et des enchainements possibles ». [654] Ils permettent ainsi le codage, le tri et l'analyse simultanée de plusieurs corpus selon une démarche de contextualisation et de recontextualisation.

La décontextualisation est effectivement une étape préliminaire à l'analyse qui consiste à identifier des parties des corpus et à les regrouper sous des thèmes

[651]Marie-Fabienne, Fortin. Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation. Québec. Décarie. 1998. pp. 189-200.
[652]Laurence, Bardin. L'analyse de contenu. Paris. Presses Universitaires de France. 2013. pp. 150-155. (En ligne) sur : https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906.htm.
[653]Disponible en version d'essai sur le lien : http://www.qsrinternational.com/nvivo-french.
[654]Frédéric, Descheneaux. Guide d'introduction l'analyse qualitative à l'aide de logiciel NVIVO 2.0.In. Les cahiers pédagogiques de l'association pour la recherche qualitative. 2007. pp. 30-42. (En ligne) Disponible sur : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0

spécifiques.Ensuite, la contextualisation se conçoit comme une étape de recomposition en un ensemble cohérent faisant l'objet d'analyses approfondies. C'est de cette manière que nous avons procédé dans l'exploitation des retranscriptions de nos entretiens. Après avoir converti nos textes sous format Excel et nettoyé les autres documents de support, nous les avons importés dans le logiciel Nvivo pour leur analyse.[655]

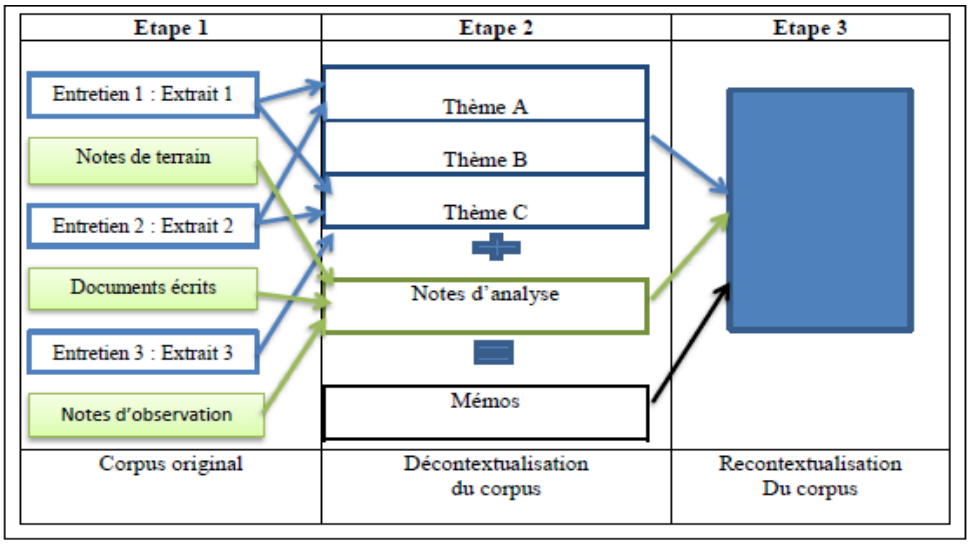


Figure n° 4 : Schématisation de la démarche de décontextualisation et de recontextualisation de l'étude

1. Analyse du questionnaire : saisie, apurement et traitement des données

L'analyse est passée par plusieurs étapes : la réception des questionnaires et des tests, le contrôle des données par rapport à leur validité, exhaustivité et leur cohérence, la saisie des données collectées. L'administration et le dépouillement du questionnaire ont été réalisés avec une grande vigilance compte tenu de la grande taille de notre échantillon, afin d'éviter les données manquantes et aberrantes. Ensuite, la saisie des réponses a été faite grâce à la fonctionnalité saisie rapide du logiciel « Sphinx 2 », qui donne la possibilité de communiquer et de transférer les données sur à le logiciel d'analyse statistique SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Préalablement à cette opération, une session de formation a été organisée avec des opérateurs de saisie recrutés à cet effet. Les données recueillies à travers les questionnaires de contexte et les tests de mesure des acquis ont été saisis sur un

[655]Ibid., p. 23.

masque conçu à cet effet, à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS et des bases de données ont ainsi été constituées. Aussi, pour vérifier les erreurs de saisie, une double saisie a été réalisée pour un échantillon de 20% des questionnaires et des tests.

Avant d'entamer l'analyse des données[656], une phase d'apurement était nécessaire, afin de rendre les données des questionnaires plus lisibles et plus cohérentes. Nous avons ainsi codifié toutes les questions du questionnaire de contexte, y compris celles qui sont ouvertes, ainsi que celles des tests de mesure des acquis.

Une fois le ficher apuré, la phase d'exploitation et d'édition des tableaux statistiques est intervenue. L'analyse des données de l'étude en question a été effectuée pour la production de statistiques correspondant à certaines variables de la base de données (les fréquences et les pourcentages correspondant à certaines données).

Par ailleurs, étant donné le nombre important des items, nous avons eu recours à l'analyse de la composante principale : l'ACP. C'est une analyse factorielle, en ce sens qu'elle produit des facteurs (ou axes principaux) qui sont des combinaisons linéaires des variables initiales, hiérarchisées et indépendantes les unes des autres. Ces facteurs sont parfois appelés « dimensions latentes », du fait qu'ils sont « l'expression de processus généraux dirigeant la répartition de plusieurs phénomènes qui se retrouvent ainsi corrélés entre eux ».[657]

Dans un premier temps, nous allons présenter une évaluation exploratoire de la qualité des instruments de mesure des variables sur le logiciel SPSS.

Une fois rassurés sur leur qualité, nous procéderons à une spécification des variables latentes du modèle structurel.

En effet, dès que l'analyse factorielle donne à penser que cela est possible, nous passons à l'étape de la purification des échelles de mesure tout en réalisant une

[656] Le traitement des questionnaires a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS suivant les étapes ci-dessous:Codage des variables surSPSS. Codage des libellés. Épuration et nettoyage des données manquantes et aberrant. Statistique descriptive : fréquences, moyennes. Test de représentativité . Test de normalité Étude descriptive des caractéristiques de la population.

[657]Sophie, Morlaix. Intérêts et apports de l'analyse des variables latentes pour le chercheur en sciences sociales : exemple d'application à l'économie de l'éducation.In. L'orientation scolaire et professionnelle. Nº 311. 15 mars 2002. pp. 13 -21. (En ligne) Disponible sur :https://journals.openedition.org/osp/4880 /.

analyse en composantes principales ACP sur les items de la variable latente.

En outre, nous aurons tendance à supprimer les items qui ne représentent pas une contribution factorielle, un pouvoir discriminant et une communalité satisfaisante.

A l'issue de cette étape de purification, nous vérifions l'unidimensionnalité et réalisons un autre ACP sur les items gardés, ce qui nous permet de vérifier la validité des instruments de mesure. L'aptitude des axes factoriels est vérifiée à travers le test Alpha de Cronbach.

Les tableaux ci-dessous n° 10 regroupent les items utilisés au niveau de notre analyse après ACP :

Tableau n° 10: Items retenus de la variable « dimension programme de post alphabétisation »

Dimension	**Composantes**	**Items**	**Codes**
Programme post alpha	C1	Communiquer avec autrui	Att.alpha1
		Comprendre les documents administratifs	Att.alpha 2
		Écrire	Att.alpha 3
		Éducation religieuse	Att.alpha4
		Renforcer l'employabilité	Att.alpha8
		Création des Activités génératrices de revenu	Att.alpha9
		Participation sociale et citoyenneté	Att.alpha10
	C2	ch: intégration sociale et citoyenne	Post. Changement1
		ch: estime de soi et respect des autres	Post. Changement2
		ch: autonomie dans la gestion de la vie quotidienne	Post. Changement3
		ch: aspect relationnel avec autrui	Post. Changement4
		ch: autonomie dans la gestion de la santé	Post. Changement5
		ch: intégration sociale et citoyenne	Post. Changement6
		ch: estime de soi et respect des autres	
		ch: autonomie dans la gestion de la vie quotidienne	
		ch: aspect relationnel avec autrui	

		ch: autonomie dans la gestion de la santé	
	C3	ob: les programmes et les contenus sont imposés par l'agence de lutte contre l'alphabétisation	Ob.participation1
		ob: les besoins sont déjà connus par les responsables	Ob.participation2
		Ob : les femmes bénéficiaires n'ont pas les capacités pour exprimer leurs besoins.	Ob.participation3
	C4	RE: réunion du diagnostic (exprimez vos besoins vis à vis du programme)	Reu.MEV1
		RE: réunion d'évaluation (utilité et efficacité du programme pour vous)	Reu.MEV2
		RE: une visite du suivi et du contrôle du programme de la part des responsable (associatif ou administratif)	Reu.MEV3
		RE: une réunion concernant les problèmes et les contraintes du programme que vous affrontez	Reu.MEV4
	C5	Libre choix des jours de cours	Marge. Liberté2
		Libre choix des heures de cours	Marge. Liberté3
		Libre choix des thèmes et du contenu de discussion et de formation	Marge. Liberté4
	C6	Apprendre les langues	Att.alpha5
		Calculer, compter	Att.alpha6
		Gestion du quotidien (savoir-faire en réalité)	Att.alpha7

Source : Elaborée par l'auteur.

Tableau n° 11: Items retenus de la variable « dimension MEV et organisation du programme par les associations»

Variable	Composantes	Items	Codes
Dimension MEV et organisation du programme par les associations	**C1**	in: Des mesures pécuniaires	M. incitative 1
		in: Des certificats (équivalence de diplôme)	M. incitative 3
		in: Des cadeaux	M. incitative 4
		in: Des services de garde d'enfants	M. incitative 5
		in: Les retrouvailles avec d'autres femmes	M. incitative 6
		Le matériel de travail est disponible	Ob. Environ 1

		Les classes sont disponibles	Ob. Environ 2
		Les classes sont adaptées	Ob. Environ 3
	C3	Les méthodes utilisées par le Formateur facilitent votre apprentissage et répondent à vos besoins et à vos attentes	Ob. Environ 4
		Les relations avec les responsables du programme sont basées sur le dialogue et la concertation	Ob. Environ 5
		L'environnement et le cadre général du travail sont adaptés à vos besoins (sécurité, éclairage, propreté, sanitaire)	Ob. Environ6
		Le formateur (formatrice) est votre principale lien avec le programme d'alphabétisation et l'association.	Ob. Environ7

Source : Elaborée par l'auteur

Tableau n° 12: Items retenus de la variable «contribution du programme post alpha sur les bénéficiaires »

Dimension	**Composantes**	**Items**	**Codes**
Contribution du programme	**C1**	Capable de trouver une adresse, le bus,	Être. cap 1
		Capable de lire des messages reçus sur un papier ou sur un cellulaire	Être. cap 3
		Capable de lire des factures, des bons et des tickets de la vie quotidienne.	Être. cap 4
		Capable de comprendre les programmes de la radio et de la télévision	Être .cap 5
		Capable d'identifier les prix des articles	Être. cap 6
		Capable de pratiquer ma religion de manière éclairée.	Être. cap 7
		Capable de donner une éducation moderne aux enfants	Être.cap8
	C2	Par un meilleur diagnostic des symptômes de maladie	G.santé1
		Par la compréhension et le respect de la posologie des médicaments	G.santé2
		Par la maîtrise et le respect du calendrier vaccinal des enfants	G.santé3

		Par le suivi de la propreté corporelle et vestimentaire	G.santé4
		Par le suivi de la propreté et de l'équilibre alimentaire	G.santé5
		Par le suivi de la propreté de l'Environnement eau du puits, préserver la flore, la faune et l'eau)	G.santé6
		Par la fréquentation des structures sanitaires en cas de problème de santé	G.santé7
		Par la maîtrise des calendriers de consultations natales et prénatales . . .	G.santé8
		Par l'administration des premiers soins en cas de besoin (sirop, aspirine, etc.)	G.santé9
		Par l'accès aux méthodes de contraception familiale	G.santé10
	C 3	Procédures d'octroi des microcrédits pour monter une AGR	Op.finaciére1
		Création et gestion des coopératives ou AGR	Op.finaciére2
		Ouverture d'un compte d'épargne	Op.finaciére3
		Utilisation de la carte bancaire (guichet	Op.finaciére5
	C4	Imp. Améliorer le niveau de vie de vos enfants	Impact. Revenu1
		Imp. Accès aux soins	Impact. Revenu2
		Imp. . Accès à la médecine privée	Impact. Revenu3
		Imp. accès aux analyses médicales	Impact. Revenu4
		imp. scolarisation en privé	Impact. Revenu5
		Imp. achat de fournitures scolaires	Impact. Revenu7
		Imp. Le vestimentaire	Impact. Revenu8
		Imp. Possibilité de cours particuliers	Impact. Revenu9
		Imp. l'alimentation de qualité	Impact. Revenu10
		Imp. achat de Téléphone portable, Meubles et literie, Télévision, Cuisinière, Réfrigérateur , machine à laver.	Impact. Revenu11

	C 5	Prenez une position par rapport aux éventuels problèmes de la société	Partici.sc2
		Communiquez en public	Partici.sc3
		Participez à la prise de décision au sein de la famille et de la communauté	Partici.sc4
		Participez au choix des candidats aux éléctions	Partici.sc5
	C 6	Avec le mari .	Q.Relationnel 1
		Avec autrui .	Q.Relationnel2
		Avec les enfants . .	Q.Relationnel3
		Avec la communauté . . .	Q.Relationnel5
		Avec les responsables administratifs (mkadem, bacha, élus, fonctionnaires)	Q.Relationnel6
	C7	Pour une participation citoyenne et sociale efficace, il faut :	B.opinion
		accepter et encourager la scolarisation des jeunes filles	B.opinion1
		refuser le mariage précoce des jeunes filles.	B.opinion2
		ne pas accepter la violence surtout conjugale et tous les propos violents contre les femmes	B.opinion4
		discuter du harcèlement sexuel	B.opinion4
		La participation des femmes à la gestion de la chose publique au niveau national et local est importante.	B.opinion 5

Source : Elaborée par l'auteur

2. Analyse des équations structurelles via le logiciel Smart PLS[658] :

Cette analyse tire son nom de l'utilisation des techniques de régression en moindre carrés pour estimer les modèles. L'objectif de la modélisation PLS est de maximiser la variance expliquée de la variable latente dépendante alors que celui des méthodes basées sur la covariance est de reproduire la matrice théorique de

[658]Pour avoir plus d'information sur ce logiciel payant consulté le site suivant : www.smartpls.com. key licence :CI9QE-DSQM6-G9CX5-Y7RRL-PVFAJ-EVQIA-A9AEZ-MXFIB-HNYQR-E5A2B-XDPCQ

covariances.[659]

Les modèles par équations structurales regroupent l'ensemble des modèles mathématiques, algorithmes, méthodes statistiques, utilisés pour modéliser les structures de causalité dans les données, entre les variables observables (ou manifestes) et les variables latentes (non mesurer directement).

Les modèles d'équations structurelles à variables latentes (SEM) sont des modèles multivariés utilisés pour modéliser les structures de causalité dans les données. L'intérêt de la modélisation par équations structurelles réside essentiellement dans sa capacité à tester de manière simultanée l'existence de relations causales entre plusieurs variables latentes. Une variable latente est une variable qui n'est pas observable et ne peut être mesurée directement.[660]

B. Considérations éthiques :

Tout au long de la réalisation de la présente étude ont été dûment respectés les principes éthiques suivants : le droit à l'autodétermination et à l'autonomie, puisque toutes les parties prenantes sans exception ont été informées qu'elles sont libres de participer ou pas à l'étude. Nous n'avons eu aucunement recours à l'influence des participants ou l'usage de moyens visant à leur imposer la participation à l'étude.Le droit à un traitement juste et équitable puisque tous les participants ont été clairement informés sur le but et la portée de l'étude, ainsi que sur les méthodes de collecte des données qu'elle suppose.Le droit à l'anonymat et à la confidentialité des données, puisque les identités des répondants n'ont aucunement été liées aux réponses fournies, étant donné qu'il a été procédé à la protection des moyens d'enregistrement et de transcription contre toute indiscrétion possible. [661]

Section 2 : le programme de post alphabétisation : objectifs, attentes et participantes.

Paragraphe 1 : Bénéficiaires de différents horizons

[659]Alain Lacroux.Les avantages et les limites de la méthode « Partial Least Square » (PLS) : une illustration empirique dans le domaine de la GRH. In. Revue de gestion des ressources humaines N° 80. 2011. pp.45-64. (En ligne)Disponible sur :https://www.cairn.info/revue-de-gestion-des-ressources-humaines-2011-2-page-45.htm?try_download=1.

[660]Mourre, Marie-Laure. La modélisation par équations structurelles basée sur la méthode PLS : Une Approche intéressante pour la recherche en Marketing. In. 9ème Congrès de l'Association Française du Marketing. La Rochelle, France. 2013. pp. 3 -14. (En ligne) Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03278657> [consulté le 4 mars 2020].

[661]Marie-Fabienne. Op.Cit., p. 250.

A. Les caractéristiques sociodémographique des bénéficiéres.

Le profil des bénéficiaires est dressé à partir d'une enquête par questionnaire sur un échantillon n : 210.

Tableau n° 13: Caractéristiques sociodémographiques des femmes bénéficiaires du programme Post-Alpha, Province de Meknès.

Variables	Effectif	%
Âge (année) **Moyenne (ET)**	**M/40,06** **ET/11,19**	
Nombre d'enfants	**M/2,30** **ET/1,68**	
Durée d'alphabétisation	**M/2,30** **ET/1,62**	
Nombre de personnes en charge	**M/3,83** **ET/1,68**	
Statut matrimonial		
Célibataire	**26**	**12,0**
Mariée	**162**	**77,7**
Veuve	**11**	**5,3**
Divorcée	**11**	**5.3**
Lieu de résidence		
Urbain	**146**	**69,5**
Rural	**64**	**30.5**
Lieu de naissance		
Urbain		
Rural		
Domaine d'activité exercée		**96,7**
Aucune	**42**	
Emploi	**03**	
Agriculture	**52**	
Petit commerce	**30**	
Service	**22**	

Artisanat	**48**	
Couture	**13**	
Source du revenu		
Aucune	**10**	
Mari	**152**	
Famille parentale	**25**	
Activité exercée	**17**	
Autre	**06**	

Type d'institution		
École	**61**	**29**
Local associatif	**49**	**71**
Source de sensibilisation		
Mkadam	**1**	**,5**
Le voisinage	**83**	**39,5**
Les médias	**11**	**5,2**
Les membres des associations	**25**	**11,9**
Les formateurs	**81**	**38,6**
Les élus	**9**	**4,3**
Changement d'activité après les cours		
La même activité	**21**	**10,0**
Changement d'activité	**146**	**69,5**
Aucune activité	**43**	**20,5**
Création AGR		
Petit commerce	**8**	**3,8**
Artisanat	**50**	**23,8**
Couture	**25**	**11,9**
Transformation des denrées	**2**	**1,0**

Service	**2**	**1,0**
Aucune	**123**	**58,6**
État des AGR		
Excellent	**83**	**39,5**
Très bien	**28**	**13,3**
Bien	**32**	**15,2**
Passable	**26**	**12,4**
Mauvais	**41**	**19,5**

Source : Elaborée par l'auteur.

1. Âge :

D'après cette enquête réalisée auprès de 210 femmes, nous constatons que la tranched'âge 30-45 ans représente le pourcentage le plus élevé, qui est de 52,4% (n=110). Elle est suivie par la tranche d'âge (45-60) ans avec un pourcentage de 25,4% (n=44) et la tranche d'âge de 15-30 (n =43).

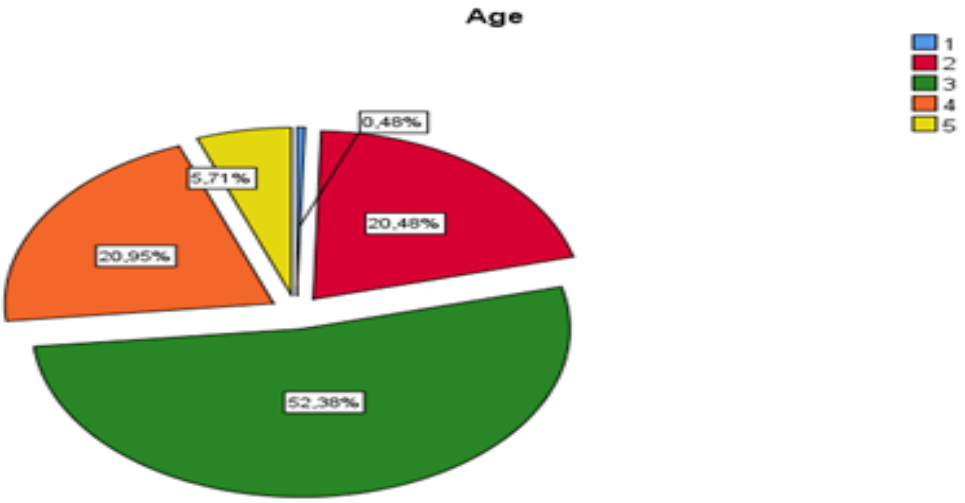
Les trois quarts de la population bénéficiaire du programme Post- Alpha a au moins 45 ans et la moitié des bénéficiaires a au moins 30 ans.

Les participantes qui fréquentent les centres d'alphabétisation enquêtés se regroupent ainsi :

(1) Moins de 15 ans : 0.48 %, (2) 15-30ans : 20.4 % (3) 30-45 ans : 52.4%, (4) 45-60 ans : 20.4%, (5) plus de 60 ans : 5.8%.

En fait, les participantes âgées de 45 ans et plus ne représentent que 25.8% des effectifs. En effet les groupes d'âge les plus jeunes constituent la majorité des participantes.

Cette distribution révèle d'une part que les bénéficiaires se rangent



essentiellement dans les groupes d'âge 15-45 ans et que d'autre part, l'âge minimum des bénéficiaires des programmes de post-alphabétisation est de 15 ans et que l'âge maximum est de 70 ans.

Figure n° 5 : **Répartition de la population selon la tranche d'âge**

En effet, dans sa note d'information, le HCP affirme que le taux d'analphabétisme des populations de 10-14 ans et de 15-24 ans se situe respectivement à 3,7 et 10,8% au lieu de 36 et 42% en 1994, soit une baisse de plus de 30 points sur 20 ans. Le HCP note que même si ce fléau est en baisse, il reste relativement élevé chez les personnes âgées de 50 ans et plus, notamment chez les femmes. Il était estimé à 87% en 1994 et se situe encore à 61% en 2014. Le HCP signale aussi que la baisse de l'analphabétisme au Maroc a été plus accentuée chez les jeunes de moins de 25 ans. Ainsi, ces données du HCP reflètent bel et bien les résultats de notre propre enquête.[662]

En somme, nous pouvons dire que les groupes d'âge demandeurs d'alphabétisation correspondent aux catégories des jeunes et des adultes actifs ayant dépassé l'âge de la scolarisation. En d'autre termes, cette population d'étude constitue un potentiel humain jeune et actif, d'où l'importance de ce programme pour ces catégories ayant pour objectif de bien améliorer les opportunités de chacun d'entre eux afin d'intégrer le processus de compétitivité socioéconomique et le développement en général.

Par ailleurs, l'hésitation des personnes âgées à s'inscrire au programme s'explique essentiellement par l'ensemble des représentations culturelle et populaire. En effet, le désir d'etre alphabétisé à un âge avancé est parfois accompagné d'un sentiment d'humiliation. Auquel s'ajoutent les défis intrinsèques tels que les capacités cognitives et psychomotrices.[663]

En général, la variabilité de l'âge des femmes bénéficiaires du programme de post-alphabétisation est aussi à l'origine d'une multitude d'enjeux et d'attentes liés à ce programme, d'où la nécessité d'une vision bienveillante des attentes de chaque

[662]HCP. La femme marocaine en chiffres.2018.Op.Cit.,p. 11.
[663]S.E. Ben Fadhel. Op. Cit., p. 108.

catégorie.[664]

2. Sexe :

D'un autre côté, le phénomène d'analphabétisme demeure une caractéristique de la population féminine et rurale. En effet, le taux d'analphabétisme des femmes s'élève à 41,9% contre 22,1% pour la population masculine, et la situation est plus accentuée pour les femmes rurales que pour les femmes urbaines.[665]

Cette situation s'explique par la situation prévalant en amont, à savoir la faiblesse du taux de scolarisation de la jeune fille : l'abandon scolaire est un acte expliqué par plusieurs causes, notamment le déplacement des élèves d'une commune à l'autre ou même l'envie de ne plus continuer et de renoncer aux études. En effet, les taux d'abandon varient selon le niveau et le sexe. En 2015/16, au primaire, ces taux sont plus élevés chez les filles (2,5%), la proportion des garçons abandonnant l'école est de 1,5%, en milieu rural. En conséquence, la situation est plus dramatique encore. Ces chiffres montrent clairement que la jeune fille et la femme sont les premières victimes de l'analphabétisme, surtout dans les milieux marqués par la pauvreté et la précarité.[666]

L'analyse des effectifs des inscrits à ces programmes selon le sexe montre que les femmes en bénéficient sur la base de 89% de l'ensemble des inscrits.C'est ce qui caractérise la période de 2012 à 2017 (soit en total 3.081.561 femmes). Les hommes, quant à eux, semblent moins intéressés par ces programmes puisque leur nombre s'établit à 365.995 bénéficiaires (soit une part de 11% seulement).[667]

Cette tendance est observée à travers la présente enquête, à savoir la prédominance de l'élément féminin (99% des sujets), étant donné que sur 2653 participants, seulement six hommes sont inscrits dans le programme de post-alphabétisation au niveau de la province de Meknès. [668]

La participation des femmes dans les centres d'alphabétisation peut être considérée comme un résultat des mutations socio-culturelles et économiques, en particulier la sensibilisation progressive et régulière de l'importance de l'émancipation des femmes, mécanisme qui passe par l'éducation, afin d'améliorer

[664]Cerbelle. Sophie. Les analphabètes au Maroc .Op.Cit., pp.218-220.
[665]HCP. Indicateurs sociaux. 2018. Op. Cit., p. 311.
[666]Bouchra. Elammari.Op.Cit.,p. 70.
[667]HCP.La femme marocaine en chiffres.2018.Op.Cit.,p.21.
[668]Données statistiques de la déléguation(ANALCA) à la province de Meknes. 2020.

leurs opportunités d'intégrer un emploi stable et rémunéré et participer à une meilleure éducation de leurs enfants.[669]

En somme, l'alphabétisation au féminin est un retour en force des femmes analphabètes, un changement de la condition de subordination qui leur est imposée dans le cadre de la distribution traditionnelle des rôles sociaux.

En ce qui concerne les hommes, la faiblesse de leur nombre se justifie par le fait que l'enseignement dispensé dans le cadre du programme de post-alphabétisation ne répond pas à leurs attentes. Cependant, les hommes exigent une formation professionnalisante qui débouche nécessairement sur un emploi, ce qui n'est possible qu'à travers ce programme étant donné le volume horaire consacré à la préparation professionnelle et également la nature des ateliers organisés à cette fin (s'orientant essentiellement vers les activités à caractère féminin :couture, artisanat, gastronomie).

3. Nombre d'enfants et personnes à charge :

Par ailleurs, concernant les enfants et les personnes à charge, nous trouvons que parmi les 210 femmes, 22.9 % des bénéficiaires n'ont pas d'enfants (n _48), et 30.1, 6% (n= 62) parmi elles ont uniquement un à deux enfants, suivies par celles qui ont 3 enfants, 23.81,3% (n= 50). Les femmes possédant 4 enfants représentent 15,24% (n=32) puis arrivent les femmes avec 5 enfants 6,19% (n=) et celles qui ont 6 enfants et plus de 6 enfants avec un pourcentage qui est de 6,2% (n=18).

En fait, 54.1% des participantes à l'enquête ont deux à trois enfants: 33% des participantes ont 4 enfants et plus. [670]

D'une part, la présence des enfants constitue une motivation pour ces femmes afin d'assurer à ces enfants une prise en charge éclairée grâce au programme. Mais d'autre part, nous trouvons que plus de 74 % des femmes ont à prendre soin de 3 à 9 personnes y compris les enfants (les tâches ménagères, les soins pour les personnes âgées, la garde et l'éducation des enfants)[671].

---

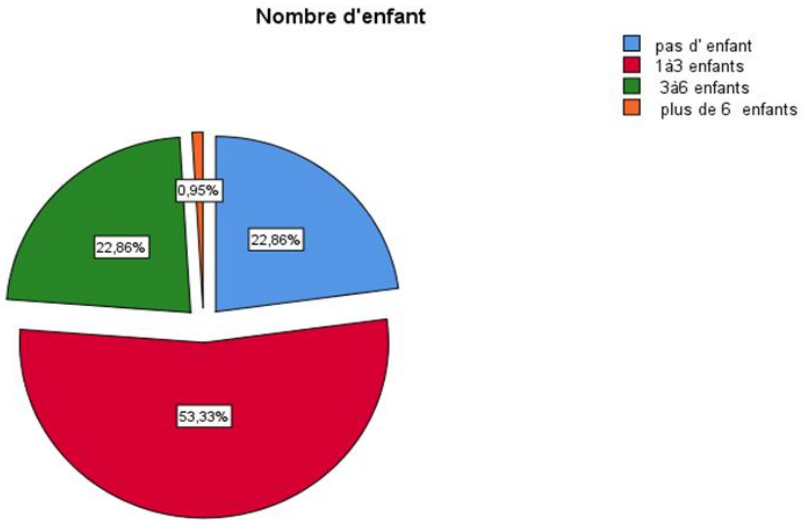
[669]Fatima. Agnaou.Op.Cit., p. 110

[670]Selon HCP : « L' indice de fécondité au Maroc est de 2,5 à 2,2 enfants par femme. Ce qui est dû principalement à la baisse enregistrée en milieu rural où l'indice en question a chuté de 3,1 enfants en 2004 à 2,5 enfants en 2014. Cette baisse a concerné les deux milieux de résidence, mais aussi l'ensemble des femmes quel que soit leur groupe d'âge. (En ligne)Disponible sur : www.hcp.ma)

[671]Selon ONU femmes : « Le travail invisible, non rémunéré est identifié par l'ensemble du travail au foyer accompli au sein de la famille et du bénévolat réalisé dans la communauté, quel que soit le

Cette problématique du travail invisible (non rémunéré) qui est essentiellement due au poids des tâches domestiques, est très inégalement répartie entre les hommes et les femmes au sein des ménages. Par conséquent, elle influence l'emploi du temps des femmes, compte tenu du fait que 95% des femmes marocaines mobilisent 4h33 mn de la journée aux tâches strictement ménagères. [672]

Cependant, la charge du travail invisible (surtout domestique) peut largement influencer l'adhérence des femmes à ce type de programme, ce qui risque fortement d'inciter de nombreuses femmes à travers le monde à quitter leur emploi, ou même à abandonner les cours d'alphabétisation. Ainsi, on peut considérer cette situation comme un défi pour l'intégration dans le marché du travail et dans les autres



domaines de la vie. [673]

Figure n° 6: Répartition de la population selon le nombre d'enfants

statut de la personne. En 2002, les Nations-Unies estiment à 18 000 milliards $ US la valeur annuelle du travail invisible et non rémunéré des femmes à travers la planète. (En ligne) sur : https://www.unwomen.org/fr

[672]HCP. Premiers Résultats de l'enquête nationale sur l'emploi du temps.2012.Op.Cit.,p. 6.

[673]Sophie, Charlier. Camille, Wernaers. Perspectives de genre dans les politiques publiques : L'impact sur le budget temps des femmes. In.Le Monde selon les femmes. 2019.p,7-8.(En ligne) Disponible sur : <https://www.mondefemmes.org/produit/perspectives-de-genre-dans-les-politiques-publiques-limpact-sur-le-budget-temps-des-femmes/>, [consulté le 18 Mai 2020].

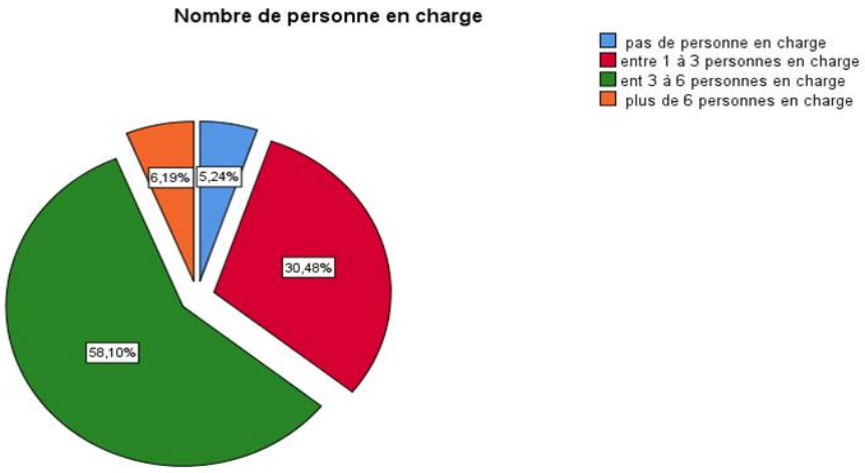


Figure n° 7:**Répartition de la population selon le nombre de personnes à charge**

4. Lieu de naissance :

Pour le lieu de naissance des bénéficiaires, les résultats de notre enquête qui s'est déroulée au niveau du milieu urbain et rural fait apparaître que la majorité des bénéficiaires sont d'origine rurale.

Selon les mêmes résultats, les ruraux représentent 74.29% et les citadins 25.4% des participants.

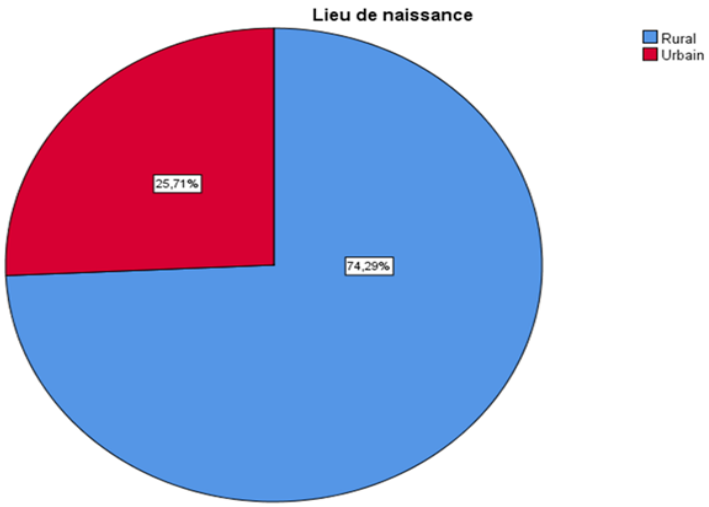
Dans sa note, le HCP signale que 47,7% de la population rurale est analphabète en 2014 au lieu de 22,2% pour la population urbaine : ces statistiques montrent clairement l'ampleur de la dissemblance entre le milieu rural et urbain, et les ruraux d'origine sont beaucoup plus touchés par l'analphabétisme que leurs homologues citadins.

L'analphabétisme est une conséquence des conditions socioéconomiques et culturelles des zones rurales surtout enclavées. Ce qui incite évidemment les parents à ne pas scolariser les enfants, surtout les jeunes filles.[674]

L'éloignement géographiqueaffecte particulièrement les personnes vivants en milieu rural ou dans de petites agglomérations. Ce qui les privent de bénéficiant des lieux de formation et des ressources éducatives à proximité.[675]

[674]Nazha.Oudati. Programme d'alphabétisation à la province de Titoaune In. Revue des Sciences de l'éducation, de la Faculté des lettres. Université Mohamed V-Souissi. 2015.pp.7-9
[675]Bouchra. Elammari. Op. Cit., p.29.

Figure n° 8: Répartition de la population selon le lieu de naissance



. Le lieu de résidence et la zone du groupe classe :

D'autre part, l'analyse du lieu de résidence indique que 70% des bénéficiaires sont des femmes citadines, alors que 30 % des bénéficiaires sont des femmes rurales.

Bien que le taux d'analphabétisme soit plus élevé au niveau rural, cette distribution peut être expliquée par la tendance des associations dans l'instauration du groupe, classé dans le milieu urbain pour ce type de programme de post-alphabétisation[676]en raison des conditions du milieu rural (l'accessibilité, le matériel, les formateurs…).La population rurale est tout de même particulièrement touchée par ce fléau et doit être ciblée par les programmes d'alphabétisation.

En revanche, le milieu rural présente des particularités pour l'insertion des femmes dans le marché du travail. En effet, en zones rurales, la proportion de travail des femmes atteint 92,7% contre 38,2% en zones urbaines puisque les femmes rurales connaissent un déficit remarquable en termes de scolarité et de qualification. Ainsi, plus de trois quarts de ces dernières n'ont aucun niveau scolaire contre 22,8% parmi les femmes citadines. Ces résultats sont la conséquence de la spécificité du monde rural qui favorise l'intégration des femmes et des jeunes filles aux activités agricoles et au ménage.

En contrepartie plus de 73,5% des femmes ont déclaré avoir accédé au marché du travail à un âge inférieur à 15 ans (contre seulement 11,8% parmi les femmes citadines) : une réalité qui a certainement un impact négatif sur la scolarisation des

[676] Dans l'étude : Nous trouvons que sur 18 associations porteuse deu projet post alphabétisation. 18 groupes classe urbain 15 rural.

enfants en milieu rural.[677]

La priorité accordée au monde rural dans les programmes d'alphabétisation et de développement communautaire se justifie ainsi par le caractère endémique de l'analphabétisme qui y sévit. Elle s'explique également par la nécessité stratégique de réduire l'exode rural et la déperdition des efforts de scolarisation de la jeune fille. L'enquête a touché trois espaces : le milieu urbain, le milieu périurbain et le milieu rural.

Les centres d'enquête en milieu urbain représentent la moitié des centres d'enquête, cela s'explique par deux raisons au moins : d'une part, la majorité des centres d'alphabétisation se trouvent en milieu urbain et d'autre part, les centres ruraux sont soit difficiles d'accès, soit purement et simplement fictifs. En milieux périurbain et rural, les centres sont insuffisants par rapport aux besoins. En outre, ils souffrent généralement d'une gestion approximative et du manque de professionnalisme de certains encadrants.

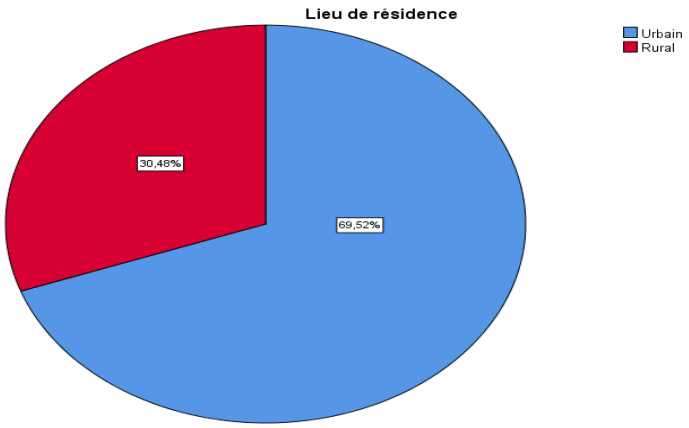


Figure n° 9: Répartition de la population selon le milieu de résidence.

6

. Situation familiale des bénéficiaires (statut matrimonial)

Concernant le statut matrimonial des bénéficiaires de ce programme, nous trouvons que les femmes mariées sont les plus prédominantes, estimées à 74,29% (n=150). Ensuite viennent les femmes célibataires avec un pourcentage de 12,38% (n=), puis viennent les femmes veuves et divorcées qui partagent le même pourcentage avec 5,24% (n=11).

Les catégories qui fréquentent le plus les centres d'alphabétisation sont celles des mariées (77.14%) suivies par les célibataires (12.38 %).

[677]Aicha,Belarbi. La Femme rurale au Maroc.In. The Legislative Anti Policy Environment, Adult Education. Haddad (Ed.). 1998. pp. 97-108,

Cette prédominance des femmes mariées dans la poursuite du programme de post-alphabétisation émane d'une recherche des compétences nécessaires pour être capable d'une gestion optimale des activités de base afin d'améliorer leur prise en charge éducative des enfants. Elle est aussi le résultat de la recherche d'une qualification pour un emploi stable et bien rémunéré afin de partager les fardeaux financiers avec le mari.

Ainsi, nous pouvons dire que les femmes célibataires partagent aussi les mêmes attentes que les futures mamans. Pour ce qui est des femmes divorcées ou veuves fréquentant moins les centres d'alphabétisation, cette tendance est due soit à une préoccupation de revenu, soit au fait que leur travail exige des horaires inappropriés ne leur permettant pas de s'inscrire dans ces cours, contrairement aux femmes mariées qui ont une certaine stabilité de revenu grâce à leur mari. [678]

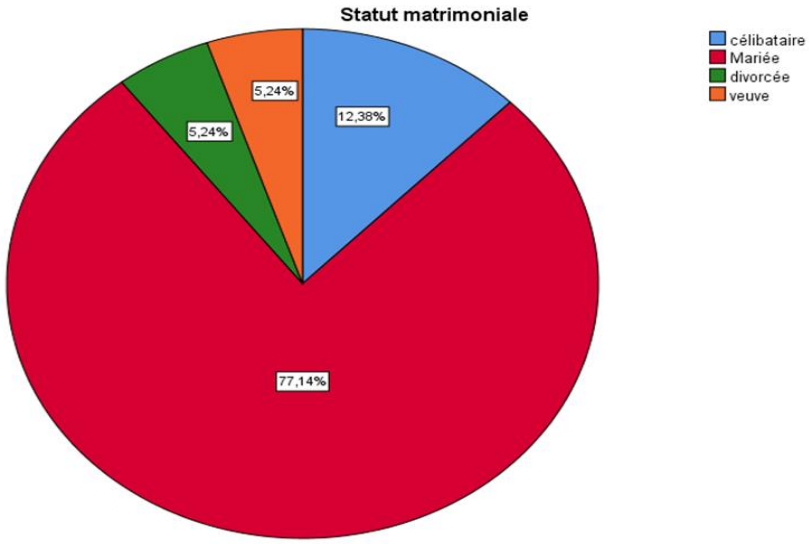


Figure n° 10 : **Répartition de la population selon le statut matrimonial**

7. Activité et occupation des femmes et insertion dans le marché du travail :

Concernant l'insertion dans le marché du travail, l'enquête fait ressortir que plus de trois quarts des femmes (75.67 %), (n=150) sont sans activité professionnelle. 25,71% (n=11) sont des personnels de service, des employées d'artisanat, des ouvrières agricole. D'autres femmes pratiquent la couture ou de petits commerces dans l'informel.

En réalité, toutes les bénéficiaires du programme de post-alphabétisation pratiquent une activité, cependant la plupart d'entre elles (75.47 %) exerce un travail

[678]Catherine.Sterq. Op. Cit., p.14.

domestique, « travail invisible non rémunéré ».

Le résultat de la période avant le programme Post-Alpha montre que la majorité des bénéficiaires sont des femmes au foyer, et que les femmes ayant un emploi sont des couturières, des femmes de ménage ou des employées de magasin ou des artisans.

Cette tendance est en cohérence avec les statistiques officielles étant donné que sur une population active occupée de 10,5 millions, le Maroc a comptabilisé 2,74 millions de femmes, soit un taux de féminisation de l'emploi de 26,1%.

Le taux d'emploi féminin, quant à lui, ne représente que près du quart de la population féminine âgée de 15 ans et plus[679]. De plus, sept femmes ayant un emploi sur dix (72%) n'ont aucun diplôme ou qualification contre 60,1% pour les hommes.

Cette proportion cache d'autres disparités importantes puisque la plupart des femmes se trouvent en situation de précarité à cause de leurs bas revenus et leur situation sociétale fragile. En effet, elles occupent le plus souvent des emplois dans l'informel, dans le secteur de la vente au détail, dans la restauration et dans l'hôtellerie. En outre, elles sont surreprésentées dans le travail à temps partiel, au salaire minimum et sans protection sociale. Cette situation accentue davantage la vulnérabilité de cette catégorie et alimente le cercle vicieux de la précarité chez les femmes, notamment chez les femmes chef de foyer.[680]

En général, les femmes occupent une position légèrement plus défavorable que les hommes, en étant plus nombreuses dans le secteur informel. Les emplois occupés par les femmes marocaines sont caractérisés par une faible qualification et un niveau élevé de précarité et de marginalité. En outre, celles-ci sont limitées par diverses considérations à des fonctions secondaires, souvent dans le cadre du travail informel et non rétribué. Ce résultat semble être lié à la nécessité de rechercher ou d'augmenter des ressources économiques, parfois insuffisantes voire indispensables à la subsistance de la famille. [681]

Ainsi, après avoir poursuivi ce programme, les résultats indiquent que plus de 70 % des femmes ont changé d'activité grâce au programme de post alphabétisation, cependant seulement 10% ont gardé leur activité et seulement 10% sont restées sans

[679]HCP. Femmes Marocaines et Marché du Travail. Caractéristiques et Évolution.2013. p. 29.
[680]Ibid., p. 25.
[681]Anna. Paterno et Giuseppe Gabrielli, et Agata V. D'Addato.Op.Cit.,pp. 260- 270.

aucune activité rémunérée (femme au foyer).

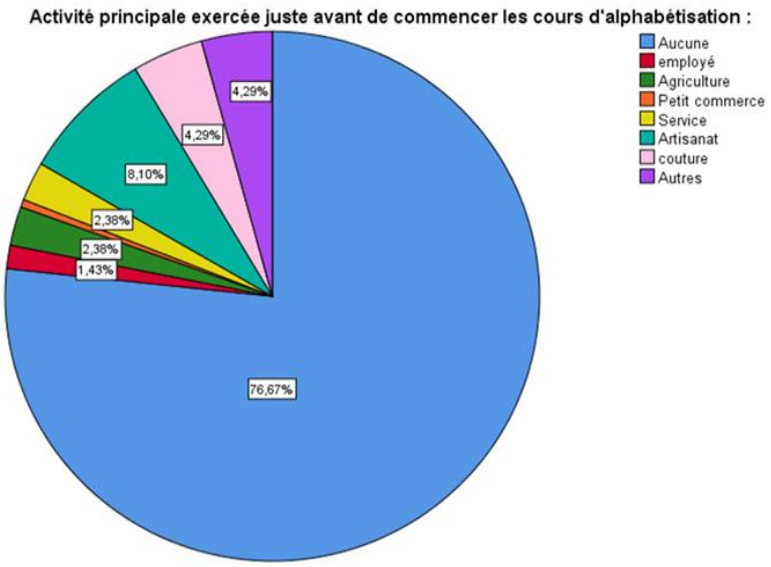


Figure n° 11: **Répartition de la population selon l'activité exercée au moment de l'enquête**

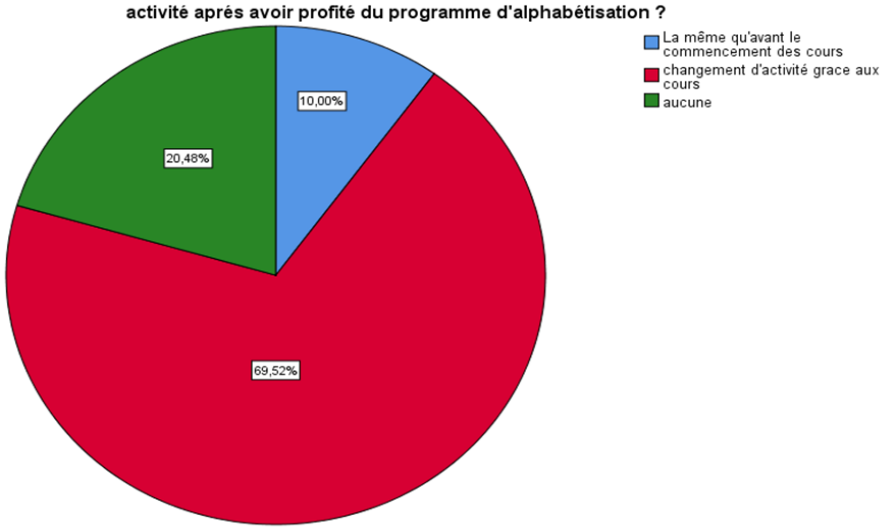


Figure n ° 12 : **Répartition de la population selon le changement d'activité après l'accès au programme**

8. Durée de formation en alphabétisation :

Les résultats montrent que plus de 65 % des femmes ont bénéficié du programme de post-alphabétisation au moins pour une durée d'une année. 23% des bénéficiaires ont continué à tirer profit du programme entre 2 à 4 ans et 10 % ont profité du programme durant plus de 4 ans.

En réalité, les programmes d'alphabétisation ne dépassent pas 2 ans : une année pour chaque programme. Au-delà de cette période, les femmes assistent officieusement aux cours. Cette pratique semble en effet intéressante parce qu'elle

reflète un intérêt des bénéficiaires vis-à-vis du programme.

En revanche, elle cache aussi une insuffisance du volume horaire du programme post-alphabétisation et même la pénurie des passerelles entre ce programme et les formations qualifiantes pour l'emploi. Alors, après l'achèvement de ces deux années de formation, les femmes restent privées d'intégrer d'autres horizons (formation professionnelle qualifiante), par défaut d'orientation et d'opportunité.

Pour cette raison, les femmes s'attachent donc à refaire la même chose durant une période considérable.

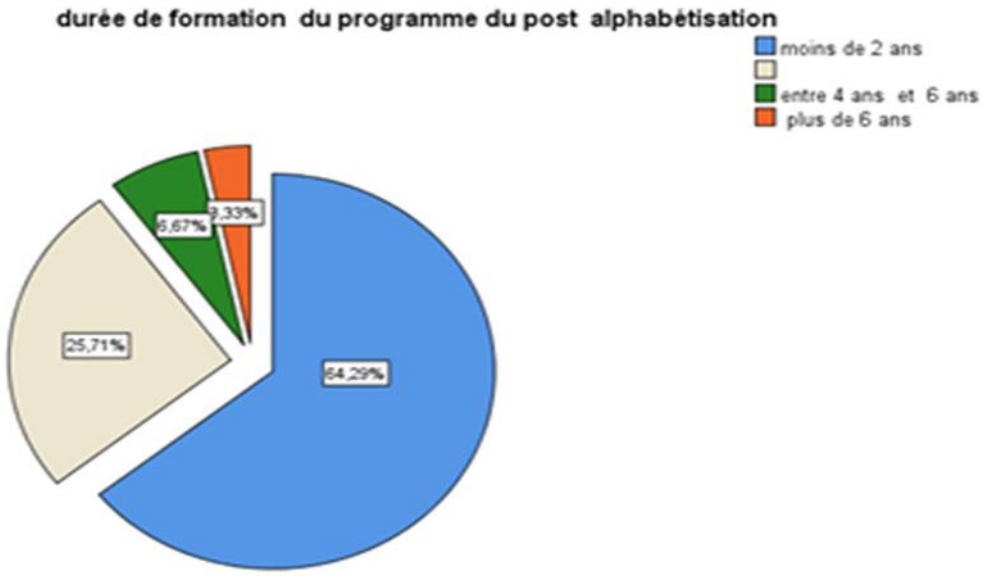


Figure n° 13 : Répartition de la population selon la durée de formation

9. Local d'accueil : type d'institution fréquentée :

La figure suivante montre que le nombre de bénéficiaires fréquentant les centres gérés par des associations est supérieur de 59 % à celui des bénéficiaires affiliées aux centres dont la tutelle revient aux organismes publics : les taux sont respectivement de 70.95% et de 20.05%.

Ces chiffres confirment ainsi une réalité existante à l'échelon national, à savoir que les associations font une gestion autonome du programme par leurs propres moyens logistiques.

Cela s'explique par différentes raisons, dont les plus importantes sont : la convenance des horaires, la qualité de la gestion et les opportunités offertes par ces associations favorisant l'implication et la participation des femmes, le confort et la

qualité de l'environnement physique et social sans oublier la lourdeur et la complexité de la procédure d'octroi des locaux de l'éducation nationale.

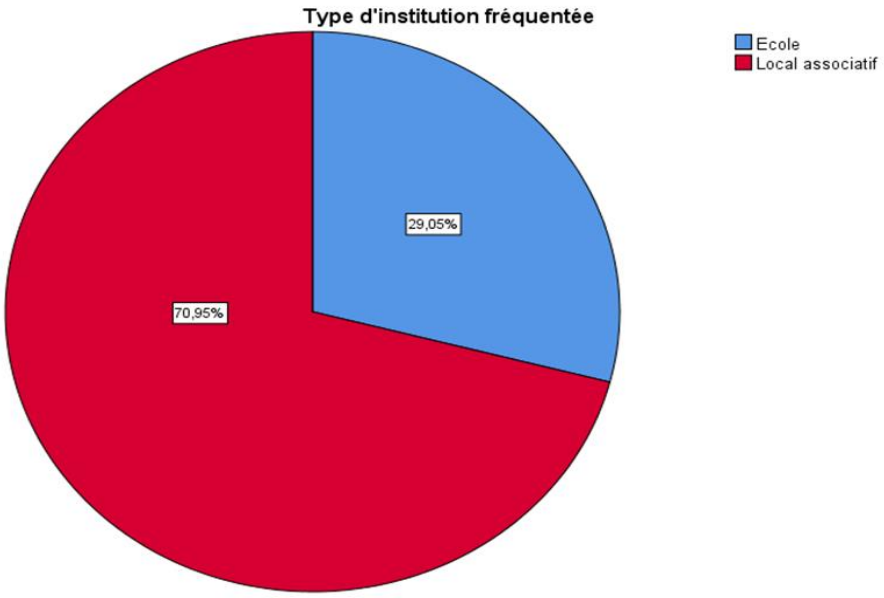


Figure n ° 14: **Répartition de la population selon le local de formation**

10. Moyens de sensibilisation et de recrutement :

Le membre associatif (membre associatif et formateur) est l'acteur clé dans l'information et le recrutement des bénéficiaires avec un pourcentage de 50 %. Interviennent ensuite les méthodes traditionnelles (bouche à oreille) par les femmes ayant déjà bénéficié du programme. Les élus pour leur part participent à cette sensibilisation à hauteur de 5.24%, le rôle joué par 4.29 par l'agent de l'autorité(le Mkadem) s'élève à 4.29 % et celui des médias ne dépasse pas 0.2 %.

Ces résultats indiquent que la politique adoptée actuellement par les pouvoirs publics (Agence Nationale de Lutte Contre l'Alphabétisation) consiste à affecter les tâches de gestion des programmes d'alphabétisation aux associations et à garder les fonctions de conception et de contrôle. Cette tendance se retrouve parfaitement sur le terrain surtout pour l'information et le recrutement, ainsi que l'orientation des bénéficiaires.

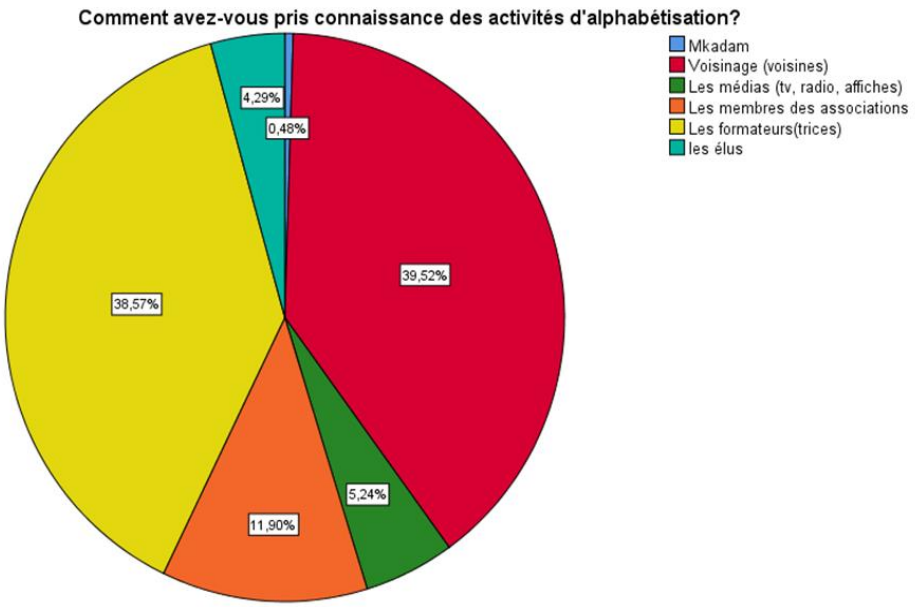


Figure n° 15: Répartition de la population selon les moyens d'information du programme

B. Discussion des résultats :

En somme, les bénéficiaires des cours d'alphabétisation sont particulièrement des femmes, en âge actif et productif.Elles se localisent en milieu urbain ainsi que rural. La plupart des bénéficiaires n'ont ni occupation stable ni régulière.

De plus, la majorité des cas elles n'ont pas été scolarisées auparavant. Les résultats de l'enquête indiquent que 58.5,71% (n=18) sont analphabètes ayant bénéficiéesdes cours de la première année du programme d'alphabétisation, 32,86% (n=9) n'ont pas dépassé le primaire, 5.24% (n=21) des femmes concernées ont atteint le collège, 2,38% (n=4) ont bénéficié d'un auto-apprentissage et seulement 1.32% (n=7) ont fréquenté l'école coranique.

L'absence de scolarisation antérieure et le niveau primaire sont les niveaux les plus prédominants. Cependant les bénéficiaires du programme de post-alphabétisation exigent impérativement un certain niveau de scolarité ou la première du programme d'alphabétisation (al qiraiiya).

Les résultats concernant la scolarité antérieure révèlent que des bénéficiaires n'ont pas été scolarisées dans leur enfance (58.5%), les autres ont fréquenté soit l'école coranique (1.32 %) soit l'école primaire (32.86%). Autrement dit, la majorité des bénéficiaires qui fréquentent le programme étaient analphabètes au départ : ces femmes considèrent le programme de post-alphabétisation, avec un volume horaire d'intégration professionnelle, comme une opportunité de poursuivre leur bataille

contre l'analphabétisme, ainsi qu'une quête de qualification professionnelle. Cependant, pour que les autres catégories aient un niveau avancé (collège et plus), d'autres programmes se présentent comme des opportunités pour ce groupe, surtout en matière de renforcement de l'employabilité.

Par ailleurs, les personnes néo-alphabétisées se retrouvent avec des femmes ayant un niveau avancé et des besoins tout à fait différents, ce qui doit amener les décideurs à penser que les programmes de post-alphabétisation doivent être réaménagés en fonction des niveaux et des besoins spécifiques des bénéficiaires.

En revanche, le fait d'être scolarisé ne prémunit pas contre l'illettrisme.Pour cette raison, l'interruption de la scolarité entraîne irrémédiablement la rechute dans l'analphabétisme car elle intervient à un niveau ou les compétences en lecture, en écriture et en calcul ne sont pas suffisamment maîtrisées par les apprenants.

Ce profil est bel et bien propre aux caractéristiques des femmes au Maroc.Ces caractéristiques engendrent des obstacles pour les apprenantes ayant pour objectif de poursuivre la formation (la non disponibilité, l'absentéisme et l'abandon.). Par conséquent, il est utile d'influencer l'efficience et la capacité de capitaliser les acquis et les compétences visées par le programme.

Les résultats montrent aussi que plus de 65 % des femmes ont bénéficié du programme de post-alphabétisation durant au moins une année. 23% des bénéficiaires ont continué de tirer profit du programme entre 2 à 4 ans et 10 % ont profité du programme pendant plus de 4 ans.

D'autre part, l'absentéisme et le fait de laisser tomber la formation sont dus principalement au travail invisible qui n'est pas mis en valeur dans la comptabilité générale, voire les charges ménagères pour les femmes et les travaux saisonniers, notamment agricoles.

Selon une recherche canadienne682 qui a approfondi la non-participation en alphabétisation ou le décrochage après l'inscription dans les programmes de formation. Sa démarche qualitative montre que plusieurs obstacles empêchent les adultes à participer ou de continuer dans un processus de formation à savoir , la satisfaction à l'égard des compétences de base, le peu d'utilisation de l'écrit et le

[682]Ellen, Long H. Non Participation in Literacy and Upgrading Programs. A National Study, Toronto, ABC Canada. 2002.

manque d'intérêt ont éloigné les adultes de la formation au cours de leur vie. Ainsi que, les charges et les pressions familiales, les difficultés liées au travail ont constitué des empêchements au retour aux études, de même que les expériences scolaires antérieures négatives, les appréhensions à l'égard des programmes et des enseignants ou l'éventualité de vivre un échec.[683]

La plupart des bénéficiaires expriment leur démotivation envers ce programme, sous prétexte qu'il ne répond pas à leurs attentes et que la formation n'aboutit à rien (difficulté de trouver un travail adéquat).

Cependant, les résultats montrent que la majorité des femmes ont intégré le monde du travail grâce au programme de post alphabétisation, alors que 10% sont restées sans aucune activité rémunérée.

En somme, le fait de bien connaître et de faire un diagnostic du groupe des bénéficiaires adhérentes à ce programme constitue une préparation à l'élaboration d'une stratégie appropriée aux besoins des catégories de bénéficiaires, plus particulièrement en matière d'insertion professionnelle. Ainsi, il est utile de repenser les structures d'accueil (les classes de l'école primaire) qui n'autorisent pas l'organisation d'activités professionnelles et n'admettent pas l'ouverture de la femme sur son milieu socio-culturel et professionnel.

Paragraphe 2 : Hétérogénéité des attentes pour un seul dispositif

A. Une diversité des attentes exprimées par les femmes :

Dans notre enquête auprès des bénéficiaires du programme de post alphabétisation, la question des besoins et des attentes a été largement discutée. Si l'ensemble des participantes à notre enquête s'accordent sur l'importance de l'alphabétisation pour la vie de chacune d'entre elles afin de mener une vie digne et autonome, elles divergent désormais dans l'explication de cette autonomie.

L'analyse du verbatim employée par nos interviewés nous a permis de relever une panoplie d'attentes et de besoins vis-à-vis de ce programme (voir tableau n° 14). En général, les apprenantes confirment que leurs attentes portent principalement sur la réalisation de soi à travers la réussite et l'autonomie dans la gestion de la vie

[683]Natalie, Lavoie. Jean-Yves, Levesque. Shanoussa Aubin-Horth.Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. In. Education et societes. N°22. Vol 2.2008. pp. 161-78.(En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-161.htm> [consulté le 7 Fevrier 2022].

quotidienne, participer à l'éducation des enfants ainsi que l'amélioration de la pratique religieuse, devenir autonome financièrement grâce à un emploi. Il s'agit, selon elles, de rechercher en permanence des compétences et des capacités pouvant optimiser leurs interventions dans la vie de leurs familles et minimiser leur dépendance.

Tableau n ° 14: les catégories des attentes recueillies auprès des bénéficiaires après l'analyse du contenu des entretiens semi-directifs réalisés :

Catégorie	Interprétation
Gestion du quotidien	La plupart des bénéficiaires attendent du programme qu'il les rende aptes à gérer les affaires relatives à la vie quotidienne, par exemple lire et comprendre la facture d'eau et d'électricité, écrire et déchiffrer un mandat, un reçu de loyer, envoyer et recevoir un colis.
Communication	La communication constitue un besoin réel chez les femmes : composer les numéros pour parler au téléphone, communiquer avec les autres est un besoin dont la satisfaction est une attente générale.
Information	La plupart des bénéficiaires du programme interviewées réclament une formation qui aide à comprendre le journal, les émissions à la radio et à la télé,
Gestion administrative	Lire et comprendre les documents administratifs représente une préoccupation réelle de la plupart des bénéficiaires : Déchiffrer la date de paiement d'une taxe, lire et remplir un chèque, etc.
Spiritualité	La plupart des femmes réclament des attentes spirituelles : lire et comprendre les versets du coran est une demande exprimée explicitement par la majorité des bénéficiaires.
Lire et écrire	Le pouvoir d'écrire des informations : noter un message téléphonique, une adresse, un rendez-vous, une recette
Maîtriser les langues	Il s'agit non seulement de l'arabe standard, langue officielle de l'administration et de la religion, mais également des langues étrangères dont le pouvoir, en tant que langue transactionnelle, est

	parfaitement reconnu. Les langues étrangères, qui ne sont d'ailleurs pas enseignées dans le cadre des programmes de la campagne générale, constituent en effet un bien dont l'appropriation est souhaitée surtout pour les personnes travaillant dans l'hôtellerie et dans les services liés au tourisme, celles-ci expriment le besoin d'apprendre l'espagnol et le français.
Éducation des enfants	Cette attente s'exprime ici chez la plupart des femmes interviewées. Il s'agit néanmoins pour elles d'apporter un soutien aux enfants dans leurs révisions, ou encore en veillant sur leur santé.
Citoyenneté	La femme bénéficiaire revendique à travers cette formation de devenir une citoyenne consciente de ses droits et de ses obligations civiques : connaître ses devoirs constitutionnels, savoir déchiffrer un bulletin de vote, lire et comprendre le texte d'un programme politique ou d'un tract syndical. Or une proportion assez faible des personnes interviewées a exprimé ce type d'attente.
Calcul	Connaître le calcul, pouvoir « comprendre ses biens », « calculer les prix », « contrôler pour voir si on n'a pas été trompé ».
Renforcer l'employabilité	Ce sont les femmes jeunes et en rupture d'union qui rejoignent le programme en quête de qualification professionnelle afin d'avoir un emploi stable et rémunéré.
Création des Activités Génératrices de revenu	La plupart des femmes mariées déclarent qu'elles souhaitent avoir leur propre projet, géré de la maison pour avoir, plus du temps pour les engagements de la famille, car grâce à ce type d'activité, les femmes peuvent avoir un revenu sans sacrifier la stabilité de leur famille.

Source : Elaboré par l'auteur

De plus, les résultats de l'enquête réalisée à travers le questionnaire montrent que les attentes par ordre d'importance selon la moyenne sont :

- L'écriture : 4.66
- L'éducation religieuse : 4.63
- L'éducation moderne des enfants et la création d'AGR partagent la même moyenne : 4.53

- Comprendre les documents administratifs : 4.45
- La gestion du quotidien : 4.44
- Communiquer avec autrui : 4.34
- La participation sociale et citoyenne : 4.31
- Apprendre des langues : 4.26
- L'employabilité : 3.93

La plupart des femmes estiment que l'ensemble des attentes proposées sont presque de la même importance, même si ces dernières appartiennent à des domaines divers : attentes spirituelles, attentes en matière d'emploi et autres compétences nécessaires à la gestion du quotidien. Cette diversité est principalement due à l'hétérogénéité du groupe des bénéficiaires ainsi qu'à la multitude des enjeux de la vie moderne.(voir tableau n°15).

Tableau n °15: le degré d'importance des attentes exprimées par les apprenantes :

Questions		Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Extrêmement important	Mean	Intervalle	Rang
Communiquer avec autrui	N	1	3	22	82	102	4.34	4.20-5.00	
		0.5	1.4	10.5	39.0	48.6			
Comprendre les documents administratifs	N	1	0	22	68	119	4.45		
		0.5	0	10.5	32.4	56.7		4.20-5.00	
Écrire	N	0	0	3	60	147	4.69	4.20-5.00	1
		0	0	1.4	28.6	70.0			
Éducation religieuse	N	1	0	7	54	148	4.66	4.20-5.00	2
		0.5	0	3.3	25.7	70.5			
Apprendre des langues	N	7	2	25	72	104	4.26		
		3.3	1.0	11.9	34.3	49.5		4.20-5.00	
Calculer, compter	N	3	4	7	63	133	4.52	4.20-5.00	3
		1.4	1.9	3.3	30.0	63.3			

Éducation moderne pour les enfants	N	3	0	15	57	135	4.53	4.20-5.00	4
		1.4	0	7.1	27.1	64.3			
Employabilité	N	28	2	21	64	95	3.93	3.40-4.19	
		13.3	1.0	10.0	30.5	45.2			
Création AGR	N	0	0	15	69	126	4.53	4.20-5.00	4
		0	0	7.1	32.9	60.0			
Participation sociale et citoyenne	N	2	0	24	88	96	4.31	4.20-5.00	
		1.0	0	11.4	41.9	45.7			
Gestion du quotidien	N	1	1	23	65	120	4.44	4.20-5.00	
		0.5	0.5	11.0	31.0	57.1			
Moyenne pondérée							4.42		
Écart type								0.52	

Source : Elaboré l'auteur.

Les bénéficiaires des programmes de post-alphabétisation expriment des attentes qui dépassent la simple acquisition des habiletés de lecture, d'écriture et de calcul. Ces habiletés sont pour elles les moyens pour réaliser des tâches pratiques rencontrées dans l'environnement familial et social, pour progresser dans la vie. La plupart des femmes considèrent l'ensemble des attentes proposées presque au même degré d'importance. Ces données invitent le concepteur des curricula à réfléchir pour élaborer des programmes d'alphabétisation répondant aux attentes importantes des bénéficiaires.

Ensuite, après avoir réalisé l'Analyse de la Composante Principale (ACP) de la variable « attentes exprimées par les bénéficiaires », nous constatons que :

- Toutes les communalités (Extractions) qui mesurent la part de variance de chaque item restitué par l'ensemble des facteurs retenus, sont bien représentées.

- Les résultats indiquent la présence de 2 composantes permettant de restituer plus de 63% de la variance. La première composante explique plus de 51% de la variance totale, et la deuxième explique plus de 12%.
- Même pour l'analyse de la fiabilité de cohérence interne, le niveau est très élevé puisque l'alpha de Cronbach pour l'ensemble de l'échelle est de 0,88. L'indice KMO est de 0,87, le test de Bartlett est significatif.

Ce qui nous amène à dire que tous les items sont alors retenus pour l'opérationnalisation de la variable « Attentes des bénéficiaires », soit deux composantes principales : « Attentes en matière d'emploi »et « Attentes pour la gestion de la vie quotidienne ».

Tableau n° 16: Résultats AFE de l'échelle de mesure pour la variable « Attentes des bénéficiaires » après élimination des items

	Composante			
	1	2	Initiales	Extraction
Att.alpha1	0,715	0,264	1,000	0,581
Att. Alpha 2	0,835	0,191	1,000	0,734
Att. Alpha 3	0,718	0,082	1,000	0,523
Att.Alpha4	0,720	0,190	1,000	0,555
Att.Alpha5	0,378	0,755	1,000	0,713
Att.alpha6	0,441	0,592	1,000	0,545
Att.alpha8	-0,069	0,859	1,000	0,743
Att.alpha9	0,740	0,145	1,000	0,568
Att.alpha10	0,750	0,134	1,000	0,581
Att.alpha11	0,853	0,197	1,000	0,767
valeur propre	5,049	1,260		
variance expliquée	50,494	12,604		
Variance cumulée	50,494	63,098		

Alpha de Cronbach	0,885			
test KMO	0,874			
Test de sphéricité de Bartlett	signification de Bartlett		,000	

Source : Elaborée par l'auteur

Tableau n ° 17: Items retenus de la variable « Attentes exprimées » après élimination des items faibles.

Variable	Composantes	Items	Codes
Attentes des bénéficiaires	**C1 Attentes « quotidien»**	att: Communiquer avec autrui	Att.alpha1
		att: Comprendre les documents administratifs	Att. Alpha 2
		att: Écrire	Att. Alpha 3
		att: Éducation religieuse	Att. Alpha 4
		att: Création des Activités génératrices de revenus	Att. Alpha 9
		att: Participation sociale et citoyenneté	Att. Alpha 10
		att: Gestion du quotidien (savoir-faire en réalité)	Att. Alpha 11
	C2 Attentes « emploi »	att: Apprendre les langues	Att. Alpha 5
		att: Calculer, compter	Att. Alpha 6
		att: Renforcer l'employabilité	Att. Alpha 8

Source : Elaborée par l'auteur

De manière générale, grâce à l'analyse des résultat de l' « ACP », nous pouvons regrouper les attentes des bénéficiaires en deux grandes catégories principales :

D'une part, les attentes en matière d'emploi englobant les besoins des femmes à apprendre les langues, surtout étrangères, et le besoins d'apprendre le calcul ainsi que le renforcement des compétences afin d'augmenter les opportunités de trouver un emploi.

D'autre part les attentes pour la gestion de la vie quotidienne qui rassemblent l'ensemble des besoins pour effectuer les tâches nécessaires à la gestion des exigences de la vie des bénéficiaires et de leurs familles, notamment des enfants.

Ces résultats sont bel et bien conformes aux études qualitatives qui mettent en lumière l'impact du genre sur le choix des motifs et des attentes en formation[684]. En effet, nous estimons que ces données semblent indiquer que les rôles sociaux genrés sont profondément ancrés dans l'esprit de nos apprenantes, comme nous l'avons constaté dans la partie qualitative de cette étude.

1. Les attentes opérationnelles pour la gestion du quotidien :

Avec les attentes de type opérationnel, les bénéficiaires s'inscrivent en formation d'alphabétisation afin de pouvoir assurer l'éducation de leurs enfants et les soutenir dans leur parcours scolaire : « les accompagner au quotidien dans leurs devoirs et leurs épreuves d'examens, interagir (notamment par écrit) avec les enseignants ou la direction, signer les bulletins, inscrire l'enfant dans une nouvelle école, se sentir partie prenante de la communauté scolaire (participation sans honte ni gêne aux réunions de parents, par exemple) »[685].

Au-delà de l'emploi en tant qu'agent intégrateur, les apprentissages sont perçus comme nécessaires pour s'insérer socialement, communiquer avec les autres, s'adresser à autrui, tisser des relations sociales dans la vie au quotidien et trouver sa place dans la société.

Ainsi, les motifs opératoires[686] personnels pour gérer le quotidien sont moins explicités chez les hommes que chez les femmes. C'est pourquoi, ces tâches de la vie quotidienne telles que l'éducation des enfants, les courses ou les visites chez le médecin sont considérées comme des tâches généralement attribuées aux femmes.

En effet, selon P. Bourdieu dans « La domination masculine », la « femme » est plutôt associée au « foyer », à « l'intérieur », à la maison, valeurs assez dévalorisées. Alors que l'homme est plutôt associé à « l'extérieur », à « l'espace public », au travail qui sont des éléments valorisés. [687]

---

[684]Magali. Joseph. Josée Mailhot.Op.Cit.,p.11.

[685]Bruno, Lemaire. E. Bourgeois. Sicile,Denghien. Se former, se transformer en alpha. Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources. In. Journal d'alpha « Lire et Ecrire ». Décembre 2016.p. 11.

[686]Les motifs opératoires sont « l'ensemble des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes), perçus comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, éducation des enfants, responsabilités associatives, humanitaires, religieuses, politiques, etc.) ». Magali. Joseph. Josée Mailhot. Op. Cit., p. 11.

[687]Pierre, Bourdieu. La domination. Op. Cit., p. 120.

En citant tous les motifs opératoires personnels, les femmes, quant à elles, semblent vouloir préserver une image sociale positive d'elles-mêmes de « bonne épouse » et de « bonne mère ».

On s'inscrit en formation alphabétisation pour acquérir les compétences perçues comme nécessaires pour ne plus avoir à dépendre d'autrui et être autonome dans la vie quotidienne. Ce motif opératoire personnel assez général, mis en évidence dans l'étude menée par E. Bourgeois, S. Denghien et B. Lemaire sur les motivations à l'entrée en formation d'apprenants, est aussi très souvent cité par les apprenants :

- Réaliser les démarches administratives : lire les « papiers », les factures, les contrats d'assurance ou les courriers, lire des « Papiers » qui peuvent être cruciaux pour la vie des apprenants.
- Se déplacer : pouvoir trouver son chemin dans la ville, ou prendre le train, le bus ou le métro par exemple.
- Faire les courses sans avoir à demander ce qui est écrit sur les produits, aller chercher de l'argent au distributeur et faire les virements, se rendre tout seul chez le médecin sans avoir peur de demander à réexpliquer ce qu'on n'a pas compris.
- S'adonner aux loisirs ou à la culture : pouvoir aller voir un film qui est sous-titré par exemple.[688]

En outre, les femmes viennent aussi pour s'échapper à leur quotidien de « femme au foyer », pour se distraire, se changer les idées, sortir de leur isolement et discuter avec d'autres. Elles évoquent un motif socio affectif et le plaisir qu'elles éprouvent à venir en formation pour « voir d'autres gens ».[689]En effet, la formation est aussi envisagée comme moyen de bénéficier d'occasions d'échanges avec les autres et doit favoriser l'intégration dans un groupe, la communication, et permettre d'établir des liens sociaux et/ou de les renforcer. [690]

Pour ces femmes, l'alphabétisation a plutôt une valeur symbolique. Leur participation au programme signale leur appartenance à un groupe particulier.[691]

Il s'agit ici de participer à une formation, ni par intérêt pour son contenu, ni pour l'utilité des apprentissages, mais pour bénéficier des contacts sociaux qui se

[688]Bruno. Lemaire. E. Bourgeois, Sicile. Denghien. Bruno. Lemaire. Op. Cit., p. 12.
[689]Pierre. Bourdieu. Op.Cit.,p. 126.
[690]Phillipe. Carré. Op. Cit., p. 186.
[691]Alan, Rogers. Women, Literacy. Op. Cit., p. 155.

créent en son sein. « Pour répondre à ce motif d'inscription, il faudra que la formation fournisse des occasions d'échanges avec d'autres, permette le développement de relations socio-affectives nouvelles, de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer »[692]. Ce sont particulièrement les femmes qui évoquent ces attentes.

2. Les attentes des femmes en matière d'emploi :

Étant donné leurs conditions de vie souvent précaires, il serait assez logique que les apprenantes évoquent le motif économique en lien avec l'objectif de trouver un emploi : venir en formation pour trouver un emploi qui procurera un meilleur niveau de vie à elles et à leur famille.

Il s'agit ici d'acquérir des compétences de base pour pouvoir les utiliser dans le cadre de son travail. Par exemple, pour communiquer aisément avec son patron ou ses collègues, pour pouvoir se déplacer d'un endroit à l'autre si nécessaire, pour lire ses mails professionnels ou encore pour pouvoir lire ce qui est écrit sur les produits qu'on utilise au quotidien dans son métier.

En fait, le genre constitue un déterminant principal dans la motivation d'un engagement envers la formation en alphabétisation. Pour H. Marcelle[693], l'emploi constitue pour l'homme tout particulièrement un enjeu central pour apprendre, « il est en lien avec un enjeu identitaire », le premier responsable de la famille. [694]

Les hommes s'inscrivent dans le programme d'alphabétisation en espérant que ce dernier leur ouvrira des portes, que ce soit vers une autre formation, l'apprentissage d'un métier ou encore la possibilité de trouver un travail, contrairement aux femmes surtout mariées, qui ont une certaine stabilité de revenu grâce à leur mari.

Selon J.-P. Boutinet, les apprenants ne viennent pas en formation alpha pour un seul motif. Il existe souvent une pluralité de motifs qui forment un « *tableau motivationnel* » unique. Ce dernier est « *un instantané du rapport entretenu par un sujet avec une formation spécifique à un moment donné de son histoire* ». [695]

---

[692]Véronique, Leclercq. Adultes en situation d'illettrisme.Op. Cit.,p.55.
[693]Hélène, Marcelle. Op. Cit., p. 94.
[694]Magali, Josephet. Josée Mailhot. Op. Cit., p. 25.
[695]Jean Paul, Boutinet.L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation.In. Éducation Permanente. N°136. 1998. p. 96.

Ainsi, les motifs d'engagement en formation sont pluriels, contingents et évolutifs. En effet, ils sont pluriels dans le sens où les adultes s'engageant en formation rapportent presque toujours plusieurs motifs qui forment un « *tableau motivationnel original* ».Véronique Leclercq affirme ainsi que : « *réduire l'engagement de la formation à un seul motif verbalisé, c'est fragiliser cet engagement en le limitant à une seule forme de rationalité qui va confiner à l'obsessionalisé* ». [696]

En définitive, il s'avère indispensable de rappeler que les variables liées à la personne déterminent largement ces motivations et ses choix en matière de formation.

Après avoir tenté de répondre à la question des attentes les plus souvent citées par les apprenantes, nous voudrions savoir si certaines variables définissant le profil sociodémographique des personnes interrogées ont une influence sur les attentes en formation.

B. Les caractéristiques des femmes, un déterminant des attentes exprimées ou l'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les attentes des bénéficiaires :

D'une part, l'étude de la relation entre l'environnement et les caractéristiques des bénéficiaires permet de déterminer et de catégoriser les préférences des bénéficiaires selon les conditions physiques, économiques, socioculturelles et les caractéristiques sociodémographiques telles que l'âge, la situation matrimoniale, le niveau de revenu, le logement, les conditions de travail, les aspects liés au genre, aux langues et à la diversité culturelle.[697]Selon S. Cerbelle : « *Les retombées sur le plan des apprentissages, de la santé, de la politique, de la scolarisation des enfants, de l'insertion professionnelle et de l'amélioration des conditions de travail sont interrogées à l'aune des caractéristiques personnelles des bénéficiaires et du programme de formation suivi*»[698].

[696]Véronique, Leclercq. Adultes en situation. Op. Cit., p. 34.
[697]Sophie Cerbelle. Les analphabètes au Maroc. Op. Cit., p.216.
[698]Sophie. Cerbelle. L'alphabétisation Au Maroc. Op.Cit., p. 126.

1. Les attentes en matière d'emploi

Après l'analyse des données recueillies auprès des bénéficiaires[699], les principaux résultats de notre étude indiquent que le nombre d'enfants et la durée de la formation réduisent les attentes des bénéficiaires en matière d'emploi[700].

En effet, le nombre des enfants représente un défi pour les femmes quant à leurs attentes en matière d'emploi[701] et même pour l'achèvement d'un programme de formation. C'est pourquoi le nombre d'enfants constitue un facteur qui s'avère décisif concernant les attentes des femmes en matière d'emploi : cette donne semble constituer une variable discriminante dans leur insertion sur le marché du travail, surtout en milieu urbain.[702]

Cette tendance, en lien étroit avec la charge du travail domestique qui accentue la problématique du travail invisible (non rémunéré), découle essentiellement du poids des tâches domestiques inégalement réparties entre les hommes et les femmes au sein des ménages[703].

Cette situation influence notablement l'emploi du temps des bénéficiaires surtout si nous prenons en compte le fait que 95% des femmes marocaines mobilisent 4h33 mn de la journée aux tâches strictement ménagères[704].

Par conséquent, cette charge influence largement l'adhésion des femmes à ce type de programme, et les oblige à abandonner souvent les cours d'alphabétisation.

Ainsi, nous pouvons considérer cette situation comme un défi majeur pour tout engagement des femmes dans la formation et leur intégration par la suite dans le marché du travail.

Par ailleurs, nous trouvons aussi que la durée de la formation réduit quant à elle les attentes en matière d'emploi, les programmes d'alphabétisation ne dépassant pas

---

[699]Test de Spearman est un test de corrélation non paramétrique. La statistique Rho de Spearman peut être aussi utilisée pour estimer une association, basée sur un test de rang, entre deux variables. Comme le test de Kendall, le test de Spearman peut être utilisé lorsque les données ne proviennent pas d'une distribution normale. Ce sont des test non paramétriques de corrélation et de comparaison : test de Spearman, test de man Whitney. Alain Méot. Chapitre 9. Quelques tests non paramétriques. Methodes en sciences humaines. 2003. pp. 257-284. En ligne Disponible sur : https://www.cairn.info/introduction-aux-statistiques-inferentielles--9782804143619-page-257.htm.

[700]Selon notre étude : « le nombre d'enfants et la durée de la formation réduisent respectivement les attentes en matière d'emploi de -0,226 et de -0,229 ».

[701]D'après les résultats de notre étude, le test de Spearman, nous constatons que plus les bénéficiaires sont âgées plus leurs attentes en matière d'emploi est faible avec un taux de Spearman égal à -0,305 (p-value<0,0001).

[702]Anna. Paterno, Giuseppe. Gabrielli, Agata V. D'Addato. Op.Cit., pp. 263-280.

[703]Houria Alami, M'Chichi. Genre et politique au Maroc. Op.Cit.,p. 21.

[704]HCP. Premiers résultats de l'enquête nationale sur l'emploi du temps. 2012. Op. Cit., p. 20.

2 ans, dont une année pour le programme de post alphabétisation, cela ne permet pas aux femmes de s'approprier les acquis essentiels pour le renforcement de leur employabilité. Ainsi, le programme présente une insuffisance en matière de volume horaire[705] pour la préparation à un métier. On constate de même l'absence de passerelles entre le programme de post-alphabétisation et les formations qualifiantes pour l'emploi.

En effet, après l'achèvement de ces deux années de formation, les femmes, par défaut d'orientation et d'opportunités, restent privées d'autres horizons, comme la formation professionnelle qualifiante.

Nous constatons par ailleurs que les attentes en matière d'emploi sont plus importantes chez les femmes en milieu rural que chez les femmes citadines[706].

L'étude révèle aussi que le milieu constitue un élément déterminant dans la formulation par les bénéficiaires des attentes en matière d'emploi. Cette dissemblance entre le milieu rural et urbain résulte essentiellement de particularités pour l'insertion des femmes dans deux marchés de travail différents.

En effet, en zones rurales, la proportion de travail des femmes atteint 92,7% contre 38,2% en zones urbaines. Ainsi, plus de trois quarts de ces dernières n'ont aucun niveau scolaire contre 22,8% parmi les femmes citadines. Ces résultats sont la conséquence de la spécificité du monde rural qui favorise l'intégration des femmes et des jeunes filles dans les activités agricoles et de ménage. En outre, les femmes citadines connaissent un déficit remarquable en matière de scolarité et de qualification exigées par la compétitivité de l'économie urbaine (tant dans le secteur industriel que commercial)[707].

A travers les interviews, nous constatons, conformément à la littérature sur le sujet, que le nombre des femmes qui expriment des attentes en matière d'emploi se révèle plus élevé chez les femmes célibataires, surtout chez les femmes divorcées, séparées ou veuves, contrairement aux femmes mariées, les premières se trouvant dans l'obligation de travailler pour pourvoir à la subsistance de leur propre famille.

[705]HCP. Femmes et Hommes en chiffres. 2016.p.129.
[706]Selon l'étude : « On observe une différence significative d'environ 25 a été donc observée en faveur des femmes en milieu rural (p-value=0,006) ».
[707]HCP. Femmes Marocaines et Marché du Travail. Caractéristiques et Évolution. 2013. Op. Cit., pp. 34-163.

D'autre part, les femmes célibataires, qui n'ont pas d'enfants à charge, peuvent plus librement se consacrer à des activités extra domestiques.[708]

En somme, nous pouvons conclure que l'âge, le nombre d'enfants et le nombre de personnes à charge ainsi que le milieu de résidence exercent une influence non négligeable sur la nature des attentes exprimées par les femmes bénéficiaires du programme de post alphabétisation.

Quant aux attentes en matière d'emploi, l'âge représente un élément très discriminant pour les femmes âgées. De ce fait, nous déduisons que plus les bénéficiaires sont jeunes, plus leurs attentes en matière d'emploi se révèlent forte.

En définitive, le programme de post alphabétisation propose, en plus du programme d'alphabétisation, non seulement de la lecture et l'écriture mais surtout des connaissances qui développent les capabilités[709] plus complexes en matière de citoyenneté, de gestion de la santé, de l'environnement et des AGR (éducation financière), il propose également un autre volume horaire pour se préparer à des métiers tels que la couture et la broderie, la gastronomie ou la coiffure, principalement destinés aux femmes.[710]

Cette initiation au monde professionnel mérite que soit posée la question de la place de la post alphabétisation dans la qualification professionnelle des bénéficiaires, d'autant plus avec l'existence d'autres programmes comme ceux proposés par l'entraide nationale ou la formation professionnelle proprement dite.

Par ailleurs, les débouchés vers la formation professionnelle qualifiante après le programme de post alphabétisation pour les bénéficiaires restent faibles, voire inexistants.

En somme, les modalités de formation professionnelle[711] (présentant les compétences nécessaires en lecture et en écriture ou le niveau de 6 années primaires) proposent la voie de la formation par apprentissage pour les adultes, ce débouché apparaît limité par des conditions restrictives : avoir moins de 35 ans pour la formation en agriculture et moins de 30 pour les autres domaines de formation.

[708]HCP. La femme marocaine. 2018.Op.Cit., pp.125-128.
[709]Lahcen. Madi. Op. Cit., p. 330.
[710]La Convention de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les associations porteuses du projet pour la saison scolaire 2019-2020.
[711]Royaume du Maroc. Décret n° 2-00-1017 du 21 juin 2001 pris pour l'application de la loi n°12-00 portant institution et organisation de la formation par apprentissage.

Sans débouchés professionnels effectifs[712], les femmes actives bénéficiaires du programme de post alphabétisation ont tendance à se tourner vers le secteur informel ou à s'inscrire dans des perspectives de création d'activités d'AGR (nécessitant des compétences financières qui leur font défaut[713]), ou à subir le chômage.

Tableau n°18: Résultat de la corrélation entre les attentes en matière «d'emploi», les attentes au quotidien et les variables caractéristiques des bénéficiaires :Test de Spearman

Caractéristiques des bénéficiaires	Attentes emploi		Attentes quotidien	
	Rho	P value	Rho	P valu
Âge	-,305**	<0.0001	,237**	,001
Nombre d'enfants	-226**	,001	,013	,849
Nombre de personnes à charge	-,047	,503	-,160*	,021
Durée de formation	-,229**	,001	,256**	,000
Nombre de séances	-,046	,504	,093	,179

Source : Elaborée par l'auteur

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

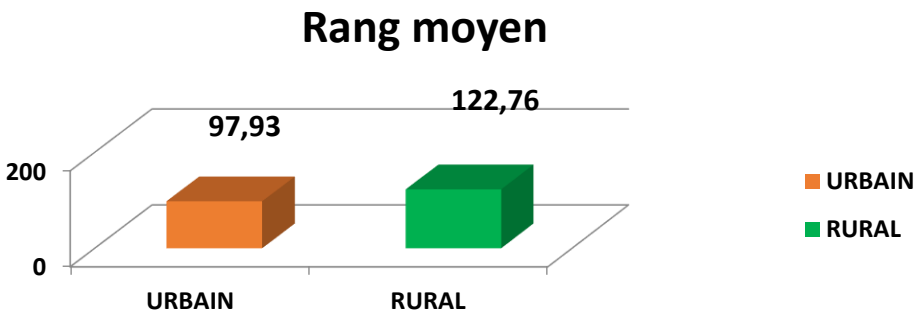
La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).*

Test de comparaison entre les rangs moyens Attentes en matière d'« emploi » des bénéficiaires selon milieu de résidence : test de Mann whitney

	Rang moyen	P value	Z	Somme	
URBAIN	97,93	0,006	-2,74	14298,50	Relation Significative
RURAL	122,76			7856,50	

[712]Selon les résultats qualitatifsde notre étude : « la plupart des acteurs déclarent l'incapacité du programme à relever le défi de l'insertion professionnelle, cette situation est liée essentiellement à l'absence de certification de compétences reconnues, ainsi qu' à la condition de limite d'âge demandée en cas d'existence de passerelles offertes par des conventions spécifiques avec les organismes de formation professionnelle, et aussi à la faiblesse du volume horaire pour la préparation à un métier ou pour la création et la gestion d'une activité génératrice de revenu ».

[713]Le module de l'éducation financière et la création des AGR ne dépasse pas un volume horaire de 30 h dans le programme de post alphabétisation.ANALCA. 2020.



Source : Elaborée par l'auteur

Figure n° 16: la différence des rang moyens selon les attentes « Emploi » selon le milieu de résidence

2. Les attentes pour la gestion de la vie quotidienne

Suivant les résultats de la recherche, nous remarquons que les attentes des bénéficiaires les plus âgées s'accentuent pour ce qui concerne la gestion du quotidien. Cela découle du changement de statut de la femme au fil du temps, elle passe de fille à femme au foyer avec des engagements divers qui exigent davantage de compétences : tâches ménagères, soins pour les personnes âgées, garde et éducation des enfants[714]. Cependant, la présence des enfants constitue une motivation pour ces femmes qui veulent assurer à leur progéniture une prise en charge éclairée grâce au programme.[715]

De même, les attentes semblent plus fortes lorsque la durée de la formation augmente. Par contre, le nombre des personnes à charge réduit ce type d'attentes nécessaires à la gestion de la vie quotidienne.

Tableau n° 19 : Résultat de la Corrélation entre les Attentes nécessaires à la gestion du « quotidien » et les variables caractéristiques des bénéficiaires :Test de Spearman

Caractéristiques des bénéficiaires	Rho	P value
Âge	,237**	,001
Nombre d'enfants	,013	,849
Nombre de personnes à charge	-,160*	,021
Durée de formation	,256**	,000
Nombre de séances	,093	,179

[714]Dans cette étude : « Nous observons que chez les bénéficiaires les plus âgées, leurs attentes pour la gestion du quotidien s'accentuent avec un taux de Spearman égal à 0,24 (p-value<0,001). La durée de la formation augmente ces attentes de 0,26, alors que le nombre de personnes à charge réduit les attentes nécessaires à la gestion de la vie quotidienne de -0,160 ».

[715]HCP. Démographie: Genre et développement. 2011.Op.Cit., p. 23.

Source : Elaborée par l'auteur

Section 3 : le programme de post alphabétisation : processus et apport

Paragraphe 1 : les modalités de mise en œuvre du programme de post alphabétisation :

A. La participation des bénéficiaires au processus (étapes) du programme est limitée :

L'analyse des résultats concernant les mécanismes sollicitant la participation des femmes au programme de post alphabétisation (pour l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi/contrôle du programme) sont très rares, voire quasiment absentes.

Selon la majorité des femmes, les responsables n'ont jamais invité les bénéficiaires à assister à des réunions avec pour objectif l'identification des besoins ou la discussion des problèmes durant la poursuite du programme, ou même pour participer à l'évaluation de l'utilité de cette action pour les apprenantes. De même, elles reçoivent rarement des visites du suivi ou du contrôle de la part des responsables, surtout administratifs.

De façon générale, les femmes expriment à l'unanimité une insuffisance dans les mécanismes qui les incitent à participer effectivement à la mise en place de ce programme. Elles soulignent particulièrement le manque de rencontres pour les concerter et identifier leurs besoins et leurs attentes vis-à-vis de cette action. Ainsi, les femmes déclarent que les responsables n'organisent pas de réunions de suivi et d'accompagnement afin d'évaluer l'utilité et l'efficacité des actions menées. Ces rencontres sont jugées utiles car elles constituent pour les bénéficiaires une occasion de révéler les problèmes et les contraintes, et même de proposer des pistes d'amélioration.

Cependant, Il convient de souligner que Gordan Darkenwald et Sharan Merriamsoutiennent que les « *barrières informationnelles* » sont capitales dans la formation de la décision de l'engagement dans un parcours de formation. Ces barrières font référence aux messages, aux contenus, aux différents lieux de formation, aux moyens qui sont offerts aux adultes par les responsables du

programme et à l'image que projette l'information chez les personnes peu scolarisées.[716]

Tableau n° 20: les mécanismes offerts aux femmes pour participer au programme :

Questions		Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Mean	Intervalle	Rang
Une réunion de diagnostic (exprimez vos besoins vis-à-vis du programme)	N	132	36	32	7	3	1.63		
		62.9	17.1	15.2	3.3	1.4			
Une réunion d'évaluation (utilité et efficacité du programme pour vous)	N	136	39	30	5	0	1.54		
		64.8	18.6	14.3	2.4	0			
Une visite de suivi et de contrôle du programme de la part des responsables (associatif ou administratif)	N	103	56	41	9	1	1.80		
		49.0	26.7	19.5	4.3	0.5			
Une réunion concernant les problèmes et les contraintes du programme que vous affrontez	N	131	35	33	7	4	1.66		
		62.4	16.7	15.7	3.3	1.9			
Moyenne pondérée							1.65		
Écart type								**0.70**	

Source : Elaborée par l'auteur.

D'après les résultats de l'étude qualitative, les bénéficiaires trouvent des difficultés à identifier les responsables du programme administratif (ANALCA) et les responsables associatifs, la plupart d'entre eux considèrent que le formateur (trice) est le seul lien qu'elles ont avec le programme. De même, ils déclarent qu'il existe une grande ambiguïté entre les objectifs recherchés par cette formation et ses débouchés et ses impacts.

[716]Gordon G, Darkenwald. Sharan B, Merriam. Adult Education : Foundations of Practice. New York : Harper & Row. 1982. p. 111.

Durant, les entretiens réalisés auprès des apprenantes, notamment les plus jeunes, la plupart d'entre elles soulèvent les contraintes et les difficultés rencontrés durant la formation (les mesures incitatives, la garde des enfants, le manque de matériel, …) en insistant sur le manque de suivi et d'accompagnement de la part des responsables et des espaces d'écoute et de soutien pour faciliter la poursuite de la formation.

L'analyse montre aussi que les femmes n'ont pas la liberté de choisir les horaires de formation ou bien de choisir les thématiques de discussion (heures et contenus), cette option est rare voire inexistante, alors que la liberté d'adhésion au programme est garantie.

Ces données invitent le responsable à donner davantage de la liberté et du choix aux femmes afin de prévenir la déperdition et l'absentéisme et d'optimiser la rétention du programme par l'organisation de rencontres régulières avec les femmes et leurs proches (mari, enfants). Ceci afin de mieux les sensibiliser, et les accompagner dans leur parcours de lutte contre l'analphabétisme, créer des canaux de partage et de concertation non seulement avec l'acteur associatif responsable de la gestion du programme mais aussi avec les bénéficiaires du programme, et de laisser une marge de liberté aux formateurs pour accueillir les propositions et les attentes des femmes afin de les projeter dans des contenus bien adaptés aux besoins de cette catégorie de citoyen.

Dans le même ordre d'idées, la plupart de ces femmes considèrent que les principales entraves qui limitent leur participation et freinent leur liberté de choix sont le fait que les programmes et les contenus sont imposés par l'Agence de Lutte Contre l'Analphabétisme (4.40), suivis par le fait que les besoins sont déjà connus par les responsables, les femmes bénéficiaires n'ont pas les capacités de manifester leurs besoins (4.23). En dernier lieu, les femmes concordent sur le fait que personne ne leur a demandé d'exprimer leurs besoins.

De manière générale, les femmes expriment de façon unanime leur accord sur l'ensemble des obstacles proposés par l'étude qui entravent leur participation à la mise en œuvre et l'implémention du programme de post alphabétisation.

Tableau n ° 21: les obstacles qui entravent la participation des femmes à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme :

Questions		Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Sans opinion	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Mean	Intervalle	Rang
Les programmes et les contenus sont imposés par l'agence de lutte contre l'alphabétisation	N	3	2	1	106	98	4.40	4.20 /5	1
		1.4	1.0	0.5	50.5	46.7			
Les besoins sont déjà connus par les responsables	N	4	7	5	116	78	4.22		2
		1.9	3.3	2.4	55.2	37.1			
Les femmes bénéficiaires n'ont pas les capacités pour exprimer leurs besoins	N	1	8	5	124	72	4.23		2
		0.5	3.8	2.4	59.0	34.3			
Personne ne nous a demandé d'exprimer nos besoins et attentes	N	11	37	20	117	25	3.51		
		5.2	17.6	9.5	55.7	11.9			3
Moyenne pondérée							**4.09**		
Écart type								**0.60**	

D'un autre côté, les mesures incitatives constituent un élément de renforcement de l'adhésion et de la participation active aux activités du programme. En effet, lors des discussions avec les bénéficiaires, la plupart d'entre eux insistent sur le fait que les associations et l'ANALCA doivent entreprendre et innover avec des mesures encourageantes et effectives par la création de financements et de subventions afin de les aider à s'attacher au programme, surtout en ce qui concerne la garde des enfants et les certificats professionnels pour renforcer leur employabilité ….

Cependant,l'étude révèle que les mesures incitatives proposées aux participantes par les associations sont très rares voire quasiment absentes.

Tableau n° 22: la disponibilité des mesures incitatives offertes par les associations :

Questions		Pas du tout	Rarement	De temps en temps	Fréquemment	Souvent	Mean	Intervalle	Rang
Mesures pécuniaires	N	**190**	**9**	**2**	**2**	**7**	**1.22**		
		90.5	**4.3**	**1.0**	**1.0**	**3.3**			
Opportunité du travail	N	**93**	**28**	**45**	**28**	**16**	**2.27**		
		44.3	**13.3**	**21.4**	**13.3**	**7.6**			
Des certificats (équivalence de diplôme)	N	**95**	**37**	**39**	**28**	**11**	**2.16**		
		45.2	**17.6**	**18.6**	**13.3**	**5.2**			
Des cadeaux	N	**131**	**35**	**31**	**11**	**2**	**1.66**		
		62.4	**16.7**	**14.8**	**5.2**	**1.0**			
Des services de garde d'enfants	N	**90**	**27**	**55**	**15**	**23**	**2.30**		
		42.9	**12.9**	**26.2**	**7.1**	**11.0**			
Les retrouvailles avec d'autres femmes	N	**37**	**44**	**95**	**14**	**20**	**2.70**		
		17.6	**21.0**	**45.2**	**6.7**	**9.5**			
Des sorties et des fêtes pour les femmes	N	**61**	**35**	**97**	**10**	**7**	**2.37**		
		29.0	**16.7**	**46.2**	**4.8**	**3.3**			
Moyenne pondéré							**2.09**		
Écart type								**0.69**	

Source : Elaborée l'auteur.

En général, les femmes expriment à l'unanimité une déficience au niveau des mesures incitatives offertes par les associations aux participantes pour augmenter leur motivation et les impliquer davantage dans le processus de formation.

On constate par ailleurs que les mesures incitatives adoptées dans le protocole de la formation peuvent montrer un impact significativement positif, notamment chez les femmes citadines.[717]

Tableau n ° 23: Résultat de test de comparaison entre les rangs moyens des mesures incitatives offertes aux bénéficiaires selon milieu de groupe classe d'alpha : test de Mann whitney

	N	Rang moyen	P value	Z	Somme	
URBAIN	146	112,70	,008	-2,673	16454,00	Relation Significative
RURAL	64	89,08			5701,00	

Source : Elaborée par l'auteur

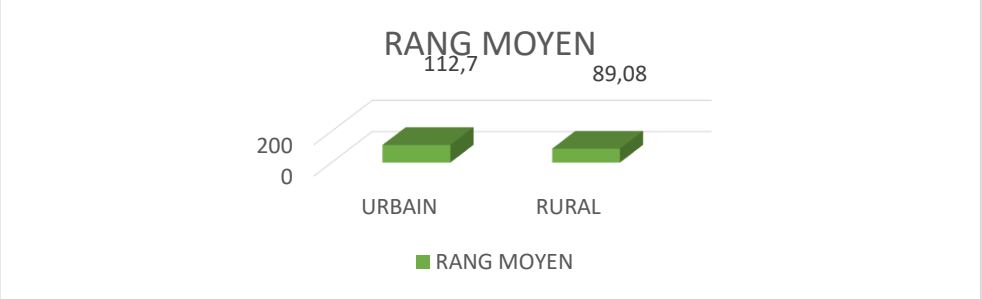


Figure n ° 17 :la différence des rangs moyens des mesures incitatives selon le milieu de résidence

Cette carence de mesures incitatives est accompagnée d'une compagne à effet limité pour l'inscription à ce type de programme de masse. Plus, nous estimons que le membre associatif (membre associatif et formateur), avec ses moyens limités, constitue l'acteur clé dans l'information et le recrutement des bénéficiaires avec un pourcentage de 50 %, suivi parmi les méthodes populaires chez les femmes ayant déjà bénéficié du programme « bouche à oreille »39.5 %, 5.24% pour l'information à travers les élus, 4.29 % par le mkadem et seulement 0.2 % pour les médias.

Ces résultats indiquent que la politique de sensibilisation et de mobilisation menée actuellement par les pouvoirs publics (Agence Nationale de Lutte Contre l'Alphabétisation), visant la participation de populations néo analphabètes au programme de post alphabétisation en tant que programme de consolidation des acquis, ne répond pas suffisamment à un fléau important à savoir, celui du retour des femmes néo alphabètes dans l'analphabétisme. En effet, l'action d'alphabétisation

[717]Selon la présente étude : « les mesures incitatives adoptées dans le protocole dela formation ont montré un impact significativement positif (p-value =0,008) chez les femmes citadines avec une différence d'environ 23 points

nécessite l'élaboration d'une stratégie de marketing social[718] solide pour garantir la participation et l'engagement de la population cible (femmes néo alphabétisées) ainsi que sa communauté vivante (famille, enfants). Ceci afin d'atteindre le bien commun recherché par les actions d'alphabétisation et d'obtenir le changement de comportement désiré dans la société**.**

En définitive, les responsables des programmes publics doivent placer les préoccupations du bénéficiaire au centre du processus. Par la prise en considération de son point de vue, de ses propositions, de ses contraintes ainsi que de ses difficultés dans l'élaboration de toutes les mesures entreprises par les pouvoirs publics. Ainsi, les citoyens sont reconnus comme des protagonistes actifs et des partenaires dans l'élaboration des politiques publiques, tant national que local.

De plus, la majorité des recherches menées sur la participation montrent que lorsque les populations sont impliquées dans l'élaboration et la gestion des activités des programmes, elles se sentent plus intéressées et motivées, ce qui renforce l'acceptabilité et la durabilité de ces programmes.[719]

Une politique inclusive doit donc prendre en considération les préoccupations et les attentes des citoyens, à travers la création d'un espace de discussion avec eux. Ceci peut entraîner une transformation profonde et des adaptations multiples dans le processus de l'action publique.[720]

Un diagnostic des différents facteurs influençant l'implémentation d'une politique publique permet en effet d'adapter les objectifs et les stratégies du programme aux besoins réels de la population bénéficiaire, et de susciter sa motivation, sa participation et son adhésion dans tout le processus du programme.[721]

En somme, les chercheurs constatent que plusieurs campagnes d'alphabétisation ont abouti à un échec en raison de la non prise en compte des

---

[718]Philipe, Kotler. Gerald, Zaltman. Op. Cit., p. 10.

[719]Jacques, de Maillard. Les associations dans l'action publique locale : participation fonctionnalisée ou ouverture démocratique ? In. Lien social et Politiques. N °48. 2002. pp. 53-65. (En ligne) Disponible sur : https://www.erudit.org/fr/revues/. [Consulté le 25 mars 2020]

[720]Laurence, Bherer. Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques. In. Participations. N° 1.2011. pp. 105–133. (En ligne) : sur https://www.cairn.info/revue-participations-2011-1-page-105.htm. [consulté le 28 Octobre 2019].

[721]Yasmine, Smires. Politiques publiques et participation citoyenne des femmes aux radios communautaires au Sénégal : Impacts sur les droits économiques et civils. Mémoire de maîtriseen Études internationales de l'Université de Laval. 2009. p. 45. (En ligne) Disponible sur : https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/2102. [consulté le 23 June 2020].

facteurs socioéconomiques et culturels de la communauté dont font partie les apprenants.[722]

B. L'environnement incitatif des effets la de post alphabétisation :

La figure suivante montre que le nombre de bénéficiaires fréquentant les centres gérés par des associations est supérieur de 59 % à celui des bénéficiaires affiliées aux centres dont la tutelle revient aux organismes publics : les taux sont respectivement de 79.95% et de 20.05%.

Ceci pour différentes raisons, dont les plus importantes sont : la convenance des horaires, la qualité de la gestion et les opportunités offertes par ces associations qui favorisent l'implication et la participation des femmes par l'ouverture sur l'environnement social et culturel local, la convivialité et le confort des structures associatives, sans oublier la lourdeur et la complexité de procédure d'octroi des locaux de l'éducation nationale.

Concernant la qualité de gestion des centres de formation, on constate que la plupart des ONG ont leurs propres locaux, les autres utilisent les locaux de l'Education nationale ou encore ceux des centres de proximité relevant de l'INDH ou ceux de l'Entraide nationale.

La présence des responsables est quasiment permanente dans la mesure où ils sont censés régler les problèmes éventuels et contrôler l'opération de formation des bénéficiaires, notamment le superviseur qui peut être en même temps un responsable associatif.

Par ailleurs, les centres de formation gérés par les associations reflètent un certain professionnalisme. Cette gestion se conforme ainsi aux exigences des dispositions imposées par la convention du partenariat pour la mise en œuvre de ce type de programme (qualité des locaux, nombre des bénéficiaires limité par groupe classe, matériel d'apprentissage disponible).

Par contre, l'accessibilité aux classes de l'éducation nationale, en tant que structures renforçant la logistique des associations afin de répondre au nombre croissant des bénéficiaires, constitue une source de difficultés.

[722]John, Aitchinson. Op. Cit., pp. 15-16.

L'exploitation de ces locaux nécessite en effet une autorisation préalable : cette procédure administrative dépend de l'accord préalable du directeur de l'établissement (école primaire) et d'une coopération « conditionnée » avec le responsable en charge de la sécurité de cet établissement d'accueil. De plus, la plupart des horaires ne conviennent pas aux mamans à cause du problème de la garde des enfants.

Ces établissements ne sont pas dans un état adéquat pour l'apprentissage des adultes, à savoir des classes de cours inadaptées avec des petites tables normalement destinées aux enfants, ainsi que des problèmes d'éclairage.

D'autre part, on trouve que les centre de formation en milieu urbain représentent plus de la moitié des centres de post alphabétisation dans la province, cela s'explique par deux raisons au moins : d'une part, la majorité des centres d'alphabétisation se trouvent en milieu urbain, et d'autre part, les centres ruraux sont difficiles à implanter, malgré l'encouragement de la convention qui octroie davantage de points aux associations qui ciblent les zones rurales les plus enclavées.

Dans les milieux périurbain et rural, les centres sont en effet en nombre insuffisant par rapport aux besoins et au caractère problématique de l'analphabétisme dans ces régions. En plus de leur rareté, ces centresconnaitrent généralement d'une gestion approximative (l'association porteuse de projet est installée en zone urbaine, le centre rural est une antenne), ils subissent un manque de professionnalisme de certains formateurs et une pénurie de matériel de travail.

Bien que le taux d'analphabétisme soit plus élevé au niveau rural, cette distribution est peut-être expliquée par la tendance des associations à instaurer des groupes classes en milieu urbain pour ce type de programme de post-alphabétisation[723], ceci en raison des conditions difficiles en milieu rural (l'accessibilité, le matériel, les formateurs…). La population rurale reste néanmoins particulièrement touchée par ce fléau et doit être ciblée par les programmes d'alphabétisation.

[723]Selon les résultats de la présente étude, sur 18 associations, on a 18 groupes classe urbain et 15 groupes classe rural.

En effet, tous ces problèmes tirent leur origine de la pénurie des formateurs qualifiés, de la disponibilité et de la qualité des structures d'accueil[724], du matériel pour la préparation professionnelle et même d'autres entraves culturelles (les coutumes, le statut social de la femme) et des contraintes socio-économiques dues essentiellement à la précarité de la population rurale et à la charge du travail domestique (travail invisible) et agricole[725].

Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'enquête montrent que les participantes expriment unanimement leur accord vis-à-vis de la qualité des éléments de l'environnement physique et social[726] au niveau des structures de formation.

Dans les visites de terrain, on a observé que la plupart des locaux destinés aux bénéficiaires présentent les conditions requises pour la formation des adultes, un cadre calme et sécurisé, des tables confortables.

Selon notre étude, l'environnement physique semble jouer un rôle primordial pour les femmes bénéficiaires de ces formations.

En effet, l'environnement physique semble jouer un rôle très important pour les femmes bénéficiaires de ce programme post- alpha visant en particulier les femmes en milieu urbain, comparativement aux femmes en milieu rural. En effet, l'environnement social joue un rôle principal moins important que l'environnement physique, ceci a été observé entre les deux groupes de femmes ruraux et citadines. [727]

En définitive, les aspects concernant l'offre de formation –contenu et pratiques andragogiques, horaires, formation et éthique du personnel, localisation des institutions et environnementimpactent l'adherence et la participation au programme de formation. [728]

---

[724]Durant notre étude de terrain, nous avons rencontré une formatrice qui anime la formation dans sa propre maison.

[725] Les résultats des entretiens avec les responsables associatifs.

[726]Les éléments vérifiés par le questionnaire de l'étude sont : la disponibilité du matériel, la disponibilité des classes, l'adaptabilité des classes pour le besoin des adultes,lesméthodes utilisées par le formateur pour leurs apprentissages, la qualité des relations avec les responsables du programme, la qualité de l'environnement (sécurité , éclairage , propreté , sanitaire).(Voir annexe n°: 2 questionnaire)

[727]Selon les résultats de l'étude : « les femmes en milieu urbain ont environ 37 points de plus par rapport aux femmes en milieu rural (p-value < 0,0001). Par conséquent, l'environnement social joue un rôle moins important que l'environnement physique : Une différence de 17 (p-value=0,045) a été observée entre les deux groupes de femmes ».

[728]B. Allan Quigley. Hidden Logic: Reproduction and Resistance in Adult Literacy and Adult Basic Education.In. Adult Education Quarterly. N°40. Vol 2.1990.pp. 103-115. (En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.1177/0001848190040002004>.

Tableau n° 24 : Résultat de test de comparaison entre les rangs moyens « environnement » des bénéficiaires selon le milieu de classe d'alpha : test de Mann Whitney

Variable		N	Rang moyen	P value	Z	Somme	
Environnement physique	URBAIN	146	117,04	,000	-4,302	17087,50	Relation Significative
	RURAL	64	79,18			5067,50	
Environnement sociale	URBAIN	146	110,70	,045	*--2,009*	16162,00	
	RURAL	64	93,64			5993,00	

Source : Elaboré par l'auteur

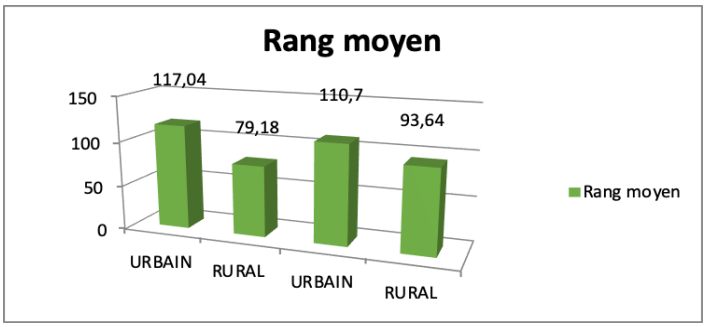


Figure 18 : **Résultat de test de comparaison entre les rangs moyens « environnement » des bénéficiaires selon le milieu de classe d'alpha**

Quant à l'environnement social, la plupart des bénéficiaires déclarent qu' elles entretiennent des relations étroites avec le programme grâce aux formateurs (formatrices).En fait, à travers les entretiens, les femmes considèrent les encadrants leur lien le plus important à la formation en alphabétisation car elles peuvent s'exprimer facilement devant eux, échanger sur les difficultés rencontrées et soulever des demandes et des propositions adressées aux responsables à travers ces formateurs, surtout dans le cas où les formateurs sont de sexe féminin.

D’autre part, le personnel encadrant le programme de post alphabétisation constitue un groupe hétérogène de par son statut marqué par une prédominance féminine, la majorité n’ont pas reçu de formation continue en andragogie ou en alphabétisation ou n’ont reçu qu’une formation élémentaire superficielle et insuffisante.

Ces derniers temps, cette situation de dégradation des compétences dans le domaine s’est accentuée avec le désengagement de l’ANALCA du chantier de la formation continue des formateurs, cette dernière ayant attribuée cette tâche aux associations qui doivent rechercher les formateurs et financer l’organisation des sessions de formation.[729]

D’après les entretiens, la plupart des formateurs ont mentionné l’efficacité et l’impact positive de la formation sur la vie des bénéficiaires, mais ils ont en même temps soulevé les lacunes qui diminuentl’effet recherché auprès de ces femmes,

En ce qui concerne les difficultés inhérentes aux femmes, les formateurs évoquent la question de la disparité des niveaux des apprenantes [730], ce qui interfère avec le déroulement du processus d’enseignement/apprentissage et avec l’objectif de concilier les divers besoins exprimés. Cette situation incite à la réflexion et exige surtout que les programmes d’alphabétisation soient réaménagés en fonction des niveaux et des besoins des bénéficiaires. Dans le même sens, l’âge constitue également une difficulté pour la gestion du groupe classe.

D’autres éléments sont en lien avec l’environnement physique, à savoir la logistique de travail (les classes, les tableaux, les supports pédagogiques, l’absence des data show, l’absence des TIC). Les alphabétiseurs insistent également sur l’ampleur du contenu pour un temps réduit de 200 h, les femmes n’arrivant pas à assimiler le contenu dans les séquences prévues, ce qui nécessite des répétions et le décalage des autres séquences d’apprentissage.

[729]D’après les entretiens avec les formateurs : « les principales difficultés rencontrées dans l’épanouissement et le rendement de ces alphabétiseurs sont les suivantes : la formation et l'expérience insuffisantes des animatrices pour s’acquitter de leurs tâches en matière d 'alphabétisation, de plus, la formation reçue (informelle d'ailleurs) est très courte et inadéquate, les indemnités minables, à cela se rajoute l’absence de statut des alphabétiseurs, ce qui empêche toute progression professionnelle ».

[730]Dans notre étude : « Les résultats montrent qu’il y a une grande disparité entre les femmes néo alphabétisées inscrites dans le programme de post alphabétisation, concernant la scolarité des bénéficiaires qui n’ont pas été à l’école dans leur enfance mais ont bénéficié de la première année du programme d’alphabétisation de base (58.57 %), les autres ayant fréquenté soit l’école coranique (1.5%), soit l’école primaire (32.4%), soit le collège 5.3 % ».

Selon les formateurs, les difficultés des femmes sont accentuées par leur absentéisme et leurs retards répétés (dûs à la charge de travail domestique, à une activité professionnelle…). Ces comportements empiètent sur la continuité du processus d' enseignements-apprentissages, et sont cause de difficultés pour atteindre les effets recherchés auprès des femmes.

D'un autre côté, le statut des formateurs constitue un véritable souci pour cette catégorie, les formateurs se trouvent sans couverture sociale, ne bénéficient que d'une petite indemnité sur des tranches pré mentionnées dans la convention de partenariat entre l'association et l'ANALCA, cette indemnité étant tributaire du décaissement irrégulier des tranches de la subvention. La plupart des formateurs se trouvent effectivement dans une précarité financiére à cause de cette situation.

Les responsables de ce programme peuvent penser au statut professionnel des alphabétiseurs et aux conditions du travail, non seulement pour l'aspect pécuniaire et matériel[731], mais surtout par l'élaboration d'un référentiel de compétences afin de bien réglementer l'accès à cette profession indispensable pour lutter contre l'analphabétisme dans notre pays.

En définitive, les conditions logistiques de la formation en alphabétisation et post alphabétisation présentent un effet déterminant sur le degré d' acquisition des compétences par les bénéficiaires. Plusieurs acteurs du système de formation des adultes et plusieurs études soulignent l'importance que jouent l'environnement physique et social de la formation, des lieux et des locaux qui accueillent les cours d' alphabétisation et le matériel de travail. Ces facteurs ont une influence importante sur l'engagement et le rendement des bénéficiaires et, par conséquent, sur les apprentissages reçus et leur impact sur la vie des personnes.[732]

En effet, la formation des adultes exige que les cours soient effectués dans des locaux corrects, qui préservent leur dignité et représente pour eux une source de confiance et de confort. Si l'environnement général n' est pas favorable, il participe davantage à affaiblir le rendement des bénéficiaires et affecte la qualité des apprentissages reçus et des compétences requises, par l'absentéisme, la déperdition et

[731]D'autres résultats montrent que les conditions d'emploi des animatrices par les associations sont précaires, comme par exemple: le statut temporaire, la rémunération insuffisante, le versement irrégulier, l'absence de protection sociale etc., ainsi que l' insuffisance voire l'absence de contrôle pédagogique et de supervision.

[732]Loïc,Braida. Michel,Vidal. Quand l'environnement devient support de formation. Impact de pratiques éducatives sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle de jeunes en formation. Éducation et socialisation. In. Les Cahiers du CERFEE. N° 33. 2013. pp. 6-15.

même l'abandon des cours, notamment dans les écoles ou ces classes sont physiquement et psychologiquement adaptés aux enfants plutôt qu' aux adultes.[733]

D'autre part, nous constatons que le milieu social et familial doivent procurer à l'adulte des occasions d'utiliser ses nouvelles compétences et renforcer les nouveaux comportements que l'adulte a acquis à la suite de ses apprentissages : « Le contexte familial et social peut favoriser le transfert des apprentissages, mais aussi le retarder ou même l'empêcher. L'environnement social influe considérablement sur les comportements des personnes et par conséquent sur le transfert de leurs apprentissages »[734]

Dans le même cadre, les associations participent à l'insertion et à l'ouverture des femmes sur leur milieu socioéconomique et au développement de l'éveil et de la créativité chez les bénéficiaires grâce aux activités parallèles culturelles et éducatives organisées à côté des activités du programme post alphabétisation.

En effet, l'analyse des résultats des ateliers parallèles organisés par les associations au profit des participantes souligne les résultats suivants, ils sont résumés dans le tableau suivant qui expose l'avis des bénéficiaires.

Tableau n° 25: la fréquence des ateliers d'activités proposés aux bénéficiaires :

Questions		Pas du tout	Rarement	De temps en temps	Fréquemment	Souvent	Mean	Intervalle	Rang
Desateliers d'éducation sanitaire et environnementale	N	31	22	125	27	5	2.78		
		14.8	10.5	59.5	12.9	2.4			
Des ateliers artisanaux de couture et de stylisme	N	17	10	88	63	32	3.40		
		8.1	4.8	41.9	30.0	15.2			
Des ateliers de coaching et développement personnel	N	20	33	127	11	19	2.89		
		9.5	15.7	60.5	5.2	9.0			
Des ateliers des techniques de gestion des coopératives et des associations	N	22	35	135	10	8	2.75		
		10.5	16.7	64.3	4.8	3.8			
Atelier-débat et de	N	15	27	143	17	8	2.89		

[733]Efua, Irene. N. Amenyah. Op. Cit., p. 23.
[734]Jean,Desilets.La réussite des études. In. Historique et inventaire d'activités. Juin 2000. p. 20.

communication concernant des thématiques sociétales (violence, mariage précoce)		**7.1**	**12.9**	**68.1**	**8.1**	**3.8**			
Atelier de gastronomie	**N**	**104**	**37**	**55**	**10**	**4**	**1.92**		
		49.5	**17.6**	**26.2**	**4.8**	**1.9**			
Des sorties et des manifestations éducatives	**N**	**122**	**42**	**40**	**4**	**2**	**1.68**		
		58.1	**20.0**	**19.0**	**1.9**	**1.0**			
Atelier de coiffure et d'esthétique	**N**	**147**	**10**	**18**	**8**	**0**	**1.33**		
		82.9	**4.8**	**8.6**	**3.8**	**0**			
Moyenne pondérée							**2,4524**		
Écart type								**,50812**	

Source : Elaborée par l'auteur

Les résultats de l'enquête montrent ainsi que les ateliers parallèles organisés par les associations au profit des participantes sont très rares. En effet, les ateliers artisanaux de couture et de stylisme sont les plus fréquents.

Dans notre étude de terrain, nous constatons que les femmes présentent un grand intérêt pour les activités organisées par la société civile, malgré le manque de matériel et l'insuffisance du volume horaire des atelier proposée aux femmes. Elles s'intéressent également aux séances organisées dans le cadre de la formation à un métier plutôt qu'aux cours de base dédiés aux cours théoriques.

Cependant, ces ateliers souffrent d'une pénurie de matériel bien que la convention prévoie un budget pour la matière première, mais celui-ci devient insuffisant pour les acteurs associatifs.

En effet, ce budget reste limité face aux besoins accrus des bénéficiaires, et à la cherté du matériel de travail, notamment dans les cas où des machines à coudre ou du matériel de coiffure sont nécessaires. Les responsables associatifs se trouvent donc dans l'obligation de faire appel à d'autres partenariats pour équiper le centre de post alphabétisation.

Paragraphe 2 : le programme post alphabétisation et inclusion des femmes bénéficires.

Afin de mieux examiner l'impact et la contribution du programme de post alphabétisation sur les capacités des bénéficiaires[735], il est important d'élaborer un référentiel qui peut constituer un dispositif pour réaliser une évaluation des effets générés par le programme sur la vie des femmes.

A. La démarche d'élaboration du cadre référentiel pour l'évaluation du programme post alpha.

Pour élaborer ce cadre de référence, nous nous sommes basés essentiellement sur la lecture et la compréhension des cadres de référence déjà existants[736], par rapport au programme de l'alphabétisation et à la mesure des compétences de base des adultes en général[737]. Nous avons également estimé judicieux de s'inspirer des cadres des enquêtes internationales, notamment celles auxquelles le Maroc a participé, à savoir le programme LAMP el l'étude RAMAA, ainsi que du modèle adopté dans le cadre des programmes d'alphabétisation au niveau national, à travers le référentiel d'évaluation certificative établi à partir du référentiel des compétences adopté par le Maroc en alphabétisation et en post alphabétisation. [738]

Nous mettons l'accent sur la présentation de ce référentiel de compétences, du fait qu'il constitue la base des capacités générées chez les bénéficiaires et un

[735]En pédagogie, dans le cadre de l'analyse par objectifs, la notion de capacité est généralement constitutive de la compétence. Il n'est pas rare de rencontrer des propositions telles que : "Une compétence, c'est la capacité à utiliser un savoir-faire dans une situation donnée ". Proposer une définition de capacité suppose donc que l'on définisse en même temps compétence, et que l'on surmonte une première difficulté, celle de différencier les deux concepts.

• Pour Cardinet : […] « En tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations , une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation. ».Cardinet, Jean. Évaluation scolaire et pratique. In. Revue française de pédagogie. 1987. pp. 103-108.

• Pour Meirieu : Une capacité est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance. », une compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. »., Meirieu, Phillipe. Apprendre, oui, mais comment ? In. Revue française de pédagogie.1988. pp. 112-114

• Pour Gillet, chercheur formateur au CEPEC de Lyon : « Sur le plan pédagogique, par capacités, nous nommons les hypothèses que nous formons sur ce que doivent développer les étudiants à travers une formation et qu'ils pourront exprimer aussi en d'autres situations que celles de la compétence. ». Gillet, Pierre. Construire la formation. Paris : ESF. 1991. p. 78.

[736]ANALCA. Référentiel des compétences en alphabétisation. 2009. p. 13.

[737]Le concept de compétence a fait l'objet de plusieurs définitions : Parmi les définitions qui lui ont été attribuées, celle de tardif jacques, pour qui « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Allal. L quant à lui, considère qu'une compétence « est formée de ressources cognitives et métacognitives, ainsi que de composantes affectives, sociales et sensorimotrices qui jouent un rôle parfois déterminant dans l'activation des connaissances ».

En somme de nombreuses définitions sont attribuées au concept de compétence. « certaines se focalisent sur les savoir, savoir-faire et savoir-être , d'autres sur la réalisation de la tâche dans une situation de travail ou dans une situation d'apprentissage similaire à une situation de travail où l'apprenant doit agir face à une tâche complexe ou à une situation problème ». Jacques, Tardif. L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal. Chenelière éducation. 2006. (En ligne)Disponible sur : http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19230251124910584339. [Consulté le 7 July 2020].

[738]ANALCA. Guide des méthodes et des approches pour la phase post alphabétisation. 2013. p. 12.

déterminant direct des effets du programme d'alphabétisation, faisant l'objet d'évaluation dans notre recherche.

En effet, le programme de post alphabétisation vise essentiellement chez les bénéficiaires les objectifs suivants :

- Participer au développement de la main d'œuvre dans tous les domaines et les secteurs professionnels.
- Se préparer pour un suivi de formation à vocation socioprofessionnelle (formation par alternance aux petits métiers).
- Développer un savoir ou savoir-faire liés à un secteur déterminé.
- Adhérer à un projet ou un groupe professionnel.
- Gérer son métier.
- Appliquer des règles de sécurité et de préservation de l'environnement et de la santé.

En vue de garantir l'adéquation du programme d'alphabétisation aux besoins fonctionnels des bénéficiaires pour assurer les rôles sociaux qu'ils doivent jouer dans la vie quotidienne, sociale et professionnelle, la post alphabétisation annonce des enjeux de grande importance : « *L'analyse de la Stratégie d'alphabétisation et d'éducation non formelle, des besoins des bénéficiaires et des programmes actuels a guidé l'entreprise d'identification des compétences requises pour l'alphabétisation marocaine des adultes. Ce sont les rôles sociaux et les situations de vie des adultes qui servent d'assise pour dresser la liste des compétences* ». [739]

Cependant, définir les compétences requises pour un produit final du programme de post alphabétisation c'est identifier à la base : « des rôles sociaux et des situations de vie des adultes qui servent d'assise pour dresser la liste des compétences. »[740]

Quatre rôles de l'adulte sont retenus, à savoir : le membre d'une famille, le citoyen d'une collectivité, le producteur de biens et de services, le consommateurs de biens, de services et de médias.[741]

[739]ANALCA. Projet multi pays RAMAA. Mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation :Référentiel de compétences. Rabat. Maroc. 2011. p. 23.
[740]Secrétariat d'Etat auprès du Ministre de l'Education Nationale, Chargé de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle. Rapport de l'étude d'analyse des besoins en matière des manuels d'alphabétisation, 2011. p. 12.
[741]Ibid., p. 22.

« *Ces quatre principaux rôles que l'adulte est appelé à jouer dans la société renvoient à des situations de vie. Celles-ci sont définies comme des unités dynamiques du monde vécu qui mobilise les compétences d'une personne en vue de transformer un jeu d'événements en un résultat qui ait du sens, pour elle-même et pour les autres. La situation de vie définie de cette façon devient un déterminant pour le développement du référent* ».[742]

Tableau n°26:les quatre principaux rôles que l'adulte définis par le prograamme de post alphabétisation Au Maroc .

Rôles	Profils requis
Rôle du membre d'une famille	- Etre responsable d'une famille - Eduquer des enfants - Inculquer des valeurs spirituelles et - religieuses aux enfants - Etre en mesure de pratiquer sa religion - Veiller sur la cohésion familiale - Prendre soin de sa santé et de celle de ses proches - S'engager dans une démarche de développement personnel
Rôle du citoyen d'une collectivité et du monde	- Exercer ses droits et ses devoirs de citoyens - S'impliquer dans des activités communautaires - Se positionner par rapport aux questions sociales et politiques - Veiller sur les relations de voisinage
Rôle du consommateur de biens, de services et des médias	- Participer à des activités sociales, culturelles ou de loisirs - S'informer par des médias traditionnels et électroniques - Gérer ses finances - Participer à une activité de formation - Adhérer aux différents services (retraite, poste, banque, mutuelle, assurance… etc)
Rôle du producteur de biens et de services	- Développer un projet de vie professionnelle - Chercher un emploi - Participer à une démarche d'insertion en emploi - Travailler à son propre compte - Participer à la protection de l'environnement

Source : Ministère de l'Education Nationale. Projet multi pays RAMAA. Etude d'évaluation des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation : Référentiels de compétences MAROC. 2011.

Nous proposons dans notre étude d'examiner la mise en application de ces capacités dans des actes effectifs et des situations réelles sous la forme de compétences fonctionnelles destinées à satisfaire les besoins des apprenants, autant dans leur vie individuelle et quotidienne que socioéconomique.

[742]ANALCA. Référentiel de compétences d'alphabétisation au Maroc. 2014. p.12.

Dans le présent paragraphe, nous allons analyser les points suivants :

- Comment les bénéficiaires évaluent leurs compétences de base en lecture, écriture et calcul ?
- Quel est le degré d'appropriation des compétences pour répondre aux exigences de la vie quotidienne en tant que personne (gestion du quotidien, gestion de santé, gestion d'environnement) ?
- Quel est le degré de maîtrise des compétences d'intégration dans le marché de travail (la maîtrise des opérations financières, l'amélioration du revenu des bénéficiaires) ?
- Quel est le degré d'intégration en tant que citoyen dans l'espace social et relationnel (capacité d'intégration sociale, capacité de l'intégration et gestion relationnelle, capacité de Prise de Position Sociale) ?

B. une meilleure intégration sociétale face à un déficit d'intégration économique

1. Éduquer la personne :[743]

L' objectif de base dans la formation en alphabétisation est d'assurer l'autonomie et l'indépendance des personnes par la réalisation des tâches quotidiennes fondées essentiellement sur l'apprentissage des compétence de base (lire, écrire, calculer) et les règles de bonnes conduites élémentaires en matière de gestion de la santé, de protection de l'environnement et de déplacement. Cette satisfaction des besoins essentiels constitue un élément important pour éliminer les obstacles de l'analphabétisme et intégrer les bénéficiaires dans un champs d'action plus large par l'ouverture sur de nouveaux horizons (milieu social, milieu politique, marché de travail).

L'analyse des résultats relatifs à la capacité de gestion du quotidien montre ainsi que la plupart des participantes expriment une capacité importante dans l'exercice des tâches nécessaires à la gestion du quotidien (capacité de déplacement, capacité d'utilisation des TIC, réalisations des tâches administratives), les femmes questionnées démontrent une grande autonomie et facilité dans l'exercice de ces tâches quotidiennes.

[743]Les capacités de base pour autonomiser la personne adulte : La capacité de gestion du quotidien, la capacité de gestion de la santé, la capacité de protection de l'environnement.Ibid., p. 12.

L'ensemble des résultats sur la capacité de gestion du quotidien sont résumés dans le tableau suivant qui expose les déclarations des bénéficiaires :

Tableau n° 27: Résultats concernant l'exercice des tâches essentielles à la gestion du quotidien

Questions		Pas du tout	Très difficilement	Difficilement	Facilement	Très facilement	Mean	Intervalle	Rang
Capable de trouver une adresse, le bus, le car	N	0	1	3	101	105	4.48		
		0	0.5	1.4	48.1	50.0			
Capable de composer des numéros pour appeler avec un cellulaire	N	2	3	11	102	92	4.33		
		1.0	1.4	5.2	48.6	43.8			
Capable de lire des messages reçus sur un papier ou sur un cellulaire	N	1	2	19	118	70	4.21		
		0.5	1.0	9.0	56.2	33.3			
Capable de lire des factures, des bons et des tickets de la vie quotidienne	N	2	0	24	99	85	4.26		
		1.0	0	11.4	47.1	40.5			
Capable de comprendre les programmes de la radio et de la télévision	N	0	0	7	69	134	4.60		
		0	0	3.3	32.9	63.8			
Capable d'identifier les prix des articles	N	0	1	16	97	96	4.37		
		0	0.5	7.6	46.2	45.7			
Capable de pratiquer ma religion de manière éclairée	N	0	0	10	88	112	4.49		
		0	0	4.8	41.9	53.3			
Capable de donner une éducation moderne à mes enfants	N	0	0	7	100	103	4.46		
		0	0	3.3	47.6	49.0			

Capable d'utiliser les TIC YouTube, facebook , whatsapp	**N**	**7**	**14**	**33**	**87**	**69**	**3.94**		
		3.3	**6.7**	**15.7**	**41.4**	**32.9**			
Moyenne pondérée							**4.34**		
Écart type								**0.48**	

Souce :Elaborée par l'auteur

L'analyse des résultats sur la capacité de gestion de la santé et la protection de l'environnement est résumée dans le tableau suivant qui englobe les déclarations des bénéficiaires.

Les résultats de l'enquête montrent ainsi que la plupart des participantes expriment une capacité à la réalisation des actes nécessaires à la gestion de la santé.

Tableau n°28:les résultats concernant l'exercice des tâches essentielles à la gestion de la Santé :

Questions		**Pas d'accord du tout**	**Plutôt pas d'accord**	**Sans opinion n**	**Plutôt d'accord**	**Tout à fait d'accord**	**Mean**	**Intervalle**	**Rang**
Par un meilleur diagnostic des symptômes de maladie	N	**0**	**4**	**0**	**105**	**101**	**4.44**		
		0	**1.9**	**0**	**50.0**	**48.1**			
Par la compréhension et le respect de la posologie des médicaments	N	**0**	**2**	**1**	**89**	**118**	**4.54**		
		0	**1.0**	**0.5**	**42.4**	**56.2**			
Par la maîtrise et le respect du calendrier vaccinal des enfants	N	**1**	**4**	**4**	**75**	**126**	**4.53**		
		0.5	**1.9**	**1.9**	**35.7**	**60.0**			
Par le suivi de la propreté corporelle et vestimentaire	N	**0**	**1**	**0**	**65**	**144**	**4.68**		
		0	**0.5**	**0**	**31.0**	**68.6**			
Par le suivi de la propreté et de l'équilibre alimentaire	N	**0**	**1**	**2**	**59**	**148**	**4.69**		
		0	**0.5**	**1.0**	**28.1**	**70.5**			
Par le suivi de la	N	**0**	**1**	**1**	**59**	**149**	**4.70**		

propreté de l'environnement (eau du puits, préserver la flore,la faune et l'eau)		**0**	**0.5**	**0.5**	**28.1**	**71.0**			
Par la fréquentation des structures sanitaires en cas de problème de santé	N	**1**	**3**	**8**	**47**	**124**	**4.51**		
		0.5	**1.4**	**3.8**	**35.2**	**59.0**			
Par la maîtrise des calendriers de consultations natales et prénatales	N	**1**	**4**	**12**	**89**	**104**	**4.39**		
		0.5	**1.9**	**5.7**	**42.4**	**49.5**			
Par l'administration des premiers soins en cas de besoin (sirop, aspirine, etc.	N	**1**	**2**	**3**	**89**	**115**	**4.50**		
		0.5	**1.0**	**1.4**	**42.4**	**54.8**			
Par accès aux méthodes de contraception familiale	N	**0**	**2**	**14**	**93**	**101**	**4.40**		
		0	**1.0**	**6.7**	**44.3**	**48.1**			
Moyenne pondérée									
Écart type									

Source : Elaborée par l'auteur

En somme, les bénéficiaires déclarent une capacité d'adoption des stratégies adéquates pour répondre aux principaux besoins auxquels ils sont confrontés dans leurs environnement. En effet, le degré d'alphabétisme a un impact considérable sur la santé des citoyens. On remarque effectivement que les groupes analphabètes, qui sont aussi la plupart du temps des groupes qui occupent le bas de l'échelle sociale, accusent un déficit sanitaire important. Ainsi, le programme renforce les compétences des bénéficiaires dans les domaines suivants : la santé de l'adolescente et celle de la femme enceinte, les dangers de la grossesse, les examens gynécologiques, la nutrition de la femme enceinte, la naissance, les soins à accorder au nouveau-né, la vaccination, la prévention médicale.

Cependant, notre étude révèle des facteurs qui influencent le développement de ces capacités chez les bénéficiaires. Nous trouvons que le nombre d'années de formation en alphabétisation influe positivement sur la capacité de gestion du quotidien chez les bénéficiaires. En d'autres termes, plus les bénéficiaires passent d'années dans la formation, plus leurs capacités de gestion du quotidien s'affirment.

Ainsi, l'efficacité des cours d'alphabétisation de courte durée est remise en question, notamment pour les apprenants issus de milieux avec un taux d'illettrisme très important.

Pour le cursus entier d'alphabétisation, c'est-à-dire 200 heures, on déduit que chaque séance aura un volume horaire de 4 h environ (on a 54 séances au total). Mais cette répartition aura un caractère plus opérationnel si l'on accorde, à titre indicatif, 140 h pour l'alphabétisation proprement dite, soit 14 heures hebdomadaires, ou environ 3 heures par jour. Pour les modules 2 et 3, on aura 60 heures. Le temps prévu à cet effet paraît insuffisant, car une formation adéquate nécessite un volume horaire plus substantiel.

Ainsi, le choix de ce volume horaire n'a pas été expérimenté avant sa généralisation. L'aspect financier constitue sans doute une des raisons de sa mise en place. La durée est estimée insuffisante pour prétendre alphabétiser les bénéficiaires.[744]

Alors que, dans plusieurs pays, une alphabétisation convenable pour des adultes correspond plutôt à un volume horaire de 1000 heures à 1200 heures.745

Par ailleurs, l'alphabétisation est un long processus, et c'est la raison pour laquelle de nombreux systèmes scolaires prévoient des cycles de deux à trois ans pour l'acquisition des bases d'alphabétisation. Ce qui implique la modularisation du cursus d'alphabétisation et sa structuration en « modules capitalisables » de durées plus courtes, basées sur les compétences visées par le « Référentiel d'Alphabétisation » selon le programme alphabétisation de base ou post - alphabétisation.

[744]Selon le Conseil Supérieur de l'Enseignement « Pour une ingénierie andragogique efficace : Des volumes horaires et des rythmes pédagogiques appropriés devront être repenser por les programmes d'alphabétisation. Avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement. L'état des lieux et les perspectives des programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation. N° 03. Rabat. 2009. p. 9.
[745]Lahcen, Madi. Op. Cit., p. 333.

Le nombre d'enfants et le nombre de personnes à charge, quant à eux, influencent négativement cette capacité, étant donnée la difficulté à concilier les engagements familiaux avec ceux de la formation.[746]

Ce résultat peut être expliqué par ce qui est défini par Alan, Quigley, Arrowsmith et Sue comme les « barrières situationnelles », qui renvoient à des éléments touchant l'individu dans sa vie. Ainsi, les barrières situationnelles sont liées à l'économie, à la culture et à la structure de la famille. Les impératifs familiaux sont identifiés comme des obstacles freinant la participation à la formation, comme, par exemple, les responsabilités, l'énergie et le temps consacrés à prendre soin de la famille. La préoccupation d'assurer une présence constante à la maison, particulièrement pour les femmes qui ont des enfants en bas âge, se révèle très importante. Dès lors, l'envie de participer à une formation peut être freinée, les participants ayant l'impression de délaisser leurs responsabilités familiales.[747]

De plus, certains adultes, surtout des femmes, évoquent les pressions indues, les remarques désobligeantes, méprisantes et même la violence physique de la part de leur conjoint ou d'un membre de la famille face à leur désir de se former, empêchant ainsi une participation autonome et affranchie à une formation.[748]

En fait, le statut matrimonial et le nombre d'enfants influencent énormément le budget temps et les priorités des apprenantes, ce qui nous renvoie à la problématique du travail invisible (non rémunéré) déjà susmentionné [749]. Ce dernier a un impact sur l'adhérence des femmes à ce type de programme, et ceci risque fortement d'inciter de nombreuses femmes à travers le monde à quitter leur emploi, ou même à abandonner les cours d'alphabétisation. Ainsi peut-on considérer cette situation comme un défi à la participation à une formation et à l'exercice du travail par les femmes.[750]

En effet, l'absence d'une culture de formation structurée dans les familles défavorisées constitue un autre frein à la décision, s'agissant de reprendre ou de

[746] Selon l'étude, les résultats du test de Spearman montrent que, plus les bénéficiaires marquent d'années dans la formation, plus leurs capacités de gestion du quotidien s'affirment, avec un taux de Spearman égal à 0,205 (p-value<0,003). Le nombre d'enfants réduit cette capacité de -0,144(p-value<0,038).

[747]Allan, Quigley, B. Sue, Arrowsmith. The Non-Participation of Undereducated Adults ». In. New Patterns of Adult Learning : a Six-Country Comparative Study. Paris et Hambourg : Pergamon Press. 1997. p. 101-1

[748] Natalie, Lavoie. Jean-Yves, Levesque. Shanoussa Aubin-Horth. Op. Cit., p. 20.

[749]Selon HCP : « 95% des femmes marocaines mobilisent 4h33 mn de la journée pour des tâches strictement ménagères ». HCP. Premiers résultats de l'enquête nationale sur l'emploi du temps (Version Française).2012.p.10.

[750]HCP.Femmes Marocaines et Marché du Travail. Caractéristiques et Évolution.2013. Op.Cit.,p. 6.

poursuivre des études. Pour les situations de vie des personnes peu scolarisées, cinq aspects semblent constituer un frein à la poursuite d'une formation en alphabétisation. Ce sont les conditions matérielles, la nature et les conditions du travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation, et l'utilisation du temps. Un fait important se dégage également, les obstacles liés aux conditions matérielles précaires vont au-delà du manque d'argent et des coûts directs (achat de livres et de matériel scolaire, frais d'inscription) et indirects (garderie, frais de transport ou de carburant, habillement décent) découlant de la participation à une formation.[751]

Concernant, « *les barrières socio-économiques* », l'étude révèle que les personnes peu scolarisées et provenant d'un milieu défavorisé se concentrent sur leurs besoins primaires (nourriture et logement) avant de penser à suivre un programme de formation. Les nombreux problèmes sociaux qu'ils rencontrent les empêchent de se concentrer sur leur apprentissage.[752]

Tableau n° 29: Résultat de la Corrélation entre les Gestions du quotidien » et les variables caractéristiques des bénéficiaires : Test de Spearman

Caractéristiques des bénéficiaires	Rho	P value
Âge	-,037	,591
Nombre d'enfants	-,144*	,038
Nombre de personnes à charge	-,267**	,000
Durée de formation	,205**	,003
Nombre de séances	,008	,907

Source : Elaboré par l'auteur

D'autre part, l'analyse des résultats sur la capacité de gestion de la santé montre ainsi que la plupart des participantes expriment une capacité importante à réaliser des actes nécessaires à la gestion de leur santé et celle de leur famille (accès aux structures de soins, facilité à prendre en charge des affections légères, capacité d'observance de traitement, posologie, dosage, protection de l'environnement ..).

[751]Natalie, Lavoie. Jean-Yves, Levesque. Shanoussa Aubin-Horth. Op. Cit., pp. 17- 78.
[752]Ibid., p. 23.

Tableau n° 30: résultat de Corrélation entre la Gestion de la santé » et les variables caractéristiques desbénéficiaires : Test de Spearman

Caractéristiques des bénéficiaires	Rho	P value
Âge	,059	,394
Nombre d'enfants	-,117	,091
Nombre de personnes à charge	-,132	,056
Durée de formation	,212**	,002
Nombre de séances	,026	,703

Cependant, l'étude montre également que les femmes qui participent au programme pour une durée importante montrent une capacité de gestion de santé importante[753].Ainsi,celles qui cumulent plus de nombre de séances par semaine développent aussi une capacité dans la gestion et la protection de l'environnement.[754]

Tableau n° 31: Résultat de la corrélation entre «Gestion de l'environnement» et « les variables caractéristiques des bénéficiaires » : Test de Spearman

Caractéristiques des bénéficiaires	Rho	P value
Âge	,131	,057
Nombre d'enfants	,013	,850
Nombre de personnes à charge	-,179**	,010
Durée de formation	,163*	,018
Nombre de séances	,143*	,038

Source : élaboréepar l'auteur

[753]D'après les résultats du test de Spearman, nous pouvons déduire que plus les bénéficiaires possèdent d'années dans la formation, plus la capacité de gestion de santé est affirmée avec un taux de Spearman égal à 0,002 (p-value <0,0001).

[754] D'après les résultats du test de Spearman, les bénéficiaires qui marquent plus de durée de formation et cumulent plus de nombre de séances assistées par semaine ont une capacité de gestion de l'environnement plus affirmée avec un taux de Spearman égal à 0.163 (p-value <0,018). En conséquence, le nombre de personnes à charge réduise cette capacité de -0,179.

2. Éduquer le producteur et le consommateur :[755]

L'espace professionnel renvoie au marché du travail au sens large. Il s'agit ici d'identifier les principales compétences que les alphabètes doivent maîtriser pour réussir leur intégration au marché de travail et à la productivité, d'où la nécessité d'un effort d'identification des compétences en alphabétisme, requises pour exercer des activités génératrices de revenu et des emplois divers. Ce travail doit être réalisé par des experts et des professionnels afin d'établir les compétences correspondant à chaque métier.

Les personnes peu ou néo alphabétisées se heurtent assez souvent à une barrière contraignante, rendant difficiles leur accès aux services financiers et leur acquisition de compétences professionnelles et techniques nécessaires voire indispensables pour accéder à l'emploi et à l'entrepreneuriat[756]. Il n'est donc pas surprenant que des programmes d'éducation financière soient dédiés aux analphabètes afin de leur inculquer une bonne compréhension des concepts financiers et des compétences financières de base. Au Maroc, la FMEF[757] et l'Agence Nationale de lutte contre l'analphabétisme ont réuni leurs efforts et leurs compétences pour favoriser l'intégration de l'Éducation Financière dans les Programmes d'alphabétisation.

Ce partenariat vise à aider l'adulte alphabétisé à :

- Manager son micro projet et/ou son activité génératrice de revenus afin de garantir une intégration socio-économique.

-Gérer ses pratiques de consommation et d'épargne en tant que producteur et consommateur des biens et des services.

En effet, selon Abdellatif Jouahri « *Dans un monde financier de plus en plus complexe, l'éducation financière est devenue un facteur important pour l'efficacité économique et l'équité sociale. C'est la raison pour laquelle les organisations internationales ont, depuis près d'une décennie, souligné son importance et la*

[755]Les capacités de base pour former un adulte intégré économiquement : La capacité d'exercice des opérations financières, les capacités d'amélioration du revenu. ANALCA. Projet multi pays RAMAA.2011. Op. Cit., p. 32.
[756]Ibid., p. 16.
[757]La création de la Fondation Marocaine pour l'Education Financière (FMEF) était en 2013.La principale mission de la FMEF s'articule autour de la définition et de la mise en œuvre de la stratégie nationale en la matière d'éducation financière, suivant les orientations de son Conseil d'Administration où siègent tous ses membres. Lequel Conseil est présidé par Monsieur Abdellatif JOUAHRI, Wali de Bank Al-Maghrib. Fondation marocaine pour l'éducation financière (FMEF). Éducation financière dans le monde arabe : Stratégies, mise en œuvre, et impacts. 2017. pp. 2-26

nécessité pour les pouvoirs publics d'adopter des stratégies nationales en matière d'inclusion financière et d'éducation financière en mettant à leur disposition des réseaux d'experts et plusieurs rapports d'analyse. » [758]

Dans le but d'explorer ces capacités d'intégration économique chez les bénéficiares du programme de post alphabétisation, nous nous basons dans notre étude sur plusieurs items pour évaluerles capacités de maîtrise des opérations financières [759]d'une part, et d'autre part, sur des critères pour mesurer l'influence du revenu des bénéficiaires acquis par les activités réénumérés sur leur vie et la vie de leur famille.

a. La capacité de réaliser des opérations financières[760] :

Selon Abdulrahman A. Al Hamidy « *L'inclusion financière est un catalyseur du développement durable dans le monde arabe. Les secteurs financiers inclusifs sont essentiels pour réduire la vulnérabilité des ménages à faibles revenus et pour encourager l'essor des petites et moyennes entreprises à travers une meilleure répartition de capitaux. Ces deux dynamiques permettent de promouvoir la croissance économique en contribuant à réduire le chômage, considéré comme un défi de taille de l'ensemble des pays arabes.* » [761]

L'analyse des résultats sur la maitrise des opérations financières montre ainsi que la plupart des participantes expriment une facilité moyenne à faible pour effectuer des opérations financières proposées.(Tableau n° 32).

L'analyse des résultats sur la maitrise de ces opérations est résumée dans le tableau suivant qui expose les déclarations des bénéficiaires.

Tableau n° 32 : les résultats concernant la capacité d'exercice des opérations financières

Questions	Pas du	Très	Difficilement	Facilement	Très	Mean	Intervalle	Rang

[758]OCDE. Fondation marocaine pour l'éducation financière (FMEF). Op.Cit., pp. 2-26.

[759]La FMEF a conclu un partenariat avec l'Agence Nationale de Lutte contre l'Analphabétisme pour l'intégration de l'éducation financière dans les programmes d'alphabétisation. Près de 600 formateurs animateurs ont été formés pour la formation au titre de 2017 de près de 90 000 bénéficiaires finaux. Une valise pédagogique adaptée est utilisée à cet effet. Ibid., p. 14.

[760]Les opérations financières consiste la procédures d'octroi des microcrédits pour monter une AGR, Création et gestion des coopératives ou AGR, Faire la tontine, ouverture d'un compte d'épargne, et l'utilisation de la carte bancaire (guichet bancaire). Ministère de l'Education Nationale. Projet multi pays. Op. Cit., p.15.

[761]OCDE. Fondation marocaine pour l'éducation financière (FMEF). Op. Cit., p. 8.

		tout	difficilement			facilement			
Procédures d'octroi des microcrédits pour monter une AGR	N	**19**	**18**	**71**	**93**	**9**	**3.26**		
		9.0	**8.6**	**33.8**	**44.3**	**4.3**			
Création et gestion des coopératives ou AGR	N	**11**	**12**	**73**	**100**	**14**	**3.45**		
		5.2	**5.7**	**34.8**	**47.6**	**6.7**			
Ouverture d'un compte d'épargne	N	**11**	**13**	**46**	**112**	**28**	**3.63**		
		5.2	**6.2**	**21.9**	**53.3**	**13.3**			
Faire la tontine	N	**11**	**1**	**10**	**117**	**71**	**4.12**		
		5.2	**0.5**	**4.8**	**55.7**	**33.8**			
Utilisation de la carte bancaire (guichet bancaire)	N	**27**	**5**	**48**	**99**	**31**	**3.49**		
		12.9	**2.4**	**22.9**	**47.1**	**14.8**			
Moyenne pondérée							**3.59**		
Écart type								**0.75**	

D'un autre côté, pour comprendre les facteurs influençant l'acquisition de ces compétences, nous avons tenté d'effectuer des corrélations entre les caractéristiques des bénéficiaires (âge, nombre d'enfants,..).et les caractéristiques de la formation (nombre de séances, durée de formation,..), afin de mettre en évidence les déterminants qui influencent le degré de maîtrise de ces opérations.

En effet, l'étude montre que les bénéficiaires qui s'absentent souvent rencontrent davantage de difficultés dans l'acquisition et la maîtrise des opérations

financières[762]. Par ailleurs, les femmes avec un niveau de scolarité antérieur élevé (école primaire ou collège) démontrent un niveau de maîtrise des opérations financières plus important.[763]

Tableau n° 33 : Résultat de la corrélation entre la maîtrise des Opérations financières » et les variables caractéristiques des bénéficiaires : Test de Spearman

Caractéristiques des bénéficiaires	Rho	P value
Âge	-,110	,111
Nombre d'enfants	-,123	,075
Nombre de personnes à charge	-,028	,686
Durée de formation	-,048	,493
Nombre de séances	-,190**	,006

b. L'amélioration du revenu des bénéficiaires :

L'analyse des résultats sur la contribution du revenu à l'amélioration des conditions de vie des participantes montre ainsi que la plupart des participantes estiment cette contribution comme étant moyenne pour ce qui est de l'amélioration de leur situation financière.

Cette analyse est récapitulée dans le tableau suivant qui présente les déclarations des bénéficiaires (Tableau n°34).

Selon l'étude, la majorité des femmes a intégré le monde du travail ou a changé d'activité après avoir été inscrite au programme de post alphabétisation, alors que 10% sont restées sans aucune activité rémunérée.[764]

[762]D'après les résultats du test de Spearman : « nous remarquons que moins les bénéficiaires assistent aux séances du programme de post alphabétisation, plus l'acquisition et la maîtrise des opérations financières est faible avec un taux de Spearman égal à -0,19 (p-value<0,06). »

[763]D'après les résultats de Kruskalwallis : « chez les bénéficiaires, la maîtrise et l'acquisition des compétences financières marquent une différence significative entre les 5 groupes constitués selon la variable scolarité antérieure. On peut poser la question suivante : Quel groupe est responsable de cette différence ?
Après avoir effectué le test de man Whitney, la maîtrise des opérations financières est plus importante (p-value =0,004) chez les femmes à un niveau du primaire avec une différence d'environ 24 points. »

[764]Selon notre étude et après avoir poursuivi ce programme, les résultats indiquent que plus de 70 % des femmes ont changé d'activité grâce aux programmes, cependant seulement 10% ont gardé leur activité et seulement 10% sont restées sans aucune activité rémunérée (Femme au foyer).ANALCA. Projet multi pays RAMAA. 2011. Op. Cit., p. 40.

Ces données nous confirment les résultats des tests de corrélation sus mentionnés.

Cependant, l'influence des revenus issus de ces activités reste modeste pour ces femmes et il permet de subvenir uniquement aux besoins basiques de la femme ou de la famille. La plupart des femmes interrogées, notamment les femmes mariées, insistent sur l'importance de revenus de la part du mari pour assurer une vie digne aux enfants et répondre aux imprévus de la vie (analyses médicales, achat des médicaments,..). Cette situation est principalement due aux types d'activités exercées, la plupart des femmes, surtout avec la charge de travail domestique, s'orientant vers des activités saisonnières (artisanale ou agricole), afin d'épargner un budget de roulement qui assure un minimum d'autonomie.

Alors que pour d'autres femmes, ce sont les compétences acquises dans la formation qui ne leur permettent pas d'accéder à des activités bien rémunérées, ceci à cause d'une insuffisance en matière de compétences nécessaires au marché de travail, surtout industriel et de service, ou d'un manque de compétences financières pour instaurer une activité génératrice de revenu qui leur est propre.

En somme, le programme de post alphabétisation permet une amélioration des compétences des femmes et une initiation au monde de travail pour ces bénéficiaires. Mais ce programme présente un déficit en matière de qualification et d'insertion professionnelle.

Malgré tout, face à cette situation, les femmes actives ont tendance à se tourner vers le secteur informel ou à s'inscrire dans des perspectives de création d'activités AGR (qui nécessitent des compétences financières faisant défaut), ou encore à subir le chômage.

Tableau n° 34 : l'importance de la contribution du revenu dans l'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires :

Questions		Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Extrêmement important	Mean	Intervalle	Rang
Amélioré le niveau de vie de vos enfants	N	27	22	36	85	40	3.42		
		12.9	10.5	17.1	40.5	19.0			
Amélioré le niveau de	N	7	12	54	95	42	3.73		

votre propre vie		**3.3**	**5.7**	**25.7**	**45.2**	**20.0**			
Accès aux soins	N	**22**	**14**	**51**	**81**	**42**	**3.51**		
		10.5	**6.7**	**24.3**	**38.6**	**20.0**			
Accès à la médecine privé	N	**32**	**18**	**34**	**81**	**45**	**3.42**		
		15.2	**8.6**	**16.2**	**38.6**	**21.4**			
Accès aux analyses médicales	N	**31**	**16**	**37**	**79**	**47**	**3.45**		
		14.8	**7.6**	**17.6**	**37.6**	**22.4**			
Accès aux transport	N	**5**	**17**	**37**	**68**	**83**	**3.99**		
		2.4	**8.1**	**17.6**	**32.4**	**39.5**			
Scolarisation en privé	N	**68**	**7**	**43**	**68**	**24**	**2.87**		
		32.4	**3.3**	**20.5**	**32.4**	**11.4**			
Achat de fourniture scolaire	N	**21**	**24**	**51**	**87**	**27**	**3.36**		
		10.0	**11.4**	**24.3**	**41.4**	**12.9**			
Le vestimentaire	N	**11**	**24**	**70**	**80**	**25**	**3.40**		
		5.2	**11.4**	**33.3**	**38.1**	**11.9**			
Possibilité de cours particuliers	N	**32**	**17**	**57**	**86**	**18**	**3.20**		
		15.2	**8.1**	**27.1**	**41.0**	**8.6**			
L'alimentation de qualité	N	**8**	**16**	**50**	**111**	**25**	**3.61**		
		3.8	**7.6**	**23.8**	**52.9**	**11.9**			
L'achat :téléphone Portable, meubles et literie , télévision , cuisinière , réfrigérateur , machine à laver	N	**61**	**23**	**46**	**67**	**13**	**2.75**		
		29.0	**11.0**	**21.9**	**31.9**	**6.2**			
Moyenne pondérée							**3.38**		
Écart type								**0.9**	

Source : élaboréepar l'auteur

Toutefois, les résultats révèlent que les facteurs de l'âge et de la durée de formation sont discriminants s'agissant de la contribution des revenus à l'amélioration du niveau de vie. Par contre, le nombre de personnes à charge a un impact positif sur cette contribution.[765]

La contribution du revenu (acquis grâce au programme) à l'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires (par la création d'AGR ou le fait d'avoir des activités rémunérées) dépend du niveau de scolarité antérieur, cette contribution est, par exemple, significativement plus importante chez les femmes avec un niveau de scolarité antérieur élevé tel que le collège.[766]

3. Éduquer le citoyen : [767]

Au-delà de l'acquisition des compétences de base, les bénéficiaires ont besoin d'explorer leur espace social, culturel et politique pour affirmer davantage leur statut de citoyennes.

Cependant, la complexité des relations à ces niveaux nécessite de l'apprenante un effort de communication et de gestion relationnelle important, ce qui influence énormément leur degré d'intégration dans la société.

a. La capacité d'intégration sociale

L'analyse des résultats sur la capacité d'expression montre ainsi que la plupart des participantes expriment une capacité importante d'expression et d'intégration sociale à travers les situations de terrain proposées par notre étude.[768]

En effet, les résultats de l'étude témoignent que l'âge est un élément positif dans l'acquisition des capacités d'expression et de communication. De même, plus la

[765]Selon les résultats du test de Spearman, nous constatons que plus les bénéficiaires sont âgés, plus la contribution du revenu issu dans l'amélioration de leur vie est sans importance, avec un taux de Spearman égal à -0,162 (p-value<0,019). La durée de la formation réduit cette contribution, cependant plus le nombre des personnes à charge augmente, plus la contribution du revenu est affirmée importante de 0,226.

[766]D'après les résultats de Kruskalwallis, la contribution du revenu dans l'amélioration des conditions de vie des bénéficiaires marque une différence significative entre les 5 groupes constitués.
Suivant la variable de scolarité antérieure, on peut poser la question suivante :
Quel groupe est-il responsable de cette différence ?
D'après les résultats du test de Man White, le revenu acquis grâce au programme (par la création AGR , avoir des activités rémunérées) a enregistré une contribution significativement positive (p-value=0,008) chez les femmes à un niveau collège avec une différence d'environ 22 points.

[767]Les capacités visées par l'éducation citoyenne : La capacité d'intégration sociale, la gestion relationnelle avec autrui, la capacité de Prise de Position Sociale.ANALCA.2011. Op. Cit., p. 45.

[768]Les items proposés dans le questionnaire sont les suivants : pour promouvoir votre intégration sociale vous devez : Vous organiser dans des groupements (coopérative, associations, etc.), participer au choix des candidats aux élections, participer à la prise de décisions au sein de la famille et de la communauté….

durée de la formation est importante, plus cette capacité augmente, alors que le nombre de personnes à charge l'influence négativement.[769]

b. La capacité d'intégration et de gestion relationnelle avec autrui

L'analyse des résultats sur la capacité d'intégration indique ainsi que la plupart des participantes expriment une capacité importante d'intégration relationnelle avec autrui (le mari, le chef, les voisins, les enfants, les responsables administratifs.)

Les résultats montrent que l'âge aide à l'acquisition des stratégies d'intégration relationnelle. Cependant, le nombre d'enfants et la durée de la formation augmentent respectivement cette capacité.[770]

Ainsi nous constatons que la capacité d'intégration des bénéficiaires et la capacité d'intégration relationnelle semble plus importante chez les femmes mariées que chez les femmes veuves.[771]

c. Capacité de « Prise de position sociale »[772]

L'analyse sur l'évaluation de la capacité des femmes à donner leur opinion concernant des problèmes de la société marocaine (tels que le mariage des filles, la violence conjugale, etc.) expose les résultats suivants : la plupart des participantes expriment une capacité importante de prise de position sociale envers ces problèmes, et ce qui est important, ce sont les attitudes positives exprimées par la plupart des participantes (le refus du mariage des filles, le rejet de la violence conjugale,…).

Selon les résultats des tests de corrélation des caractéristiques des participantes avec la variable « Capacité de prise de décision », cette dernière est positivement influencée par le nombre d'années d'alphabétisation, et négativement par le nombre

[769]Les résultats du test de Spearman montrent que plus les bénéficiaires sont âgées, plus la capacité d'expression est affirmée avec un taux de Spearman égal à 0,139 (p-value <0,045). De même, plus la durée de la formation augmente, plus la capacité d'expression est affirmée avec un taux de Spearman égal à 0,(p-value <0,045). Cependant le nombre de personnes à charge réduit cette capacité de -0,2.

[770]Les résultats du test de Spearman montrent que plus les bénéficiaires sont âgées, plus leur capacité d'intégration est importante avec un taux de Spearman égal à 0.219 (p-value<0,0001). Le nombre d'enfants et la durée de la formation augmentent respectivement cette capacité de 0. et de -0,229

[771]Les résultats du test de Kruskal Wallis démontrent que la capacité d'intégration des bénéficiaires marque une différence significative entre les 5 groupes constitués selon le statut matrimonial. On peut poser de même la question suivante : Quel groupe est-il responsable de cette différence?
D'après les résultats du test de Mann Whitney, nous pouvons constater que la capacité d'intégration relationnelle semble plus importante chez les femmes mariées (p-value=0,0001) avec une différence d'environ 42 points.

[772]Les itéms proposée aux femmes : la scolarisation des jeunes filles, le mariage précoce des jeunes filles, la violence surtout conjugale et tous les propos violents contre les femmes, le harcèlement sexuel, la participation des femmes à la gestion de la chose publique.

d'enfants et le nombre de personnes à charge[773]. Ces résultats expliquent bien le rôle important de la formation alphabétisante dans la socialisation des bénéficiaires[774]. En effet, le programme constitue, grâce à ces contenus, un moyen pour inculquer les bases du civisme et du bon sens[775].

La société représente un tout dont l'éducation est l'un des éléments. Toute étude de l'éducation doit donc la situer dans cet ensemble. En tant que phénomène global, l'éducation revêt de multiples formes et remplit de multiples fonctions : économique, sociale, culturelle, politique. Pour Emile Durkheim, l'éducation est une et multiple :

« *La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective. Mais, d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible : l'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant* »[776].

Synthése

S'agissant de synthèse, nous avons procédé à une évaluation des capacités et des compétences des bénéficiaires du programme de post alphabétisation afin d'identifier le produit de cette formation. D'autre part, nous avons également essayé de souligner une corrélation entre les caractéristiques sociodémographiques des bénéficiaires et le degré de maîtrise de ces capacités, afin d'avoir une idée sur les déterminants influençant l'acquisition des compétences par les apprenantes.

Cependant, les résultats soulignent que la contribution du revenu à l'amélioration du niveau de vie varie avec l'âge des bénéficiaires, elle est d'autant plus significative que celles-ci sont âgées.

---

[773]Les résultats du test de Spearman montrent également que plus les bénéficiaires marquent d'années dans la formation, plus leurs capacités de prise de position sociale est affirmée avec un taux de Spearman égal à 0,241 (p-value<0,0001). Le nombre des personnes à charge réduit cette capacité de -0,285(Pvalue<0,0001).

[774]Yassin, Boughaba. Alexandre, Dafflon. Camille Masclet. Introduction: Socialisation et politique. In. Sociétés contemporaines. N°112.Vol 4. 2018. pp. 5-21. (En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2018-4-page-5.htm> [consulté le 9 Février 2022].

[775]Pour Durkheim :« la socialisation ne peut s'effectuer que par une voie royale : l'éducation ».Ibid., p. 20.

[776]Éric, Dubreucq. Socialisation. In. Le Telemaque. N° 52. Vol 2. 2017. pp. 15–26. (En ligne) Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-2-page-15.htm> [consulté le 9 Février 2022].

En effet, la durée de la formation réduit cette contribution. Par contre, plus le nombre des personnes à charge augmente, plus la contribution du revenu s'avère importante : cette amélioration du revenu grâce au programme (par la création des activités rémunérées AGR) ressort de façon plus évidente chez les femmes avec un niveau de collège, comparé aux autres catégories ayant un niveau de scolarité moins élevé. En effet, une scolarité antérieure élevée présente des atouts évidents, notamment en matière de calcul. C'est dans cette capacité que la majorité des bénéficiaires déclarent avoir des difficultés concernant l'appropriation, l'acquisition et la mise en pratique, ce qui a une influence significative sur la maîtrise des opérations financières.

Selon les résultats de notre étude, nous constatons que moins les bénéficiaires assistent au cours et réclament un nombre de séances important par semaine, plus le degré d'acquisition et de maîtrise des opérations financières est faible. De même, la maîtrise des opérations financières est plus importante chez les femmes à un niveau de scolarité antérieure déclarée comme étant celui du primaire, en comparaison avec les autres catégories.

D'autre part, en analysant les capacités des bénéficiaires concernant la gestion de la santé et la protection de l'environnement, il ressort que le nombre d'années de formation a une influence importante : les bénéficiaires ayant consacré plus d'années à la formation ont des compétences renforcées dans ce domaine. D'autant plus si elles ont consacré un nombre de séances important à la formation et ont optimisé ce temps de formation. Par contre, le facteur du nombre de personnes à charge dans leur foyer a une influence négative sur ces capacités.

Concernant la capacité de gestion du quotidien nous pouvons déduire que, plus les bénéficiaires consacrent d'années à la formation, plus leur capacité de gestion du quotidien est affirmée. Alors que le nombre d'enfants à charge réduit, quant à lui, cette capacité.

Concernant les capacités nécessaires à l'ouverture et à l'intégration sociale chez un citoyen, nous pouvons conclure que plus les bénéficiaires tirent profit des années dans la formation, plus leurs capacités de prise de position sociale s'améliore et s'affirme face aux problèmes de leur société. Ainsi, nous constatons que les bénéficiaires les plus âgées ont une capacité d'intégration plus importante, le nombre d'enfants et la durée de formation augmentant également cette capacité.

De même, les femmes mariées et veuvesont une capacité d'intégration et de gestion relationnelle plus importante, comparativement aux autres femmes.

En effet, Les résultats de l'enquête révèlent que la majorité des femmes estiment l'ensemble des attentes proposées comme étant quasiment de même importance, même si ces dernières appartiennent à des domaines divers : attentes spirituelles, attentes en matière d'emploi et autres nécessaires à la gestion du quotidien. Cette diversité est due principalement à l'hétérogénéité du groupe des bénéficiaires ainsi qu'à la multitude des enjeux de la vie moderne.[777]

Les bénéficiaires des programmes de post-alphabétisation expriment des attentes qui dépassent la simple acquisition des habiletés de lecture, d'écriture et de calcul. Cependant, ces compétences ne sont pour eux que des outils afin de réaliser des tâches pratiques qu'ils rencontrent dans l'environnement familial et social, dans le but d'atteindre des sphères plus exigeantes.

C'est pourquoi la connaissance et le diagnostic des besoins les plus fréquemment exprimés par les apprenants est un préalable au processus de formation, elle doit intervenir en amont de ce processus pour être intégrée dans la stratégie d'éducation des adultes.

Le fait que le groupe cible soit hétérogène incite le concepteur des curricula à élaborer des programmes de post-alphabétisation qui correspondent aux attentes des bénéficiaires.

D'autre part, la nature des attentes exprimées par les femmes incite les pouvoirs publics à opter pour l'alphabétisation fonctionnelle et conscientisante en tant que choix stratégique pour l'éducation des adultes. Théoriquement, ce choix s'inscrit de façon naturelle dans la vision du monde de la social-démocratie et de la technocratie libérale, eu égard à leurs préoccupations développementalistes, ne serait-ce qu'en raison de la nécessaire mise à niveau de l'économie nationale imposée par la globalisation / mondialisation.

---

[777]Les attentes sont classées comme suit: l'écriture (4.66), l'éducation religieuse (4.63), l'éducation moderne des enfants, la création d'AGR partage également la même moyenne (4.53), la compréhension des documents administratifs (4.45), la gestion du quotidien (4.44), la communication avec autrui (4.34), la participation sociale et citoyenne (4.31), l'apprentissage des langues (4.26) et l'employabilité (3.93).

Concernant la participation des femmes dans le processus de conception du programme, il existe une tendance générale à ce que les programmes et les contenus soient imposés par l'Agence de la Lutte Contre l'Analphabétisme, ce qui entrave de manière importante toute créativité. En revanche, les décideurs doivent inclure les bénéficiaires dans l'élaboration des programmes pour répondre à leurs besoins effectifs en tant que citoyens et exprimer davantage d'estime et de considération envers cette catégorie marginalisée.

De façon générale, les femmes expriment à unanimement une déficience des mécanismes de l'approche participative tout au long du processus d'élaboration du programme, tant au niveau de la mise en œuvre que du contrôle et de l'évaluation.

En ce qui concerne la liberté de choix offerte aux bénéficiaires s'agissant des horaires et des contenus des cours, les responsables peuvent accorder davantage de liberté aux femmes concernant le choix des horaires afin de prévenir la déperdition et l'absentéisme.

Quant aux mesures incitatives offertes par les associations, jugent qu'elles sont très rares voire absentes, et exposent unanimement une déficience dans ce domaine. Cette situation s'explique par le fait que les associations porteuses du projet manquent de ressources financières et de ressources humaines, ou peut être liée également à une méconnaissance du rôle de ces mesures incitatives dans la formation des adultes.

Au sujet des activités et des ateliers parallèles à visée éducative et professionnelle, les bénéficiaires jugent que ces ateliers organisés par les associations sont très rares et prédominés par les ateliers d'artisanat et de couture. En effet, cette tendance ne permet pas aux femmes d'avoir une préparation adéquate face à la compétitivité dans le marché de l'emploi, vu la disponibilité et la qualité du matériel utilisé (archaïque), sachant que l'organisation de ces ateliers de couture souffre du manque de matériel et de matière première (tissus, filin …). Ceci prive la plupart des femmes de la possibilité d'en bénéficier.

Les résultats de l'enquête montrent ainsi que les participantes expriment leur satisfaction vis-à-vis des éléments environnementaux, notamment ceux de l'environnement social (relation avec les formateurs, sécurité des locaux ...).

S’agissant des capacités démontrées par les participantes, la plupart d’entre elles révèlent une capacité importante dans l’exercice des tâches nécessaires à la gestion du quotidien, ainsi que dans celles concernant la gestion de la santé. Elles démontrent également des capacités importantes dans le domaine de l’intégration sociale et relationnelle et dans la prise de position vis-à-vis des causes sociétales.

Cependant, la majorité des apprenantes expriment une capacité moyenne, voire faible, dans l’exercice des opérations financières. La capacité d’amélioration de leur revenu résultant d’un changement d’activité (bien qu’il ait lieu après l’accès au programme), se révèle également moyenne, voire faible.

Chapitre 2 : Les enjeux et les perspectives du programme de post alphabétisation

Dans les études basées sur une approche quantitative, la collecte des données s'effectue presque toujours par le biais des questionnaires, qui comprennent des items susceptibles d'être agrégés et exploités par des méthodes statistiques. Cependant, les échelles d'intervalle de type Likert sont largement employées dans ce contexte. L'agrégation de plusieurs indicateurs permet de construire des outils de mesure afin d'évaluer des variables latentes, supposées représenter un phénomène sous-jacent non observable.[778]

À partir du moment où les chercheurs souhaitent tester des hypothèses de recherche reflétant (ou approchant) la complexité des situations réelles, ils sont amenés à construire des modèles incorporant un grand nombre de variables, avec des réseaux d'interactions parfois complexes. C'est pour faire face à ces exigences que l'usage des méthodes de modélisation par équations structurelles avec variables latentes s'est développé de manière exponentielle depuis plus de 20 ans.[779]

Cette méthode, basée sur l'analyse des variances, peut s'appliquer à des cas de certains modèles structurels, pour lesquels les procédures classiques d'estimation peuvent se révéler délicates à utiliser. Ainsi, il s'agit des modèles structurels combinant des construits formatifs et réflexifs.

Les méthodes d'équations structurelles ont été originellement développées pour permettre d'examiner les relations causales multiples, nous trouvons que leur usage s'est ensuite progressivement étendu aux analyses de validité des construits latents (analyse factorielle confirmatoire), puis aux analyses multi groupes et aux études longitudinales. Dans le cadre de l'estimation de modèles relationnels théoriques, l'apport principal de ces méthodes est de permettre une estimation simultanée de

[778]Eric,Campoy. Marc, Dumas.Chapitre 13. Études longitudinales et comparaisons entre groupes par les modèles d'équations structurelles.In. Methodes Recherches. 2005. pp. 349-78. (En ligne) Disponible sur :<https://www.cairn.info/management-des-ressources-humaines--9782804147112-page-349.htm> [consulté le 14mars 2020].

[779]Emmanuel,Jakobowicz.Contributions aux modèles d'équations structurelles à variables latentes. Thése de doctorat en informatique et communication. Conservatoire national des arts et métiers -CNAM, 2007. pp. 20 -26. En ligne Disponible sur :<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00207990> [consulté le 4 mars2020].

plusieurs relations de dépendance, tout en prenant en compte les erreurs de mesure. Un modèle d'équations structurelles se compose traditionnellement de deux parties : le modèle de mesure et le modèle structurel.[780]

Dans ce chapitre, nous proposerons de reprendre et de souligner de manière succincte le sens des principaux résultats de la recherche, en exposant les résultats de l'analyse par l'approche des équations structurelles « PLS ». Cette analyse contribue à une meilleure compréhension des facteurs de succès de l'implantation du programmes de post alphabétisation dans la province de Meknès, en identifiant de manière empirique ces facteurs, à travers les corrélations positives entre les dimensions du programme et la dimension « *Résultats obtenus auprès des bénéficiaires* ».

Afin de compléter cette analyse, nous aurons recours aux résultats des observations du terrain et des entretiens avec les acteurs opérant dans le secteur d'alphabétisation. En se basant sur l'analyse SWOT, nous dégagerons les principaux points de force et de faiblesse ainsi que les opportunités que présente ce programme. Enfin, à la lumière des résultats obtenus et des constats établis, nous exposerons nos conclusions et nos propositions des pistes d'amélioration pour les acteurs institutionnels, politiques et techniques concernés par le programme de post alphabétisation de la province de Meknès et par la question de l'alphabétisation au Maroc en général.

Section 1 : les piliers du programme de post alphabétisation au niveau de la province de Meknès

Paragraphe 1. Évaluation du modèle structurel pour les dimensions du programme de post alphabétisation :

Nous procédons dans le présent paragraphe à l'analyse des relations structurelles que nous avons postulées selon les construits de chaque dimension du modèle proposé[781] et nous présentons les résultats du test des hypothèses. En effet,

[780]Mourre, Marie-Laure. Op. Cit., pp. 14 -20.

[781]Selon l'analyse factorielle des variables de l'étude,nous avons regroupé trois principales dimensions :
Dimension programme: les objectifs perçus du programme, les obstacles à la participation au processus décisionnel, les attentes pour la gestion du quotidien, les attentes en matière d'emploi, la concertation et la participation.
Dimension mise en œuvre et organisation du programme : les mesures incitatives, l'environnement physique et social.
Dimension de contribution du programme auprès des bénéficiaires : la gestion du revenu, la gestion de la santé, le pouvoir d'expression, la prise de position sociale, la gestion relationnelle.

les hypothèses sont testées à l'aide de l'approche PLS des équations structurelles.[782]

Nous utilisons une procédure Bootstrap avec un rééchantillonnage N= 500 pour évaluer si les coefficients du modèle structurel sont significatifs ou non. Toutes les hypothèses étant unidirectionnelles, nous avons donc utilisé un test relevant de ce modèle.[783]

La figure ci-dessous montre les coefficients entre les variables indépendantes et la variable dépendante « contribution du programme au renforcement des capacités des bénéficiaires » ainsi que le R square du modèle.

Au tableau suivant, nous présentons les coefficients standardisés des liens directs entre les variables indépendantes et la variable dépendante et les p values. [784]

Tableau n° 35: test d'hypothèse pour la relation entre la dimension des « dispositifs du programme » et « Contribution du programme sur les bénéficiaires ».

	Original Sample (O)	**Sample Mean (M)**	**Standard Deviation (STDEV)**	**T Statistics (|O/STDEV|)**	**P. Values**
Attentes pour la gestion du quotidien -> gestion du quotidien	0.230	0.235	0.082	2.826	**0.005**
Attentes gestion du quotidien -> gestion relationnelle	0.392	0.398	0.069	5.641	**0.000**
Concertation et participation -> gestion du revenu	0.263	0.256	0.063	4.190	**0.000**
Concertation et participation -> mesures incitatives	0.408	0.420	0.069	5.907	**0.000**
Environnement physique -> environnement social	0.417	0.414	0.069	6.071	**0.000**
Environnement social -> gestion du quotidien	0.389	0.394	0.059	6.606	**0.000**

[782]L'approche des équations structurelles par les moindres carrés partiels s'est révélée comme étant la plus appropriée parce qu'elle permet de traiter autant de flexibilité du modèle en science sociale, à l'opposé de l'approche par le maximum de vraisemblance utilisée dans des logiciels comme LISREL ou AMOS. Cependant, la méthode PLS a comme premier objectif l'analyse causale et prédictive dans le cadre de modèles complexes mais développés sur une base théorique limité ». Wynne, Chin. G, Marcoulides. The partial least squares approach to structural equation modeling. In. Modern Methods for Business Research. N ° 8. 1998. pp. 55-56.

[783]Alain, Lacroux.Les avantages et les limites de la méthode « Partial Least Square » (PLS) : une illustration empirique dans le domaine de la GRH.In. Revue de gestion des ressources humaines. Vol 80. N°2. 2011. pp. 45-64. (En ligne Disponible) sur : <https://www.cairn.info/revue-de-gestion-des-ressources-humaines-2011-2-page-45.htm?try_download=1> [consulté le 12 Juillet 2020].

[784]L'analyse est faite par un logiciel payant « Smart PLS », pour plus d'information consultez le lien suivant : https://www.smartpls.com/. Licence key : 1 x Seat License for 1 Month :CI9QE-DSQM6-G9CX5-Y7RRL-PVFAJ-EVQIA-A9AEZ-MXFIB-HNYQR-E5A2B-XDPCQ.

Environnement social -> gestion du revenu	-0.345	-0.341	0.071	4.829	**0.000**
Environnement social -> gestion de la santé	0.462	0.465	0.098	4.734	**0.000**
Environnement social -> mesures incitatives	0.196	0.195	0.056	3.500	**0.001**
Environnement social -> pouvoir d'expression	0.363	0.367	0.079	4.578	**0.000**
Liberté du choix -> prise de position sociale	-0.180	-0.183	0.056	3.236	**0.001**
Objectifs perçus du programme -> environnement physique	0.287	0.293	0.062	4.600	**0.000**
Objectifs perçus du programme -> environnement social	0.337	0.351	0.063	5.380	**0.000**
Objectifs perçus du programme -> gestion du quotidien	0.198	0.197	0.070	2.848	**0.005**
Objectifs perçus du programme -> gestion de la santé	0.204	0.206	0.069	2.964	**0.003**
Objectifs perçus du programme -> gestion relationnelle	0.210	0.208	0.086	2.454	**0.014**
Objectifs perçus du programme -> pouvoir d'expression	0.424	0.424	0.072	5.913	**0.000**
Objectifs perçus du programme -> prise de position sociale	0.460	0.467	0.066	6.986	**0.000**
Obstacles à la participation -> compétences financières	0.277	0.289	0.080	3.460	**0.001**
Obstacles à la participation -> gestion du revenu	-0.265	-0.281	0.110	2.419	**0.016**
Obstacles à la participation -> gestion de la santé	0.189	0.194	0.062	3.049	**0.002**
Obstacles à la participation -> gestion relationnelle	0.243	0.237	0.073	3.343	**0.001**

*** p<0.05

Source : Elaborée par l'auteur

Ce tableau propose l'ensemble des associations qui existent entre les variables (indépendantes, intermédiaires, dépendantes) du modèle d'étude (P value inférieur à 0.05). [785]

[785]Joseph F. Hair. Jr. G. Tomas M. Hult, Christian. Ringle, Marko, Sarstedt. A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Sage. 2014. pp. 100-107.(En ligne)Disponible sur "https://books.google.co.ma/books?id=IFiarYXE1PoC.

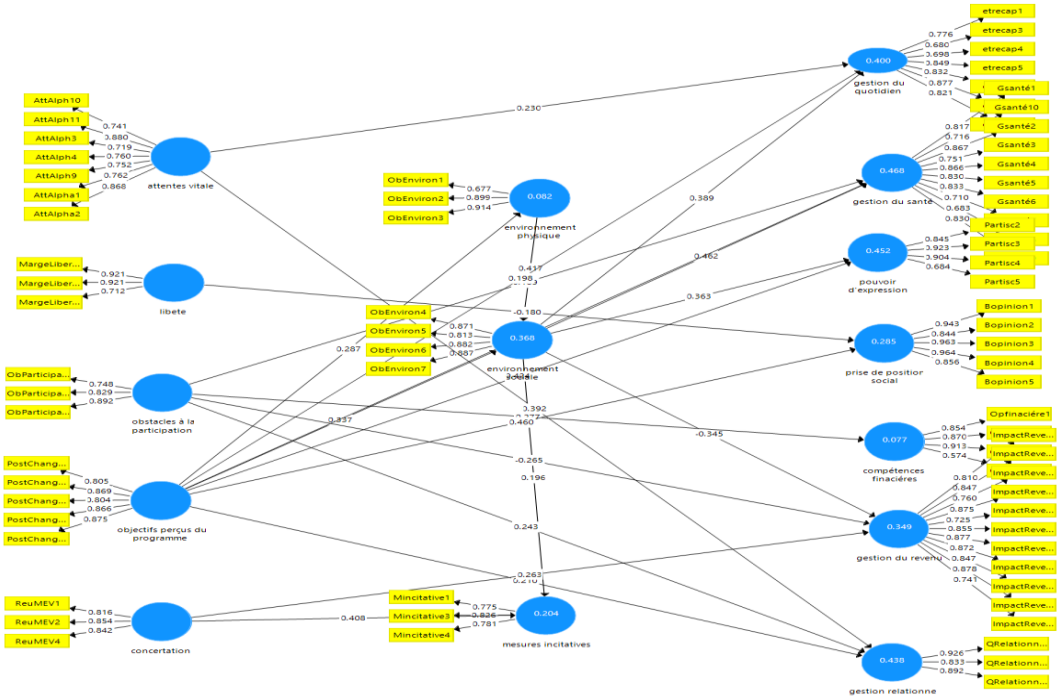


Figure 19: les relations du modèle structurel entre les trois dimensions « le dispositif du programme », « mise en œuvre et organisation du programme » . « contribution du programme sur les bénéficiaires »

.

La pertinence prédictive du modèle : elle est indiquée par les pourcentages de variance expliquée pour chaque régression du modèle.Cependant, le modèle est significatif si le R2 est supérieur à 0.10[786], alors que pour d'autre chercheurs des R2 de 0.67, 0.33 et 0.19 peuvent être considérés respectivement comme substantiel, modéré et faible[787].

Tableau n ° 36 : L'analyse de pertinence des relations entre les dimensions du modèle structurel du dispositif « programme de post alphabétisation ,mise en œuvre et organisation du programme , contribution du programme sur les bénéficiaires ».

Construit	R Square	R Square Adjusted	Résultat
Capacités financières.	0.077	0.072	Faible
Environnement physique	0.082	0.078	Faible
Environnement social	0.368	0.362	Moyenne

[786]Frank, Falk. Nancy, Miller. A Primer for Soft Modeling.The University of Akron Press. Akron. 1992. p. 23.
[787]Wynne, Chin. Gerard, Marcoulides. The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. In. Modern Methods for Business Research.N ° 8. 1998. pp. 55-56.

Gestion du quotidien	0.400	0.391	Moyenne
Gestion du revenu	0.349	0.339	Moyenne
Gestion de la santé	0.468	0.461	Moyenne
Gestion relationnelle	0.438	0.430	Moyenne
Mesures incitatives	0.204	0.197	Faible
Pouvoir d'expression	0.452	0.447	Moyenne
Prise de position sociale	0.285	0.278	Faible

Source : Elaboré par l'auteur.

Discussion sur la pertinence du modèle proposé :

Wynne Chin propose que les valeurs R de 0.67 soient considérées comme fortes, les valeurs entre 0.33 à 0.67 comme moyennes et les valeurs entre 0.19 et 0.33 comme faibles. Lorsque la valeur est inférieure à 0.19 elle est rejetée. Alors, R étant le coefficient de détermination qui reflète l'utilité d'un modèle[788]. En appliquant ces normes sur les données de notre modèle nous trouvons que :

[788]Wynne, Chin. Gerard, Marcoulides. Op. Cit., pp. 35-36.

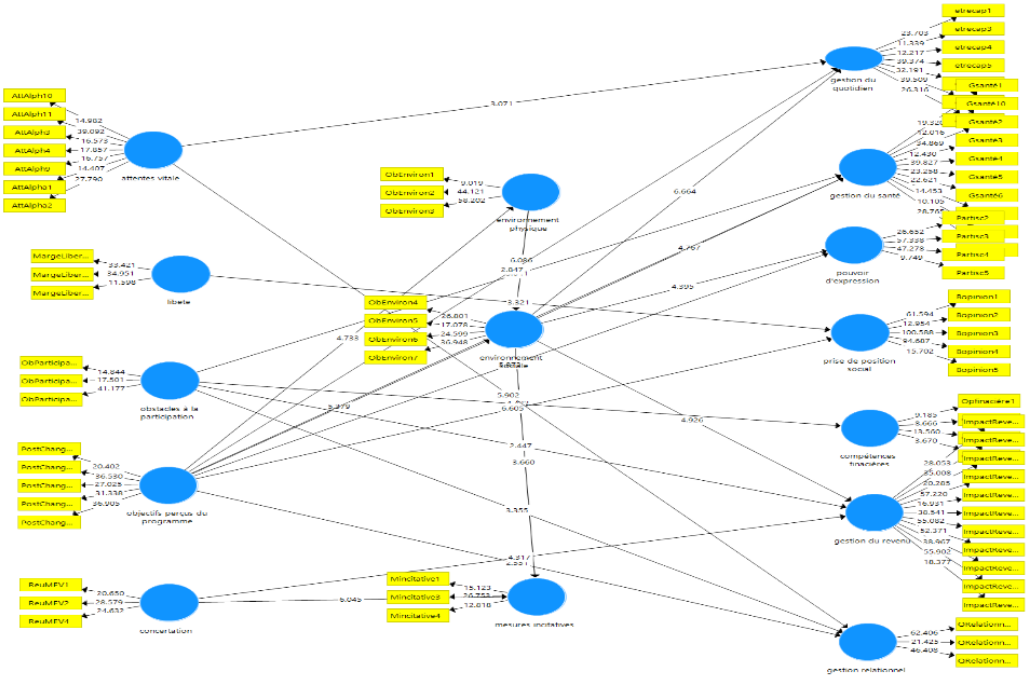


Figure 20 : Modèle structurel des Relations entre les trois dimensions : « le dispositif du programme de post alphabétisation , mise en œuvre et organisation du programme , contribution du programme pour les bénéficiaires ».

L'environnement physique et les mesures incitatives ne participent que faiblement dans l'explication de notre variable dépendante « *la contribution du programme de post alphabétisation sur le renforcement des capacités des bénéficiaires* ». Cette situation est due principalement à la faiblesse des ressources financières et logistiques attribuées aux associations par leurs partenaires (ANALCA), afin d'investir dans les locaux et les lieux de formation ou pour permettre à ces associations de pouvoir innover ou même d'adopter des mesures incitatives au profit des bénéficiaires afin de les aider à suivre les cours.

Ce résultat incite les décideurs à renforcer la subvention attribuée aux associations afin qu'elles puissent les convertir en mesures incitatives pour la rétention des femmes surtout vulnérables et investir de plus dans les structures d'accueil des bénéficiaires pour les rendre plus accessibles et conviviales.

En effet, ces mesures ne peuvent contribuer que positivement au taux de participation des femmes au programme ainsi qu'au développement des capacités attendues.

Par ailleurs, selon le modèle proposé par l'étude, l'environnement social contribue de façon assez importante à la mise en place du programme de post alphabétisation et au développement des capacités des bénéficiaires. Ce résultat peut

être expliqué par le poids des structures sociales, relationnelles et culturelles existantes dans la société marocaineet les interactions sociales permanentes des bénéficiaires avec les formateurs et les membres associatifs. Ceci à travers les méthodes d'enseignement/apprentissage et les relations de proximité tissées avec les responsables du programme (écoute active et dialogue) observées au cours de notre travail de terrain, ainsi que la qualité du cadre général de travail, notamment la sécurité.

Cependant parmi les piliers de cette relation, nous constatons que le rôle des formateurs/trices est primordial et constitue, selon les femmes, le noyau dur du programme, voire même le principal lien avec les programmes.

En somme, les gestionnaires du programme doivent renforcer les capacités des ressources humaines qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation, par l'organisation de formations continues sur les méthodes d'éducation des adultes (andragogie), sur les principes du développement humain (savoir être, relationnel), et sur le renforcement chez cette catégorie de la motivation morale (statut professionnel) et financière (couverture médicale, indemnités).

D'un autre côté, les capacités de maîtrise des opérations financières par les bénéficiaires et leurs capacités de prise de position vis-à-vis des causes sociétales ne contribuent que faiblement à l'explication de notre variable dépendante « contribution du programme de post-alphabétisation aurenforcement des capacités des bénéficiaires ».

Cependant, la capacité des bénéficiaires à réaliser des opérations financières semble influencer la performance du modèle en général. Cela peut s'expliquer par le volume horaire minime attribué à l'éducation financière dans le programme de post alphabétisation (20h), ainsi que par la qualité et la disponibilité du support pédagogique destiné à cet objectif[789] et la faiblesse en matière de formation des formateurs dans ce domaine, sans oublier les caractéristiques intrinsèques des bénéficiaires surtout le niveau de scolarité antérieure et l'âge des

[789]Les apprentissages en matière d'éducation financière sont rassemblés dans un guide autonome des autres manuels parfois non disponible pour plusieurs formateurs. Le contenu est compliqué et difficile à enseigner pour les bénéficiaires, surtout avec le manque de formations pour formateurs en la matière, et l'absence d'environnement adéquat pour transférer les acquis.Tamer, Bachir. Mohamed, Bouguidou.L'évaluation du transfert des apprentissages. Op. Cit., p. 124.

femmes. [790]

Paragraphe 2 : Analyse SWOT[791] du programme de post alphabétisation

La commission européenne définit l'analyse – ou la matrice – **SWOT** comme « *un outil d'analyse stratégique. Il combine l'étude des forces et des faiblesses d'une organisation, d'un territoire, d'un secteur, etc., avec celle des atouts et des menaces de son environnement, afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement.* »[792]

À ce titre, l'analyse SWOT fait partie des outils qui contribuent à l'étude de la pertinence et de la cohérence d'une action future (à court ou à long terme, générale ou circonscrite).

Dans le cadre de l'élaboration d'une décision, le but de l'approche est de faire en sorte que les décideurs prennent en compte l'ensemble des facteurs internes et externes, de manière à maximiser les potentiels des forces et des situations favorables, et à minimiser les répercussions des faiblesses et des menaces.[793]

En planification stratégique (SWOT)[794], pour sélectionner et mettre en œuvre la meilleure stratégie pour atteindre les objectifs organisationnels. La stratégie choisie doit exploiter les avantages des forces et des opportunités, gérer les faiblesses et éviter ou atténuer les menaces. L'analyse SWOT ne quantifie pas les facteurs

[790]Le calcul et les opérations financières nécessitent un effort d'abstraction important. Elisabeth, Gerger. Le calcul pour développer le pouvoir d'agir des femmes au Sénégal. In. Education des adultes et développement. N° 85. 2018. pp. 44-49. (En ligne) Disponible sur : <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-852018-role-et-impact-de-leducation-des-adultes/section-2-obtenir-des-resultats/le-calcul-pour-developper-le-pouvoir-dagir-des-femmes-au-senegal> [consulté le 23 Juin 2020].

[791]SWOT est un acronyme pour les quatre paramètres examinés par la technique :Strengths (Forces) : caractéristiques de l'entreprise ou du projet qui lui donnent un avantage sur les autres.Weaknesses (Faiblesses) : caractéristiques de l'entreprise qui désavantagent l'entreprise ou le projet par rapport aux autres.Opportunities (Opportunités) : éléments de l'environnement que l'entreprise ou le projet pourrait exploiter à son avantage.Threats (Menaces) : éléments de l'environnement qui pourraient causer des problèmes à l'entreprise ou au projet.

[792]La Commission européenne. Préparer l'évaluation ex ante du plan stratégique des performances de la politique agricole commune (PAC). 2014-2020. In. Technical handbook on the monitoring and evaluation framework of the common agricultural policy 2014- 2020 directorate-general for agriculture and rural development june 2017. pp. 9-11. (En ligne) Disponible sur : https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/food-farming-fisheries/key_policies/documents/technical-handbook-monitoring-evaluation-framework_june17_en.

[793]Gilles, Bressy. Christian, Konkuyt. Management et économie des entreprises. Paris. Sirey. 2014. p. 200.

[794]SWOT examine les forces (S), les faiblesses (W), les opportunités (O) et les menaces (T).

(c'est-à-dire les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces) et ne classe pas les alternatives disponibles. [795]

Dans le cadre d'une évaluation, l'analyse SWOT sert généralement à l'évaluation préalable de programmes d'action. En aidant à formaliser les points positifs et négatifs et à identifier les facteurs de son environnement pouvant influer favorablement ou défavorablement sur le déroulement du programme d'action, l'analyse SWOT permet de réduire les incertitudes et d'affiner ou d'évaluer ainsi la stratégie envisagée.[796]

A. Les forces et les faiblesses de programme de post alphabétisation

Le programme de post alphabétisation présente des points de force comparé à l'ensemble des programmes d'alphabétisation, par sa connotation fonctionnelle visant l'insertion professionnelle des bénéficiaires.

Les activités d'alphabétisation de base visent, quant à elles, la consolidation des prérequis existants et l'utilisation et le transfert des compétences requises dans la vie quotidienne et dans l'intégration socio professionnelle.

Un autre élément qui s'avère positif dans ce programme est la demande exprimée par la population néo alphabétisée pour un programme permettant l'ouverture sur le monde du travail et de l'emploi[797]. Cela explique que la majorité des bénéficiaires qui poursuivent les cours sont en particulier des femmes, en âge actif et productif et qui se localisent en milieu urbain ainsi que rural.

Cependant, la plupart des femmes considèrent que le programme de post-alphabétisation, avec un volume horaire d'intégration professionnelle et de préparation à un métier, est une opportunité de poursuivre leur intégration et leur accomplissement social.[798] Ce programme est ainsi considéré comme une opportunité pour une qualification professionnelle. Afin que les autres catégories

[795]Mohamed, Abdel-Basset. Mai, Mohamed. Florentin, Smarandache. An Extension of Neutrosophic AHP–SWOT Analysis for Strategic Planning and Decision-Making. In. Symmetry. N° 10. 2018. p. 116. (En ligne) Disponible sur: https://www.mdpi.com/2073-8994/10/4/116.

[796]Frank, Rothaermel. Strategic management : Concepts. In. Dubuque McGraw-Hill Education. 2018. P. 11. (En ligne) Disponible sur : https://www. academia. edu/41073703.

[797]Selon les données statistique de la province de Meknes,Le nombres des inscritsauxprogrammse de post alphabétisation sont :1650 inscrits en (2017-2018) , et 2650 inscritsen (2018 -.2019) et 2646 inscrits en (2019-2020). Chiffres de la déléguationD'ALANCA laprovince de Meknes

[798]En alphabétisation, le transfert d'apprentissages chez les adultes est un principe fondamental, qui consiste, à « savoir identifier ou construire de nouveaux repères, baliser des trajectoires, et recombiner des connaissances antérieures afin d'en tirer des stratégies inédites et performantes, en vue de résoudre des problèmes jamais encore rencontrés ». Michel Aubé, Robert David. et Patrick de la chevrotière. le monde de Darwin : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages. In. Presses de l'Université Laval. Québec. 2004. pp. 107-132.

aient un niveau avancé (collège et plus), d'autres programmes se présentent comme des opportunités pour ce groupe, surtout en matière de renforcement de l'employabilité.

De plus, grâce au référentiel de compétences ciblé chez les bénéficiaires, le programme de post alphabétisation permet une meilleure intégration sociétale et citoyenne des apprenantes dans le domaine de gestion de la santé, de la protection de l'environnement, et de la participation à la prise de décision et à la gestion des tâches de la vie quotidienne.

D'autre part, le groupe des formateurs qui exercent sur le terrain constitue un atout pour le programme de post alphabétisation, étant donné que la plupart d'entre eux présentent une grande expérience dans le domaine d'alphabétisation et dans le domaine de l'encadrement professionnel.[799]

En effet, les entretiens qualitatifs avec les bénéficiaires rendent compte des principaux dimensions du programme de post alphabétisation aux rôles exercés par la formatrice surtout pou le suivi et l'accompagnement sociale. Puisque, la pluaprt des femmes considérent le formateur (trice) etant le seul lien avec ce programme.

Par ailleurs, l'implication ascendante de la société civile dans la mise en œuvre et la gestion du programme constitue un avantage à l'extension du programme.[800]En effet, le secteur associatif est actuellement l'opérateur le plus important du programme de post alphabétisation[801].

Les associations, agissant dans le domaine de l'alphabétisation, jouent un rôle important dans la réalisation des objectifs gouvernementaux en la matière et sont considérées comme des partenaires privilégiés, en raison notamment de leur

[799]Selon les données de la déléguation de l'ANALCA, au niveau de la province de Méknes, le nombre des formateurs ne cesse d'augmenter à cause de l'augmentation des inscription pour les programmes d'alphabétisation : en 2016 /2017 :175 formateurs, en 2017/2018 :238 F. en 2018/2019 :381en 2019/2020 :421 Formateurs.

[800]Dans la province de Meknes, les associations porteuses de projet est en perpetuel augmentation :En 2019-2020 on trouve 18 association er réseau associatif alors qu'on en 2018-2019 : 14 assocaitions et RA. 2017-2018 :9 associations et en 2017-2016 : 2 réseaux associatif. les statistique de la délégations provinciales de l'ANALCA à Mèknes. 2020.

[801]Selon l'ANALCA, l'opérateur associatif couvre, à lui seul, environ 56,5% du total des bénéficiaires de l'alphabétisation (60,8% en comptant les bénéficiaires de post-alphabétisation mobilisés par les ONG).ANALCA (2019 -2020).

proximité avec la population cible et de la flexibilité de leur mode d'action au niveau du terrain.[802]

À travers les entretiens menés auprès des associations porteuses de projet de post alphabétisation, les responsables identifient plusieurs avantages à ce partenariat :

- Les associations estiment que le partenariat en matière d'alphabétisation est une opportunité, dans la mesure où l'activité d'alphabétisation contribue au renforcement de la durabilité générale du travail associatif.

- Sur le plan financier, le partenariat pour l'alphabétisation ouvre aux associations la possibilité d'accéder à un financement réglementé. Bien qu'insuffisant, ce financement inclut des indemnités financières pour les personnes ressources mobilisées, mais aussi une contribution aux frais de fonctionnement de l'organisation induits par les activités du programme.

- La convention avec les associations facilite la communication entre les principaux partenaires et contribue à promouvoir des relations continues d'échange d'expériences, voire dans certains cas à entreprendre des coordinations ou de réseaux associatifs réunis autour de projets d'alphabétisation et de développement local intégré.

- Le partenariat avec les associations permet enfin le renforcement des capacités des gestionnaires associatifs, ainsi que le développement des compétences des alphabétiseurs et des formateurs en alphabétisation. [803]

Par ailleurs, le programme SIMPA constitue également un des atouts de l'action d'alphabétisation. Grâce à ce système modulaire, les opérateurs et les acteurs de programme de post alphabétisation peuvent assurer la gestion et le suivi des réalisations, ainsi que le recensement, le reporting des résultats de la post-alphabétisation et la formation des formateurs. A cela s'ajoute l'identification et le recensement des opérateurs intervenant dans l'action d'alphabétisation, le suivi de l'avancement des programmes d'alphabétisation et l'évaluation des résultats.

[802]Aomar, Ibourk. Fatiha, Sahli. La Promotion des Actions du Mouvement associatif au Maroc: Des Réalisations appréciables a évaluer. In. Euro-Med Integration and the "Ring of Friends": the Mediterranean's European Challenge.Vol. 5. 2003. p. 254.

Cependant, ce dispositif très prometteur rencontre un certain nombre de difficultés qui sont constamment soulignées par les différents partenaires, à savoir les acteurs associatifs, les formateurs ainsi que les bénéficiaires. Parmi les faiblesses dégagées lors des focus de groupes et des rencontres au cours de la réalisation de l'enquête sur le terrain, nous pouvons citer d'une manière non exhaustive :

- **Le ciblage des bénéficiaires :**

En effet, les programmes d'alphabétisation sont encore enfermés dans les exigences de l'offre. Ainsi, la demande n'est pas tout à fait annulée par une réponse adaptée aux attentes des populations concernées en matière d'alphabétisation fonctionnelle.

De plus, la mise en œuvre du programme ne prend pas en considération la convenance des horaires des bénéficiaires ainsi que le choix des thématiques de discussion, étant donné que les contenus sont imposés par l'ANALCA, ce qui peut influencer la rétention des bénéficiaires ainsi que l'effectivité du transfert des apprentissages reçus.[804]

- **Le programme de post- alphabétisation et l'insertion professionnelle :**

Le programme de post alphabétisation présente un déficit en matière de qualification de passerelles et d'insertion professionnelle. En effet, les passerelles entre le programme de post-alphabétisation et les formations qualifiantes pour l'emploi après l'achèvement de ces deux années de formation sont quasi-absentes.

On constate que les femmes, faute d'orientation, d'opportunité et de débouchés suffisants, ne peuvent s'ouvrir à de nouveaux horizons (par exemple, par une formation professionnelle qualifiante).

D'autre part, le programme de post alphabétisation est jugé trop chargé et la durée du programme de 300 heures est considérée par les acteurs comme insuffisante, au regard des objectifs et des niveaux de compétences fixés, surtout concernant la préparation à un métier.

En réalité, le programme de post alphabétisation propose, en plus du programme d'alphabétisation, non seulement de la lecture et de l'écriture, mais

[804]Jacques Tardif. Le transfert des apprentissages. In.Revue des sciences de l'éducation Montréal. Logiques. Vol 27. N° 2. 2001.

surtout des connaissances développant les compétences plus complexes en matière de citoyenneté, de gestion de la santé, d'environnement et des AGR (éducation financière).

Ce programme offre également un autre volume horaire pour se préparer à des métiers tels que la couture et la broderie, la gastronomie ou la coiffure, principalement destinées aux femmes.

Cette initiation au monde professionnel mérite que soit posée la question de la place de la post alphabétisation dans la qualification professionnelle des bénéficiaires, surtout en l'existence d'autres programmes dont ceux proposés par l'entraide nationale ou la formation professionnelle proprement dite.

En somme, les modalités de formation professionnelle (présentant les compétences nécessaires en lecture et en écriture ou le niveau de 6e année primaire) proposent la voie de la formation par apprentissage pour les adultes. Cependant ctte opportunité pour une qualification professionnelle est limitée par des conditions restrictives : avoir moins de 35 ans pour la formation en agriculture et moins de 30 ans pour les autres domaines de formation.

Sans débouchés professionnels effectifs[805], les femmes actives bénéficiaires du programme de post alphabétisation ont tendance à se tourner vers le secteur informel ou bien à s'inscrire dans des perspectives de création des activités d'AGR (qui nécessitent des compétences financières qui font défaut[806]), ou à subir le chômage.

En effet, après l'achèvement de ces deux années de formation, les femmes, par défaut d'orientation et d'opportunités, restent privées d'autres horizons comme la formation professionnelle qualifiante.[807]

La majorité des bénéficiaires qui fréquentent le programme étaient analphabètes au départ. [808] Ces femmes considèrent que le programme de post-alphabétisation, avec un volume horaire d'intégration professionnelle, leur donne

[805]Selon les résultats qualitatifs: « la plupart des acteurs déclarent l'incapacité du programme à relever le défis de l'insertion professionnelle, cette situation est liée essentiellement à l'absence de certification de compétences reconnues, ainsi qu'à la condition de la limite d'âge demandé en cas d'existence de passerelles offertes par des conventions spécifiques avec les organismes de la formation professionnelle, et aussi à la faiblesse du volume horaire pour la préparation à un métier ou pour la création et la gestion d'une activité génératrice de revenu ».

[806] Le module de l'éducation financière et la création des AGR ne dépasse pas un volume horaire de 30 h dans le programme post alpha.

[807]Sophie, Cerbelle. Les analphabètes au Maroc. Op. Cit., pp.218–222.

[808]Programme de post-alphabétisation exige impérativement un certain niveau de scolarité ou la première année du programme d'alphabétisation (al quiraaiya li ATTAMKINE)

l'opportunité de poursuivre leur bataille contre l'analphabétisme. Alors que pour que les autres catégories avec un niveau avancé (collège et plus), d'autres programmes se présentent comme des opportunités, notamment en matière de renforcement de l'employabilité.[809]

- **La situation des formateurs**

En effet la recherche montre que plusieurs facteurs liés aux formateurs sont associés au développement des capacités chez les apprenantes. Il s'agit en particulier de leur formation, de leur motivation et de leurs statuts. [810]

Aussi, certains défis d'ordre stratégique, institutionnel, financier et de gouvernance ne sont pas sans répercussion sur la continuité et la pérennisation des résultats d'alphabétisation sur le terrain. En effet, ces défis, se traduisant au niveau décentralisé par une insuffisance de moyens de travail et de motivation, s'aggravent davantage chez les alphabétiseurs qui constituent l'élément central dans la tradition de la politique de l'État. Les actions réelles sur le terrain engendreraient une instabilité, notamment s'agissant des formateurs.

En matière de renforcement des capacités des alphabétiseurs, ceux qui ont suivi une formation spécifique estiment que sa durée est insuffisante et parfois dispensée par des personnes peu qualifiées, sans déboucher réellement sur un certificat reconnu pour l'avancement professionnel des bénéficiaires.

- **Sur le plan financier et procédural :**

Sur le plan du financement : de manière générale, le budget alloué au secteur d'alphabétisation est insuffisant, la part du budget dédié à ce secteur social n'atteignant pas 1% du budget de l'éducation, alors qu'il est préconisé de réserver à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes un budget d'un taux représentant au minimum 3% de celui de l'éducation de base. En effet, le coût par personne alphabétisée est de 400 DH, ce qui reste nettement inférieure aux normes internationales (100 Dollars).

De plus, certaines associations déplorent la lourdeur et la rigidité des procédures de financement, qui, selon les déclarations de plusieurs acteurs associatifs et formateurs, empêchent bien souvent la réalisation des objectifs ciblés. Ce

[809]Fatima, Agnaou. Gender, Literacy. Op. Cit., p. 151.
[810]Naima, El Ouansaidi. Op.Cit., pp.90-93.

phénomène est lié aux défaillances, à la lourdeur du programme de suivi SIMPA, et à la complexité des rapports de validation et d'accompagnement.

- **Le suivi et l'évaluation des programmes :**

Les responsables des programmes interrogés révèlent une insuffisance de suivi et d'évaluation, aussi bien concernant la qualité de la formation que les modes d'organisation et de gestion des programmes, particulièrement au niveau local. Cela est dû essentiellement au manque de ressources humaines et à l'ampleur du champ d'action concerné (programmes multiples, intervenants divers, et localités de superficies étendues avec des groupes classes dispersés entre le rural, l'urbain et le périurbain), et engendre un manque à gagner sur le plan des partages d'expériences et de la durabilité des acquis.

Afin d'aboutir à un système de gouvernance efficace et de qualité assurée, il est conseillé d'instaurer des mécanismes de suivi, de coordination et d'évaluation, aussi bien de la qualité de la formation que des modes d'organisation et de gestion du programme, ceci est particulièrement vrai au niveau local où il existe différents acteurs interdépendantsayant des objectifs et des stratégies différentes et interagissant dans le cadre de la résolution d'un problème commun (audit des ONG, évaluation des performances des opérateurs …). Il conviendrait également d'asseoir des dispositifs de collecte de données et de mesure des niveaux d'alphabétisation, basés sur une méthodologie commune permettant la comparabilité entre les différentes parties prenantes.

- **La convention de partenariat entre l'ANALCA et les associations :**

Malgré le nombre important des associations impliquées dans le post alphabétisation, cette participation dans la mise en œuvre et la gestion du programme souffre de lacunes importantes.

La majorité des acteurs associatifs jugent en outre que la subvention financière est insuffisante pour couvrir les frais engagés par les associations, notamment dans les zones géographiques présentant des difficultés d'accès et un investissement important.

Par ailleurs, les associations estiment également que cette pénurie de ressources financières réduit leur visibilité de l'avenir, et ne favorise pas la fidélité

des personnels mobilisés, alors qu'ils ont acquis une longue expérience en formation des adultes. De même, la durée de la convention, limitée à une année, ne permet pas toujours l'achèvement du programme dans de bonnes conditions et représente un obstacle au suivi des groupes de néo-alphabètes, après la post alphabétisation.

B. Les opportunités et les menaces du programme de post alphabétisation :

La mise en œuvre d'un programme comme la post alphabétisation dans une province attractive et riche telle que Meknès, présente des opportunités évidentes dans un projet à finalité éducative et professionnelle.

La coordination générale du programme d'alphabétisation ou de post-alphabétisation revient au département chargé de l'Alphabétisation qui, par convention, travaille avec d'autres institutions devenues des opérateurs publics du programme et des associations. Cependant, cette collaboration interministérielle nécessite une prise en charge institutionnelle importante des programmes et la contribution de chaque opérateur – public ou associatif – pour l'intégration des lauréats de ce programme.

Il résulte de ces contributions diverses une richesse des pratiques d'alphabétisation, manifeste dans les finalités qui leur sont attribuées (insertion socio-professionnelle, bien-être social et développement socio-économique principalement) et ses publics-cibles (détenus, femmes des milieux ruraux, urbains et péri-urbains).

La province de Meknès présente un milieu adéquat pour l'intégration professionnelle dans différents domaines : agriculture, commerce, artisanat, industrie…

Durant notre recherche, nous avons constaté que ces potentialités des secteurs productifs sont mal exploitées par les responsables du programme, étant donné la faiblesse des conventions conclues en matière d'insertion des bénéficiaires dans ces domaines[811].

Il est également important de souligner le rôle des acteurs privés dans la promotion de ce type de programme, à travers l'offre d'un couplage entre la

[811]Durant notre étude de terrain : « les responsables au niveau local ont organisé une séance avec les bénéficiaires pour présenter les passerelles offertes par une convention signée avec le Ministère de l'Artisanat, ainsi que les conditions d 'intégration des bénéficiaires à la formation avec le certificat de programme de post alphabétisation (âge, filières , débouchés) ».

formation théorique et la pratique, par la proposition de stages d'alternance. Cependant, l'insuffisance de mobilisation de ces opérateurs clés, notamment les entreprises, est révoltant, puisque le taux de contribution de ce secteur ne dépasse pas 0,5% au niveau national, et il reste quasiment nul dans certaines provinces (Meknès).

Parmi les atouts de cette province, nous pouvons souligner que Meknès appartient à une collectivité riche et dynamique, mais il n'y existe aucun objectif concernant la promotion du champ d'alphabétisation ou la participation au développement de ce secteur social dans le plan de développement communal (PDC), ni de subventions dans ce sens au profit d'associations œuvrant dans ce domaine.

Par ailleurs, la concurrence des autres programme à finalité purement professionnelle, comme celui de l'entraide nationale ou de la formation professionnelle, influence négativement le développement et le rayonnement du programme de post alphabétisation.. Les femmes se trouvent dans l'obligation d'abandonner le programme devant une insuffisance de débouchés dans le milieu professionnel ou une incompatibilité des actions menées avec le milieu des bénéficiaires (préparation à la broderie dans un milieu agricole …).

En définitive, on constate un manque de complémentarité par la faible convergence des programmes d'alphabétisation avec les autres plans de développement sectoriels et de développement local, notamment le plan « Maroc vert», le «plan halieutis», le « Maroc numérique » et « la stratégie énergétique 2030».

L'attractivité des autres programmes constitue une véritable menace et un défi pour la post alphabétisation, les femmes en quête d'emploi se trouvent dans des structures bien équipées dédiées à leur formation professionnelle spécialisée, ciblée et de haute qualification, avec un volume horaire important, sans être obligées d'assister au cours d'alphabétisation proprement dit.

C. Les limites d'action d'acteur pionnier en post alphabétisation : les associations

D'après une étude menée sur les associations locales, la pérennité de l'action associative et le développement des associations reposent sur des axes essentiels tels que les ressources humaines mobilisées, les ressources financières, les domaines et champs d'activité investis, l'importance des activités réalisées, ainsi que le nombre et

la qualité des partenaires. En effet, « un ensemble de réalités ont pu être dégagées mettant en exergue le vrai rôle de la société civile au niveau local qui se limite, dans bien des cas, à des actions ponctuelles, sans vision à long terme et qui restent tributaires du financement et des relations avec les institutions administratives et politiques »[812]

Cependant, la gestion administrative, financière et technique s'est avérée être un élément essentiel et déterminant pour la vie d'une association : « sans une bonne gestion des ressources humaines, une source de financement permanente, et une définition précise des objectifs à atteindre, l'association se trouve obligée de cesser toute activité »[813]. Ceci est le cas pour plusieurs associations qui, malgré leur existence de par leur statut administratif, n'arrivent pas à mener des actions de développement, de plaidoyer, etc.

Toutefois, les ressources humaines constituent le maillon fort et le pilier de l'action associative.Cette force se concrétise dans l'engagement des acteurs associatifs pour réussir,assurer la pérennité et pallier les faiblesses matérielles et financières pouvant entraver les programmes de développement.

Or, les établissements publics, ainsi que les bailleurs de fonds, formulent des exigences importantes et demandent aux associations des efforts d'investissement et de compétence très élevés pour remédier à la problématique du professionnalisme et améliorer la qualité de gestion des projets. Afin que l'association accède au rang de partenaire, elle doit répondre de ressources humaines compétentes suffisantes, connaître profondément l'environnement local, disposer de la confiance et de l'adhésion de la population, justifier d'une parfaite expérience, respecter « les normes de qualité » et de professionnalisme dans la réalisation de projets de développement, et disposer d'un minimum de ressources matérielles. [814]

Certes, il existe des associations capables de relever le défi. Mais dans l'ensemble, un décalage entre la demande publique de participation civique et les compétences humaines et les capacités matérielles de la majorité des associations reste présent. Plus particulièrement, les associations de création récente manquent

[812]Chemin, Carine. Patrick, Gilbert. L'évaluation de la performance, analyseur de la gouvernance associative. In. Politiques et management public. Vol 27. 2010. pp. 55-78. (En ligne) Disponible sur : https://journals.openedition.org/pmp/1980.[Consulté le 28 Octobre 2019].
[813]Elisabetta, Cohendet. Op.Cit., p.375.
[814]Jacques de Maillard. Op.Cit., pp. 55-56.

aussi d'expérience en matière de gestion de projets et de communication avec leur environnement[815].

Les difficultés matérielles et les compétences des ressources humaines impactent sur la réactivité et le rendement des associations. Ainsi, les techniques de travail rudimentaires et les défaillances fonctionnelles que vivent la majorité des associations empêchent la mise en place de formes d'organisations et de coordination de travail adaptées au champ associatif, et par conséquent diminuent sa capacité d'action et de réaction.[816]

Les associations opérant dans le domaine de l'alphabétisation n'échappent pas à ce constat [817]. Plusieurs associations souffrent du manque de qualification, du faible niveau de compétences en matière de gestion financière et administrative, de pénurie en ressources humaines (notamment en matière de bénévolat) et d'un déficit en matière de financement public en dehors des subventions tributaires de réalisation des projet précis. [818]

Pendant l'assise nationale de lutte contre l'analphabétisme, plusieurs intervenants et participants ont souligné divers facteurs pouvant réduire considérablement la portée effective du partenariat de l'Agence avec les associations en matière d'alphabétisation.

Parmi ces déterminants qui limitent l'action des opérateurs, nous pouvons noter ceux qui sont en relation directe avec les organismes de la société civile (potentialité, motivation, intérêt), et ceux en lien avec l'administration (la lourdeur des procédures administratives, la logique bureaucratique de l'administration, la pénurie des ressources humaines).[819]

Par ailleurs, malgré les avancées réalisées en matière de digitalisation des procédures administratives du programme d'alphabétisation, l'administration chargée de conduire le programme (ANALCA) présente encore des difficultés liées à la complexité et à la multiplicité des démarches des programmes. Celles-ci sont

[815]BussonVilla, Florence. Karine Gallopel-Morvan. La normalisation des associations : quelle efficacité pour rassurer les parties prenantes? In. Management & Avenir. N° 4. 2012. pp. 168-190.

[816]Aomar, Ibourk. Fatiha, Sahli. Op. Cit., pp. 269 -270.
[817]Meryem El Anbar. Op. Cit., pp. 222-225.
[818]Ces éléments d'évaluation qui ressortent des débats menés au niveau national à l'occasion des premières assises sur l'alphabétisation en 2004 et en 2014. ANALCA. Le rapport des assises nationales sur l'alphabétisation. 2004 et 2014.pp. 12-15.
[819]Mohammed, Bougroumet. Aomar, Ibourk. Paul, Löwenthal. Op.Cit., p.32.

essentiellement dues à la performance des systèmes informatiques de gestion et à la diversité et au nombre des intervenants, ainsi qu'au nombre des programmes mis en place. Cette situation entraîne une lourdeur dans les démarches administratives, surtout concernant le paiement des tranches de la subvention nécessaire à la bonne conduite de projet. [820]

Ces difficultés se traduisent par un déphasage entre le rythme de la réalisation sur le terrain et celui du suivi administratif des projets, et par des problèmes de coordination entre l'administration centrale et les délégations régionales et provinciales en charge du suivi au niveau local.[821]

Dans certains cas, le sous-encadrement structurel de l'un ou des deux acteurs ne permet pas de mettre en place une relation répondant aux standards fixés par la convention de partenariat. Dans d'autres cas, la multiplicité des acteurs (délégation, Administration centrale, opérateurs publics et Ministère des finances) constitue un facteur de complexité dans la mise en place des programmes sur le terrain. Les procédures administratives et les conventions définissant, d'une part, la nature des relations intra-administratives (locales, régionales, nationales) et, d'autre part, la nature des relations ONG-administrations qui ne sont pas encore stabilisées. Souvent la mise en place et le rendement des programmes pâtissent de l'antagonisme des logiques de comportement des différents acteurs et de la faible maîtrise que certains acteurs ont des rouages et des procédures administratives.[822]

Section 2 : vers une action d'inclusion et de développement des capacités : une politique territoriale inclusive et développementaliste

La problématique de l'inclusion s'applique aux politiques publiques mises en place pour remédier aux déterminants de l'exclusion. Concernant les catégories vulnérables comme les femmes et les jeunes filles, l'exclusion impacte considérablement leurs capabilités et leurs attributions tant sur le plan économique que social ou politique. Cette catégorie présente une incapacité de jouir pleinement des droits civils, politiques et sociaux du citoyen.

820Les résultats de l'étude qualitative auprès des responsables associatifs au sein de la province de Meknès.2019-2020.

[821]Ibid., p. 23.

[822]Secrétariat d'État chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle :Enquête réaliséeau sein des délégations du Ministère de l'Éducation nationale à Marrakech sur un échantillon d'associations de la région de Tensift-Marrakech-Al Haouz. Elle a été réalisée en 2003 pour la partie relative aux responsables administratifs chargés du dossier de l'alphabétisation,et en 2004 pour la partie concernant les associations de la région. Ibid., p. 23.

L'analphabétisme, en tant que forme d'exclusion, apparaît en même temps comme une contrainte majeure pour le développement, dans la mesure où les « exclus» constituent une force de travail et un capital humain mal valorisés, mal intégrés dans les mécanismes du marché et rejetés dans la pauvreté et la précarité.[823]

Ainsi, Graham Room affirme que l'exclusion sociale serait le « déni ou la non-concrétisation des droits civils, politiques et sociaux du citoyen ». Cette approche est intéressante, car elle fait écho au concept de « capabilité » déjà mentionné dans notre recherche. C'est le fondement de la pensée d'Amartya Sen, qu'il définit comme un ensemble de vecteurs de fonctionnement, qui reflètent la liberté dont dispose un individu pour mener un type de vie ou un autre.[824]

Cependant, l'analyse des effets de programmes d'alphabétisation en matière d'inclusion est prioritaire. Pour autant, de nombreuses études internationales ont montré que l'alphabétisation est un puissant facteur d'autonomisation des personnes. En effet, le fait de savoir lire et écrire permet un renforcement de la confiance en soi et génère un sentiment d'inclusion sociale. Ces actions d'alphabétisation s'accompagnent également d'une amélioration de la capacité de gestion des bénéficiaires et de leur capacité de participation à des activités génératrices de revenus. En milieu urbain, ces actions ont surtout amélioré les perspectives des femmes issues des classes d'âge relativement jeunes pour trouver un emploi ou pour exercer dans de meilleures conditions des activités, même informelles, dans le commerce ou l'artisanat.[825]

Les « *actions à entreprendre* » en matière d'alphabétisation au profit des femmes doivent s'articuler autour des préalables pour réussir ce type d'intervention. Premièrement, les stratèges au niveau national doivent s'aligner sur les fondements conceptuels de l' « alphabétisation » sur de nouvelles bases conformes aux exigences adoptées par les pays développés (OCDE et UNESCO), surtout en ce qui concerne l'apport de la « *littératie* » et « *la formation le long de la vie* ».[826]

En définitive, les pouvoirs publics doivent fixer des objectifs mesurables et atteignables en matière de lutte contre l'analphabétisme, ce champ qui doit concilier

[823]Suzy, Halimi. Éducation et cohésion sociale. Conseil de l'Europe Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation. 2000. p. 11.
[824]Yitzhak, Berman. Au-delà du seuil : La mesure et l'analyse de l'exclusion Sociale. Cambridge.Presse Politique. In. International Social Work. Vol 39. N° 4. 1996. pp. 464-465. (En ligne) Disponible sur : <https://doi.org/10.1177/002087289603900411>.
[825]ONDH. Op. Cit., p.23.
[826]Abdelhak, Moutawakkil. Op. Cit., p. 22.

l'adaptation de l'offre avec les normes de qualité et les besoins de la population cible. [827]

Paragraphe 1 : les préalables pour une action initiée du bas (bottom-up) :

L'approche « bottom-up » est apparue vers la fin des années 1970 et au début des années 1980. Elle fut présentée comme une solution alternative à l'approche « top-down»[828]. La mise en œuvre d'une politique publique sous la perspective « bottom-up» se traduit par la prédominance du point de vue du groupe cible et des agents qui rendent le service en bas.

Cette logique d'analyse dirige l'attention vers les individus au bas de la pyramide, les « bureaucrates sur le terrain » et la population cible. Ainsi, ces derniers ont un rôle actif qui influence et apporte des modifications à la politique.[829]

Ces modifications ou adaptations -venant du bas- de la mise en œuvre de la politique sont autant le résultat des interprétations de la politique par les différents acteurs que des interactions entre les différents groupes d'intérêt en présence.[830]

Cette approche incite également les décideurs au niveau central à formuler une politique simple qui doit servir d'outil d'information (grandes lignes), à laisser de la flexibilité et de la discrétion aux acteurs locaux dans les choix des stratégies de mise en œuvre et à mettre l'accent essentiellement sur les ressources pour soutenir les milieux. [831]

---

[827]Medel-Anonuevo, Carolyn. Ohsako, Toshio. Mauch, Werner. Revisiter l'éducation tout au long de la vie pour le 21ème siècle. In. Revue internationale de pédagogie, Institut pour l'éducation, Hambourg. (En ligne) Disponible sur : https://eric.ed.gov/?id=ED469790.

[828]L'approche « top-down» (descendante) a émergé vers la fin des années 1960 et au début des années 1970. Cette approche étudie la mise en œuvre à partir de la perspective de ceux qui conçoivent ou élaborent les politiques. Matland,Richard.Synthesizing the Implementation Literatures:The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. Journal of Public Administration Research and Theory. Vol 2. N°2. 1995. pp. 145-174. Selon cette approche, plusieurs stratégies sont proposées, afin de réaliser une mise en œuvre « réussie ». Les principales sont : 1) formuler centralement les objectifs, 2) définir clairement les buts, les moyens et les procédures, 3) anticiper un résultat mesurable de manière à pouvoir évaluer l'atteinte des objectifs, 4) laisser peu d'autorité discrétionnaire et aucune liberté d'action aux exécutants qui doivent mettre en œuvre les instructions en conformité avec les objectifs fixés et les indications données par le décideur, 5) communiquer l'information de manière descendante sous la forme d'interactions spécifiques détaillées, de procédures opérationnelles, de programmes d'activité, 6) utiliser des stimulants et des sanctions. Richard, Elmore. School Reform from The Inside Out: Policy, Practice and Performance. Cambridge. UK : Harvard Education Press. 2004. p. 23.

[829]Stephen, H. Linder. B. Guy. Peters. A Design Perspective on Policy Implementation: The Fallacies of Misplaced Prescription. Policy StudiesReview. Vol 6. N° 3. 1987. pp. 459-475.

[830]Liautaud, Anouk. Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation. Mémoire de maîtrise (M.A.), de l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation. 2003. p. 42.

[831]Anylène, Carpentier. Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives.In. Éducation et francophonie.Vol 40. N° 1. 2012. pp. 12-31 et pp.16-20.

En effet, le rôle des acteurs de terrain lors de l'implantation de politiques est primordial, et les connaissances nouvelles démontrent les avantages de leur participation dans tout processus de changement. [832] Parce que la perspective up down ou « bottom-up» (par le bas) donne la priorité aux interactions enrichissantes entre des acteurs multiples au sein desquels se dissout le politique. Alors que les raisonnements menés top down (par le haut) veulent d'abord comprendre la portée de l'action politique, et les effets des processus accomplis à un niveau central. [833]

A. De nouveaux rapports entre l'État et les acteurs opérants dans l'alphabétisation

L'approche territoriale de l'action publique est une perspective importante pour mieux répondre aux attentes des populations. Elle est la plus adaptée (ciblée) pour l'identification des besoins et la mobilisation des populations, pour l'innovation d'alternatives de développement. [834]

En effet, le territoire de proximité permet également de mettre en connexion tous les acteurs malgré leur diversité afin de collaborer dans tous les secteurs de la vie quotidienne pour construire des projets partagés, efficaces et utiles à la population.[835] Ce milieu est le plus favorable pour faciliter l'action des collectivités et l'intervention de la société civile.

Une démarche multi-niveaux, multi-acteurs et multi-secteurs, la mise en œuvre de procédures de démocratie participative et la mise en place des mécanismes de gouvernance locale contribuent à la territorialisation de l'action d'alphabétisation. Il est ainsi possible de s'orienter vers une gestion concertée, efficace et durable de cette politique en renforçant la participation active des élus locaux, de la société civile et des populations. [836]

---

[832]John, Fitz.David, Halpin. Sally,Pouvoir. Implementation Research and Education Policy. Practice and Prospect. In. British Journal of Educational Studies. Vol 42. N°1. 1994. pp. 53-67.

[833]Christine, Musselin. Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques : deux approches pour un même objet ? In. Revue française de science politique. Presses de Sciences Po. Vol. 55. N° 1. Février 2005. p. 51-71. (En ligne) Disponible sur : https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01561196/document.

[834]Meryem El Anbar. Op. Cit., p. 336.

[835]Leloup, Fabienne. Laurence Moyart. Bernard, Pecqueur.La gouvernance territoriale comme nouveau mode de coordination territoriale? In. Géographie, économie, société.Vol 7. N°4. 2005. pp. 321-332.

[836]Alain,Dubresson. Yves-André, Fauré. Décentralisation et développement local : Un lien à repenser.In. Revue Tiers Monde. 2005. p.7.(En ligne) : <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2005-1-page-7.htm> [consulté le 17 Mars 2019].

1. La territorialisation des programmes d'alphabétisation, une opportunité pour la mobilisation des acteurs de proximité :

D'une manière générale, la territorialisation de l'action publique répond à l'idée que le lieu de prise de décision politique est plus proche du lieu de l'action.

Cette approche vise l'amélioration de l'élaboration et la mise en œuvre des programmes et par la suite, l'atteinte effective des résultats recherchés.[837]

Elle s'oppose aux visées centralisatrices qui misent sur un pouvoir décisionnel relativement éloigné du terrain.

La territorialisation permet des réponses davantage adaptées aux réalités socioéconomiques et culturelles pour chaque localité – là où la centralisation apporte des réponses plus standardisées. Elle permet également de tirer profit des opportunités locales et des ressources existantes, qui sont mieux exploitées dans un rapport de proximité.

En effet, la territorialisation de l'action publique vise l'harmonisation de l'offre et le renforcement du travail partenarial entre l'ensemble des différents acteurs dans un climat d'entente et de coordination.

En matière d'alphabétisation surtout fonctionnelle, l'approche territoriale s'avère très utile voire évidente, car dans les différents territoires, les caractéristiques socioéconomiques et linguistique sont distinctes[838].

C'est pourquoi l'offre de formation doit aussi s'adapter aux spécificités de chaque localité, ce qui sollicite principalement l'initiative des opérateurs de terrain (que ce soit des établissements de la promotion sociale ou des acteurs du secteur associatif).

En effet, l'action d'alphabétisation dans son mode opératoire se base sur la mobilisation des acteurs et opérateurs de proximité. Aujourd'hui, l'ANALCA partage la gestion de ce secteur avec un tissu associatif important au niveau local, plusieurs associations et réseaux associatifs de proximité ouvrent aujourd'hui et dans toutes les provinces en alphabétisation.

[837]Anne, Godenir. Aurélie, Storme.Alphabétisation et bassins de vie « Bassin de vie enseignement qualifiant – formation - emploi ».In. Journal d'Alpha " lire et Ecrire ". 2012. p.15.
[838]Anthony,Okech.Op.Cit., p.4.

Cette action nécessite aussi l'implication des autres acteurs au niveau régional et local (les entreprises, les collectivités territoriales, etc.). L'ANALCA doit innover des approches et des mécanismes pour la sollicitation et la mobilisation de ces parties prenantes et construire un réseau de travail en faveur des programmes d'alphabétisation, qui partage un terrain d'ententes et des mécanismes de coordination et de suivi réguliers.

En effet, il est important d'encourager l'implication sans réserve de l'entreprise dans les actions de lutte contre l'analphabétisme, surtout dans le programme de post alphabétisation. Par ses potentialités, l'entreprise est considérée comme un espace de développement des compétences de base et des ressources humaines, qui sont des priorités afin d'améliorer la productivité et d'assurer la pérennité des emplois.

En outre, la stratégie nationale doit prévoir les mécanismes d'implication des collectivités locales et des différents élus et intervenants sociaux au niveau régional et local dans des plans d'action de lutte contre l'analphabétisme.

Il est conseiller de prévoir des plans de développement intégré des capacités, particulièrement pour femmes.Cette vison peut se réaliser dans un cadre du décentralisation et de proximité local, dans le cadre d'un projet global de développement des capacités du potentiel humain.

Il ne faudrait pas oublier non plus l'appel aux différents acteurs (toutes les fondations, les entreprises, les bailleurs de fonds) pour participer au financement des programmes, aux côtés de l'effort de l'État.

Enfin, il est important d'encourager la recherche dans le domaine de la lutte contre l'analphabétisme et la formation des adultes, en fonction du contexte propre à chaque région et des projets mis en œuvre par les universités et les centres de recherche scientifique.

2. Le développement des capacités des acteurs locaux opérant en alphabétisation

2. a. La consécration de l'approche participative :

L'approche participative est aujourd'hui un concept auquel se réfèrent l'ensemble des projets de développement. La participation constitue une conditionnalité à la majorité des financements internationaux destinés au développement. Elle doit rapprocher les administrations gérant les budgets publics

des citoyens et permettre de mieux prendre en compte les particularités locales dans l'établissement des programmations.

De plus, pour la réussite de toute stratégie de développement économique et social, la lutte contre l'analphabétisme devrait être menée avec des moyens à la hauteur du défi à relever. [839]

Le recours au tissu associatif, en tant qu'acteur d'alphabétisation, s'inscrit dans cette logique de mobilisation des ressources et de consécration de l'approche participative.

Cependant, cette mobilisation des partenaires, élaborée sur la base d'un discours civique partagé par tous les acteurs, ne devrait pas être une fin en soi. L'objectif principal est de s'assurer que le tissu associatif est bien qualifié pour la tâche pour laquelle il est mobilisé. Il en va de la crédibilité des programmes d'alphabétisation et de l'action publique dans le domaine social. L'expérience de ces dernières années tend à montrer que les espérances placées sur cet acteur dépassent largement ses potentialités d'action.[840]

Dans le contexte actuel, les conditions objectives pour faire du secteur associatif un acteur d'alphabétisation de masse et de qualité sont loin d'être réunies. Pour être effective, la mobilisation du secteur associatif devrait se faire de manière progressive en mettant en place des programmes de qualification et de certification des associations.[841]

En fait, un système de classification des ONG a été élaboré en 2008. Cependant, ce système qui vise à promouvoir la qualification des ONG, n'a pas été adopté par ces dernières et n'a, par conséquent, pas été opérationnalisé.[842]

Le demi-échec des programmes d'alphabétisation a conduit les pouvoirs publics à se décharger sur la société civile de sa mission d'éducation de la population adulte, mais les résultats enregistrés jusqu'à présent ne sont pas convaincants en raison de l'immensité de la tâche à accomplir et du manque de professionnalisme de certaines ONG engagées dans l'application de ces programmes. L'insuffisance des résultats se traduit sur les plans quantitatif et qualitatif, notamment par la faiblesse

[839]Mohammed, Bougroum. Aomar, Ibourk. Paul Löwenthal. Op.Cit., p.75.
[840]Pape Madefall,Cueye. Politique d'éducation de base non formelle dans un cadre de partenariat spécifique : le faire - faire. Expérience du Sénégal. 2001. p 20.
[841]Sophie, Cerbelle. Mohammed, Bougroum.Op. Cit., pp. 83-93.
[842]ANALCA. 2014.Op. Cit., p.19.

des effectifs encadrés et parfois même, par la médiocrité de la formation dispensée.[843]

Ces constats incitent les décideurs à réfléchir à une stratégie de renforcement des capacités des associations et d'innovation dans les modalités de partenariat, et considérer ainsi les ONG comme étant partie prenante principale dans les programmes d'alphabétisation en les invitant, d'une manière ou d'une autre, à participer dans la détermination des contenus, des niveaux decompétence de ces programmes, des conditions d'intervention pédagogique en tenant compte de leursexpériences et des connaissances dont elles peuvent faire preuve.Ce partenariat entre l'État et la société civile aura un rôle plus important en matière de développement par l'amélioration du capital social des populationscibles.[844]

Ainsi, afin de donner au secteur de l'alphabétisation la possibilité de concrétiser les changements nécessaires dans la relation partenariale avec les associations et de lancer de nouveaux types de partenariats avec les ONG (conventions pluriannuelles et conventions tenant compte des difficultés de certaines zones), un manuel de procédures pour la mise en œuvre de ces deux types de conventions a été initié par la Direction de la lutte Contre l'analphabétisme en 2013.[845] Ce manuel, qui traite notamment des structures des projets partenariaux, du coût par bénéficiaire de ces deux types de programmes, ainsi que des modalités des versements des tranches des subventions aux ONG, peine à être opérationnalisé.[846]

Par ailleurs, afin d'essayer de pallier à ces contraintes liées à la durée de la convention, une étude a été réalisée par le secteur sur « la pluri-annualité des conventions de partenariat avec les ONG et leur intervention dans des zones difficiles »[847]. Cette étude a permis de :

- Recueillir auprès des différentes parties concernées des propositions sur la pluri annualité des conventions de partenariat.
- Dégager une méthodologie d'identification des zones difficiles selon un certain nombre de critères relatifs, pour l'essentiel, à l'accessibilité routière, l'accessibilité aux services de base, et au taux d'analphabétisme selon les zones.

[843]Fatima, Agnaou. Op.Cit., p.11.
[844] Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme(DLCA). Alphabétisation au Maroc : Bilan 2007-2012 « Pour une pleine participation de tous dans la société ». 2013. Pp. 77-80.
[845]Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme(DLCA). Programmes d'alphabétisation Bilan 2010- 2011.pp. 21-25.
[846]ANALCA. 2017 . Op. Cit., p. 19.
[847]Ibid., p. 26.

- Identifier les pistes d'incitation des ONG pour intervenir dans les zones difficilement accessibles.

D'autre part les actions d'alphabétisation doivent être inscrites dans la mission d'alphabétisation et de développement des compétences de base du personnel et de la clientèle pour l'ensemble des départements concernés par l'agriculture, les mines, la pêche, le développement rural, le commerce et l'industrie, etc.

Il s'agit là de l'élargissement de l'assiette des partenaires en alphabétisation, en atteignant de nouveaux opérateurs, notamment les eaux et forêts et certaines collectivités locales.

De même, une approche novatrice des projets d'alphabétisation a été instaurée avec les ONG, afin de promouvoir, en particulier, l'insertion socio-économique des bénéficiaires dans des projets de post alphabétisation.[848]

2. b. La formation et l'accompagnement, des acteurs de proximité.

Il a été question, sur ce point, du développement des capacités des formateurs / alphabétiseurs, des gestionnaires des programmes et des services centraux et déconcentrés du département. Les formateurs peuvent être formés en moyenne annuellement, sur la base d'un référentiel de compétences des alphabétiseurs et dans les techniques d'enseignement/apprentissage andragogiques.

Les ONG peuvent également être formées en matière de conduite et de management des projets d'alphabétisation, notamment s'agissant de mobilisation des acteurs, de conception des programmes, de suivi financier et comptable, administratif et pédagogique des projets d'alphabétisation, ainsi que de l'évaluation des programmes.

De même, l'Agence peut entreprendre des actions dans le sens d'améliorer l'encadrement pédagogique, à travers des formations spécifiques et l'élaboration des guides de formation des animateurs, ainsi que la diversification des approches en alphabétisation : approche andragogique, approche par compétences, approche-genre, approche-droit, citoyenneté et passerelles linguistiques.

[848]Sérgio, Haddad. Adult Education: The Legislative and Policy Environment. In. Springer Science & Business Media. 1997. pp. 3-8.

Partant des analyses effectuées et des constats relevés auprès des formateurs alphabétiseurs et afin d'atteindre les objectifs d'une alphabétisation ciblée, nous nous permettons d'émettre les pistes d'amélioration suivantes :

- Assurer la stabilité des formateurs alphabétiseurs, en les dotant d'un statut particulier semblable à celui de leurs homologues de l'éducation formelle, afin de garantir leur motivation et permettre ainsi l'amélioration de leur rendement.
- Valoriser le renforcement des capacités des alphabétiseurs comme une des priorités du secteur, à travers un référentiel de compétences des alphabétiseurs et une stratégie de formation de base et continue de qualité, bien définis : contenus adaptés à leurs besoins, durée de formation suffisante pour une meilleure appropriation des techniques novatrices d'animation et d'encadrement andragogiques des adultes en classe et expertise mobilisée, spécialisée et qualifiée.
- Former aux métiers de l'alphabétiseur et de formateur d'alphabétiseur, en débouchant sur un certificat reconnaissant leurs compétences, en vue de leur habilitation dans le domaine.

B. Vers la consolidation de l'approche participative en politique d'alphabétisation : une action down up (perspective) :

2. La participation, un facteur de la réussite du programme de post alphabétisation :

En 1994, la première étude sur les actions d'alphabétisation a été réalisée par la Banque mondiale (BM), cette étude intitulée « Alphabétisation au Maroc : Bilan d'enquête et analyse » dévoile que sur 1616 estimés inscrits en 1993-94, seuls 41,7 % entraient dans la catégorie "assidu". [849]

Cette déperdition révèle que les programmes d'alphabétisation ne sont étroitement liés ni aux besoins des participants potentiels, ni au développement local, ni aux conditions de vie des populations rurales en particulier. Ce constat souligne ainsi l'une des principales limites de ce programme, à savoir l'absence de motivation des participants.[850]

Par conséquent, une politique inclusive peut prendre en considération les préoccupations et les attentes des citoyens, à travers la création d'un espace de

[849]Lahcen, Madi. Op. Cit., pp. 330-334.
[850]Lahcen, Aït Daoud and others. Op. Cit., p.59-60.

discussion avec eux[851]. Cette attitude qui met en valeur les préoccupations et les soucis de la population peut entraîner une transformation profonde dans le processus de l'action publique.[852]

Dès lors, l'identification des différentes variables affectant la population permet d'adapter les objectifs et les stratégies du programme aux besoins réels de la population bénéficiaire et de susciter sa motivation, sa participation et son adhésion dans tout le processus du programme.

La conduite du processus participatif favorise la co-construction de l'action publique, et facilite son appropriation et son acceptation par ses bénéficiaires. Les démarches participatives ont pour but de favoriser la « prise de parole »[853] des citoyens ciblés, rompant avec la gouvernance hiérarchique et rigide qui prévaut dans certains secteurs de politiques publiques.

Ainsi qu'évoqué précédemment, les attentes exprimées par les bénéficiaires dépassent la simple acquisition d'habiletés de lecture, d'écriture et de calcul. Ils cherchent en effet à pouvoir réaliser des tâches auxquelles ils se trouvent confrontés dans leur environnement familial, social et économique.

Dans le même ordre d'idées, « Les analyses menées montrent que, derrière une apparente « *homogénéité* » liée à leur situation de "défavorisés", une certaine diversité de profils apparaît, suggérant que la catégorisation du public en une dichotomie alphabète/analphabète ne recouvre que partiellement la réalité et relève d'une vision par trop mécaniste de ce groupe »[854].

En somme, les chercheurs constatent que plusieurs campagnes d'alphabétisation ont abouti à l'échec en raison de la non prise en compte des facteurs socioéconomiques et culturels de la communauté dont font partie les apprenants.[855]

Dans ce cadre, l'Agence nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme (ANALCA) a organisé les deuxièmes assises nationales de l'alphabétisation qui se sont tenues le 13 et le 14 octobre 2017.

---

[851]Yasmine, Berriane. Chapitre 5, Inclusion des femmes. Op.Cit., p. 230.
[852]Laurence,Bherer.Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques. In. Participations.Vol 1. N° 1. 2011. pp.105-33.(En ligne) Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-participations-2011-1-page-105.htm> [consulté le 28 décembre 2019].
[853]Marie-Hélène, Bacqué. Carole, Biewener.Op.Cit.,p. 25.
[854]Sophie, Cerbelle. Mohammed, Bougroum. La société civile au service. Op.Cit., pp. 83–93.
[855]John, Aitchinson.Op.Cit., p. 11.

Ces débats, auxquels participaient tous les acteurs impliqués (les responsables associatifs, les cadres administratifs, les bénéficiaires, les chercheurs académiques), ont souligné plusieurs facteurs réduisant considérablement la portée effective de la stratégie nationale d'alphabétisation.

Durant ces rencontres, les principaux points traités par les participants sont axés sur : l' état des lieux de l'alphabétisation au Maroc, les atouts et les opportunités du secteur d'alphabétisation, le bilan des réalisations en matière de lutte contre l'analphabétisme, la validation de la feuille de route de l'Agence de lutte contre l'alphabétisme pour la période 2017- 2021.

La formulation des résultats de ces ateliers de travail est réalisée selon une logique de participation et de concertation, en prenant en considération la force de proposition de la société civile opérant dans le domaine d'alphabétisation (programme d'alphabétisation et de post alphabétisation), les recommandations de la commission scientifique issue du conseil de l'ANALCA, ainsi que les experts et les chercheurs dans ce domaine.

Par ailleurs, étant donné la problématique de financement de ce type de programme, l'Agence a consacré une place importante aux partenaires financiers (bailleurs de fonds, les représentants de ministère des finances et des autres secteurs publics œuvrant dans l'action sociale) pour discuter les possibilités de subvention et de financement pour le renforcement des capacités des acteurs opérant dans le domaine et la promotion de ce chantier social au Maroc.

Cependant, ce processus participatif a débouché sur la nécessité d'élargissement de la base de concertation avec les différents acteurs afin de profiter de la diversité et de la complémentarité des points de vue des différents intervenants dans ce secteur (experts, chercheurs, administratifs, techniciens, politiciens, acteurs associatifs). En effet, la réalisation de cet objectif nécessite la diversification des canaux de communication, et le renforcement des techniques de plaidoyer et de concertation, notamment au niveau des régions et des provinces où se déroule l'essentiel des progra mmes d'alphabétisation. [856]

Après l'assisse nationale en 2014 ,laquelle l'Agence a opté pour une territorialisation de la concertation afin de soulever les particularités de mise en

[856]ANALCA.Rapport sur le système de lutte contre l'analphabétisme au Maroc. Assise nationale de lutte contre l'analphabétisme. Rabat le 13 et 14 octobre 2017. p.12.

œuvre des programmes ainsi que les difficultés et les contraintes liées à l'implémentation des programmes dans chaque région.

En général, les principaux axes traités dans ces rencontres régionales sont en relation avec : les dispositions des conventions du partenariat, les conditions de l'appel d'offre, le plan de renforcement des capacités des associations (en matière de gestion et de management des projets), la durée du programmes d'alphabétisation (alpha et post alpha), le renforcement de la coordination et de la communication entre les intervenants, la mobilisation, l'information et la sensibilisation sur les programmes auprès de la population, la formation continue des responsables associatifs et des formateurs, la disponibilité des fournitures scolaires, la visibilité et la clarté des procédures administratives, l' implantation des centres spécialisés en alphabétisation, la disponibilité de la carte de l'offre d'alphabétisation avant le commencement de l'année scolaire, la disponibilité de l'offre de post alphabétisation.

Cependant, une lecture analytique des outputs des rencontres régionales avec les acteurs opérant dans l'alphabétisation, nous montre visiblement que la plupart des propositions des associations qui ont été retenues ne constituent pas des mesures fondamentales susceptibles d'augmenter l'efficacité du programme.

Cependant, l'Agence reste ferme devant les propositions d'augmentation de la subvention ou même les revendications de changement des manuels et des contenus de travail.

Alors que ces revendications nécessitent de la part de l'Agence l'ouverture de grands chantiers de réforme comme la réforme des contenus des manuels de formation, ou bien, la réponse à ces revendications ne dépend pas seulement de l'Agence comme la question du financement….

En somme, les rencontres de concertation et de discussion dans le domaine d'analphabétisme constituent une opportunité pour les acteurs de la société civile pour plaidoyer et revendiquer leurs besoins qui reflètent ainsi les attentes et les besoins des bénéficiaires. Toutefois ces rencontres n'ont pas un pouvoir délibératif et ces recommandations ne sont pas obligatoires, tout comme elles n'influencent

pas l'élaboration des programmes, surtout en ce qui concerne le volet conception du référentiel des programmes d'alphabétisation ou le financement.[857]

C. Le programme de post alphabétisation, un levier de développement au niveau local :

L'alphabétisation est un outil de développement local qui contribue à la qualification des acteurs locaux et leur permet de servir d'instruments nécessaires pour aborder des questions d'intérêt local. Elle est considérée comme un stimulus à la démocratisation et au développement territorial en permettant la création d'un environnement lettré au niveau local. Cet environnement lettré entretient les acquis nécessaires à un développement impliquant la présence d'acteurs locaux qui sont alphabétisés.[858]

En bref, l'alphabétisation contribue aux initiatives de développement local tout en préservant la culture et en intégrant de nouvelles idées dans les systèmes sociaux et intellectuels existants, telles que :

- La promotion de la gouvernance locale d'associations, d'organisations et de collectivités décentralisées, en y associant la connaissance et l'application des principes démocratiques liés aussi bien à l'exercice des droits de participation des acteurs à la base, qu'aux obligations de transparence et de reddition des comptes.
- Le renforcement des capacités locales par l'alphabétisation, qui constitue un préalable à toute action de développement des capacités, notamment en matière de formation et de sensibilisation sur la santé, l'éducation, la protection des ressources naturelles et la vulgarisation agricole.
- La gestion des projets locaux par l'alphabétisation qui en est la porte d'entrée, à travers une communication facile entre les acteurs locaux et une bonne exécution des activités menées au niveau local.
- La promotion de la culture qui est un instrument de développement, en contribuant au renforcement de la société civile et en encourageant l'identité propre d'un pays.

[857]ANALCA. Bilan des résultats des ateliers régionaux pour le développement du système de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les organes de la société civile. 2017. pp. 16-20.

[858]Naima, ElOuansaidi.Op. Cit., pp.15-21.

- L'alphabétisation contribue à la formation et à la préservation de paysages culturels multiples.[859]

Paragraphe 2 : pour une action d'alphabétisation en faveur du développement des capacités des femmes.

D'après notre analyse documentaire, on peut déduire que l'approche utilisée en matière d'alphabétisation des femmes peut s'inscrire dans un cadre global par l'adoption de l'alphabétisation fonctionnelle et de conscientisation. En effet, ce cadre de formation tend à permettre en même temps le développement des compétences de base des ressources humaines pour entrer dans le processus de compétitivité et de productivité, et en même temps offrir une opportunité d'éveil et de développement de l'esprit critique et créatif chez ces apprenantes.

A. Les préalables à l'implantation d'un programme de post alphabétisation pour les femmes :

1. L'impérative Identificationdu profil des apprenants :

Une fois la stratégie d'éducation des adultes centrée sur l'apprenant définie, il convient de cerner le profil de la population à alphabétiser. De fait, la connaissance, aussi précise que possible, des caractéristiques, des besoins, des motivations et des motifs d'engagements des bénéficiaires dans les programmes d'alphabétisation constitue un préalable à l'établissement des programmes d'alphabétisation pour qu'ils aboutissent aux résultats escomptés et s'alignent aux normes d'efficacité et d'efficience recherchées par les intervenants.

Toutefois, d'après les résultats de notre étude, cet élément n'a pas été pris en considération dans l'élaboration des actions en alphabétisation surtout pour le programme de post alphabétisation. Cependant, parmi les résultats majeurs de cette étude, il ressort que l'hétérogénéité (l'âge, la scolarité antérieure, le nombre d'enfants, le statut matrimonial) a un effet négatif sur l'aboutissement des objectifs du programme chez la plupart des bénéficiaires de post alphabétisation.

L'analyse du profil des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation a relevé l'existence des catégories diverses comprenant généralement les apprenantes avec des conditions économiques, sociales, géographiques diverses et précaires, comme les néo alphabètes pauvres issues de milieu rural avec un nombre important

[859] EgnontoKoffi-Tessio. Kpotogbé, Homevor. Komi, Kouma. Op.Cit., p. 570.

de personnes à charge. Le programme accueille également un nombre important de personnes au chômage sans qualification professionnelle, ou bien de travailleurs dans le secteur informel sans aucune qualification.

Durant notre enquête de terrain, l'écoute attentive des avis et des idées des apprenantes et de leur observations nous ont permis de relever des difficultés qui entravent la performance des programmes d'alphabétisation. Par exemple, sur le plan de l'environnement de formation : la qualité de l'environnement physique qui nécessite une mise à niveau et une standardisation pour être conforme aux besoins des adultes, le manque d'accompagnement et de suivi pour les femmes qui devrait être assuré par les responsables du programme, l'absence de mesures incitatives pour les apprenantes comme les crèches et les aides pécuniaires pour couvrir le transport et les besoins liés à la formation. De même l'hétérogénéitédes caractéristiques des apprenants en matière d'âge et de niveau scolaire des participants crée un déphasage de niveau d'appropriation des apprentissages. [860]

De plus, parmi les facteurs qui influencent le développement des capacités des femmes se trouvent l'absentéisme et l'abandon. Selon les statistique de la de l'ANALCA, le taux de déperdition pour l'exercice 2014-2015 a été de 30%.[861] Or nous constatons lors de nos visites de terrain que les effectifs se présentant aux centres ne reflètent pas le nombres des inscrits.

Cette situation s'accent davantage à l'occasion de passage des examens[862]. De plus, il existe d'autres raisons qui ne facilitent pas la rétention des femmes, dont la convenance des horaires.

Alors que, la motivation des bénéficiaires peut se concrétise par l'élaboration d'une stratégie intégrée d'alphabétisation par l'ouverture des acteurs (ONG, administration) sur les programmes de développement local (tissage, arganier, amandes, etc.) dans lesquels sont engagées les femmes. Sans oublier la nécessité de trouver des solutions aux difficultés des femmes qui entravent leur participation effective au programme : implémentation des crèches et amélioration du revenu de ces femmes par l'ouverture sur le marché de l'économie solidaire. Par ailleurs, la

[860]Ibrahima, Mahamane. Quels changements dans la situation économique des femmes après la mise en oeuvre d'une politique de promotion de la femme en Afrique Subsaharienne ? : Le Cas Du Niger. Département de Démographie, de l'Université de Montréal, 2002. pp. 1393 - 1397.
[861] Statistiques officielles de l' ANALCA.2020.
[862]ANALCA. 2017. Op. Cit., p. 3.

création des espaces d'écoute et de communication, en parallèle des cours pour prendre en charge les éventuelles situations pouvant amener les femmes à abandonner le programme (la peur, la charge mentale causée par l'engagement, l'insécurité affective, des situations de violence, ou encore le handicap physique ou mental).

D'autre part, l'absentéisme et le renoncement des femmes à la formation, découlent principalement du travail invisible qui n'est pas mis en valeur dans la comptabilité générale (les charges ménagères pour les femmes et les travaux saisonniers, surtout agricole).Lors des passages au niveau des centres de formation, nous rencontrons des bénéficiaires qui expriment leur démotivation par rapport à ce programme, sous prétexte qu'il ne répond pas à leurs attentes et que la formation n'aboutit à rien (difficulté de trouver un travail).

En somme, toutes les limites qui entravent l'efficacité du programme de post alphabétisation tirent leur origine de la pénurie de formateurs qualifiés, de la disponibilité et de la qualité des structures d'accueil, du matériel pour la préparation professionnelle. D'autres limites interviennent également, telles que les entraves culturelles (les coutumes, le statut social de la femme, …), les contraintes socio-économiques dues essentiellement à la précarité de la population rurale et la charge de travail domestique (travail invisible) et agricole.

Ainsi, connaître les caractéristiques de la population à former et ses besoins spécifiques contribue à mieux concevoir les curricula et les contenus. Quoiqu'il en soit, cette connaissance peut aider à réduire le taux d'abandon qui atteint dans beaucoup de centres d'alphabétisation des proportions alarmantes en dépit des prévisions optimistes faites à partir d'une logique de quantité. Comparativement à l'approche qualitative, l'approche quantitative limite sur le terrain les chances de réussite des programmes en cours.

En somme, l'identification des besoins les plus fréquemment exprimés par les apprenants constitue un préalable au processus de formation, elle doit intervenir en amont de ce processus pour être intégrée dans la stratégie d'éducation de ces femmes afin de développer leur capacités. [863]

[863]Anastasie, Amboulé Abath. Marie-Ève, Campbell. Geneviève, Pagé. Op. Cit., p.40.

2. Le choix de l'alphabétisation fonctionnelle et de la conscientisation pour le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des femmes :

Au Maroc, l'État a développé une stratégie d'éducation des adultes par défaut, qui est en soi une forme de volonté politique oscillant entre le désintérêt et une option traditionaliste non implémentée par des ressources financières, humaines et matérielles appropriées : **«** *les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes depuis l'indépendance du Maroc s'inscrivent essentiellement dans la perspective de l'alphabétisation traditionnelle.* »[864]

Depuis la Déclaration de Jometien, l'analphabétisme devient un champ d'intervention prioritaire dans tous les pays de monde. Les États s'engagent dans un processus de formation et de qualification des ressources humaines avec une logique autonome fonctionnelle. Ainsi, l'adoption de l'approche fonctionnelle en matière d'alphabétisation donne la priorité à la formation du capital humain, à l'investissement dans le potentiel humain, notamment dans la formation des ressources humaines. Ce processus s'est accentué avec les exigences de la conjoncture créée par la globalisation des échanges, qui fait appel à des compétences plus complexes.

Cette perspective fonctionnelle implique que l'action d'alphabétisation doit être une action à géométrie variable, qui rassemble les programmes suivants : de pré alphabétisation, assurant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, et d'alphabétisation fonctionnelle, et de post alphabétisation, orientée vers le travail, le recyclage, la formation professionnelle.

Il en ressort que l'apprenant devient un agent de la transformation sociale : « l'objectif de l'éducation est de permettre aux opprimés, aux déshérités et aux défavorisés de prendre conscience des forces sociales, économiques et politiques qui déterminent leur condition sociale et leur mode de vie et de pensée, et d'acquérir suffisamment de motivation, de savoir et de savoir-faire pour agir sur ces forces dans le sens de l'émancipation »[865].

Dans notre étude, l'analyse des attentes exprimées par les femmes bénéficiaires du programme de post alphabétisation informe sur les besoins réels de

[864]Ahmed, Boukous. Fatima,Agnaou. Op.Cit.,pp.175-178.

[865]Gerardo,Cornejo. Pour une éducation populaire politique. A partir d'une Recherche-Action En Bretagne. Université de Paris VIII - Vincennes-Saint-Denis. 2018.pp.54-56. (En ligne) Disponible sur : <https://www.academia.edu/13155999/Pour_une_%C3%A9ducation_populaire_politique._A_partir_d_une_recherche-action_en_Bretagne> [consulté le 29 Avril 2020].

cette catégorie en matière d'alphabétisation. Ces besoins dépassent les simples attentes en matière de lecture et d'écriture, vers des horizons plus complexes et exigeants, tels que le bien être, le développement des capacités personnelles, la confiance en soi, le renforcement de l'employabilité, la recherche de statut de citoyenneté complète, et le développement du pouvoir d'action.

Ces femmes ont besoin de développer leurs capabilités, leur pouvoir d'agir face aux difficultés de la vie moderne pour s'intégrer et s'affirmer en tant que citoyennes. Cette situation incite les pouvoirs publics à opter pour l'alphabétisation fonctionnelle, elle est conscientisante en tant que choix stratégique pour l'éducation des adultes. [866]

En fait, ce choix s'inscrit de façon naturelle dans la vision du monde de la social-démocratie et de la technocratie libérale de développement[867].

Dans plusieurs pays du monde, le pouvoir d'agir des femmes est un effet intensément observé à l'intérieur du processus d'alphabétisation[868]. C'est pourquoi Nelly P. Stromquist revendique que l'implantation de programmes de formation pour les femmes devrait offrir la possibilité de créer des changements tels que le développement de l'autonomie, d'une personnalité forte, d'une confiance en soi et de l'augmentation de l'estime de soi. Ces dimensions sont inhérentes, selon cette auteure, au développement du pouvoir d'agir des femmes.[869]

La plupart des femmes qui bénéficient des cours d'alphabétisation représentent des catégories avec un statut social clairement influencé par le genre, la ruralité, le niveau socioéconomique ainsi que le niveau de scolarité. Ces contextes sociaux mettent en lumière la manière dont elles se sont engagées dans un processus d'alphabétisation. Cependant, la participation à la formation permet à ces femmes de vivre à l'intérieur d'un espace d'apprentissage, et de profiter des relations de soutien avec leur formateur (trice), des relations d'amitié avec des camarades de

[866]Sylvie,Goffinet. Op.Cit.,pp.12-15.
[867]Suso,Emmanuelle Suso.Op.Cit.,p.15.
[868]Medel-Añonuevo, Carolyn. Bettina, Bochynek. Séminaire international sur l'éducation et l'autonomisation des femmes. In. Femmes, éducation et autonomisation: voies menant vers l'autonomie. Hambourg. C. Medel-Añonuevo (Éd.).Institut de l'UNESCO.1995. pp. 5-13.
[869]Nelly P. Stromquist. Education As Means for Empowering Women. In. Rethinking Empowerment: Gender and Development in a global/local world. Jane L. Parpart, Shirin M. Rai, Kathleen A. Staudt. New York: Routledge. 2002. pp. 22-38.

classe.Ainsi, elles découvrent des univers culturels différents et elles apprennent à mieux se connaître par des ateliers de développement personnel et de coaching.[870]

Cette expérience d'apprentissage transforme la vie des femmes, par la modification de leur rapport à elles mêmes et aux autres. Cette prise de conscience permet aux participantes de redéfinir une nouvelle image d'elles-mêmes pour la rendre plus positive.[871]

Ces changements permettent aux participantes de réaliser une transformation qui se reflète dans les décisions qu'elles prennent pour améliorer leurs conditions de vie en passant par l'engagement social et citoyen, et en se reconnaissant comme des personnes qui contribuentsubstabtiellement à leur environnement social. Les femmes se trouvent également capablesd'avoir une voix, tant dans la sphère privée que dans la sphère sociale. Cette prise de parole permet aux participantes de développer une nouvelle forme de rapports sociaux, personnels et professionnels, et d'avoir un nouveau pouvoir sur leur vie en leur donnant un sens.[872] L'engagement dans un processus d'alphabétisation démontre que ce processus va bien au-delà de l'acquisition de simples compétences liées à une réinsertion dans le marché du travail pour introduire des changements qui transforme la personnalité des bénéficiaires.[873]

B. Vers un programme de post alphabétisation axée sur le trinôme de l'insertion « éducation -formation -insertion »

La post alphabétisation est un niveau conçu comme un complément et une étape de consolidation de l'alphabétisation, visant à prévenir et à empêcher le retour à l'analphabétisme.

La post-alphabétisation ouvre des opportunités pour le renforcement des connaissances acquises et offre des débouchés pour leur application pratique.[874] En effet, un programme de post-alphabétisation peut être élaboré de telle façon qu'il développe chez le néo-alphabète la capacité d'utiliser les aptitudes nouvellement

[870]Savoie, Lise. Jeanne d'Arc Gaudet.Op.Cit., p.39.
[871]Nelly, Stromquist. Gender, Education and the Possibility of Transformative Knowledge. In. Compare. A Journal of Comparative Education. N° 36. 2006. pp. 145–161. En ligne sur : https://www.researchgate.net/publication/248980404_Gender_education_and_the_possibility_of_transformative_knowledge/citation/download <https://doi.org/10.1080/03057920600741131>.
[872]Sarah, Thomas. Op. Cit., p. 66.
[873]Lise Savoie. Op. Cit., p 21.
[874]ANALCA. feuille du route.2017.Op. Cit., p.19.

acquises[875].

Le programme de post alphabétisation propose, en plus du programme d'alphabétisation, non seulement de la lecture et de l'écriture, mais surtout des connaissances qui développent les capacités[876] plus complexes en matière de citoyenneté, de gestion de la santé, de l'environnement et des AGR (éducation financière). Il propose également un autre volume horaire pour se préparer à des métiers tels que la couture et la broderie, la gastronomie ou la coiffure, principalement destinés aux femmes.[877]

Or, pour rendre ce programme plus attractif, plusieurs mesures peuvent être envisagées sur le plan pédagogique, logistique et organisationnel.

La réforme passe essentiellement par l'établissement d'un diagnostic minutieux du milieu d'implantation du programme et des besoins et attentes inhérents à la population locale.

Elle passe également par un renforcement des activités de post-alphabétisation en cours (surtout la préparation à un métier) dans les divers centres d'alphabétisation. Il est en outre nécessaire que l'État finance entièrement les activités, et que les ONG, de leur côté, aient des partenaires fiables acceptant de financer ces activités.

Par ailleurs, les programmes manquent de façon cruciale de formateurs qualifiés en nombre suffisant dans le domaine de post alphabétisation pour prendre adéquatement en charge les sessions de formation professionnelle des bénéficiaires. La réforme implique donc également la nécessité de leur proposer des formations continues ou d'organiser des recyclages à leur intention, mais surtout de les associer lors de l'élaboration des programmes d'alphabétisation dont ils auront la charge pour dispenser les enseignements dans les centres et encadrer les auditrices, ceci permettra d'obtenir des résultats significatifs et pérennes.

Ce diagnostic doit être accompagné de mesures pour pallier les lacunes actuelles. Par rapport au contexte actuel de l'alphabétisation, les objectifs définis concernent aussi bien

[875]ANALCA. Guide n°10.2009. Op.Cit., p.10.
[876]Lahcen, Madi. Op.Cit., p.329.
[877]La Convention de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les associations porteuses du projet pour la saison scolaire : 2019-2020.

l'extension quantitative des effectifs que l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Dans le cadre de la la feuille de route, il apparaît toutefois qu'une priorité doit être donnée aujourd'hui à cet objectif.

Eu égard à ce contexte, nous observons que des conditions d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas favorables aux acquisitions et que des améliorations encore substantielles pourraient être obtenues de manière durable par un ensemble d'actions coordonnées. Selon les sessions de cette analyse, nous distinguerons quatre types d'actions

complémentaires. Il s'agit notamment de :

- la dimension pédagogique,
- la dimension managériale,
- la dimension organisationnelle,

1. Dimension managériale:

Il existe en premier lieu une nécessité d'établir des passerelles afin d'assurer le lien entre les différents secteurs éducatifs (formel, non-formel) et l'élimination de tout type de barrières, en veillant à ce que les analphabètes et/ou les nouveaux apprenants aient la possibilité de poursuivre leurs études au-delà de leur formation d'alphabétisation de base initiale.

Il souhaitable ensuite de repenser, en fonction de l'expérience d'autres pays, la durée de formation actuelle qui est jugée insuffisante pour prétendre alphabétiser les bénéficiaires. Toutefois, une enveloppe horaire de 500 heures et plus, au lieu des 300 heures appliquées actuellement, garantira forcément la maîtrise des compétences de base par les bénéficiaires et leur préparation efficace à l'insertion professionnelle.[878]

Par la suite, l'instauration des mécanismes de suivi et d'évaluation aussi bien de la qualité de la formation que des modes d'organisation et de gestion du programme de post alphabétisation au niveau local devient une nécessité urgente pour garantir la rentabilité et l'efficacité des actions entreprises. Il est également nécessaire de veiller au suivi et à l'accompagnement des lauréats dans l'insertion au marché de travail.

[878]Lahcen. Madi. Op.Cit., p. 335.

Enfin, il est essentiel de mettre à la portée des personnes alphabétisées une infrastructure facilitant leur accès au matériel de lecture et d'écriture nécessaire à la consolidation des acquis, qui leur permette d'élargir l'horizon de leurs connaissances (journaux, magazines, émissions télévisées...), et d'introduire l'utilisation des nouvelles technologies dans les processus d'enseignement apprentissage.

En définitive, la réforme de ce programme doit se pencher également sur un volet pédagogique et logistique :

2. Dimension pédagogique :

Au niveau des conditions pédagogiques, les responsables peuvent se préoccuper de la modularisation du cursus d'alphabétisation et de sa structuration en « modules capitalisables » de durées plus courtes basées sur les compétences visées par le « Référentiel d'Alphabétisation ». Cette modularisation facilite la conception et la mise en œuvre d'un système de « certification des niveaux de compétences acquises en alphabétisme » pour les bénéficiaires, ce qui procure à cette catégorie une reconnaissance sociale et institutionnelle grâce à ce « certificat » ou « diplôme » obtenu.

La plupart des femmes bénéficiaires revendiquent des opportunités pour accéder à la formation professionnelle afin de renforcer leur employabilité. Ce but est désormais réalisable par la mise en place de passerelles entre l'alphabétisation et le système d'éducation-formation (apprentissage, formation résidentielle, formation par alternance,).

D'autre part, les différentes données recueillies et analysées soulignent l'importance du rôle du formateur pour atteindre des objectifs assignés au programme. L'amélioration de la situation des formateurs nécessite la définition d'une politique de formation et d'accompagnement pour le renforcement des compétences des formateurs et des intervenants (profil exigé et formation obligatoire, certification) et la mise en place de procédures rigoureuses pour la gestion des vacations des formateurs (la motivation des formateurs par le règlement de leurs vacations dans les délais normaux).

Enfin, le programme de post alphabétisation exige une ouverture sur son environnement culturel par la prise en compte de « la langue maternelle » (« Darija » et « Tamazight ») dans le cursus de formation en tant que passerelle linguistique, afin

de permettre à ces bénéficiaires une qualification digitale par l'introduction, le développement et la généralisation de l'usage des TIC dans les programmes d'alphabétisation, notamment pour les publics jeunes.

3. Dimension organisationnelle :

Au niveau des conditions organisationnelles et logistiques du déroulement de programme de post alphabétisation, la mise à niveau de la qualité de l'environnement physique nécessite des mesures importantes.

Le programme de post- alphabétisation souffre d'une invisibilité des objectifs, des contenus, ce qui doit amener les gestionnaires à penser à l'instauration d'un cahier des charges pour les compétences requises de ce programme. Afin de contrôler les conditions du déroulement de l'action d'entreprises, qui comporte des spécifications claires et strictes. En d'autres termes de déterminer un référentiel de compétences que la bénéficiaire doit détenir en fin de formation, et qui pourrait lui permettre un passage fluide vers la formation professionnelle et, par la suite, renforcer son employabilité et sa qualification.

Par ailleurs, l'environnement physique du programme et les conditions des sites d'accueil doivent présenter une certaine convivialité et une proximité, surtout au niveau rural, avec des classes de cours adaptées aux adultes, et des ateliers de formation professionnelle bien équipés de matériel de formation professionnel adéquat et suffisant pour permettre à toutes les bénéficiaires la réalisation des gestes pratiques, etc.

D'après les résultats de l'étude, les organisateurs doivent repenser la distribution des bénéficiaires par le recours à un regroupement des bénéficiaires par classes de niveaux homogènes avec des besoins et des attentes similaires, d'où l'importance d'un diagnostic préalable auprès de la population dans le cadre d'une approche participative de l'action publique.

Les résultats de l'étude soulignent également l'importance d'encourager l'autoformation chez les néo-alphabètes et de développer un environnement lettré durable et adapté au contexte des populations cibles en cours d'alphabétisation ou des néo-alphabètes. Par la création à titre d'exemple d'activités parallèles aux programmes de post alphabétisation et l'ouverture sur le milieu local de la formation, ce qui offre des opportunités de taille pour l'insertion des bénéficiaires dans leur

entourage et les rendent opérationnels.

En somme, parmi les perspectives dégagées à travers cette étude, nous insistons sur le rôle fondamental de l'éducation tout au long de la vie chez les néo-alphabètes. Les média peuvent également jouer un rôle central, à travers la sensibilisation des populations et la diffusion de cours télévisés, afin d'encourager l'apprentissage à distance par l'utilisation des NTIC[879]. De plus, le système de certification des programmes est tributaire de la qualité du contenu offert par les opérateurs, d'où l'importance d'ouvrir le chantier de réforme des manuels de formation.

En définitive, la réforme de programme de post alphabétisation nécessite une ouverture de ce chantier sur son entourage socioéconomique et la convergence de ces objectifs avec ceux des plans de développement des différents opérateurs (Maroc vert, plan azur...) pour que les bénéficiaires (le produite final) puissent intégrer facilement le processus de développement et de productivité.

En outre, il s'avère essentiel de renforcer les mécanismes de partenariat national et local pour relever le défis du développement du pouvoir d'action à travers l'éducation, et tracer les grandes lignes et les prémices d'un programme basé sur l'approche genre, par la participation des hommes autant que des femmes.

[879]S. Vasudeva,Rao. Les technologies de l'information et de la communication dans l'alphabétisation pour le développement rural. In. Revue de l'Education des adultes et développement. 2015. p. 6. (En ligne) Disponible sur : <http://la.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-662006/education-des-adultes-et-nouvelles-technologies/les-technologies-de-linformation-et-de-la-communication-dans-lalphabetisation-pour-le-developpement-rural/> [consulté sur 17 Octobre 2020].

Conclusion générale :

Le moment est arrivé,à ce stade, de résumer les principaux apports et conclusions auxquelles ont abouti nos réflexions tout au long des différents chapitres de ce travail, et de faire des propositions quant aux enseignements acquis et aux perspectives de recherche pour l'avenir. Le débat autour de l'alphabétisation féminine et de l'évolution du concept d'alphabétisationreprésente notre point de départ.Dans notre réflexion, les politiques publiques cherchent à engendrer des impacts sur des processus de changement de comportement, et par la suite, sur un changement social.

Dans cette perspective, notre étude a été réalisée pour mesurer l'impact des programmes d'alphabétisation, et surtout l'étape de postalphabétisation, sur le développement des capacités des bénéficiaires au niveau de la province de Meknès. Cette évaluation consiste à mesurer la performance ou à calculer la rentabilité du projet de formation par la recherche des effets escomptés auprès des bénéficiaires.

Ainsi, la politique d'alphabétisation est-elle considérée en tant que politique de changement social et d'inclusion ? : « Le travail d'alphabétisation, comme l'éducation en général, est un acte politique. Il n'est pas neutre, parce que l'acte derévéler la réalité sociale pour la transformer ou de la cacher, pour la préserver est un acte politique »[880]. Autrement dit, l'alphabétisation accompagne le bénéficiaire dans la maîtrise des capacités de changement et des outils de transformation de la culture, tout en permettant à l'apprenant à devenir un acteur de la transformation et du changement social, dans le sens de l'émancipation et de l'autonomisation.

A partir du début de ce travail de recherche, nous avons essayé, volontairement, de limiter notre champ d'analyse à l'impact des actions d'alphabétisation sur le renforcement des capacités des bénéficiairesau niveau de la province de Meknès. Cette volonté découle du fait que l'expérience marocaine en la matière n'est pas négligeable, et nous a donc fourni un cadre analytique riche et fructueux en matière de variables et de données. De plus, la littérature est abondante au niveau d'autres pays, aussi bien les pays développés que ceux en voie de développement.

---

[880]Déclaration of Persepolis. Iran. Paris. International Co-ordination Secretariat for Literacy 3-8 September. 1975.

Notre problématique s'inscrit dans le cadre du New Public Management, un champ de réflexion au centre des préoccupations des chercheurs et pouvant constituer un dispositif de prise de décision pour les pouvoirs publics. Ceci dans la perspective d'améliorer la prestation des services publics, tout en économisant sur les ressources de l'État ou encore en les rationalisant) de manière à accroître leur efficacité et leur efficience.

La thèse que nous avons élaborée propose une évaluation des impactsdu programme de post alphabétisation à travers lamesure des capacités et des compétences des bénéficiaires selon plusieurs indicateurs comme la santé, la protection de l'environnement, l'amélioration du revenu et l'évolution du statut professionnel des enquêtés.

Les fondements théoriques mobilisés ont démontré une richesse conceptuelle indéniable. Premièrement,la Théorie des capabilités de Amartya Sen et celle de développement du pouvoir d'agir « Empowerment »,qui ont constitué pour nous un référentiel théorique fertile pour expliquer l'ampleur des changement généréspar les actions d'alphabétisationauprès des femmes bénéficiaires.

En effet, ces bénéficiaires des cours d'alphabétisation sont particulièrement des femmes, en âge actif et productif et en quête de qualification professionnelle. Elles se localisent en milieu urbain ainsi que rural. La plupart des bénéficiaires sont sans occupation stable ni régulière.

Nous avons donc entrepris une évaluation par questionnaire sur les capacités des bénéficiaires du programme de post- alphabétisation. Ceci permet, d'une part, d'avoir une idée du type d'alphabétisés produit par le programme et, d'autre part, d'apprécier le degré de changement généré par la formation afin de préparer les femmes bénéficiaires à affronter les défis de la vie quotidiennes.

Cette étude a montré que, malgré les avancées constatées chez les femmes en matière de compétence nécessaire à la gestion de la vie relationnelle et sociale, les bénéficiaires montrent un déficit s'agissant de leur capacité à intégrer le monde professionnel. En effet, les difficultés relevées sont relatives aux compétences financières et économiques, ce qui influence employabilité des femmes néoalphabétisées.

Ce déficit en matière d'intégration économique, soulevé par les résultats de l'étude,trouve son origine dans : la nature des contenus et des programmes de formation (absence ou faible volume horaire pourl'éducation financière, le calcul, les techniques de gestion des activités génératrices de revenus), le faible volume horaire dédié aux activités pratiques et indispensable pour le transfert des capacités acquises, l' absence après le programme de post alphabétisation de débouchéset de passerelles envisagés par les concepteurs vers une formation professionnelle qualifiante. C'est pourquoi, les femmes, par défaut d'orientation et d'opportunités, restent privées d'autres horizons comme une formation professionnelle qualifiante.

En somme, sans débouchés professionnels effectifs, les femmes actives bénéficiaires du programme de post alphabétisation ont tendance àexprimer une meilleure intégration sociale et relationnelle face à un déficit d'intégration économique.

Dans notre étude, nous avons en outreessayé de souligner des corrélations entre les caractéristiques sociodémographiques (âge, statut matrimonial, nombre d'enfants)et monographiques(citadin, rural) fortes d'une part et, d'autre part une influence confirmée entre les attentes des bénéficiaires d'un côté, l'environnement social et physique de la formation, et le degré de maîtrise de ces capacités et l'habilité de transfert des femmes bénéficiaires d'un autre côté.

Deuxièmement,notre thèse s'est basée également sur l'analyse dela nouvelle forme de partenariat quia connu un essor important, instituant les associations en tant que relais de l'action des services de l'État.

Plusieurs programmes sont en effetorganisésselon cette logique : les associations s'inscrivant dans les objectifs sectoriels des administrations et remplissant un certain nombre de conditions se voient subventionnées pour remplir des missions étant traditionnellement du ressort des services de l'État. Ainsi, l'approche « participative » souhaitée exige ici que les acteurs associatifs et politiques locaux s'engagent aux côtés des représentants du pouvoir central dans la définition et dans la mise en œuvre des politiques sociales.Le Maroc a connu l'adoption de l'approche « faire-faire » pour la gestion des programmes sociaux et surtout éducatifs.Cette logique permet d'autonomiser les organisations de la société civile pour une meilleure gouvernance des politiques sociales.

La contribution de la société civile à la lutte contre l'analphabétisme est maintenant reconnue comme décisive, en témoignent l'ampleur de son action à travers le territoire national et les objectifs qui lui sont assignés.

Or, face à l'immensité de la tâche à accomplir, les acteurs associatifs engagés dans ce chantierexpriment généralement une insatisfaction à l'encontre du déroulement de ces programmesd'alphabétisation.Ce sentiment est essentiellement dû au manque de moyens et d'accompagnement dans la formation et à la capacité d' élaboration d'une stratégie pour concilier entre les besoins des populations qui évoluent de facon constante et les exigences du monde du travail et les activités génératrices de revenus (langues étrangères, NTIC, les machines de haute technicité….). Les témoignages des acteurs associatifs participant à cette étude expriment le fait que les espérances placées dans l'acteur associatif dépassent largement ses potentialités d'action.

Dans ce contexte, les conditions objectives pour faire du secteur associatif un acteur d'alphabétisation de masse et de qualité sont donc loin d'être réunies. Pour être effective, la mobilisation du secteur associatif devrait se faire de manière progressive en mettant en place des programmes de qualification et de certification des associations.

Cependant, il en ressort que l'adoption de l'approche « faire-faire » pour la gestion des programmes d'alphabétisation permet d'autonomiser les organisations de la société civile pour une meilleure gouvernance des politiques sociales. Mais pour une application optimale de cette stratégie, il est nécessaire de définir et de répartir clairement les rôles ainsi que les responsabilités (afin que chaque acteur connaisse, accepte et assume ses attributions), et également d'injecter les ressources nécessaires pour répondre aux exigences des bénéficiaires.Il en découle l'obligation d'une formalisation verrouillée des modalités de partenariat, de manière à respecter la spécificité et l'histoire de chaque intervenant.

D'autre part, notre étude s'est penchéesur l'analyse de l'action d'alphabétisation sous l'angle de la territorialisation de cette action publique. Grâce à cette démarche, nous avons pu acquérir une vision englobantmulti-niveaux, multi-acteurs et multi-secteurs,comprendre les procédures de mise en œuvre de la

démocratie participative, et élucider les contours de cette action au niveau régional et local.

Notre analyse ne s'est pas limitée à ce stade, nous avons essayé d'examiner les impacts visibles et non visibles de ce choix public à travers une schématisation de la partie révélée de l'iceberg, en soulignant ses avantages et ses inconvénients. Une analyse SWOT nous a également permis d'appréhender les opportunités et les menaces relatives au programme de post alphabétisation, afin de cerner les effets de ce modèle de partenariat au niveau local.

Par ailleurs, notre premier apport dans ce travail de recherche est d'avoir contribué à l'élaboration d'un reprtoire sur les déterminants d'une alphabétisation féminine territoriale et transversale, à travers la mobilisation d'un cadre conceptuel et théorique, confrontant des soubassements variés.

Au niveau empirique, notre apport s'attache à l'identification des déterminants d'un modèle de programme de post alphabétisation au niveau de la province de Meknès.En essayant d'expliquer les piliers de ce modèle par différentes variables, latentes et manifestes, afin d'appréhender la contribution des déterminants socioéconomique, monographique et logistique, sur la pertinence de cette action publique au profit des bénéficiaires publics.

Notre deuxième apport est plutôt associé à la méthodologie utilisée pour expliquer les effets générés par le programme de post alphabétisation.L'adoption des approches et des méthodes combinées a été amplement justifiée au regard de leurs implications sur la qualité des résultats obtenus. Ainsi, l'adoption d'une approche à la fois exploratoire et analytique nous a permis d'identifier les déterminants des effets du programme de post alphabétisation sur les bénéficiaires.

En outre, des méthodes quantitatives et qualitatives ont été mobiliséespour expliquer le degré de changement de comportement et le renforcement des capacités au profit des femmes bénéficiaires, afinde comprendre les choix des décideurs en la matière.

Notre troisième apport se situe au niveau managérial : l'objectif de notre travail de recherche est de fournirr des éléments de réponse aux questionnements liés à l'amélioration de l'efficacité de la politique d'alphabétisation au Maroc et à l'optimisation des effets du programme de post alphabétisation

En effet, Ce modèle est très certainement critiquable sur de nombreux points et la recherche souffre d'un certain nombre de limites, à savoir du caractère limitatif du point de vue théorique, dans lesens qu'il reste quelques soubassements non abordés pouvant représenter une pertinence vis-à-vis d'un élargissement de la problématique et de sa généralisation à d'autres secteurs et programmes d'éducation non formelle.

Au début, notre choix s'est porté sur un sujet large avec des pistes de recherche multiples, nous exposant à une grande difficulté pour trouver une justification théorique à notre question de recherche. Cette immersion nous a aidés à combiner différents fondements afin d'identifier les déterminants et les facteurs qui influencent l'impact des programmes d'alphabétisation. Nous sommes enfin parvenus à faire évoluer notre problématique en une forme plus explicite pour accéder au terrain d'étude.

Notre statut d'observateur externe au moment du recueil des données a limité notre appréhension du fonctionnement interne des choses et nous a empêchés d'acquérir une vision complète et d'analyser le phénomène dans sa globalité et dans toute sa durée.

Ainsi, la couverture partielle des programmes d'alphabétisation par l'enquête de terrain, à cause, d'une part, de la faible représentativité du programme des entreprises (n'ayant pas été considéré dans l'échantillon),et, d'autre part, par l'inaccessibilité aux bénéficiaires de certains opérateurs publics(notamment ceux des Habous et des Affaires Islamiques),qui revêtent un caractère important dans les programmes d'alphabétisation. Il est en effet une limite de ne pas couvrir cet opérateur,drainant, à lui seul, près d'untiers des effectifs en alphabétisation au niveau national

Le volet effectivité des capacités dans le questionnaire a été évalué sur la base des déclarations des bénéficiaires, et non sur l'observation directe du transfert dans des situations réelles de leur vie quotidienne et professionnelle. Ce dernier étant de nature à fournir des informations plus fiables sur la pertinence et l'utilité des acquis des apprentissages pour l'autonomie effective des bénéficiaires en dehors des classes d'alphabétisation. Cette approche, communément préconisée dans ce type d'évaluation, requiert des techniques et des moyens logistiques et humains développés, ainsi que des procédures d'enquête spéciales, que notre recherche n'est

pas en mesure d’assurer. Par ailleurs, en dépit de ces considérations pratiques, nous avons pu recueillir et analyser une banque d’informations qui nous a permis d’obtenir une idée relativement claire du changement des comportements des bénéficiaires dans les programmes d’alphabétisation.

L’avènement du covid 19, en pleinenquête, nous a amenés à adapter nos outils pour compléter l’administration des questionnaires,en ayant recours aux appels téléphoniques et en organisant des déplacements vers les domiciles des participantes.

Les principales difficultés rencontrées au cours de ce travail de recherche sont essentiellement liéesà :

L’échantillonnage et la base de sondage de l’enquête : difficultésà disposer des listes et à accéder aux bénéficiaires de certains opérateurs associatifs d’alphabétisation dans la Province de Méknes.

Les problèmes logistiques liés à la réalisation des enquêtes sur le terrain : éloignement et enclavement de certains centres d’alphabétisation et des domiciles des bénéficiaires.

La longueur du temps d’administration des questionnaires par rapport à la durée réellement requise.

En fin, Cette recherche n'est pas une fin en soi. Dans ce travail de thèse, nous avons volontairement opté pour restreindre le champ de notre recherche aux cas très spécifiques que constituent les effets du programme de post alphabétisation auprès des bénéficiaires.

Néanmoins d'autres pistes nécessitent d'être explorées, telles que l’impactet la valeur ajoutée de la participation de la société civile dans le secteur d’alphabétisation, dans le cadre du partenariat avec l’ANALCA, en élargissant le champ d'étude à d'autres programme comme celui de l’alphabétisation des Habous.

Dans une autre perspective, le décalage existant entre le mode des praticiens et celui des chercheurs nécessite d'être réduit et minimisé. Les réformes tracées par les pouvoirs publics ont besoin d'impliquer le monde académique dans les décisions publiques, pouvant ainsi apporter des éclairages intéressants en matière de théorie et de pratique, dans un souci d'optimisation de choix des politiques publiques.

Malgré toutes ses limites, notre souhait est que cette recherche procure une meilleure appréhension des contours de la politique d'alphabétisation au Maroc et des facteurs expliquant le choix des autorités publiques en la matière.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Abdoulaye, Anne. Les limites du simple décret d'un droit à l'éducation. Sous la direction de. Pilon, M., Martin, J.-Y. et Carry, A. Le droit à l'éducation : quelle universalité ? Paris : Éditions des archives contemporaines. 2010.

Agnaou, Fatima. Literacy, Gender. and Empowerment in Morocco. In. RoutledgeSeries. New York &London. Middle east studies history, politics, and law. ShahroughAkhavi. University of South Carolina. 2004.

Akkari, Abdeljalil. Politiques et stratégies éducatives, termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud. Francfort : Peter Lang. 2001.

Akoun. André. Ansart, Pierre. Dictionnaire de sociologie, Edition le Robert/Seuil. Tours. 1999.

Alami M'Chichi, Houria. Genre et politique au Maroc: les enjeux de l'égalité hommes-femmes entre islamisme et modernisme. In. Histoire et perspectives méditerranéennes. Paris. Harmattan. 2002.

Amyotte, Luc. Méthodes quantitative. Application à la recherche en éducation. St Laurent. ERPI.1996.

Antonioli, Albert. Le droit d'apprendre. Une écoule pour tous en Afrique. Paris. Harmattan. 1993

Arborio, Anne-Marie. Fournier, Pierre. L'enquête et ses méthodes: L'observationdirecte. Paris. Nathan. 1999.

Arénilla, Louis. Dictionnaire de Pédagogie. Bordas Pédagogie. Paris. 2000.

Avanzini, Guy. L'éducation des adultes. Paris. Anthropos. 1996.

Baudry de Vaux Marie, Ceccaldi Sylviane, CrineGrégory, de Lassus Isabelle, Thévenot Magali. Amartya, Sen : Un nouveau modèleéconomique, Développement, justice, liberté,. Paris. Odile Jacob poches. 2003.

Baumard, Philippe. Ibert, Jérôme. Quelles Approches Avec Quelles Données ? In Méthodes de Recherche En Management. Paris. Dunod. 2007.

Baumard, Philippe. Donada, Carole. Ibert, Jérôme. Jean-Marc, Xuereb. Chapitre 9. La collecte des données et la gestion de leurs sources. Paris. Dunod. 4e éd. 2014.

Beaud, Michel. L'art de la thèse: Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise, ou tout autre travail universitaire. Paris, La Découverte. 1994.

Beaud, Stéphane. Weber, Florence. Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnologiques.Paris. La Découverte. 1998.

Beaud, Stéphane. Weber, Florence. Guide de l'enquête de terrain. Paris,

Bellegarde, Katell. Modèle interactif de l'insertion et littéracie professionnelle restreinte. In. Savoirs. N° 43. Paris. L'Harmattan. 2017.

Berthier, Nicole. Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés. Sociologie. Paris. Armand Colin. 1998.

Berthier, Nicole. Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés. Paris. Armand Colin. 1998.

Beuret, Benoît. Baqué, Marie-Hélène. Biewener Carole, L'empowerment, une pratique émancipatrice. Paris. La Découverte. 2013.

Boltanski, Luc. Laurent, Thevenot. De la justification: Les économies de la grandeur. Gallimard. 1991.

Bono, Irene. Le « phénomène participatif » au Maroc à travers ses styles d'action et ses normes. Centre d'études et de recherches internationales. 2010.

Boukous, Ahmed. Agnaou, Fatima. Alphabétisation et développement durable au Maroc: réalité et perspectives. Rabat. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. 2001.

Bourdieu, Pierre. Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard. 1982.

Bourdieu, Pierre. Les héritiers: le sens commun. Paris. Minuit. 1984.

Bourdieu, Pierre. Passeron, Jean-claude. La Reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris. 1970.

Bourdieu, Pierre. Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Seuil. 1994.

Bourdieu, Pierre. Science de la science et réflexivité. Paris : Raisons d'agir. 2001.

Bourdieu, Pierre. La domination masculine. Paris. Seuil. 1998.

Bourgeois Etienne. Nizet, Jean. Regards croisés sur l'expérience de Formation. Paris. Harmattan. 1999.

Bouvier, Alan. La gouvernance des systèmes éducatifs. Paris : P.U.F. 2007.

Carré, Phillipe. De la motivation à la formation. Paris. L'Harmattan. 2001.

Creswell, John. W. Data Analysis and Representation. Dans J.W. Creswell : Qualitative Inquiry and Research Design.Thousand Oaks: Sage. 1998.

Crozier, Michel. Friedberg, Erhard. L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective. Paris. Seuil. 1977.

De Landsheere, Gilbert. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris. PUF. 1979.

De Singly, François. L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.Paris. Nathan. 1992.

Develay, Michel. De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF.1993.

Dictionnaire de la pensée sociologique. Paris. PUF. 2005.

Dormagen, Jean Yves. Mouchard, Daniel. Introduction à la sociologie politique. Edition De Boeck. 2010.

Durand, Marianne. Love, Catherine. Le Grand Robert & Collins : Dictionnaire Français-Anglais, Anglais-Français Nouvelle édition 2008, [3e édition]. Paris. 2008.

Durkheim, Emil. Les règles de la méthode sociologique. Paris. PUF. 1985.

Easton, David. A Framework for Political Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1965.

Eliassen, Kjell. A,Sitter, Nick. Understanding Public Management. Sage. 2008.

Eliassen, Kjellet Sitter, Nick. Understanding public management. Sage. 2008.

Éducation et sociologie. Paris. Quadrige. 1918.

. Abhijit V. Banerjee. Repenser la pauvreté. Seuil. 2012.

Evrard, Yves. Bernard, Pras. Market, Elyette Roux : études et recherchesen marketing - Fondements, méthodes. Paris. Dunod. 2003.

Fortin, Marie-Fabienne. Gagnon, Johanne. Fondements et étapes du processus de recherche, Méthodesquantitatives et qualitatives. Montréal. Chaneliére Education. 2010.

Fortin, Marie-Fabienne. Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation. Québec. Décarie. 1998.

Foucault, Michel. « Le sujet et le pouvoir » repris dans Dits et écrits II. Tome IV. Texte 306. 1982.

Foucault, Michel. Le sujet et le pouvoir. In. Dits et écrits. TomeIV. 1983.

Foucault, Michel. Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines. Paris : Gallimard. 1966.

Foucault, Michel. Surveiller et punir. La naissance de la prison. Paris : Gallimard, Collection TEL. 1975.

Foulquié, Paul. Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris. PUF. 1971

Foulquié, Paul. Vocabulaire des sciences sociales. Paris. PUF. 1978

Freire, Paulo. Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution. Paris. Petite Collection Maspero. 1977.

Friedberg, Erhard. Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée. Paris. France : Seuil. 1993.

Frydman, Benoît. La société civile et ses droits. Bruxelles. Bruylant.

Geert Bouckaert, B. Guy Peters et Koen Verhoest.Coordination of public sector organizations. Springer. 2016.

Guibert, Joel. Jumel, Guy. Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales. Paris. Armand Colin.1997.

H. Russel, Bernard. Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches. AltaMira Press. 2011. Consulté à l'adresse : https://books.google.co.ma/books?id=WhKYqATAySwC.

Haddy, Mohamed. La régionalisation au Maroc : des errances du projet sociétal. Paris. MDM publication. 2011.

Hair, Joseph F. M, Hult Jr. G, Tomas. Ringle, Christian. Sarstedt, Marko. A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Sage. 2014.

Hameline, Daniel. Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue. Paris.ESF.1983.

Harding, Sandra. The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies. New York: Routledge. 2004

Hassenteufel, Patrick. Sociologie politique de l'actionpublique. Paris. Armand Colin. 2008.

Hassenteufel, Pierre. Convergence. In. Dictionnaire des politiques publiques. 2010. Paris: Presses de Sciences Po. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/dictionnaire-des-politiques-publiques--9782724611755-p-180.htm.

Hibou, Béatrice. Bono, Irène. Le gouvernement du social au Maroc. Paris. Karthala. 2016.

Illich, Ivan. L'Alphabétisation de l'esprit populaire. Paris. La Découverte.1990.

Ki-Zerbo, Joseph. Éduquer ou périr. Paris. France : L'Harmattan.1990.

Kristi, Jackson. Bazeley, Pat. Qualitative Data Analysis with NVivo. Sage.Publications Limited. 2013.

Lafaye, Claudette. Sociologie des organisations. Armand Colin. 2009.

Laville, Jean-Louis. Dictionnaire de l'autre économie, éditions Desclée de Brouwer. 2005.

Laville, Jean-Louis. L'économie solidaire, Une perspective internationale, nouvelle édition revue et actualisée. Hachette Littératures. 2007.

Le moigne, Jean- Louis. Les épistémologies constructivistes. Collection Que sais-je ? PUF. 2007.

Lescure, Emmanuel. De Illettrisme en Guyane: Enquête sociologique auprès de jeunes en stage de formation. Paris. L'Harmattan. 1999.

Lipsky, Michael. Bureaucracy, Street-Level. Dilemmas of the Individual in Public Services. New York. Russel Sage. 1980.

Lyotard, Jean. François. La Condition postmoderne - Rapport sur le savoir. Éditions de Minuit. 1979.

Madeleine, Grawitz. Méthodes des sciences sociales. Paris. Dalloz. 9e édition. 1993.

Malglaive, Gérard. Enseigner à des adultes. Travail et Pédagogie. Paris. PUF. 1990.

March, James G. Décisions et organisations. Paris. D'Organisation. 1991.

March, James Gardner. Simon, Herbert Alexander. Crozier, Michel. Rouchy, Jean-Claude Prunier, Gérard. Les organisations : problèmes psycho-sociologiques /. Dunod. Paris. Consulté à l'adresse http://documentation.unicaen.fr/Default/doc/FLORA/1307/les-organisations-problemes-psycho-sociologiques-j-g-march-et-h-a-simon.

Marie-Hélène, Bacqué. Carole, Biewener. L'empowerment une pratique émancipatrice. La Découverte. 2013.

Martinache, Igor. Vermeren, Pierre. Le Maroc de Mohammed VI. La transition achevée. In. Lectures. Découverte. coll. « cahiers libres ». 2009.

Massardier, Gilles. Politiques et action publiques. Paris. Armand Colin. 2003. Consulté à l'adresse http://bibliotheque.bordeaux.fr/in/details.xhtml?id=mgroup%3Ap+unimarcbu_596682

Meister, Albert. Alphabétisation et développement: le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation. Paris. Anthrops. 1973.

Mucchielli, Alex. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris. Armand Colin. 1996.

Mucchielli, Alex. Paillé, Pierre. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris. Armand Colin. 2012.

Mucchielli, Roger. Les méthodes actives. Dans la pédagogie des adultes. Paris. ESF. 1998.

Musial, Manuel. Pradère, Fabienne. Tricot, André. Comment concevoir un enseignement? Bruxelles. De Boeck. 1er édition. 2012.

Nicanor, Perlas. La société civile : le 3ème pouvoir, Changer la face de la mondialisation. Yves Michel. 2003.

Nussbaum, Martha. Femmes. développement humain, l'approche des capabilitéstraduction de Womenand Human development The capabilities Approach, Edition des femmes. (2008).

Paillé, Pierre. La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. Paris : Colin. 2003.

Pelpel, Patrice. Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ? Paris. Harmattan. 2001.

Percheron, Annick. La socialisation politique. Paris. Armand Colin. 1993.

Pierre, Paillé. Alex, Mucchielli. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin. 1996.

Pirotte, Gautier. La Notion de société civile. La Découverte. 2007.

Ponthieux, Sophie. Le capital social, La Découverte, Paris. 2006.

Pras Yves, Bernard. Elyette, Evrard. Market, Roux. Etudes et recherches en marketing - Fondements, méthodes. Paris. Dunod. Vol. 3ème édition. 2003.

Prinz, Manfred. L'alphabétisation au Sénégal. Paris. Éditions: L'Harmattan. 1996.

Quivy, Raymond. et Van Campenhoudt, Luc. Manuel de recherche en sciences sociales. Paris. Dunod.1995.

R. Dye, Thomas. Understanding Public Policy. Pearson Prentice Hall. 2005. Consulté à l'adresse https://books.google.co.ma/books?id=RoegPwAACAAJ.

Raymond, Quivy. Luc Van, Campenhoudt. Jacques, Marquet. Manuel de recherche en sciences sociales. Paris. France : Dunod. 1995.

Richard, Edwards. Robin, Usher. Postmodernism and Education : Different Voices, Different Worlds. London : Routledge. 1994.

Rogers, Carl. Liberté pour apprendre. Paris. Dunod. 2013.

Roque, Maria Angels. La société civile au Maroc : l'émergence de nouveaux acteurs de développement. Publi Sud. 2004.

Rorty, Richard. Objectivisme, relativisme et vérité, Paris, PUF. 1994.

Sen, Amartya Kumar. Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté. Ouvragepubliéoriginellement par Alfred Knopf sous le titre « Développement as Freedom ». Paris. Odile Jacob. 2003.

Silem, Ahmed. Bensahel – Perrin, Liliane, Fontanel, Jacques. L'économie territoriale en questions. La Librairie des Humanités. 2014.

Singly, François, Singly. L'enquête et sesméthodes: le questionnaire. Paris. Nathan. 1992.

Sow Sidibé, Msatou · Badji, Mamadou. Genre, inégalités et religion. Paris. Editions des Archives Contemporaines. AUF.2007.

Thiétart, Raymond-Alain. Méthodes de recherche en management. 2014. Paris. Dunod.

Thiétart, Raymond-Alain. Méthodes de recherche en management. Paris. Dunod. 2014.

Thiétart, Raymond-Alain. Méthodes de recherche en management. Paris : Dunod. 2014. Consulté à l'adresse http://international.scholarvox.com/book/88820817.

Thoenig, Jean-Claude. Les politiques publiques. In. Madeleine Grawitz, Jean Leca (sous la direction). Traité de Science Politique. Paris. Presses universitaires de France. 1985.

Touraine, Alain. Les sociétés dépendantes. Duculot. Paris. 1976.

Vincent, Jean-Marie. La théorie critique de l'école de Francfort. Paris : Éditions Galilée. 1976.

Vinokur, Annie. Pouvoirs et financement en éducation : Qui paye décide ? Paris : L'Harmattan - Éducation et sociétés. 2007.

Vollet, Dominique. Hadjab, Farid. Manuel de l'évaluation des politiques publiques. Editions: Quae. 2008.

Vollet, Dominique. Hadjab. Manuel de l'évaluation des politiques publiques. Quae. 2008.

ARTICLES :

Abdel-Basset, Mohamed. Mai. Mohamed. Florentin, Smarandache. An Extension of Neutrosophic AHP–SWOT Analysis for Strategic Planning and Decision-Making. In. Symmetry. N° 10. 2018.

Abraouz, Fatima Zahra. Naama, Ma Elainin, Cheikh. L'impact de l'entreprise sociale sur le développement durable : cas de la coopérative d'argan. In. International Journal of Innovation and Scientific Research. Vol 31. N° 2. 2017.

Adama, Ouane. Alphabétisation et formation des formateurs: L'expérience de l'Afrique francophone. In. Revue Internationale de l'Education adultes et développement. Vol. 30. N° 3. 1984.

Agnaou, Fatima. Literacy, Gender. and Empowerment in Morocco. In. Routledge Series. New York &London. Middle East Studies History. Politics. and Law. Shahrough Akhavi. University of South Carolina. 2004.

Aït Daoud, Lahcen. Bougroum, Mohammed. Ibourk, Aomar. Education non formelle au Maroc. Les déterminants de la qualité dans les programmesd'alphabétisation. In. Critique économique. N° 32. 2014.

Aitchinson, John. Alphabétisation des adultes et éducation de base: point de vue régional de la SADC. In. Revue Education des adultes et développement, 6 juillet. 2015.

Akesbi, Azeddine. Eléments d'évaluation de la politique éducative du gouvernement Youssoufi. In. Critique économique. N° 8. 2002.

Aktouf, Omar. Une technique fondamentale: l'analyse de contenu. Méthodologie des sciences sociales et approaches qualitatives des organisations: une introduction à la démarche classique et une critique. In. Les classiquesen sciences sociales. Québec. 1987.

Alexandre, Bertin. Quelle perspective pour l'approche par les capacités ? In. Revue Tiers Monde. N° 182. 2005.

Altinok, Nadir. Lakhal, Tarik. La Place de l'État en Afrique selon la Banque Mondiale: les limitesd'une politique néo-libérale "amendée". In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N° 4. 2005.

Annick, Percheron. Les applications de l'analyse systémique à des cas particuliers. In. Revue française de sociologie. Vol 12. N°1. 1971.

Arteau, Marcelet. Lorraine, Gaudreau. Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) appliqué à une expérience d'insertion par l'économique: suggestion d'indicateurs d'évaluation. In. The Canadian Journal of Program Evaluation, suppl. Special Issue. Toronto. Vol 21. N° 3. 2006.

Aubé, Michel. David, Robert. Patrick de la chevrotière. le monde de Darwin: un dispositive exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages. In. Presses de l'Université Laval. Québec. 2004.

Bacqué, Marie-Hélène. Biewener, Carole. L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation? In. Idéeséconomiques et sociales, Vol 173. N°3. 2013.

Bardin, Laurence. L'analyse de contenu. Paris. Presses Universitaires de France. 2013.

Barlet, Sandra. Jarousse, Jean.Pierre. Les ONG et l'éducation dans les pays endéveloppement. In. Revue internationaled'éducation de Sèvres. N° 58. 2011.

Baron, Catherine. Belarbi, Wafae. Gouvernance participative et rôle des associations pour l'accès à l'eau dans la périphérie de Casablanca (Maroc). In. L'eaumondialisée. la découverte. 2010.

Barthélémy-Descamps, Annie. Evaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. In. Spirale - Revue de recherchesenéducation. N° 4. 1990.

Bartlett, Lesley. Literacy's Verb: Exploring what Literacy is and What Literacy Does. In. International Journal of Educational Development. N° 28. Vol 6. 2008.

Bastyns, Catherine. Godenir, Anne. Mainguet, Christine. Institutionnalisation de l'alphabétisation des adultesen Belgique francophone :en quoi les politiques de l'emploi et la référence à l'employabilité ont-elles modifié le champ? In. Dynamiques régionales, N ° 2. 2015.

Bastyns, Catherine. Institutionnalisation de l'alphabétisation des adultes en Belgique francophone :en quoi les politiques de l'emploi et la référence à l'employabilité ont-elles modifie le champ. Belgique. Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique. 2015.

Beder, W. Hal. Valentine, Thomas. Motivational Profiles of Adult Basic Education Students. In. Adult Education Quarterly. 16 septembre. 2016.

Belarbi, Aicha. La Femme rurale Au Maroc. In. The Legislative Anti Policy Environment. Adult Education. Haddad (Ed.). 1998.

Ben Fadhel, S.E. Étude des effets cognitifs et affectifs de l'alphabétisation chez des adultes dans un context tunisien. In. Pratiques Psychologiques. N°16. 2010.

Benadada, Assia. Belkamel, Bidaouiya. Le mouvement des droits humains des femmes au Maroc : Approchehistorique et archivistique. Université Mohammed V (Rabat). Faculté des lettres et des sciences humaines. Centre d'histoire du temps présent. 2014.

Bénicourt, Emmanuelle. Amartya Sen: un bilan critique. In. Cahiersd'économie Politique. N° 52. 2007.

Benidir, Mohammed. Les courtiers associatifsendéveloppement dans le Sud-Est du Maroc: Entre politisation et dépolitisation. In. Anthropologie et développement. 2015.

Bérenger, Valérie. Verdier-Chouchane, Audrey. Des Inégalités de Genre à l'indice de qualité de vie Des Femmes. In. Economic Research Working Paper. N°94. January 2008. Programme des Nations unies pour le développement. (PNUD). 2008.

Berman, Yitzhak. Au-Delà du Seuil: La Mesure et l'analyse de l'exclusion Sociale. Cambridge. Presse Politique. In. International Social Work. Vol 39. N° 4. 1996.

Berrada Gouzi, Abderrahmane. El Aoufi, Noureddine. La non scolarisation au Maroc, une analyseentermes de coût d'opportunité. In. Critique économique. No 19. 2007.

Berriane, Yasmine. Chapitre 5. L'inclusion Des Femmes: Les Contours d'une Nouvelle Norme. In. Femmes, Associations et Politique à Casablanca, Description Du Maghreb. Maroc. Centre Jacques-Berque. 2013.

Berthet, Thierry. Les enjeux de l'évaluation territoriale des politiques publiques. In. Informationssociales. Vol 150. N°6. 2008.

Bherer, Laurence. Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques. In. Participations. Vol 1. N° 1. 2011.

Boccanfuso, Dorothée. Savard, Luc. Touhami, Abdelkhalek. Politiques économiques, pauvreté et inégalités au Maroc: Analyses en Équilibre général micro simulé. In. Mondes en développement. N° 148. 2009.

Boubacar, Taboure. L'alphabétisationen milieu périurbain au Mali: une analyse de l'utilisation des compétencesacquises dans la vie quotidienne des femmes de Missabougou. In. Revue Malienne de Science et de Technologie. N° 17. 2015.

Boubacar, Taboure. L'alphabétisation des femmes au Mali: Le regard des acteurs sur son impact, cas de Lassa. In. Revue Malienne de Science et de Technologie. N°17. octobre 2015.

Bouderbala, Négib. La trajectoire du Maroc indépendant: une panne de l'ascenseur social. In. Critique économique. N° 10. 2003.

Bougrom, Mohammed. Ibourk, Aomar. Löwenthal, Paul. La politique d'alphabétisation au Maroc: quelle rôle pour le secteur associatif ? In. Mondes en développement. N° 134. 2006.

Bougrom, Mohammed. Le rôle du formateur dans la performance des programmes d'alphabétisation au Maroc. In. Revue Éducation des Adultes et Développement. N° 86. 2019.

Bourkadi, Hanane. le secteur informel au Maroc étude exploratoire de l'emploi informel artisanal dans la region fès boulemane. In. Revue JBE. Vol 2. Numéro1. 2014.

Boutinet, Jean Paul. L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. In. Éducation Permanente. N° 136. 1998.

Braida, Loïc. Vidal, Michel. Quand l'environnement devient support de formation. Impact de pratiques éducatives sur le développement du Sentiment d'efficacité personnelle de jeunesen formation, Éducation et socialisation. In. Les Cahiers du CERFEE. N° 33. 2013.

Brasseul, Jacques. Lavrard-Meyer, Cécile. Chapitre 2. Les causes du sous-développement. In. Économie du développement. 4e éd. 2006.

Broussal, Dominique. Émancipation et formation: une alliance en question. In. Savoirs. N° 51. 2019.

Calvès, Anne-Emmanuèle. Empowerment: Généalogie d'un concept clé du discourscontemporain sur le développement. In. Revue Tiers Monde. N° 200. 2009.

Cammaille, Jacques. Bruno, Jobert B. Les métamorphoses de la régulation politique. Paris. LGDJ. Vol 24. 1998.

Campoy, Eric. Dumas, Marc. Chapitre 13. Études longitudinales et comparaisons entre groupes par les modèlesd'équationsstructurelles. In MethodesRecherches. 2005.

Carpentier, Anylène. Les approches et les strategies gouvernementales de mise enœuvre des politiques éducatives. In. Éducation et francophonie. Vol 40. N°1. 2012.

Carr-Hill, others. Méthodes d'évaluation des coûts des programmes d'alphabétisation des adultes, notammenten Afrique. In. Document de référence pour la conference interministérielle africaine sur l'alphabétisation. Germany. 2007.

Catusse, Meriem. Le « social »: une affaire d'Etat dans le Maroc de Mohammed VI. In. Confluences Méditerranée. Vol 3. N°78. 2011.

Cavet, Christiane. Y a-t-il aujourd'huiunedéfinition de l'illettrisme qui s'impose à tous? In. Economie&Humanisme. N°363. 2002.

Cerbelle, Sophie. Bougroum, Mohammed. La société civile au service de l'alphabétisation au Maroc. Quel engagement pour qusoels résultats? In. Revue internationaled'éducation de Sèvres. N°58. 2011.

Cerbelle, Sophie. Bougroum, Mohammed. La société civile au service de l'alphabétisation au Maroc. Quel engagement pour qusels résultats? In. Revue internationaled'éducation de Sèvres. N°.58. 2011.

Cerbelle, Sophie. Les analphabètes au Maroc: un groupehomogèneendemanded'alphabétisation? In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N°12. 2013.

Charlier, Sophie. Camille, Wernaers. Perspectives de genre dans les politiques publiques: l'impact sur le budget temps des femmes In. Le Monde selon les femmes. 2019.

Cheick, Diarra, Mahamadou. Formation des formateurs: place dans une éducation de qualité des adultes. In. International Review of Education. N° 57. 2011.

Chemin, Carine. Gilbert, Patrick. L'évaluation de la performance, analyseur de la gouvernance associative. In. Politiques et Management public. Vol 27. 2010.

Cherkaoui, Adil. Haouata, Sanaa. Eléments de réflexion sur les positionnements épistémologiques et méthodologiquesen Sciences de Gestion In Revue interdisciplinaire. 2016.

Cheynis, Eric. Les reconversions dans l'associatif de militants politiques marocains, Ruptures, continuités et fidélités à soi. In. Politix, N°102. 2013.

Chikhaoui, Naïma. Du droit à l'école à la reconnaissance de l'adolescence pour la jeune fille marocaine. In Carrefours de l'éducation. Vol 24. N° 2. 2007.

Chin, Wynne. Marcoulides, Gerard. The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. In. Modern Methods for Business Research. N ° 8. 1998.

Chlebowska, Krystyna. Les femmes rurales africaines et l'alphabétisation. In. Association française pour la lecture. 1989.

Christine, Musselin. Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques: deux approches pour un mêmeobjet? In. Revue française de science politique. Vol 55. N° 1. pp. 51-71. In. Revue française de science politique. Presses de Sciences Po. Vol 55. N° 1. février 2005.

Claude Moisdon, Jean. Lascoumes, Pierre. Gouverner par les instruments. In. Sociologie du travail, Sciences Po, Les Presses, Paris. Vol 47. N° 4. 2004.

Collin, Bennett. What is Policy Convergence and What Causes it? In. British Journal of Political Science. Vol 21. N° 2. 1991.

Commaille, Jacques. Sociologie de l'actionpublique. In. Dictionnaire des politiques publiques. Paris. Presses de Sciences Po. 2010.

Considine, Mark. Making Public Policy. Combridge. Policy Press. 2005.

Cornejo, Gerardo. Pour Une Éducation Populaire Politique. A Partir d'une Recherche-Action En Bretagne. de l'Université de E Elmore, Richard. School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance. Cambridge, UK: Harvard Education Press. 2004.

Crahay, Marcel. Chapitre 1. Qualitatif – Quantitatif: des enjeux méthodologiques convergents? In. De Boeck Supérieur. 2006.

Darrat, Ali. Sarkar, Jayanta. Growth Consequences of Forein Direct Investment: Some Result for Turkey. In. Journal of EconomicDevelopment. N ° 34. 2009.

De Gaule Jac, Vincent. Isabel, Taboada Léonetti. La lutte des places. Insertion et désinsertion. In. Droit et Société. coll. Re-Connaissances Paris. 1994.

de Maillard, Jacques. Les associations dans l'actionpubliquelocale : participation fonctionnaliséeououverturedémocratique?. In. Lien social et Politiques. La démocratisation du social. N° 48. 2002.

Deblé, Isabelle. La deuxième stratégie de l'UNESCO à l'égard des femmes. In Revue Tiers Monde. Vol 26. N° 102. 1985.

Demoustier, Danièle. Les associations et leurs partenaires publics. In. Informations sociales. N° 121. 2005.

Denzin, Norman. Lincoln, Yvonna. Introduction. Entering the field of Qualitative Research. In. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks. Sage. 2000.

Descheneaux, Frédéric. Guide d'introductionl'analyse qualitative à l'aide de logiciel NVIVO 2.0. In. Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative. 2007.

Desilets, Jean. La réussite des études. In. Historique et inventaire d'activités. Juin 2000.

Destombes, Christelle. Illettrisme:dispositifs de lutte. In. Vacarme. N° 10. 1999.

Di Francesco, Michael. Process not Outcomes in New Public Management? Policy Coherence In Australian Government. The Drawing Board. In. An Australian Review of Public Affairs. University of Sydney. Vol 1. N°3. 2001.

Didier, Blanchet. Marc, Fleurbaey. Beyond GDP: Measuring Welfare and Assessing Sustainability. In. Ecological Economics. Oxford University Press. 2013.

Didry, Claudeet. Friot, Bernard. Robert, Castel. Symposium sur Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, de Robert Castel. In. Sociologie du travail. Vol 43. N° 2. 2001.

Dryzek, John. Policy Analysis As Critiques. In. Oxford Handbook. Robert E. Goodin, Michael Moran. Martin Rein. 2008.

Dubresson, Alain. Fauré, Yves-André. Décentralisation et développementlocal: Un lien à repenser. In. Revue Tiers Monde. 2005.

Duflo, Esther. Évaluer l'impact des programmes d'aide au développement: le rôle des évaluations par assignation aléatoire. In. Revue d'économie du développement. De l'Université Boeck. Vol 13.2. 2005.

Dupont, Serge. De Clercq, Mikaël. Galand, Benoît. Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. In. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation N° 191. 2015.

Dye, Thomas. Understanding Public Policy. Université d'État de Floride. Pearson Prentice Hall. 2005.

Edmée, Ollagnier. La question du genre en formation des adultes In. Savoirs. N° 22. Paris. L' Harmattan. 2010.

Egnonto, Koffi-Tessio. Kpotogbé, Homevor. Komi, Kouma. Impact des Politiques d'alphabétisation sur la production et la sécuritéalimentaires Au Togo. In. Ag Econ Search. 2008.

Einstein, Leon. Galindo-Rueda, Fernando. Vignoles, Anna. The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A CohortAnalysis. In. LSE Research Online Documents on Economics. Londres. The Centre for the Economics of Education. 2004.

El Harrass, Mokhtar. Alphabétisation des Femmes: Effets et impact. Rabat. Faculté des Lettres de l'Université Mohamed V-souissi. 2007.

Elammari, Bouchra. Diagnosis of Gendered Education in Morocco: Evaluation and Evolution. In. Revue des études multi disciplinaires en sciences économiques et sociales. N°8. 2018.

Enjolras, Bernard. Gouvernance Verticale. gouvernance Horizontale et économie sociale et solidaire: Le cas des services à la personne. In. Géographie, Économie, Société. Lavoisier. Vol 12. 2010.

Ernest, Alexander. How Organizations Act Together: Interorganizational Coordination in Theory and Practice. Amsterdam. Gordon &Breach. 1995.

Faouzi, Hassan. Impact des coopérativesféminines sur la préservation et la valorisation de l'arganeraie :cas de la coopérativeTafyoucht (confédération des Ait Baamrane, Anti-Atlas, Maroc). In. Confins. Revue franco-brésilienne de géographie / Revistafranco-brasilera de geografia. N° 14. 2012.

Ferrand, Olivia. Lahire, Bernard. L'invention de l'illettrisme. Rhétoriquepublique, éthique et stigmates. In. Lectures. 2005.

Ferry, Pınar. Oakley, Ann: Sex, Gender and Society. In. Lectures. 2015.

Fitz, John. Halpin, David. Pouvoir, Sally. Implementation research and education policy. Practice and prospect. In. British Journal of Educational Studies. Vol 42. N°1. 1994.

Florence, Busson. Gallopel-Morvan, Karine. La normalisation des associations: quelle efficacité pour rassurer les parties prenantes? In. Management et Avenir. N° 4. 2012.

Forster, Jacques. Olav, Stokke. Coherence of Policies to Wards Developing Countries: Approaching the problematique. In. Policy Coherence in Development Co-operation. N° 22. 1999.

Fusulier, Bernard. Laloy, David. Les politiques publiques, des univers composites à évaluer: l'exemple de l'alphabétisation. In. Dynamiquesregionales. N°1. Vol 1. 2014.

Gadio, Moussa. L'approche Reflect et La Transformation Sociale Au Mali. In. Revue Education des adultes et développement. N° 76. 2011.

Gaïti, Brigitte. L'érosion discrète de l'État-providence dans la France des années1960: Retour sur les temporalités d'un « tournant néo-libéral ». In. Actes de la recherche en sciences sociales. Vol 1-2. N ° (201-202). 2014.

Galván, Castaño, Iria. Adultes en difficulté avec l'écrit et Nouvelles technologies: quel accès et quels usages? In. Revue d'alpha « Lire et Ecrire ». Bruxelles. 2019.

Galván, Castaño, Iria. Se former en alphabétisation pendant le confinement: preuve de créativité, preuve de fracture numérique. In. Revue d'alpha «Lire et Ecrire ». Bruxelles. 2019.

Geert, Guy, Peters. Bouckaert, B. Koen, Verhoest. The Coordination of Public Sector Organizations: Shifting Patterns of Public Management. Palgrave Macmillan. United Kingdom. 2010.

Gerger, Elisabeth. Le calcul pour développer le pouvoird'agir des femmes au Sénégal. In. Education des adultes et développement. N° 85. 2018.

Godenir, Anne. Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes: Résultats d'une enquête menée par l'association Lire et Écrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010. Communauté française. In. Journal d'alpha Lire et Écrire N° 60. 2010.

Godenir, Anne. Evaluation des Politiques d'alphabétisation: Dans "Le Meilleur Des Mondes"? In. Journal d'alpha. Le Périodique de Lire et Écrire N°190. Bruxelles. 2013.

Godenir, Anne. Storme, Aurélie. Alphabétisation et Bassins de Vie « Bassin de vie Enseignement qualifiant – formation - emploi ». In. Journal d'Alpha " lire et Ecrire ". 2012.

Goffinet, Sylvie-Anne. L'empowerment: Un Concept à s'approprier en Alpha ? In. Journal Alpha « Lire et Ecrire ». N°163. Avril 2008. p. 11. (EnLigne) Disponible sur: www.lire-et-ecrire.be/ja163.

Guillermo, Cejudo. Cynthia, Michel. Addressing Fragmented Governmentaction: Coordination, Coherence, and Integration. In. Policy Sciences. Springer Verlag. Vol 50. N° 4. 2017.

Guy, Ménard. L'alphabétisation. Charitéou droit politique? In. International Review of Community Développent. Revue internationale d'action communautaire. N° 3. 1980.

Haddad, Abderrahmane. Démocratie participative: Réflexions sur la conception du législateur. In. RevueMarocained'administration locale et de developpement. Remald. Vol N° 146. Rabat. Mai -Juin. 2019.

Haddad, Sérgio. Adult Education: The Legislative and Policy Environment. In. Springer Science & Business Media. 1997.

Hammond, Cathie. The Wider Benefits of Adult Learning: An Illustration of the Advantages of Multi-method Research. In. International Journal of Social Research Methodology. N° 8. Vol 3. 2005.

Hassenteufel, Patrick. Convergence. In Dictionnaire des politiques publiques. Vol 3. Paris: Presses de Sciences Po. 2010.

Hébert, Manon. Lépine, Martin. De l'intérêt de la notion de littératieenfrancophonie: un état des lieux en sciences de l'éducation. In. Globe 16. N° 1. 2013.

Hélène, Marie. Bacqué, C. Biewener. L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation. In. Idéeséconomiques et sociales. N° 173. 2013.

Hélène, Milet. Philippe, Warin. La prise en compte des publics dans l'évaluation des politiques publiques. In. Revue française d'administration publique. Vol 148. N°4. 2013.

Herzenni, Abdellah. Évolutions du partenariat et modalités de pilotage et de gestion du développementhumain. Institut Royal des Etudes Stratégique. 2005.

Hilal, Laila. Actions Strategies for the Reconstruction of Gender Identity Among Moroccan Rural Women: Stratégies d'action pour une reconstruction de l'identité de genre de la femme ruralemarocaine. In. Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. N° 9. 2008.

Ibourk, Aomar. S ahli, Fatiha. La Promotion des Actions du Mouvement associatif au Maroc: Des Réalisations appréciables a évaluer. In. Euro-med integration and the "ring of friends": the mediterranean'seuropean challenge. Vol 5. 2003.

Jacques, Magaud. Lambert (Marie-Thérèse), Join. Politiques sociales. In. Population. Paris. Presses de la FondationNationale des Sciences Politiques et Dalloz, Collection Amphithéâtre. Vol 4. N° 5. 1994.

Jacquot, Sophie. Approche séquentielle (Stages Approach). In. Presses de Sciences Po. 2014.

Joseph, Magali. Mailhot, Josée. Rapport sur les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation: Une enquête qualitative-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Ecrire. In. Journal d'alpha « Lire et Ecrire ». Décembre 2018.

Jütting, Johannes. Corsi, Elena. Stockmayer, Albrecht. Décentralisation et réduction de la pauvreté. In. Repères. N° 5. Paris. Centre de développement de l'OCDE. 2005.

Jütting, Johannes. Morrisson, Christian. Renforcer le rôleéconomique des femmes dans les pays endéveloppement: Pour le changement des institutions sociales. In. Cahier de politique économique. N ° 2 7. centre de développement de l'OCDE.2005.

Kingdon, John. Thurber, James. Agendas, Alternatives, and Public Policies. Vol 45. Little. Brown Boston. Longman Classics in Political Science. the university of mlchigan. fohn W Kingdon. 1984.

Knoepfel, Peter. Varone, Frédéric. Mesurer la performance publique: méfions-nous des terriblessimplificateurs. Politiques et Management Public. Vol 17. N ° 2. 1999.

Knoepfel, Peteret. Corinne, Larrue. Frédéric, Varone. Analyse et pilotage des politiques publiques. Lausanne. Université de Lausanne. Institut de hautes études en administration publique. Helbing &Lichtenhahn Verlag. 2001.

Knoll, Joachim H. L'éducation informelle des adultes, entre qualifications formelles et compétences: Education des adultes non formelle et communautaire. In. Éducation des Adultes et Développement. N° 66. 2006.

Kotler, Philip. Zaltman, Gerald. An Approach to Planned Social Change. In. Journal of Marketing. Vol 35. N°3. 1971.

Kraatz, Matthew. Block, Emily. Organizational Implications of Institutional Pluralism. The Sage Handbook of Organizational Institutionalism. 2008.

Lacroix, Bernard. Favre, Pierre. l'analyse systémique en question. In. Cahiers internationaux de Sociologie. Vol 58. 1975.

Lacroux, Alain. Les avantages et les limites de la méthode « Partial Least Square » (PLS): une illustration empirique dans le domaine de la GRH. In. Revue de gestion des ressources humaines. N° 80. 2011.

Lambert, Sylvie. G. Loiselle, Carmen. Combining Individual Interviews and Focus Groups to Enhance Data Richness. In. Journal of Jan Research Methodology. N° 2. 2008.

Landau, Martin. The proper Domain of Policy Analysis. In. American Journal of Political Science. Vol 21. N°2. 1977.

Lanoue, Éric. Introduction: Analphabétisme et illettrisme au Nord et au Sud. Quelles voies pour la recherche en sciences sociales et la construction de politiques publiques? In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N°12. 2013.

Lapenu, Ecile. Indicateurs de performance sociale. 2003. 12.

L'Association Asie-Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes(ASPBAE). Attribution des ressources et qualité: l'alphabétisation des adultes. In. Revue internatinale. Education des adultes et développement. N° 66. 2006.

Le Bossé, Yann. De l'« habilitation » au « pouvoird'agir »: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. In. Nouvelles pratiques sociales. N°16. 2003.

Le loup, Fabienne. Moyart, Laurence. Pecqueur, Bernard. La gouvernanceterritorialecommenouveaumode de coordination territoriale? In. Géographie, économie, société. Vol 7. N° 4. 2005.

Leclercq, Véronique. La maitrise de l'écrit et de son développement, Vincent. Berthet (directeur), dossier vaincrel'illettrisme In. Revue économie et humanisme. Revue trimestrielle. N° 363. Lyon cedex. décembre 2002.

Leigh, Jean. Paul. An Empirical Analysis of Self-Reported, Work-Limiting Disability. Medical Care.N°23.Vol 4. 1985.

Lemaire, Bruno. Denghien, Sicile. Se former, se transformer en alpha. Dynamique d'engagement, effets de formation, freins et ressources In. Journal d'alpha Lire et Ecrire. Décembre 2016.

Lemieux, Vincent. L'étude des politiques publiques: les acteurs et leurpouvoir. Presses Université de Laval. 2002.

Lévesque, Benoît. Une gouvernance partagée et un partenariat institutionnalisé pour la prise en charge des services d'intérêt général. In. Etudes théoriques et méthodologiques. Montréal. Que CRISES - Centre de recherche sur les innovations sociales. 2007.

Lindblom, Charles E. Woodhouse, Edward J. Le processus d'élaboration des politiques. In. Revue canadienne de science politique. N°4. juin 200. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. 1968.

Linder, H. Stephen. Guy, Peters. A Design Perspective on Policy Implementation: The Fallacies of Misplaced Prescription. In. Policy Studies Review. Vol 6. N° 3. 1987.

Linder, H. Stephen. Guy, Peters. From Social Theory to Policy Design. In. Journal of Public Policy. Vol 4. N° 3. 1984.

Lytle, Susan. Marcie, Wolfe. Adult Literacy Education: Program Evaluation and Learner Assessment. Information. In. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Series no. 3 Columbus Ohio. 1989.

Malcolm, Knowles. Andragogie, pas pédagogie. In. Apprentissage des adultes. N °16. 1970.

Manninen, Jean. Wider Benefits of Learning within Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In. Undefined. 2009.

Marcelle, Hélène. Le sens de la mixité et de la non-mixité dans la formation des adultes: le cas de l'alphabétisation francophone à Bruxelles. In. Journal d'alpha « Lire et Ecrire ». N°192. Bruxelles. 2011.

Martine, Barthélemy. Associations: un nouvelâge de la participation? In. Revue françaiseensociologie. Paris. Presses de Sciences po. 2000.

Matland, Richard. Synthesizing the Implementation Literatures: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. Journal of Public Administration Research and Theory. Vol 2. N° 2. 1995.

Mayntz, Renate. W.Fritz, Scharpe. L'institutionnalismecentré sur les acteurs. In. Politix. Vol 14. N° 55. 2001.

Medel-Anonuevo, Carolyn. Toshio, Ohsako. Werner, Mauch. Revisiter l'éducation tout au long de la vie pour le 21ème siècle. In. Revue internationale de pédagogie. Institut pour l'éducation. Hambourg. 2002.

Méot, Alain. Chapitre 9. Quelques tests non paramétriques. In. Methodes en sciences humaines. 2003.

Meziane, Belfkih. Abdelaziz. La charte nationale d'éducation-formation. In. Revue internationaled'éducation de Sèvres. N° 27. 2000.

Mingat, Alain. Ndem, Francis. Seurat, Adeline. La mesure de l'analphabétismeen question. Le cas de l'Afriquesubsaharienne. In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N° 12. 2013.

Mingat, Alain. Ndem, Francis. Seurat, Adeline. La mesure de l'analphabétismeen question. Le cas de l'Afrique sub saharienne. In. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. N° 12. 2013.

Monnet, Éric. La théorie des « capabilités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. In. Tracés. Revue de Sciences humaines. N° 12. 2007.

Moreau- Defarges, Phillipe. La gouvernance. Paris. (PU F). 2006.

Morlaix, Sophie. Intérêts et apports de l'analyse des variables latentes pour le chercheur en sciences sociales: exemple d'application à l'économie de l'éducation. In. L'orientation scolaire et professionnelle. No 31. 15 mars 2002.

Mossi, Aziz. Amouzou-Glikpa, Amévor. L'Action publique et le rapport global-local dans le secteur de l'alphabétisation au Benin: Mécanisme et stratégies des acteurs. In. Etudes Tongolaises. N °: 10. 2016.

Müller, Josef. De Jomtien à Dakar: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux – de qui? In. Revue Éducation des Adultes et Développement. N°55. 2000.

Muller, Pierre. Chapitre V. Comprendrel'actionpubliqueaujourd'hui. Vol 12. Paris. cedex14. Presses Universitaires de France. 2018.

Muller, Pierre. Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. In. Revue française de science politique. Vol 55. N° 1. 2005.

Muller, Pierre. Les politiques publiques. PUF. 2012. pp. 30-35.

Muller, Pierre. Référentiel. In. Presses de Sciences Po. 2010. p. 555.

Muller, Pierre. L'analyse cognitive des politiques publiques: versunesociologie politique de l'actionpublique. In. Revue française de science politique. N° 2. 2000.

Muller, Pierre. Les politiques publiques entre secteurs et territoires. In. Politiques et management public. Vol 8. N° 3. 1990.

Naciri, Rabea. Espaces de dialogue et de partenariat. État, secteurprivé, intervenants étrangers oumultilatéraux, en Développement démocratique et action associative au Maroc. In. Droits & Démocratie. Rabat. Espace associative. 2004.

Nétange, Héloïse. L'alphabétisation des adultes: le cadre international. In. Revue internationaled'éducation de Sèvres. N° 57. Centre international d'études pédagogiques. 2011.

Nétange, Héloïse. L'alphabétisation des adultes: un aperçu de politiques publiques1. In. Revue internationaled'éducation de Sèvres. N° 58. 2011.

Nyeck, Cirille. Politique publique. In. Presses universitaires de Grenoble. 2014.

Okech, Anthony. Alphabétisation multilingue, une ressource. In. Revue Internationale de l'Education des adultes et développement. N° 59. p. 6 July 2015.

Oudati, Nazha. Programme d'alphabétisation à la province de Titouane In. Revue des Sciences de l'éducation, de la Faculté des lettres, Université Mohamed V-Souissi. 2015.

Oxenham, John. Programmesd'alphabétisationefficaces: le choix des décideurs. UNESCO. Institut international de planification de l'éducation. Paris. UNESCO. 2010.

Panet-Raymond, Jean. Le partenariat entre l'État et les organismescommunautaires: un défi pour la formation en travail social. In. Service social. Vol 40. N° 2. 2012.

Paterno, Anna. Gabrielli, Giuseppe. V.D'Addato, Agata. Travail des femmes, caractéristiques familiales et sociales: le cas du Maroc In. Cahiers québécois de démographie. 2008.

Pauline, Ravinet. Sophie, Jacquotet. Laurie, Boussaguet. Dictionnaire des politiques publiques. 3ème éditionactualisée et documentée. Sciences Po les Presses. Références gouvernance. 2010.

Perret, Bernard. L'évaluation des politiques publiques. In. Esprit, Décembre. N° 12. 2008.

Perroulaz, Gérard. Le rôle des ONG dans la politique de développement: forces et limites, légitimité et contrôle. In. Annuairesuisse de politique de développement. Vol 23. N° 2. 2004.

Picciotto, Robert. The evaluation of Policy Coherence for Development. In. Evaluation. Vol 11. N° 3. 2005.

Polin, Claude. David, Easton. ou les difficultés d'une certaine sociologie politique. In. Revue française de sociologie. Vol 12. N° 1. 1971.

Pupion, Pierre-Charles. Le management public: une discipline scientifique affranchie des principes de la gestion du privé? In. Gestion et management public. volume 6. N° 2. 2017.

Rabin, Jack. Handbook of Decision Making. in public administration and public policy N°123. 1990. Routledge.

Raya, Rene. Les bénéfices de l'apprentissage des adultes et inclusion sociale: Alphabétisation et autonomisation des femmes. In. Revue de l'Éducation des Adultes et Développement. N° 78. 2012.

Robbins, Steven. others. Intervention Effects on College Performance and Retention as Mediated by Motivational, Emotional, and Social Control Factors: Integrated Meta-Analytic Path Analyses. In. The Journal of Applied Psychology. N° 94. 2009.

Robeyns, Ingrid. Boissenin, Florence. Gillioz, Lucienne. Le concept de capabilité d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe? In. Nouvelles Questions Féministes. Vol 26. N°2. 2007.

Robeynset, Ingrid. Boissenin, Florence. Gillioz, Lucienne. Le concept de capabilité d'Amartya Sen est-il utile pour l'économie féministe? In. Nouvelles Questions Féministes. Vol 26. N° 2. 2007.

Robinson, Margareteet Richmond, Mark Clinton. Israel, Sachs. Le Défimondial de l'alphabétisation: bilan de l'alphabétisation des jeunes et des adultes à mi-parcours de la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003- 2012. Secteur de l'éducation division de la coordination des priorités, des Nations Uniesen matière d'éducation. Paris. 2009.

Rogers, Alan. La formation des alphabétiseurs dans les pays en développement. In. Revue Internationale de l'Education des adultes et développement. N°66. 13 Septembre 2016.

Rogers, Alan. Women, Literacy and Citizenship: A Critique. In. International Review of Education. N°53. 2007.

Rothaermel, Frank. Strategic Management: Concepts. In. Dubuque McGraw-Hill Education. 2018.

S.Vasudeva, Rao. Les technologies de l'information et de la communication dans l'alphabétisation pour le développement rural. In. Revue de l'Education des adultes et développement. 2015.

Saaf, Abdellah. Du Mouvement Associatif Marocain: Le Récit et Le Sens. In. Research Paper, Rabat. OCP Policy Center. 2016. p.

Sabates, Ricardo. L'impact de l'apprentissage tout au long de la vie sur la réduction de la pauvreté. In. Inquiry into the Future for Lifelong Learning's Public Value Papers. (Latimer Trend, Plymouth UK). 2008.

Santo, Viriato Manuel. Verrier, Pierre Eric. L'émergence et la mise enœuvre des politiques publiques. Paris. Alain Burlaud. 1993.

Savard, Jean-François. La cohérence des politiques publiques. L'analyse des politiques publiques. 2010.

Savoie, Lise. Jeanne d'Arc Gaudet. Réussir son insertion professionnelle :uneanalyseféministe de trajectoiressociales de femmes qui se sontengagées dans un processusd'alphabétisation. In. Recherches féministes. Volume 26. N° 1. 2013.

Scocuglia, Afonso Celso. Régnier, Jean-Claude. Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire. Reliance. N° 26. 2007.

Sen, Amartya. Padis, Marc-Olivier. Pourquoi un déficit de plus de cent millions de Femmes? In. Esprit N ° 174. 1991.

Serhier, Zineb. Bendahho, Karima. Ben Abdelaziz, Ahmed. Bennani, Othmani, Mohammed. Fiche Méthodologique N°1: Comment calculer la taille d'un échantillon pour une étude observationnelle? Fiches méthodologiquesen recherche et enrédactionscientifique In. Revue « La TunisieMédicale». Vol 98. N°01. 2020.

Soungari, Yeo. Identification des typologies d'alphabétisationsusceptibles de luttereffi cacementcontrel'analphabétisme des adultesen Côte-d'Ivoire. In. Revue universitaire des Sciences de l'Éducation. N°4. Université Félix Houphouët Boigny. 2015.

Sterq, Catherine. Aurélie Audemar. Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde. In. journal d'alpha « Lire et Écrire ». 2017.

Strauss, Jean. David, Thomas. Human Resources: Empirical Modeling of Household and Family Decisions. In. Handbook of Development Economics, Elsevier, Amsterdam. 1995.

Stromquist, Nelly P. Education As Means for Empowering Women. In. Rethinking Empowerment: Gender and Development in a Global/Local World. Jane L. Parpart. Shirin M Rai. Kathleen A. Staudt. New York: Routledge. 2002.

Stromquist, Nelly P. Gender, Education and the Possibility of Transformative Knowledge. In. Compare: A Journal of Comparative Education. N° 36. 2006.

Suso, Emmanuelle. Analyse de la place accordée à l'alphabétisation dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté. In. Revue éducation des adultes et développement. 2015.

Tamer, Bachir,. Bouguidou, Mohamed. L'évaluation, un outil déterminant de la qualité en alphabétisation :cas du Maroc In. Revue de la Faculté des Sciences de l'Education. N°6. Université Mohammed V-Souissi. Rabat. 2014.

Tamer, Bachir. Bouguidou, Mohamed. L'évaluation du transfert des apprentissages des bénéficiaires des programmesd'alphabétisation au Maroc: province El Hajeb. In. Revue Attadriss. N° 8. Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V-Souissi. Rabat. 2016. p p. 123 -125.

Tamer, Bachir. La gestion de l'alphabétisation au MAROC :quelles valeurs sont transmises aux adultes ? In. Economica :Haute Ecole du Management Center Research, 2012.

Tardif, Jacques. Le transfert des apprentissages. In. Revue des sciences de l'éducation Montréal. Logiques. Vol 27. N° 2. 2001.

Thoenig, Jean-Claude. Politique publique. In. Presses de Sciences Po. 2014.

Thoening, Jean Claude. Politique publique. In. Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée. Sous la direction de Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet. Paris. Presses de Sciences Po. 2019.

Verhoeven, Marie. Dupriez, Vincent. Orianne, Jean-François. Politiques éducatives et approche par les capacités. In. Éthiquepublique. Revue internationaled'éthiquesociétale et gouvernementale. Vol 11. N° 1. 2009.

Vermeren, Pierre. La formation des élites marocaines, miroir de la mondialisation? In. Le Télémaque. N° 39. 2011.

Vertongen, Gil. Les motifs d'entréeen formation des adultesen reprise d'étudesuniversitaires. L'orientationscolaire et professionnelle. N° 38. 2009.

Vorhaus, John and others. The Social and Personal Benefits of Learning: A Summary of Key Research Findings. University of London. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Institute of Education. 2008.

Wade, Diagne, Amadou. Coûts et financement de L'alphabétisation. In. International Review of Education. Vol 54. N° 5. 2008.

Wade, DIAGNE, Amadou. Rassouloula Aw SALL, Binta. Environnements incitatifs pour l'engagement dans l'alphabétisation. 2006.

Zerari, Hayat. Femmes du Maroc entre hier et aujourd'hui :quels changements? In. Revue Recherches internationales. N° 77. Vol 3. 2006.

Zuinen, Natacha. Essai sur le rôle des femmes et des valeurs féminines. In. Reflets et perspectives de la vie économique. Tome XLI. 2002.

Rapports et documents de travail

Abdoulaye, Anne. La stratégie sénégalaise du faire faire et la construction du sens de la gouvernance de l'éducation non formelle. Thèse en Sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal. Mai, 2012.

Agence des Nations Unies pour la santé sexuelle et reproductive (UNFP). La covid-19: une optique sexospécifique protéger la santé et les droits en matière de sexualité et de reproduction, et promouvoir l'égalité des sexes. Mars 2020.

Agence National de Lutte Contre l'Analphabétisme. Guide n° 10 du référentiel des compétences en alphabétisation. 2009.

Agence Nationale de lutte Contre l'Analphabétisme (ANALCA). Alphabétisation priorité nationale. 2014.

Agence Nationale de lutte contre l'Analphabétisme, Feuille de route 2017-2021.

Aksornkool, Namtip. L'Alphabétisation, source de liberté: une table ronde organisée par l'UNESCO. Paris. 2003.

Alami, Ahmed. Pour une politique de développement social intégré. Mission d'appui du Programme des Nations unies pour le développement. (PNUD) au ministère du Développement social de la Famille et de la Solidarité. 2009.

ANALCA. Bilan des résultats des ateliers régionaux pour le développement du système de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les organes de la société civile. 2017.

ANALCA. Guide des méthodes et des approches pour la phase post alphabétisation. 2013.

ANALCA. Guide de référence: le Référentiel des compétences en alphabétisation. 2013.

ANALCA. Guide n°10 des méthodes et des approches pour la phase de post alphabétisation (en Arabe). 2013. pp. 18- 22. (En ligne) Disponible sur: www.analca.ma.

ANALCA. La Convention de partenariat entre l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme et les associations porteuses du projet pour la saison scolaire. 2019-2020.

ANALCA. Projet multi pays RAMAA. Mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation: Référentiel de compétences. Rabat. MAROC. 2011.

ANALCA. Rapport sur le système de lutte contre l'analphabétisme au Maroc. Assise nationale de lutte contre l'analphabétisme Rabat le 13 et 14 octobre 2017.

ANALCA. Référentiel de compétences d'alphabétisation au Maroc. 2014.

Anouk, Liautaud. Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation. Mémoire de maîtrise (M.A.), de l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation. 2003.

Arrignon, Mehdi. Inciter au travail : la convergence des instruments, cadres cognitifs et objectifs des réformes sociales "actives" dans le contexte de la Stratégie Européenne pour l'Emploi (Espagne, France, Pays-Bas).Thèse en Science politique de l'Université de Grenoble. 12 décembre 2012.

Audet, Louisette. Les coûts économiques de l'analphabétisme chez les femmes, mères de famille, et les bénéfices de l'alphabétisation. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en intervention sociale, de l'Université de Montreal. 1997.

Azzam, Mahjoub. COVID 19 en Tunisie: les inégalités, les vulnérabilités à la pauvreté et au chômage. Forum Tunisien pour les Droits Economiques et Sociaux. 2020.

Bargain, Olivier. Lo Bue, Maria. Rapport sur le coût économiques des inégalités de genre dans le marché du travail au Maroc. Direction des Etudes et des Prévisions Financières. ONU Femmes. Février.2021.

Berahab, Rim. Bouba, Zineb. Agénor, Pierre-Richard. Egalité de genre, politiques publiques et croissance économique au Maroc. Rabat. OCP Policy Center. Direction des Etudes et des Prévisions Financières. 2017.

Bollyet, Madina. Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation: Résultats de la première phase 2011-2014. UNESCO. 2015.

Bougroum, Mohammed. Oujour, Hssain. Kissami, Mohamed Abdellatif. Étude de pays: Des options réelles pour les politiques et les pratiques - le Maroc. UNESCO. 2006.

Carolyn, Medel-Añonuevo. Bochynek, Bettina. Séminaire international sur l'éducation et l'autonomisation des femmes. In C. Medel-Añonuevo (Éd.), Femmes, éducation et autonomisation: voies menant vers l'autonomie. Hambourg. Institut de l'UNESCO. 1995.

Cerbelle, Sophie. L'alphabétisation Au Maroc : Injonctions Internationales. Politique nationale et effets sur le terrain - Thèse en Sciences de l'éducation, Paris 5, 2010.

CESE. Le nouveau modèle de développement du Maroc: Contribution du Conseil Economique, Social et Environnemental. 2019.

CESE. Statut et dynamisation de la vie associative. 2016.

Cohendet, Elisabetta. Associations et Coopératives, Hier et Aujourd'hui : Un Regard Sur La Sicile à Partir du Capital Social. Thèseensociologieéconomique du Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, Paris. 2011.

Commission Européenne. Préparer l'évaluation ex ante du plan stratégique des performances de la politique agricole commune (PAC) 2014 – 2020. In. Technical handbook on the monitoring and evaluationframework of

the common agricultural policy 2014 – 2020 directorate-general for agriculture and rural development. june 2017.

Commission Spéciale sur le modèle de développement. Rapport général: le nouveau modèle de développement: Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous. Avril. 2021.

Conseil de l'Europe. Repères: Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeuneshttps. 2020.

Conseil Economique et Sociale et Environnemental (CESE). Promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la vie économique, sociale, culturelle et politique: Les discriminations à l'égard des femmes dans la vie économique: réalités et recommandations Auto-saisine N°18/2014. 2014.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Rabat. 2015.

Dlia, Amal. Ihnach, Houssine. Ministère de L'Économie et des Finances: Direction des Études et des Prévisions Financières. La question des inégalités sociales: Clés de Compréhension, Enjeux et Réponses de Politiques Publiques. 2018.

Efua, Irene. Amenyah. N. Evaluation des programmes d'alphabétisation destines aux auditrices du Togo. Le cas des centres alpha de Lomé commune. Thèse en Sociologie de la Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCAM) Mons – Belgique. 2004-2005.

El Anbar, Meryem. Démocratie participation et dynamique associative au Maroc Continuités et ruptures du national au local : Le cas de la préfecture de Skhirat-Témara -Thèse en sciences politiques de l'Université Mohamed V-Souissi, Faculté des Sciences Juridiques et Economiques et sociales d'Agdal. 2018.

El Mnasfi, Mustapha. Les dispositifs institutionnels dans les politiques de lutte contre l'exclusion urbaine : le cas des dispositifs participatifs dans le PNRU en France et dans l'INDH en milieu urbain au Maroc. Approche comparative entre deux métropoles françaises (Lille et Amiens) et deux métropoles marocaines (Rabat et Casablanca). Thèse de doctorat en sciences politiques, de l' Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. Ecole doctorale Cultures, Régulations, Institutions et Territoires. 2015.

El Ouansaidi, Naima. L'éducation de la femme rurale dans le processus du développement local alphabétisation à Al Hoceima dans la région naturelle du Rif (Maroc). Masters en développement local, de l'Université du Québec à Rimouski, 2010.

Essabri, Noureddine. Représentations, Agir et Justifications du développement durable chez les dirigeants de PME . Thèse en sciences de gestion du Conservatoire National des Arts et Métiers(CNAM). Paris.

Fonds des Nations unies pour la population (FNUAP). Rapport sur l'état de la situation mondiale: Lieux de convergence Culture, genre et droits de la personne. (2008).

Frenay, Mariane. Apprentissage et transfert dans un contexteuniversitaire. Thèse de doctoraten sciences de l'éducation de l'Universitéde Louvain-la-Neuve. 1994.

Gavard-Perret, Marie-Laure et Gotteland, David et Haon, Christophe et Jolibert, Alain. Méthodologie de la recherche en sciences de gestion – Réussir son mémoire ou sa thèse. In. Pearson, 2ème édition, 2012.

Groupe de la Banque africaine de développement(BAD). Perspectives économiques au Maroc: Évolutions macroéconomiques et financières récentes. 2021.

Halimi, Suzy. Éducation et cohésion sociale. Conseil de l'Europe Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation. 2000.

Hamadache, Ali Hamadache. Martin, Daniel. Théorie et pratique d'alphabétisation: Politiques, stratégies et illustrations. Ottawa: Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement. UNESCO. 1988.

Hanemann, Ulrike. Déterminer l'agenda de l'alphabétisation dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie. In. Éducation des Adultes et Développement. N° 83. Allemagne. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). 2016.

Harraou, Khalid. Tableau de bord sectoriel de l'économie marocaine. Ministère de l'économie et des finances. Rabat. DEPEF. 2017. p.12.

HCP. Enquête nationale: Emploi, activité et chômage. 2009.

HCP. Démographie: Genre et développement: Aspects socio-démographiques et culturels de la différenciation sexuelle. 2011.

HCP. Enquête sur l'impact du coronavirus sur la situation économique, sociale et psychologique des ménages: Note de synthèse des principaux résultats. HCP. 2020.

HCP. Femmes Marocaines et Marché du Travail. Caractéristiques et Evolution. 2013.

HCP. Femmes Marocaines et Marché du Travail. Caractéristiques et Évolution. 2013.

HCP. La femme marocaine en chiffres- Evolution des caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles. 2018.

HCP. Le Recensement Général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2014 et l'enquête sur la consommation et les dépenses des ménages (ENCDM) de 2001.

HCP. Les indicateurs sociaux du Maroc. 2018.

HCP. Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH). 2014.

HCP. Note sur les premiers résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat. 2014.

Hivert, Joseph. Pierre, Tainturier. Étude qualitative. La participation des organisations de jeunesse au Maroc: tendances et défis ». UNESCO. 2016.

Institut de Statistique de l'UNESCO. Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme: la mise en oeuvre du programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Montréal. 2009.

Jakobowicz, Emmanuel. Contributions aux modèles d'équations structurelles à variables latentes. Thése de doctorat en informatique et communication. Conservatoire national des arts et métiers -.CNAM, 2007.

L'Assemblée générale des Nations. Déclaration universelle des droits de l'homme. le 10 décembre 1948. Paris. article

Lazrak, Asma Ben. Empowerment et économie sociale et solidaire : étude de Cas d'organisations féminines en Afrique de l'Ouest. Thèse de l'Université de Grenoble en Sciences Economiques. 13 février 2015.

Liautaud, Anouk. Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation. Mémoire de maîtrise (M.A.), de l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation. 2003.

Madi, Lahcen. L'alphabétisation et l'éducation des Adultes. Institut Royale des Etudes Stratégiques. 2005.

Mahamane, Ibrahima. Quels Changements Dans La Situation Économique Des Femmes Après La Mise En Oeuvre d'une Politique de Promotion de La Femme En Afrique Subsaharienne ? : Le Cas du Niger. Département de Démographie, de l'Université de Montréal. 2002.

Maroc, Oxfam. Partager la richesse avec celles et ceux qui la créent. 2018.

Ministère de l'Education Nationale. Projet multi pays RAMAA. Etude d'évaluation des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation: Référentiels de compétences MAROC. Version Août 2011.

Ministère de la Santé. Résultats de l'Enquête Nationale sur la Population et la Santé Familiale (ENPSF 2018). Rabat. 2018.

Mouline, Mohammed Tawfik. Lazrak, Anissa. Rapport sur les perspectives du Maroc à l'horizon 2025: Pour un développement humain élevé. In. 50 ANS de Développement Humain & Perspectives 2025. Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc. Institut Royal des études stratégiques. 2005.

Moutawakkil, Abdelhak. Etude prospective de l'état de l'éducation non formelle et des programmes d'alphabétisation: Pistes de redynamisation des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. L'Institut Royal des Etudes Stratégiques (IRES). 2009.

Nait Belaid, Youssef. Ecole, famille et enjeux de scolarisation et de déscolarisation en milieu rural Marocain. Thèse en science de l'éducation. de l'université de Paris 5. 2014.

Ndiaye Mbay, Bineta. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans les programmes d'alphabétisation des femmes au Sénégal : Mythe ou réalité. Mémoire pour l'obtention du Master of

Science in Learning and Teaching Technologies, de l' Université de Genève, la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.2011.

Observatoire National de Développement Humain (ONDH). Pistes pour une meilleure inclusion. Mai. 2011.

Observatoire National de Développement Humain. Deuxième rapport annuel de l'ONDH: Evaluation des progrès en matière d'inclusion. 2011.

Observatoire National du Développement Humain (ONDH), Al marssad INDH. Rapport d'inclusion Au Maroc. 2011.

OCDE. L'Enquête IALS The International Adult Literacy Survey a été menée dans les pays de l'OCDE. entre1994 et1998(C'est une en quête internationale sur les compétences des adultes réalisée en Suisse parl'Office fédéral de la statistique (OFS)en collaboration avec l'université de Zurich. en 2003.

OCDE. L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et les « compétences clés »?In. The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Éditions OCDE. Paris. 2014.

OCDE. Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris. Centre Elearning. 2007.

ONU (Département des affaires économiques et sociales). Note de synthèse l'impact de la COVID-19 sur les femmes et les filles. 9 Avril 2020.

ONU. L'alphabétisation et son enseignement pendant et après la crise de la COVID-19: Le rôle des éducateurs et l'évolution des pédagogies. Note conceptuelle.

ONU. Rapport sur les objectifs de développement durable. 2020.

ONU. Rapport sur les Objectifs du Millénaire pour le développement. l'objectif 10.

Opertti, Renato. Brylinski, Lili. Ji, Émeline. Magni, Giorgia. Un cadre conceptuel pour l'Évaluation des Compétences. In. les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage. UNESCO. 2014.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). La littératie à l'ère de l'information rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Statistique Canada. 2000.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Statistiques Canada. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. In. Littératie, économie et société. Paris et Ottawa. 2005.

Organisation des Nations unies (ONU). Rapport sur les Objectifs du Millénaire pour le développement. l'objectif (cible 4,6). Nations unies. New York. 2015.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation. la science et la culture. Rapport relatif au suivi de l'éducation pour tous (EPT). Éducation pour tous 2000-2015: progrès et enjeux. Paris. 2016.

Organisation des NationsUnies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO). Education pour tous: l'alphabétisation, un enjeu vital, rapport mondial de suivi sur l'EPT. Chapitre 2. 2006. Paris. UNESCO. 1958.

Organisation desNationsUnies pour l'Education la Science et la Culture (UNESCO). La convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement 1960. Paris. 14 décembre 1960.

Organisation desNationsUnies pour l'Education la Science et la Culture(UNESCO). Transformer notre monde l'alphabétisation au service du développement durable In. Banque de données sur les bonnes pratiques en littératie et numératie. Février 2016.

Organisation desNationsUnies pour l'Education la Science et la Culture (UNESCO). Transformer notre monde l'alphabétisation au service du développement durable In. Banque de données sur les bonnes pratiques en littératie et numératie. Février 2016.

Oxen, John. Institut international de planification de l'éducation Programmes d'alphabétisation efficaces: le choix des décideurs Principes de la planification de l'éducation. In. Labour, Capital & Society. Paris. UNESCO. 2010.

Oxfam. Rapport « Partager la richesse avec celles et ceux qui la créent »: Un état des lieux des inégalités au Maroc. Janvier 2018.

Petiot, Karen. Compétences graphophonologique et phonographique chez des adultes en situation d'illettrisme : absence ou inefficience ? -Thèse de doctorat en psychologie de l'Université Lumière Lyon 2. 2006.

PNUD. Human development report 2019: Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. 2019.

Programme des Nations Unies pour le développement, Rapport sur le développement humain. les inégalités de développement humain au XXIe siècle. 2019.

Rapport du Royaume du Maroc. Autonomisation économique des femmes dans un monde du travail en pleine évolution 61ème session de la Commission sur la condition de la femme. New York. Mars 2017.

Saaf, Abdallah. Étude sur l'organisation effective de passerelles entre le secteur de l'alphabétisation et les autressecteurséconomiques et ministérielssusceptiblesd'accueillir des alphabétisés. Rabat. Union Européenne. 2012.

Savoie, Lise. Comprendre la trajectoire sociale de femmes francophones du Nouveau-Brunswick ayant participé à un prcessusd'alphabétisation: une perspective féministe-Thèse de doctorat en science de l'éducation de l'Université de Montreal. 2011.

Secrétariat d'Etat auprès du Ministre de l'Education Nationale, Chargé de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle. Rapport de l'étude d'analyse des besoins en matière des manuels d'alphabétisation. 2006.

Seurat, Adeline. Questions d'alphabétisation dans le contexte africain - Thèse en Science de l'Education, de l'Université de Bourgogne, 2012.

Smires, Yasmine, Politiques publiques et participation citoyenne des femmes aux radios communautaires au Sénégal : impacts sur les droits économiques et civils. Mémoire de maîtriseen Études internationales de l'Université de Laval, 2009.

THESES :

Thomas, Sarah. En quête d'autonomie : Analyse compréhensive d'entretiens avec des femmes d'origine marocaine dans le cadre de l'apprentissage de français- Mémoire de master en sciences de la population et du développement, à finalité spécialisée Coopération Nord-Sud de l'Université de liège, 2016.

UNESCO. Alphabétisme des adultes et des jeunes : tendance globale sur la parité entre les sexes, Fiche d'information ISU, septembre 2010, n° 3, publiée par l'Institut des statistiques de l'UNESCO.

UNESCO. Éducation pour tous l'exigence de qualité. 2005.

UNESCO. Plan d'action de l'UNESCO pour la priorité égalité des genres 2014–2021. Paris. Division pour l'égalité des genres.

UNESCO. Projet de proposition et de plan d'action d'une décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation à la cent soixante et unième session du Conseil exécutif de l'UNESCO. 2001.

UNESCO. Rapport final réunion régionale d'experts sur le suivi de e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) VI en Afrique : accroître la participation des jeunes et des adultes à l'éducation et l'apprentissage. Praia, Cap-Vert 5–8 novembre 2012.

UNESCO. Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, UNESCO, Institute for Life long Learning Institut. 2010.

UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Genre et EPT. 2000-2015 progrès et enjeux : Résumé sur l'égalité entre les sexes.2016.

Van der Pol, Hendrik. La nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme : Mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Institut statistique de l'UNESCO. Montréal, 2009.

Actes du colloque et communication :

Andrieux, Francis. Besse, Jean-Marie. Falaize, Benoît. Illettrismes :quels chemins vers l'écrit ? Actes de l'Universitéd'été de Lyon :Magnard, Illettrisme : oùensommes-nous ? 1997.

Baril, Daniel. Garantir le droit à l'éducation de base en temps de crise :Déclaration de l'ICÉA sur l'impact de la Covid-19 sur l'alphabétisation et la formation générale des adultes au Canada. Mars 2021.

Bonnet, Géraldine. L'évaluation, outil de pilotage des politiques publiques: repères pour mettreen oeuvre cette démarche. Entretiens du CERTU. Lyon. CERTU, 2013.

Centre international d'études pédagogiques. Pilotage des établissements et qualité des apprentissages: améliorer la qualité de l'éducation, pratiques, pilotage, politiques publiques .In.Sèvres. Centre international d'étudespédagogiques,.Actes du séminaire du 15 au 17 décembre. France 2010.

Colaruotolo, Christine. Education et développement durable en Afrique. In. Actes des 10e Rencontres de La Dur@nce. Lycée Marseille Veyre. Marseille. Le 13 octobre2010. p. 18.

David, Albert. Logique, épistémologie et méthodologie en Sciences de Gestion. In. Conférence de l'AIMS. Mai 1999.

Fallery, Bernard. Rodhain, Florence. Quatre approches pour l'analyse de donnéestextuelles :lexicale, linguistique, cognitive, thématique. Présenté à XVI -ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique. in XVI Ème Conférence de l'AssociationInternationale de Management StratégiqueAIMS. Montréal. Canada. AIMS. 2007.

Fernandez, Benjamin. L'alphabétisation dans les pays francophones : situation et concepts. Paper commissioned for the Education For All Global Monitoring Report, Literacy for Life. 2005.

Forum mondial de l'éducation de Dakar. Article 7 du Cadre de Dakar. 2000.

Galichet. François. Citoyenneté. :une nouvelle alphabétisation ? In. actes et rapports pour l'éducation, Paris. Dijon : CRDP Bourgogne, Strasbourg : CRDP Alsace, 2003.

Gélinas, France. Alphabetisation des femmes adultes.In.Réseau des femmes parlementaire. Assembléparlementaire de la froncophonie. 2015.

Gélinas, France. Projet de rapport sur l'alphabétisation des femmes adultes. Assemblée parlementaire de la francophonie. Réseau des femmes parlementaires, 2015.

Leclercq, Véronique. Adultes en situation d'illettrisme :enjeux de l'engagementen formation. Projet REMO Nord Pas-de-Calais :Laboratoire Trigone Equal. Lille1. 2004.

Luxton, Meg. Valoriser le travail domestique non rémunéré. In. Politiques pour les femmes Espace public, engagement public. 2000.

Mourre, Marie-Laure. La modélisation par équations structurelles basée sur la méthode PLS : Une Approche intéressante pour la recherche en Marketing. In. 9ème Congrès de l'AssociationFrançaise du Marketing. La Rochelle, France. 2013.

Pape Madefall, Cueye. Politique d'Education de Base Non Formelle dans un cadre de partenariatspécifique : le faire - faire 1/expérience du Sénégal. 2001.

Peugeot, Valérie. Brève histoire de l'empowerment : à la reconquête du sens politique. un exposé oral présentéenjanvier 2015 à la demande de la FING (Fondation internet nouvelle génération)àl'occasion du séminaire de lancement du projet de recherche « Capcity – explorer les réalités de l'empowerment à l'ère numérique », novembre 2015.

Wade Diagne, Amadou. RassouloulaAwSall, Binta. Eléments de bilan de la stratégie du « faire faire » enalphabétisation. Gabon : Groupe international de travail sur l'éducation non formelle. Mars 2006.

Texte juridique :

Circulaire n°7/2003 portant sur le partenariat entre l'Etat et les associations. Rabat : Monsieur le ministred'Etat mesdames et messieurs les ministres et secrétairesd'Etat, 27 juin 2003

Constitution 2011.

Dahir n° 1-11-142 du 16 Ramadan 1432 (1aout 2011)portant la promulguation de la loi 38-09 du 17 août 2011 portant la création de l'Agence Natinal de lutte contre l'analpbaètisme .

Déclaration de Hambourg (1997) .

Déclaration de Jomtien sur l'Éducation pour tous (EPT). Paris . 1970.

Déclaration de Persépolis (1975). Déclaration de Vienne (1993).

Déclaration of Persepolis. Iran. Paris. International Co-ordination Secretariat for Literacy 3-8 September .1975.

DéclarationUniverselle des Droits de l'Homme (DUDH). 1948.

Loi n° 38-09 du 17 août 2011 portant création de l'Agence nationale de lutte contre l'analphabétisme.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement 1960. Paris, 14 décembre 1960.

Royaume du Maroc Le Chef du gouvernement . Le Programme gouvernemental en application des dispositions de l'article 88 de la constitution.Rajab 1438 – Avril 2017.(En ligne) sur : https://www.cg.gov.ma/fr/espace-telechargement/le-programme-gouvernemental-2016-2021.

Webographie

https:/www.un.org/ : site de l' Organisation des Nations Unies.

https://www.csmd.ma/fr/ : site de La Commission spéciale sur le modèle de développement

https://www.afdb.org/fr/propos/:site du Groupe de la Banque africaine de développement (BAD)

https://www.oxfam.org/fr/publications : OXFAM international .

https://www.criawicref.ca/: institut de recherche sur la situation économique et sociale des femmes au Canada.

htt p://depf.finances.gov.ma : site de Ministère des finances et de l'économie .

http://catalogue.cdeacf.ca: Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine

http://www.anlci.gouv.fr/.définitions: Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme du France .

http://www.dvv-international.de/fr/: l'Institut pour la coopération internationale du Deutscher Volkshochschul-Verband eV (DVV), l'Association allemande d'éducation des adultes.

http://www.ires.ma: site de l' Institut Royale des Etudes Stratégiques

http://www.equipement.gov.ma/:Ministère de l' équipement, du transpot de la logistique et de l'eau .

https://www.sante.gov.ma/:ministère de la santé .

https://www.un.org/

https://www.cese.ma/: Conseil Economique, Social et Environnemental

www.analca.ma.: Agence National de lutte contre l'analphabétisme Maroc .

www.csefrs.ma.

www.hcp.ma. Site de Haut commissariat au plan

www.social.gov.ma.:site du Ministère de la Solidarité de la Femme de la Famille et de Développement Social.

https://www.ondh.ma/: site de l' observatoire national de developpement humain .

https://en.unesco.org/. Site de l' Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

https://lire-et ecrire.be/ : site de l'association lire et écrire

Moteur et sites du recherche documentaire :

http://www.érudit.org.

http://journals.openedition.org.

http://www.abhatoo.net.ma

https://archive-ouverte.

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>

https://revues.imist.ma/

https://www.cairn.info/revue-confluences-mediterranee-2011-3-page-63.htm

https://www.jstor.org.

https://www.researchgate.net/publication/.

https://www.right-to-education.org

Table des matières

Introduction : 1

Partie I. La politique d'alphabétisation des femmes : Enjeux et dispositifs 45

Chapitre 1. Les contours de la politique d 'alphabétisation : Apport théorique et conceptuel 46

Section1: l'alphabétisation féminine : Les tendances générales 48

Paragraphe 1: Dimensions conceptuelles de l'alphabétisation 48

A. Alphabétisation : des définitions divergentes 49

1. Analphabète ou illettré : 49

2. Alphabétisation et littératie : 50

3. Post-alphabétisation 53

B. Du concept mouvant de l'alphabétisation au droit à l'alphabétisation 54

1. Evolution historique du concept d'alphabétisation 54

2. Droit d'alphabétisation : un droit humain et universel. 61

Paragraphe 2 : « Genre »et éducation : le dilemme alphabétiser ou scolariser. 65

A. L'éducation de la femme : état des lieux. 65

B. Perspective féminine d'alphabétisation : 69

Section 2 : L'alphabétisation comme action publique sociale 72

Paragraphe 1 : La « gouvernance » comme cadre d'analyse de l'action publique 72

A. La politique publique comme système des acteurs 73

1. La politique publique comme construit collectif 73

2. De la gouvernance vers la cohérence de l'action publique 78

B. La politique d'alphabétisation étant un outils du changement social 81

Paragraphe 2 : Politique d'alphabétisation au Maroc : Etat des lieux. 84

A. Politique à géométrie variable : 85

B. Le partenariat Agence /associations dans la politique d'alphabétisation : 92

1. Fondements juridiques et politiques du partenariat État-associations : 93

2. Le rôle des associations dans la mise en œuvre du programme d'alphabétisation : 95

Section 3 : Enjeux d'alphabétisation des femmes 99

Paragraphe 1 : Articulation entre le développement et l'alphabétisation des femmes ... 99

A. Le développement humain est une conception réductrice 101

B. Alphabétisation des femmes et l'effet multiplicateur 104
Paragraphe 2 : Alphabétisation et renforcement du pouvoir agir des femmes 107
A. Alphabétisation et « capabilités » : 107
1. « capabilités » : 107
2. Alphabétisation des femmes et « Empowerment » 110
B. Renforcement des capacités et « Empowerment » des femmes : 113
Chapitre 2 : Programme de post-alphabétisation : de la conception à l'évaluation. 120
Section 1 : Une conception à registre multiples : 123
Paragraphe 1 : La co-construction du programme de post alphabétisation 123
A. La cohérence entre le « global » et le « national » en matière d'alphabétisation .. 123
1. Le paradigme dominant en alphabétisation : l'alphabétisation fonctionnelle 126
2. Le cadre conceptuel du programme de post alphabétisation. 129
B. Une logique « faire-faire » pour la gestion du programme post alphabétisation ... 131
C. Articulation entre les objectifs du programme de post alphabétisation et les attentes des femmes (pertinence du programme) 135
1. De l'identification des attentes des bénéficiaires vis-à-vis des programmes d'alphabétisation 135
2. Pertinence du programme de post-alphabétisation au profit des bénéficiaires 139
Paragraphe 2 : Approche participative, un déterminant de la pertinence du programme post alphabétisation-modalités et limites 143
Section 2 : Planification et mise en œuvre de la politique d'alphabétisation 147
Paragraphe 1 : de l'instauration des normes de qualité pour le programme de post alphabitisation 147
A. L'étude du milieu bénéficiaire 147
B. Environnement physique et social 151
1. Environnement physique et logistique 151
2. Environnement social 153
3. Le profil des formateurs 154
4. L'andragogie comme méthode d'enseignement de l'adulte 157
5. La consolidation de système de certification 159
C. Le sous-financement impacte la qualité des programmes d'alphabétisation 160
Paragraphe 2 : La formalisation des pratiques et des modalités du partenariat 163
A. Les pratiques des acteurs d'alphabétisation : État/ONG 163
1. Le rôle de l'Etat 163
2. Le rôle des autres partenaires 166
B. Modalités du partenariat État-association : 169

1. Appel d'offre : lancement et déroulement 169
2. La convention de partenariat entre l'ANALCA et les associations porteuses du projet ... 172
3. La subvention 174
4. Système d'information et degestion : SIMPA 175
Section 3 : Évaluation d'impact du programme de post alphabétisation 177
Paragraphe 1 : Dimension conceptuelle et empirique de l'évaluation d'impact en alphabétisation 177
A. La théorie des « économies de la grandeur » 180
B. Les impacts des actions d'alphabetisation 182
Paragraphe 2 : le cadre de référence de mesures et d'évaluation des actions d'alphabétisation 186
A. Les programmes internationaux de mesures et de suivi des actions d'alphabétisation 186
1. (LAMP) : un programme prometteur inachevé 187
2. Apport et fondements de la recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation (RAMAA) 189
B. Cadre de référence de l'évaluation des impacts du programme de post alphabétisation à la lumière du cadre institutionnel d'alphabétisation au Maroc 191
1. les impacts édictés par le référentiel officiel 192
2. Compétences disciplinaires ou initiales : 193
3. Compétences socioprofessionnelles : 195
4. Compétences polyvalentes ou psychosociales et culturelles : 197
Partie II. La contribution du programme de post alphabétisation au renforcement des capacités des femmes au niveau de la province de Meknès : Résultats et perspectives 203
Chapitre 1 : Une évaluation de la contribution du programme de post alphabétisation pour les femmes néo alphabétisées 204
introduction 204
Section 1 : Méthodologie de recherche 204
Paragraphe 1 : Collecte des données : Méthodes et outils 205
A. Le post positivisme comme démarche de recherche 206
B. Choix des techniques de collecte des données : Instruments de collecte de données : 208
1. Observation non participante 209
2. L'enquête par questionnaire auprès des groupes de bénéficiaires 209
3. L'enquête par entretiens semi-directifs : 211
C. Déroulement de la collecte : 214
Paragraphe 2 : Méthodes de traitement et d'analyse des données. 218

A. Analyse des entretiens semi-structurés :..... 218
1. Analyse du questionnaire : saisie, apurement et traitement des données..... 221
2. Analyse des équations structurelles via le logiciel Smart PLS :..... 227
B. Considérations éthiques : 228
Section 2 : le programme de post alphabétisation : objectifs, attentes et participantes 228
Paragraphe 1 : Bénéficiaires de différents horizons..... 228
A. Les caractéristiques sociodémographique des bénéficiéres. 229
B. Discussion des résultats : 244
Paragraphe 2 : Hétérogénéité des attentes pour un seul dispositif..... 246
A. Une diversité des attentes exprimées par les femmes :..... 246
1. Les attentes opérationnelles pour la gestion du quotidien :..... 253
2. Les attentes des femmes en matière d'emploi : 255
B. Les caractéristiques des femmes, un déterminant des attentes exprimées ou L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les attentes des bénéficiaires :..... 256
1. Les attentes en matière d'emploi..... 257
2. Les attentes pour la gestion de la vie quotidienne..... 261
Section 3 : le programme de post alphabétisation : processus et apport..... 263
Paragraphe 1 :les modalités de mise en œuvre du programme de postalphabétisation :263
A. La participation des bénéficiaires au processus (étapes) du programme est limitée :..... 263
B. L'environnement incitatif des effets la de post alphabétisation : 270
Paragraphe 2 : le programme post alphabétisation et inclusion des femmes bénéficires 277
A. La démarche d'élaboration du cadre référentiel pour l'évaluation du programme post alpha..... 278
B. une meilleure intégration sociétale face à un déficit d'intégration économique . 281
1. Éduquer la personne :..... 281
2. Éduquer le producteur et le consommateur : 289
3. Éduquer le citoyen : 295
Chapitre 2 : Les enjeux et les perspectives du programme de post alphabétisation..... 302
Section 1 : les piliers du programme de post alphabétisation au niveau de la province de Meknès..... 303
Paragraphe 1. Évaluation du modèle structurel pour les dimensions du programme de post alphabétisation : 303
Paragraphe 2 : Analyse SWOT du programme de post alphabétisation..... 310

A. Les forces et les faiblesses de programme de post alphabétisation 311
B. Les opportunités et les menaces du programme de post alphabétisation : 318
C. Les limites d'action d'acteur pionnier en post alphabétisation : les associations... 319
Section 2 : Vers une action d'inclusion et de développement 322
Paragraphe 1 : les préalables pour une action initiée du bas (bottom-up) : 324
A. De nouveaux rapports entre l'État et les acteurs opérants dans l'alphabétisation 325
1. La territorialisation des programmes d'alphabétisation, une opportunité pour la mobilisation des acteurs de proximité : 326
2. Le développement des capacités des acteurs locaux opérant en alphabétisation 327
B. Vers la consolidation de l'approche participative en politique d'alphabétisation : une action down up (perspective) : 331
2. La participation, un facteur de la réussite du programme de post alphabétisation : 331
C. Le programme de post alphabétisation, un levier de développement au niveau local : 335
Paragraphe 2 : Pour une action d'alphabétisation en faveur du développement des capacités des femmes. 336
A. Les préalables à l'implantation d'un programme de post alphabétisation pour les femmes : 336
1. L'impérative Identification du profil des apprenants : 336
2. Le choix de l'alphabétisation fonctionnelle et de la conscientisation pour ledéveloppement du pouvoir d'agir « Empowerment » des femmes : 339
B. Vers un programme de post alphabétisation axée sur le trinôme de l'insertion « éducation -formation -insertion » 341
1. Dimension managériale: 343
2. Dimension pédagogique : 344
3. Dimension organisationnelle : 345
Conclusion générale : 347
BIBLIOGRAPHIE 355
ANNEXES 393

ANNEXES

Annexe 1. Grille d'observation

Variable	Indicateur	Description
Les normes de centre	• Effectif des apprenantes • La sécurité et la propreté • L'adaptation de la salle aux adultes • L'éclairage et l'aération	
Interaction avec Les formateurs et les responsables du programme	• La communication • La sollicitation • Soutien et échange • L'accompagnement et le suivi	
Les outils pédagogique	• Manuels • Les médias et les fiches • Les appareils de la préparation à un métier (machine à coudre , four ..) • La matière première (farine ,fils …)	

Annexe 2 . Questionnaire en français

Questionnaire au sujet de l'alphabétisation des femmes au Maroc

Ce questionnaire anonyme s'inscrit dans le cadre de ma thèse du doctorat.
Le thème est intitulé : " la contribution du programmes de post alphabétisation sur la vie des femmes néo alphabétisées : cas de la province de Meknès ". Nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour renseigner ce questionnaire.

Identification des enquêtées

1. Date	
2. Ville	
3. Commune	
4. association porteuse du projet	
5. Type d'institution fréquentée	☐ Ecole ☐ Local associatif
6. zone du groupe	☐ urbain ☐ rural ☐ périurbain
7. Personne de contrôle	

Profil des bénéficiaires : Caractéristiques sociodémographiques

8. Age	
9. Statut matrimoniale .	☐ célibataire ☐ Mariée ☐ divorcée ☐ veuve
10. Nombre d'enfant . . .	
11. Nombre de personne en charge	
12. Lieu de naissance . .	☐ Rural ☐ Urbain
13. Lieu de résidence . .	☐ Urbain ☐ Rural ☐ Périurbain
14. Niveau de scolarité .	☐ Aucun ☐ Ecole coranique ☐ Ecole primaire ☐ Collége ☐ Autre
15. Si 'autre', précisez :	
16. durée de formation en alphabétisation	
17. Activité principale exercée juste avant de commencer les cours d'alphabétisation : .	☐ Aucune ☐ employé ☐ Agriculture ☐ Petit commerce ☐ Service ☐ Artisanat ☐ transformation des denrées alimentaires ☐ couture ☐ Autres
18. Si 'Autres', précisez :	
19. Votre principale source de revenu avant de commencer les cours d'alphabétisation . . .	☐ Aucun ☐ Activité exercée ☐ Le mari ☐ La famille parentale ou maternelle (pére,frére, sœur) ☐ Autre *Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*
20. Si 'Autres', précisez :	

Elaboration et MEV du programme

21. Comment avez-vous pris connaissance des activités d'alphabétisation? .	☐ Mkadam ☐ Voisinage (voisines) ☐ Les médias (tv, radio, affiches) ☐ Anlca ☐ Les membres des associations ☐ Les formateurs(trices) ☐ les élus
22. Si 'autres', précisez :	
23. Combien de fois par semaine assistez-vous aux cours d'alphabétisation ?	☐ 1 fois ☐ 2fois ☐ 3fois ☐ 4fois ☐ Plus du quatre fois

Après avoir suivi des cours d'alphabétisation est ce que vous êtes :	pas du tout	trés difficilement	difficilement	facilement	strés facilement
82. capable de trouver une adresse, le bus, le car	☐	☐	☐	☐	☐
83. capable de Composer des numéros pour appeler avec un cellulaire	☐	☐	☐	☐	☐
84. capable Lire des messages reçus sur un papier ou sur un cellulaire	☐	☐	☐	☐	☐
85. capable de lire des factures, des bons et des tickets de la vie quotidienne	☐	☐	☐	☐	☐
86. capable Comprendre les programmes de la radio et de la télévision	☐	☐	☐	☐	☐
87. capable de d'identifier les prix des articles	☐	☐	☐	☐	☐
88. capable de pratiquer ma religion de manière éclairé	☐	☐	☐	☐	☐
89. capable de donner une éducation moderne à mes enfants	☐	☐	☐	☐	☐
90. capable d'utiliser les TIC youtube ,facebook ;watsup.....	☐	☐	☐	☐	☐

Sous partie 2: Gestion de la santé

En quoi les acquis de l'alphabétisation ont contribué à améliorer vos connaissances et pratiques sur la prévention des maladies et la gestion de vos problèmes de santé .	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	sans opinion	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
91. Par un meilleurs diagnostic des symptômes de maladie					
92. par la compréhension et le respect de la posologie des médicaments ...					
93. Par la maitrise et le respect du calendrier vaccinal des enfants					
94. Par le suivi de la propreté corporelle et vestimentaire					
95. Par le suivi de la propreté et l'equilibre alimentaire					
96. Par le suivi de la propreté de l' environnement(eau du puits ,préserver la flore etla faune et l'eau)...					
97. Par la fréquentation des structures sanitaires en cas de problème de santé					
98. Par la maitrise des calendriers de consultations natales et prénatales					
99. Par l'administration des premiers soins en cas de besoin (sirop, aspirine...etc)					
100. par accés au méthodes de contraception familial					

Sous partie 3 : Amélioration du Revenu

101. activité après avoir profité du programme d'alphabétisation ?	☐ La même qu'avant le commencement des cours ☐ changement d'activité grace aux cours ☐ aucune

102. Avec l'acquisition de nouvelles compétences, exercez-vous une AGR afin de parvenir à votre propre autonomie financière et pouvoir prendre financièrement en charge vos besoins ?	☐ Petit commerce ☐ artisanat ☐ couture ☐ Petit élevage ☐ Transformation des denrées alimentaires ☐ Service ☐ aucune

103. Si 'Autres (a précisez)', précisez :	

104. Comment évolue l'activité créé : . . .	☐ Exelent ☐ Très bien ☐ bien ☐ Passable ☐ mal

est ce que vous arrivez à realiser les opérations financiére suivantes : . .	pas du tout	trés diffici lement	diffici lement	facil eme nt	strés facil nt
105. procédures d'octroi des microcrédit pour monter une AGR .	☐	☐	☐	☐	☐
106. creation et gestion des coopératives ou AGR	☐	☐	☐	☐	☐
107. Ouverture d'un compte d'épargne	☐	☐	☐	☐	☐
108. Faire la tontine . . .	☐	☐	☐	☐	☐
109. utilisation de la carte bancaire (guichet bancaire)	☐	☐	☐	☐	☐

est ce que le revenu a eu un impact sur les éléments suivants:	pas du tout impor tant	peu impor tant	impor tant	trés impor tant	extré mem ent impor tant
110. amélioré le niveau de vie de vos enfants .					
111. amélioré le niveau de vie de votre mari . .					
112. amélioré le niveau de votre propre vie . . .					
113. 'accès aux soins . .					
114. l'accès à la médecine privé					
115. 'accès aux analyse médicales					
116. 'accès aux transport					
117. scolarisation en privé					
118. achat du fourniture scolaire					
119. le vestimentaire . .					
120. possibilité des cours particuliers					
121. l'alimentation de qualité					
122. l'achat ;Téléphone portable ; Meubles et literie ; Télévision ; Cuisinière ; Réfrigérateur ; machine à laver . .					

sous partie 4:Participation sociale et citoyenne

aprés avoir suivi le programme est ce que vous arrivez a etre	Pas d'ac cord du tout	Plu tôt pas d'ac cord	sans opin ion	Plu tôt d'ac cord	Tout à fait d'ac cord
123. avoir un revenu stable et continu et etre autonome					
124. prendre une position par rapport aux éventuels problèmes de la société					
125. Communiquer en public					
126. La participer à la prise de décision au sein de la famille et de la communauté					
127. participer au choix des candidats aux éléctions					
128. S'organiser dans des grouppement (coopératives, associations,...etc)					

aprés avoir suivre les cours d'alphabétisation est ce que vous constater des chagement relatrionnel avec :	Sans imporitance	Peu impor tant	Ass ez impor tant	Très impor tant	extré mem ent impor tant
129. relation avec le mari	☐	☐	☐	☐	☐
130. qualité des relation avec autrui	☐	☐	☐	☐	☐
131. relation avec les enfants	☐	☐	☐	☐	☐
132. relation avec l'employeur	☐	☐	☐	☐	☐
133. relation avec la communauté	☐	☐	☐	☐	☐
134. rlation avec les responsables administratif(mkadem,bacha,élu s,fonctionnaire) . .	☐	☐	☐	☐	☐

Pour une participation citoyenne et sociale efficace, exige:	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	sans opinion	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
135. Il faut accepter et encourager la scolarisation des jeunes filles	☐	☐	☐	☐	☐
136. Il faut refuser le mariage précoce des jeunes filles					
137. Il ne faut pas accepter la violence surtout conjugale et tous les propos violentes contre les Femmes.					
138. Il faut discuter du harcèlement sexuel	☐	☐	☐	☐	☐
139. La participation des femmes à la gestion de la chose publique au niveau national et local est importante	☐	☐	☐	☐	☐

140. Etes-vous satisfaites des impacts de l'alphabétisation sur votre vie ?	☐ Pas du tout satisfait ☐ Plutôt pas satisfait ☐ pas d'opinion ☐ Plutôt satisfait ☐ Tout à fait satisfait

inconvénients ;pistes d'amélioration

141. les contraintes . . .	
142. les pistes d'amélioration	

Annexe . 3. Questionnaire en Arabe

استمارة في موضوع محو الأمية لنساء المغرب . مكناس انموذجا.

في إطار بحث أكاديمي " الدكتوراة" تحت عنوان أثر برامج محو ما بعد الأمية على حياة النساء دراسة تجريبية بإقليم مكناس نشكركمل من أجل تعبئة هذه الاستمارة

ملاحظة . هذه الاستمارة تعتبر سريه ✓

Questionnaire.

Questionnaire N°	**Date :**	**Ville :**	**Commune :**
Commune :	**Ecole :**	**Association :**	**Contrôlé par :**

العمر	
الحالة الاجتماعية	عازب☐متزوجة☐مطلق☐أرملة☐
عدد الأطفال	
عدد الأشخاص المتكفل بهم	
مكان الازدياد	ريفي☐ حضري☐
مكان الإقامة	حضري☐شبه حضري☐قروي☐
مستوى الدراسي	لا شيء☐مدرسة قرانية☐مدرسة ابتدائية☐أخرى☐

النشاط الأساسي الممارس قبل بدء المحو الأمية

- لا شيء☐
- الفلاحة☐
- التجارة☐
- خدمات☐
- صناعة تقليدية☐
- أخرى☐

مورد الدخل الأساسي

- لا شيء☐
- النشاط الممارس☐
- الزوج☐
- الأهل☐
- أخرى☐

---

1. كيف تعرفت على دروس المحو الأمية ؟

- المقدم☐
- الجيران☐
- وسائل الاتصال ☐
- أعضاء الجمعية☐
- المكونين☐
- المنتخبين☐
- أخرون ☐

2. أذكري احتياجاتك وانتظاراتك من برنامج دروس المحو الأمية؟

• التسيير اليومي	نعم ☐	لا ☐
• التواصل مع الأخر	نعم ☐	لا ☐
• فهم الأوراق الإدارية	نعم ☐	لا ☐
• الكتابة	نعم ☐	لا ☐
• التربية الدينية	نعم ☐	لا ☐
• تعلم اللغات	نعم ☐	لا ☐
• الحساب	نعم ☐	لا ☐
• تربية الأبناء عصرية	نعم ☐	لا ☐
• التشغيل	نعم ☐	لا ☐
• إنشاء نشاط مدير للدخل	نعم ☐	لا ☐
• المشاركة الاجتماعية والمواطنة	نعم ☐	لا ☐

3 كم من مرة في الأسبوع تحضرين الدروس؟

- مرة
- مرتين
- 3 مرات
- أكثر من 3 مرات

4 ما هي الحوافز التي تتلقينها نظير مشاركتك بدروس محو الأمية:

- نقدية
- فرص للشغل
- شهادة
- هدايا
- حضانة الأطفال
- الالتقاء بنساء أخريات
- أشياء أخرى

5. على هامش دروس محو الأمية، هل تقوم الجمعيات بتنظيم ورشات تكوينية أخرى

- ورشة التربية الصحية والبيئية
- ورشة صناعة تقليدية والخياطة والتصميم
- ورشة التنمية الذاتية والتدريب
- ورشة تقنيات تسيير المقاولات والتعاونيات الجمعيات
- الطبخ
- ورشة التواصل والمناقشة
- أخرى
-

---

6. هل تم إشراكك في وضع مناهج محور الأمية

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب لا لماذا ؟

- البرنامج والمنهج مفروض من طرف الوكالة
- الحاجيات معروفة عند المسؤولين
- المستفيدات ليس لدينا الإمكانيات لتعبير عن حاجياتنا
- لم يطلب منا ذلك
- أسباب أخرى

7.ما هو هامش الحرية الذي تمتلكنه لتنفيذ البرنامج ؟

هوامش مختلفة	نعم	لا
الحرية في المشاركة بالبرنامج		
الحرية في اختيار اليوم الدراسي		
الحرية في اختيار ساعات الدراسية		
الحرية في اختيار مواضيع النقاش والتكوين		
أخرى		

8..ما هو رأيك في الشروط التالية:

الشروط				
وسائل العمل متوفرة				
الأقسام موجودة				
الأقسام ملائمة للعمل				
العلاقة مع المسؤولين عن البرنامج علاقة حوار وتفاهم				
الأساليب المعتمدة من طرف المكونين تستجيب لحاجياتكن وتسهل التعلم				
المرفق والإطار العام آمن ونظيف وملائم للتعلم				

9. هل لاحظت تأثيرا وتغييرا في حياتك من الوقت الذي بدأت فيه دروس محو الأمية :

لست موافق بشدة ☐ بالأحرى لا أتفق تماما ☐ موافق إلى حد ما ☐ موافق تماما ☐

10. بعد متابعة دروس محو الأمية ، كيف تقيمين كفاياتك في :

الكفايات				
كفايات في القراءة	راضية جدا	راضية	لاحرى غير راضة	غير راضية
كفايات في الكتابة				
كفايات في الحساب				
نسبة الرضى عن مستوى استعمال الكفايات الأساسية				

11. بعد متابعة د.م.أ هل انت قادرة على فعل الاشياء التالية:

				
تجدي عنوان أو رقم الحافلة				
تركيب رقم الهاتف على الخلوي				
قراءة رسالة ورقية أو إلكترونية				
فهم أحسن لبرامج الراديو والتليفزيون				
تقرنين ثمن المشتريات				
تطلبين المساعدة لمعرفة ثمن المشتريات				
قراءة فواتير الماء والكهرباء				
ممارسة أحسن لشعائر الدين				
تربية أحسن للأبناء				

12. كيف ساعدتك دروس محو الأمية في تجنب الأمراض وتحسين الصحة؟

a. بالولوج للخدمات الصحية ☐
b. تتبع جدول الحمل ☐
c. أخذ العلاجات الأولية في حالة احتياج ☐
d. القدرة على التعرف على علامات المرض ☐
e. احترام الوصفة الطبية ☐
f. باحترام مواقيت وجداول التلاقيح ☐
g. الاهتمام بنظافة الملابس والجسم ☐
h. الاهتمام بنظافة المأكل ☐
i. الاهتمام بنظافة المحيط (ماء البئر

13..ما هو العدد المثالي للأطفال داخل الأسرة •de5+ 4• 3 2• 1 :

14. حين تمرضين أين تلجئين إلى:

لا شيء ☐ طبيب ☐ فقيه ☐ عشاب ☐ استشفاء ذاتي ☐

15. هل الجمعيا تقوم بتأطيركم بمعلومات تساعد على تحسين الدخل؟ (التأطير المالي)

لا شيء
طرق إنشاء مشروع مشترك مدر للدخل:

- مساطرطلب دين اجتماعي لتأسيس مشروع
- مساطر فتح حساب توفير
- آليات الادخار اجتماعي (دارت)

16. انطلاقا من الكفايات التي اكتسبتها في دروس محو الأمية هل تمارسين أي نشاط مدر للدخل لتحقيق الاستقلاليةال مالية

التجارة
تربية المواشي والتعليف
تجهيز الأغذية
خدمات إنتاجية
لا شيء
أخرى

17. كيف هو تطور هذا النشاط

جيد جدا جيد متوسط ضعيف

18. ما هو النشاط الذي تمارسنه بعد سنتان من محو الأمية

نفس الشيء
صناعة
فلاحة
خدمات
لا شيء
أخرى

19. هل تجدين أن الدخل قد حسن مستوى معيشتك

20. الدخل سهل لكي الولوج للعلاج عن طريق				
الأطفال				
الأسرة				
الاحتياجات الخاصة				
الزوج				
شراء الأدوية				
تطبيب الخاص				
التنقل				
التحاليل الطبية				
أخرى				
21. الدخل سمح بتمدرس أحسن للأطفال عن طريق				
التنقل				
الأدوات المدرسية				
ساعات الإضافية				
التغذية الصحية				
أخرى				
22. الدخل سمح بتأثيث وتجهيز المنزل ب				
الهاتف				
أفرشة وسرائر				
التلفاز				
جهاز الطبخ				
ثلاجة				
غسالة				
أخرى				

23. حسب رأيكم الاندماج الاجتماعي والمواطن للمرأة يحتم عليها:

التنظيم داخل الجمعيات والتعاونياتة				
المشاركة في اختيار المنتخبين				
تمدرس البنت ضرورة				
المشاركة واتخاذ موقف من القضايا المجتمعية				
المشاركة في اتخاد القرار داخل الأسرة بجانب الزوج،				
كتساب لمعارف من أجل ،التكلم بدون حرج أمام الناس				

24. حين تريدين اختيار المرشح المناسب في الانتخابات

بحسب الرمز ☐ بقراءة الاسم على الورقة الانتخابية ☐ تقرنين البرنامج الانتخابي للمرشح ☐ يملى عليك اسم المرشح بطريقة او بأخرى ☐

25. *ماهو رأيك في هاته الأفكار*



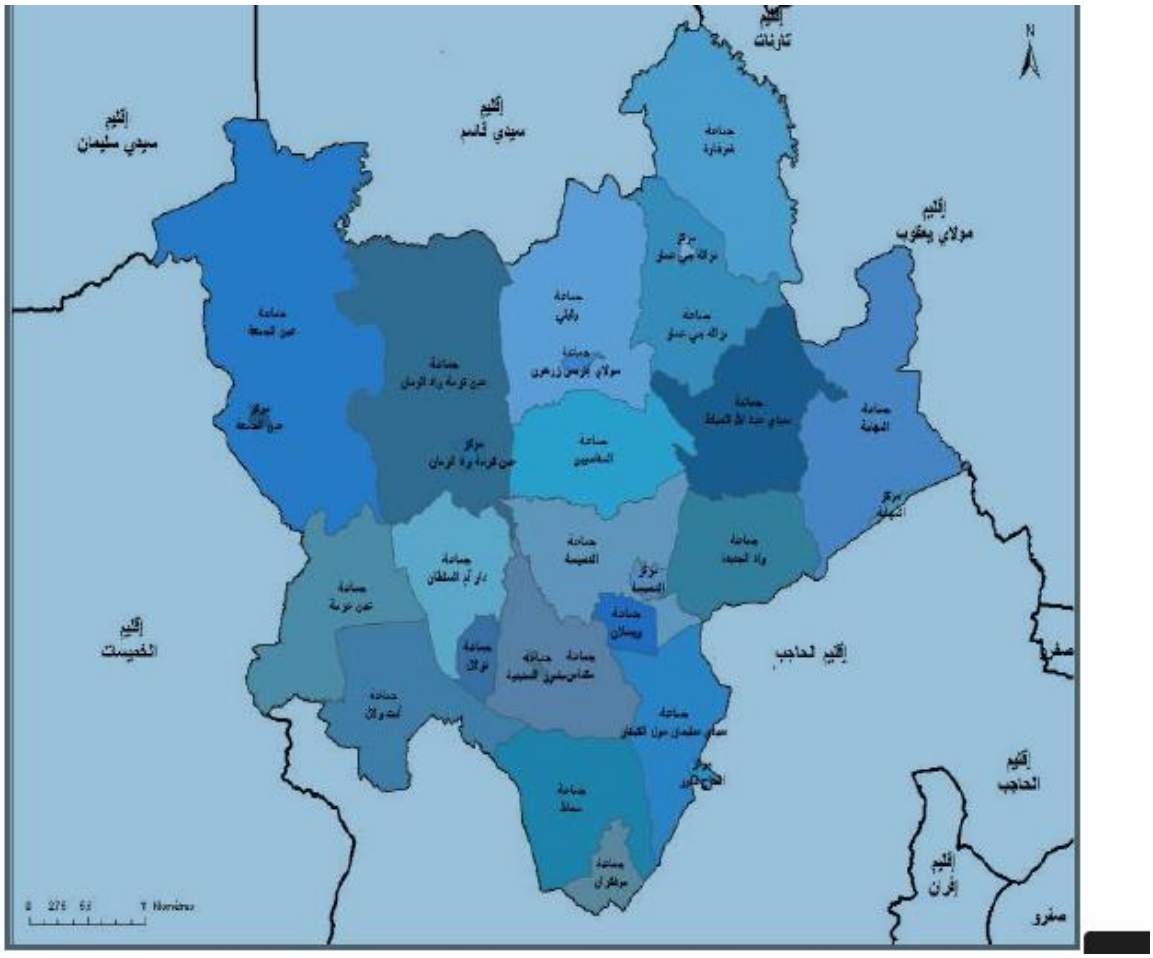
يجب دعم تمدرس الفتاة
يجب رفض الزواج المبكر للفتاة
يجب رفض العنف الزوجي ضد المرأة وكل الأشكال العنيفة ضدها

حين التعرض للتحرش الجنسي يجب التكلم عن ذلك
المرأة تساهم بنجاح وفعالية في إدارة الشأن العام المحلي والوطني

26. هل أنت راضية عن الأثر الذي خلفته د.م.أ على حياتك

راضية تماما ☐ راضية ☐ لست راضية تماما ☐ لست راضية ☐

Annexe 4. Monographie du Meknès.



La source : ministère de l'équipement Maroc 2018.

Annexe 5. Tableau d'analphabétisme dans la province méknes et la région de Fés-Méknes

Niveau géographique	Le Milieu urbain			Le Milieu rural			Total		
	Masculin	**Femme**	**Total**	**Masculin**	**Femme**	**Total**	**Masculin**	**Femme**	**Total**
Province de Meknès	12,7	29,8	21,5	31,6	58	44,5	15,9	34,3	25,3
Région	16,1	34,2	25,4	35,3	63,4	49 ,3	23,7	45,3	34,7
Maroc	14	31	22,6	34,9	60,1	47,5	22,2	42,1	32,2

Source : HCP.2014.

Annexe 6. liste des associations porteuses du projet

ث	اسم الجمعية	إسم ممثل الجمعية	الصفة
	الرياض لحماية المرأة والطفل	لطيفة رياض	الرئيسة
	جمعية الإمام مالك للتنمية الاجتماعية والتضامن والمرأة والطفل	العمري120	الكاتب العام
	بسمة للإشعاع النسوي التربوي والاجتماعي	حجيبة	الرئيسة
	الهدى للتربية الأساسية ومحاربة الأمية والخدمات الاجتماعية	سعاد	الرئيسة
	المجد للثقافة والأعمال الاجتماعية	كرطاوي	الرئيسة
	سيدي بوعلقة زرهون زرهون للتنمية والثقافة بالعالم القروي	المخطوبي	الرئيسة
	الوصال للأعمال الاجتماعية وتسيير المركب السوسيو ثقافي لحي الإنارة		
	الشباب للتنمية والتربية على الديمقراطية		
	الأمل لتنمية المرأة القروية	جميلة خليل	الرئيسة
0	نسائم الرحمة للأعمال الخيرية والاجتماعية		
1	جيل الغد للإبداعات والتمية والتواصل	رضوان جناتي	الرئيس
2	الأفق لتنمية المرأة والتربية والتكوين		
3	النماء القرائية وإرساء الديمقراطية	أسماء كاموني	البرنامج

4	الاسماعيلية للتضامن والتنمية		
5	الأمل لتأهيل المعاق		
6	المسار للتربية والثقافة	رضوان الصبار	الرئيس
7	الأنامل المبدعة للثقافة والتنمية والتكوين	خديجة الرعازي	الرئيسة
8	نسائم الخير للتربية والتكوين	رجاء طينوش	الرئيسة

Annexe .7 : Statistiques d'échantillon (quota)

ER	EU	Quotas	R	U	Totale	الصفة	إسم ممثل الجمعية	إسم الجمعية
8	6	14	120	60	180	الرئيسة	لطيفة رياض	الرياض لحماية المرأة والطفل
4	3	7	30	60	90	الكاتب العام	العمري	جمعية الإمام مالك للتنمية الاجتماعية والتضامن والمرأة والطفل
4	7	11	30	120	150	الرئيسة	حجيبة	بسمة للإشعاع النسوي التربوي والاجتماعي
6	8	14	75	105	180	الرئيسة	سعاد	الهدى للتربية الأساسية ومحاربة الأمية والخدمات الاجتماعية
7	7	14	90	90	180	الرئيسة	كرطاوي	المجد للثقافة والأعمال الاجتماعية
7	4	11	90	60	150	الرئيسة	المخطوبي	سيدي بوعلقة زرهون زرهون للتنمية والثقافة بالعالم القروي

الوصال للأعمال الاجتماعية وتسيير المركب السوسيو ثقافي لحي الإنارة			180	180	0	14	14	0
الشباب للتنمية والتربية على الديمقراطية			180	90	90	7	14	7
الأمل لتنمية المرأة القروية	جميلة خليل	الرئيسة	90	0	90	0	7	7
نسائم الرحمة للأعمال الخيرية والاجتماعية			180			14	14	
جيل الغد للإبداعات والتمية والتواصل	رضوان جناتي	الرئيس	180	120	60	8	14	6
الأفق لتنمية المرأة والتربية والتكوين			180	120	60	9	14	5
النماء القرائية وإرساء الديمقراطية	أسماء كاموني	البرنامج	180	150	30	10	14	4
الاسماعيلية للتضامن والتنمية			180	150	30	10	14	4
الأمل لتأهيل المعاق			180	180	0	14	14	0
المسار للتربية والثقافة	رضوان الصبار	الرئيس				6	7	1

1	6	7	30	60	90	الرئيسة	خديجة الرعازي	الأنامل المبدعة للثقافة والتنمية والتكوين
0	1	11	0	13	13	الرئيسة	رجاء طينوش	نسائم الخير للتربية والتكوين

Population	Echantillon (2640)	Contacts (290) reçus		Non répondants		répondants	
2640	375	U	R	U	R	U	R
		152	123	20	50	132	73

Synthése statistique :

Annexe. 8. lettre d'autorisation

A M. LE DIRECTEUR

De l'Agence Nationale de Lutte contre l'Analphabétisme (ANALCA).

OBJET : Autorisation pour collecter les données concernant le programme d'alphabétisation géré par les associations au niveau de la province de Meknès.

Dans le cadre de la formation du cycle doctoral de la faculté des sciences juridiques et économiques de Fès. Laboratoire : sciences politiques, juridiques, et économiques .

Mme Btihal Bouzakria

Etudiante en troisième année cycle doctoral :droit public, l'année universitaire 2019-2020. Laboratoire : sciences politiques, juridiques, et économiques **,** élabore un Projet de thèse de doctorat ayant pour thème :

« Etude d'impact du programme d'alphabétisation sur le développement des capacités des femmes : le cas du programme de post alphabétisation dans la provine de Meknès. »

Le Directeur du laboratoire de recherche : sciences politiques, juridiques, et économiques à l'honneur de vous demander de bien vouloir faciliter le recueil des

informations et les données nécessaires à cette étudiante pour l'élaboration de leur Projet.

Comptant sur votre compréhension, le directeur vous exprime ses remerciements et sa gratitude pour le soutien que vous ne manqueriez pas d'apporter à cette étudiante.

Annexe. 9. Un guide d'entretien pour les autorités administratives : (voir annexe n°)

Présentation :

Cet entretien s'inscrit dans le cadre de ma thèse du doctorat . Le thème est intitulé : « l'impact des programmes d'alphabétisation sur la condition socioéconomique des femmes alphabétisées : cas de la province de Meknès ».

N.B :

- Cette étude est à but scientifique, toutes vos données personnelles resteront confidentielles, seul vos avis et retours d'expérience, qui subiront un traitement à des fins académiques.

- Nous allons enregistrer cet entretien en audio, si vous avez une objection, merci de nous le signaler.

Date de l'interview : ……Heure début : ……Heure fin :…….

Lieu de l'interview : ……
.

Information personnel sur l'interviewé :

Nom & prénom : ……
……

Institution :……
……..

Direction et/ou division : ……

Service :
……
……..

Fonction de l'interviewé au sein de l'institution :……

……
……

Age : …… Sexe : □ Homme - □ Femme

Niveau d'étude :

Bac + 2 Bac + 3

Bac + 5

Spécialité du dernier diplôme :
……..

Ecole du dernier diplôme :
…….

****

Phase Introductive

Question 1 : Pouvez-vous nous présenter votre institution ?

……
……

Ses partenaires au niveau national et local et leurs rôles ?

……
……..

Question 2 : Pouvez-vous nous présenter votre rôle à l'intérieur de votre institution ?

……
……

Quels sont les services offerts aux citoyens par votre institution en matière d'alphabétisation ?

……
…… Phase Centrage

Question 4 : Pouvez - vous nous parler de votre expérience dans l'élaboration et la mise en œuvre et le suivi de la politique d'alphabétisation ?

……
……

Quelles sont vos objectifs ?

Et vos référentiels ?

Question 5 : Que pensez-vous des actions et des programmes d'alphabétisation de la femme mené par votre département ?
……
……et par rapport aux objectifs ciblé sur l'échelon mondial ?

……

……..

Quels sont vos efforts en matière la sensibilisation et d'identification des besoins auprès des femmes ?

……

……

Que pensez-vous l'impact d'alphabétisation sur la condition des femmes ?

……

……

est-ce que vous adoptez au niveau de l'Agence un processus d'évaluation avec des indicateurs préétablis pour mesurer les effets de cette politique sur l'inclusion et l'émancipation de la femme?

……

…… Que penser vous des initiatives « parallèles » menés par les associations afin de consolider les effets d'alphabétisation chez les bénéficiaires ?

……

……

Question6: Pouvez-vous nous parler de votre expérience concernant la collaboration avec les associations en matière du politique d'alphabétisation?

……

……

et votre appréciation par rapport aux actions entreprises ?

……

……

Quel est le cadre de ce partenariat ?

Quelles sont vos outils d'évaluation et de régulation de ce partenariat ?

Les contraintes et les défis ?

Conclusion

Question 7: pensez-vous que ces actions entreprises par l'agence peuvent promouvoir le développement local et la cohésion sociale ? comment ?

……

……..

Question 8 : quelle est la vision de l'agence concernant :

Le partenariat entre votre établissement et les associations dans le futur ? …..

Les programmes d'alphabétisation au profit des femmes ?

……

……..

Annexe10 . GUIDE D'ENTRETIEN (le délégué)

Présentation :

Cet entretien s'inscrit dans le cadre de ma thèse du doctorat . Le thème est intitulé : « l'impact des programmes d'alphabétisation sur la condition socioéconomique des femmes alphabétisées : cas de la province de Meknès ».

N.B :

- Cette étude est à but scientifique, toutes vos données personnelles resteront confidentielles, seul vos avis et retours d'expérience, qui subiront un traitement à des fins académiques.

- Nous allons enregistrer cet entretien en audio, si vous avez une objection, merci de nous le signaler.

Date de l'interview : ……Heure début : ……Heure fin :…….

Lieu de l'interview : ……

Information personnel sur l'interviewé :

Nom & prénom : ……

Institution :……..

Direction et/ou division : ……

Service :
……
……..

Fonction de l'interviewé au sein de l'institution :……

……
……

Age : …… Sexe : □ Homme - □ Femme

Niveau d'étude :

Bac + 2

Bac + 3 Bac + 5

Spécialité du dernier diplôme :
……..

Ecole du dernier diplôme :
…….

****

Phase Introductive

Question 1 : Pouvez-vous nous présenter votre institution ?

……
……

Ses partenaires au niveau national et local et leurs rôles ?

……
……..

Question 2 : Pouvez-vous nous présenter votre rôle à l'intérieur de votre institution ?

……
……

Quels sont les services offerts aux citoyens par votre institution en matière d'alphabétisation ?

……
……

Phase Centrage

Question 4 : Pouvez - vous nous parler de votre expérience dans l'élaboration et la mise en œuvre et le suivi de la politique d'alphabétisation ?

……
……

Quelles sont vos objectifs ? Et vos référentiels ? (Programme -action)

Question 5 : Que pensez-vous des actions et des programmes d'alphabétisation de la femme mené par votre département ?
……
……et par rapport aux objectifs ciblé sur l'échelon mondial ?

……

……..

Quels sont vos efforts en matière la sensibilisation et d'identification des besoins auprès des femmes ?

……

……

Que pensez-vous l'impact d'alphabétisation sur la condition femme ?

……

……

est-ce que vous adoptez au niveau local un processus d'évaluation avec des indicateurs préétablis pour mesurer les effets de cette politique sur l'inclusion et l'émancipation de la femme?

……

…… Que penser vous des initiatives « parallèles » menés par les associations afin de consolider les effets d'alphabétisation chez les bénéficiaires ?

……

……

Question 6: Pouvez-vous nous parler de votre expérience concernant la collaboration avec les associations en matière du politique d'alphabétisation?

……

……

et votre appréciation par rapport aux actions entreprises ?

……

……

Quel est le cadre de ce partenariat ?

……

……..

Quelles sont vos outils d'évaluation et de régulation de ce partenariat ?

Les contraintes et les défis ?

Conclusion

Question 7: pensez-vous que ces actions entreprises par l'agence peuvent promouvoir le développement régional ou local et la cohésion sociale ? comment ?

Question 8 : quelle est la vision de l'agence concernant :

Le partenariat entre votre établissement et les associations dans le futur ? Les programmes d'alphabétisation au profit des femmes ?

Annexe. 11. Un guide d'entretien pour les formateurs (rices) :

Entretien dédie aux formateurs :

A. Le profil du formateur

Sexe du formateur

Age du formateur

Diplôme

Statut fonctionnaire étudiants salarier membre de l'association

Motivation :

Nombre total d'années d'expérience dans l'animation en alphabétisation :

Parlez-nous de la procédure de votre recrutement :

B. Volet formation des formateurs :

Avez-vous bénéficié de renforcements de capacité ?

Si oui, quels sont les domaines de ces formations et leurs durées ?

C. Volet formation des apprenantes

- Les caractéristiques de la population reçue :
- Les besoins et les motivations des apprenantes :
- La méthode d'enseignement apprentissage utilisé : Quelles sont les différentes activités d'alphabétisation que vous menez dans le centre ainsi que leurs objectifs respectifs ?
- Menez-vous des discussions thématiques dans votre centre ?
- Environnement physique du travail :
- Les contenule programmes de formation :

Méthodes d'évaluation des bénéficiaires : Quels sont les types d'évaluation des apprenantes et les outils que vous utilisez dans cette vérification des acquis ?

D. Volet perception d'impact sur les femmes apprenantes

- Impact des actions d'alphabétisation sur les femmes : recherchés ou observés :
- En quoi selon vous les connaissances et compétences acquises par les apprenantes au cours de 2 années de formation alpha et post alpha vont-elles contribuer à améliorer la :Les faculté instrumentales de base :écrire lire et calculer
  - La gestion du quotidien :déplacement ,course …..
  - Prévention des maladies et la gestion de leurs problèmes de santé
  - Création des activités génératrices du revenu ou insertion professionnel
  - Intégration sociale et civique

E. Volet Suggestions et difficulté du programmes

Quels sont les différents problèmes que vous rencontrez dans la mise en place de ce programme et quelles peuvent être les mesures correctives afin qu'il réponde particulièrement aux besoins des bénéficiaires ?

Facteurs qui entravent les effets recherchés ('impact) :

Annexe .12 guide d'entretien pour la réalisation de quatre focus groupes :

- Motivation et les attentes vis-à-vis du programme de post alphabétisation .
- Comment vous avez accéder à ce programme, qui vous a informer ?
- Comment trouvez-vous l'environnement sociale et physique du centre contents : relation avec la formatrice, les responsable du centre ,la qualité de l'environnement ……
- Quels sont les impact que vous ressentez sur les différents volets de votre vie .
- Les difficultés et les propositions pour améliorer le programme
- après votre apprentissage quels sont vos projets

Annexe . 13 . Un guide d'entretien des responsables associatifs des associations porteuses du projet.

Lieu de l'enquête: …….

Date et heure de l'enquête : ……

Jour de l'enquête :

Contexte et description Association

1. Nom de l'Association :

……

2. Localisation (siège) :

…….

3. Date de création : et qui ?……..

Statut juridique

4. Nombre d'adhérents……

4. **Nombre de bénéficiaire des actions de l'association**

5. Profil du président et des membres bureau……

6. Domaine (s) et nature (s) d'action……..

7. Lieu (x) d'action (s)……

7. Les ressources et compétences

 Nombre de salariés …….

 Leur formation……

 Stagiaires……

 Bénévoles……..

8. 8. Partenariat

 partenariats avec :

 des bailleurs……

 d'autres OSC……

 des administrations, municipalités…….

 Autres…….

 objectifs de ces partenariats, sources de financement, actions résultantes,

Le management et gestion interne

11. Le management et gestion interne

 données relatives à la gestion administrative……..

 la gestion financière……..

 la gestion des ressources……

. La gouvernance et la concertation

 respect du statut et du règlement interne……..

 l'approche genre et participation ……

 la concertation interne

Projet d'alphabétisation

L'implication des Associations dans les étapes de politique d'alphabétisation

- Comment vous juger l'accès à l'information concernant la politique d'alphabétisation et comment vous avez pris connaissance de son existence ?
- Est-ce que vous avez l'opportunité de participer dans La conception de la politique : mise sur agenda, la mobilisation, la consultation, L'évaluation ……. La mise en œuvre comment ?

La clarté de la vision concernant l'alphabétisation

- Définition des objectifs…….
- Élaboration de la stratégie du travail ……..
- Définition de la mission de chaque acteur…….
- Les motivations pour intégrer ce programme
- la relations entre l'alphabétisation et votre projet autant qu'associations
- Identification et mobilisation des ressources pour la réalisation de ce programme
- Le rôle l'alphabétisation dans le développement au niveau local
- Création des programmes en parallèles (la femme ,PEH…)

La relation avec les bénéficiaires

- Les caractéristique de bénéficiaires (nombre, âge, genre)
- Les outils d'information et sensibilisation des bénéficiare
- Les motivations des bénéficiaires
- identifie les besoins de la population
- L'implication des bénéficiaires dans le programme
- Le suivi des bénéficiaires
- L'adhérence au programme les mesures
- **Impact sur les bénéficiares : les 3 volets**
- **Perception des impacts sur la population cible : observés ou recherché**
- **Impact du programme sur le devenir et le pouvoir agir et l'intégration des femmes : santé , revenu ,citoyenneté ,**

Le partenariat Etat association

- L’appel d’offre
- L’accès à l’information
- La subvention
- Les procédures, les mécanisme de sélection, la transparence**,**le suivi et contrôle

Le bilan de La gestion du programme d’alphabétisation :

- Expérience dans le domaine :
- Champ géographique d’action
- Réalisations
- Le déroulement du programme

Gestion financière, administrative et comptable du programme

- Les outils de suivi et évaluation du programme (cahier du cours liste d’absence, examen final)
- Les moyens logistique (classe , sanitaire.)
- Système d’informatisation SIMPA

La Gestion pédagogique du programme :

- Le contenu du programme :
- Les formateurs **:**

Partenariat et coopération en matière d’alphabétisation

- **La relation avec Les acteurs locaux élus, administration MI et délégation de l’agence ou autres (alphabétisation)**

Formation continue : formation des formateurs**,** formation des gestionnaires

Satisfaction de la qualité de service

- Auto Satisfaction :
- Satisfaction des partenaires :
- Satisfaction des bénéficiaires :

Impact du programme sur le devenir et les capacités de l’association

Les Contraintes

Les Suggestions