

## La chaîne de valeur dans les programmes d’alphabétisation au Maroc

**BOUGROUM MOHAMMED**

Laboratoire De Recherche, Innovation, Responsabilités et Développement Durable  
Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales  
Cadi Ayyad – Marrakech - Maroc

**AIT DAOUD LAHCEN**

Laboratoire De Recherche, Innovation, Responsabilités et Développement Durable  
Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales  
Cadi Ayyad – Marrakech - Maroc

**AIT BEN ASSILA RACHID**

Laboratoire De Recherche, Innovation, Responsabilités et Développement Durable  
Faculté des Sciences Juridiques Économiques et Sociales  
Cadi Ayyad – Marrakech - Maroc

---

**Résumé :** Aujourd’hui, les défis éducatifs sont multiples et pluriels. Ils ne se limitent pas à l’accès à l’école. L’accès n’a de sens que s’il débouche sur la qualité des apprentissages et permet l’insertion sociale et professionnelle des publics vulnérables. Pour cela, les multiples tâches d’un système éducatif peuvent être analysées en utilisant la notion de chaîne de valeur. La chaîne de valeur peut être considérée comme étant un processus d’activités cohérent et créateur de la valeur. Le présent article, examine la chaîne de valeur des programmes d’alphabétisation au Maroc et décrit comment un programme doit être conçu pour refléter et soutenir les processus de la chaîne de valeur mentionnés.

**Mots-clés :** La chaîne de valeur ; Programme d’alphabétisation.

---

**Digital Object Identifier (DOI):** <https://doi.org/10.52502/ijesm.v1i2.177>



## 1 Introduction

L'enjeu principal de la politique publique éducative est d'atteindre les objectifs fixés en matière de valorisation du capital humain en lien avec les objectifs de la stratégie du développement. De ce fait, les défis éducatifs ne se limitent pas à l'accès à l'école. En effet, l'éducation est un processus qui exige nécessairement de relever, en premier lieu, le défi de l'accès, mais ce dernier n'est pas une fin en soi. L'accès n'est qu'un défi d'étape qui appelle à être complété et consolidé par le défi de la qualité des acquis. Ces deux défis sont complémentaires dans la mesure où, d'une part, on ne peut pas parler de qualité sans accès et, d'autre part, l'investissement en matière d'accès n'a de sens que s'il débouche sur la qualité. Les deux défis doivent donc être au cœur de la stratégie éducative.

Un des modèles qui peut être adopté pour améliorer la qualité des programmes d'alphabétisation est le modèle de la chaîne de valeur. Selon Michael Porter (1985), pour étudier le fonctionnement des organisations, l'idée de la chaîne de valeur est basée sur l'approche des processus. Ce processus qui doit être cohérent et conçu sur le long terme. En plus, de nombreux chercheurs pensent que chaque services et chaque programme devrait développer sa propre chaîne de valeur (Gabriel, 2005 ; Gabriel, 2006).

Dans cet article, l'idée principale consiste à revisiter le processus de l'alphabétisation en utilisant une grille de lecture d'économiste en considérant l'alphabétisation en tant que fonction de production qu'il faut optimiser. Ceci conduit d'abord à examiner les différents outputs et déterminer la chaîne de valeurs des inputs. L'hypothèse sous-jacente est que l'optimisation des outputs, pris comme indicateurs de mesure de la qualité, passe par la continuité de la chaîne de valeurs des intrants.

## 2 Contexte

Le Maroc connaît une transformation profonde de sa démographie tant en volume qu'en structure. Le pays est actuellement en phase de transition démographique avancée. En volume, la population marocaine continue à croître mais à un rythme décroissant. Parallèlement à cette croissance en volume, la population marocaine a connu des transformations profondes de sa structure. La structure par âge relève une baisse tendancielle du rapport de dépendance démographique passant de 102,8% en 1971 à près de 63% en 2017. A cela s'ajoute les changements sociétaux induits par l'urbanisation croissante de la population, la tendance à la nucléarisation de la population, les progrès en matière d'accès pour les services sociaux de base (éducation, santé). L'évolution des paramètres démographiques met l'action publique en double défi. L'action publique se doit de relever le défi de tirer profit de l'aubaine démographique en répondant à la croissance de la demande pour l'emploi en lien avec la croissance de la population en âge d'activité. Elle se doit également de faire face à la croissance de la demande sociale pour les services sociaux de base (éducation, santé, logement, culture...) induite par l'évolution des modes de vie de la population.

Ces dernières années ont été marquées par un vaste processus d'intégration sociale, depuis le début des années 1990, le Maroc s'est engagé à développer un projet sociétal basé sur deux nouveaux paradigmes de développement interdépendants à savoir, d'une part, le modèle de développement humain durable et, d'autre part, la construction d'une société du Savoir. Cependant, la concrétisation sur le terrain de ce projet sociétal reste tributaire du degré de capacitation et d'autonomisation des citoyens (Amartya Sen (1999), *Development as freedom*). Ces derniers se doivent d'être en mesure, d'une part, de revendiquer et de jouir de leurs droits et, d'autre part, de s'acquitter de leurs obligations tant sur le plan économique, social et que politique. Un tel profil de citoyen exige un minimum d'instruction comme condition nécessaire. Ce niveau minimal d'instruction n'est pas figé dans le temps. Il est constamment tiré vers le haut par l'évolution continue des exigences des deux paradigmes de développement dans un contexte de globalisation croissante. En d'autres termes, ce projet sociétal exige que les citoyens soient dotés non seulement d'un minimum d'instruction mais également de capacités d'apprendre à apprendre et de mettre à profit les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie que la collectivité devrait leur offrir. Ce

projet incarne une nouvelle réponse publique adaptée aux défis sociaux de notre temps. Toutefois, depuis le début des années 2000 à nos jours, on a constaté un grand chantier de réforme de système de l’éducation et de la formation. Ces réformes structurelles qui touchent à la fois la demande sociale de l’éducation formelle et la demande sociale de l’éducation non formelle.

Selon nos recherches sur le terrain, que nous avons mené depuis 2005 au Maroc, la proportion de la population à faible niveau en alphabétisme est en baisse continue mais reste très élevée. Le stock de la population analphabète ou à très faible niveau d’alphabétisme continue d’être alimenté par des flux induits par les dysfonctionnements du système d’éducation et de formation dans ces deux composantes formelle et non formelle. Ces dysfonctionnements sont perceptibles aussi bien au niveau de l’accès, de la rétention que de la qualité. En d’autres termes, le défi du système éducatif est triple : généraliser l’accès, réduire la déperdition en cours de formation et assurer la qualité de cette dernière. Ces dysfonctionnements des programmes d’alphabétisation tant au niveau de l’accès, de la rétention que de la qualité renforcent l’emprise de la trappe de l’alphabétisme sur les populations adultes.

Des avancées très importantes ont été réalisées au niveau de l’accès notamment en diversifiant les opérateurs. Des efforts très louables ont été fournis également pour agir sur les déterminants de la qualité (contenu, méthodes d’apprentissage, qualification des formateurs...). Cependant, cet élan très positif a été quelque part stoppé ou du moins ralenti de manière très significative par la rupture institutionnelle créée par la dissolution du SECAENF et le retard pris dans la création et la mise en place de l’Agence Nationale de l’Alphabétisation et de l’Education Non Formelle (ANAENF). A ce coup de frein « institutionnel », qui renvoie à la gouvernance de l’action publique, la politique publique d’alphabétisation présente deux limites importantes à savoir :

- (i) le déficit structurel de l’offre actuelle des services d’alphabétisation, qui ne répond pas à tous les profils de la demande potentielle et plus particulièrement à celle émanant de la population en situation d’illettrisme ;
- (ii) la faible structuration de la chaîne de valeurs de l’action d’alphabétisation de base, conduisant à concentrer les efforts au niveau de l’accès au détriment de la qualité.

### **3 Définition de concept de la chaîne de valeur et méthodologie**

#### **3.1 Concept de la chaîne de valeur**

Le concept de chaîne de la valeur est l’un des principaux concepts utilisés en analyse stratégique et a été décrit par Michael Porter en 1985 dans son ouvrage « l’avantage concurrentiel ». Ce concept permet de décomposer l’activité de l’entreprise ou de l’organisation en séquence d’opérations élémentaires et d’identifier les sources d’avantages concurrentiels potentiels en transformant les inputs en outputs qui doivent satisfaire le consommateur ou le client. D’autres chercheurs comme Stabell et Fjeldstad, (1998) ont montré que le modèle de la chaîne de valeur est plus pertinent pour les entreprises industrielles que les entreprises de service. Néanmoins, d’autres chercheurs, Amit et Zott (2001), pensent que le modèle de la chaîne de valeur peut également s’appliquer aux entreprises de services et à dominante immatérielle seulement si on remplace le flux des biens propre par le flux d’information.

En ce qui concerne la transposition du concept de la chaîne de valeur au système éducatif, Stabell et Fjeldstad considèrent le service éducatif ou le service de développement de compétences comme un processus continu ou circulaire. Ce modèle de la chaîne de valeur appliqué au système d’apprentissage se décompose en quatre types d’activités : (i) planification et sélection des méthodes d’acquisition des connaissances, (ii) opération d’apprentissage, (iii) évaluation et transfert des nouvelles connaissances et compétences (iv) reconnaissance de la nécessité de nouvelles connaissances et le processus recommence.

Ce modèle s'avère pour nous une source d'inspiration pour développer un modèle de la chaîne de valeur des programmes d'alphabétisation au Maroc.

### 3.2 Méthodologie

La méthode de recherche utilisée dans le présent article est une approche de recherche analytique et interprétative. Cette approche de recherche vise à dégager des pistes de réflexion sur la chaîne de valeur des programmes d'alphabétisation au Maroc et à proposer des solutions et des orientations qui seront susceptibles de contribuer à améliorer la situation existante en minimisant le déficit enregistré en éducation des adultes et principalement l'alphabétisation.

Il convient de préciser que le présent article se base sur un examen global de l'écosystème de l'alphabétisation au Maroc en utilisant une grille de lecture d'économiste en considérant l'alphabétisation en tant que fonction de production qu'il faut optimiser. On vise donc dans un premier temps à examiner les différents outputs et ensuite dans un deuxième temps déterminer la chaîne de valeurs des inputs. Notre grille d'analyse se base sur nos expériences et connaissances du contexte et aussi sur l'exploitation et l'analyse des résultats des études et des expériences faites dans divers milieux<sup>1</sup>.

## 4 La chaîne de valeurs des intrants de la qualité

Quelques soient les indicateurs retenus pour mesurer la qualité, la variabilité de ces derniers dépend de la chaîne de valeurs du processus d'alphabétisation. Cette dernière peut être appréciée à travers deux paramètres interdépendants : (i) l'exhaustivité et la qualité des intrants et (ii) la cohérence et la continuité de cette chaîne de valeurs.

En effet, la réalisation des résultats/outputs associés aux programmes d'alphabétisation exige non seulement la mobilisation des intrants mais aussi la mise en cohérence de cette mobilisation. L'idée de base est que l'incertitude sur la qualité dans les programmes d'alphabétisation augmente avec les risques de rupture de la chaîne de valeurs de ces derniers. Cette rupture peut être liée à une défaillance au niveau d'un ou plusieurs intrants et/ou à une incohérence dans la mise en œuvre de cette chaîne de valeurs.

La prise en compte de la qualité en tant que principale variable centrale de pilotage de l'action publique d'alphabétisation nécessite de constituer la chaîne de valeurs du processus d'alphabétisation et d'en examiner les zones où il y a risque de rupture et de dysfonctionnement.

La réflexion sur la chaîne de valeurs de l'action publique devrait être menée dans un objectif plus large que celui d'identifier les bonnes pratiques. Tout en intégrant cet objectif pratique, cette réflexion répond

---

<sup>1</sup> Ait Daoud L, Bougroum M, Bouguidou M., Tamer B., (2017), « L'évaluation du transfert des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation au Maroc », In revue esprit critique, Dossier la marchandisation de l'éducation, vol. 27.2, décembre 2017, p. 21-38.

Ait Daoud L, Bougroum M, Ibourk A, (2014), « L'éducation non formelle au Maroc : les déterminants de la qualité dans les programmes d'alphabétisation », In revue Éducation Permanente, Éducation non formelle et apprentissage tout au long de la vie, n° 199, Paris, France, p. 137-146.

Bougroum M, Cerbelle S, (2011), "La société civile au service de l'alphabétisation au Maroc : Quel engagement pour quels résultats ?", Revue CIEP, Paris

RAMAA : Recherche Appliquée de la Mesure de l'Alphabétisme des Adultes. Il s'agit d'une recherche, initiée par l'UNESCO/UIIL dans 5 pays africain francophone : Burkina, Maroc, Niger, Mali, Maroc.

au souci de discuter les conditions de mise en place d’une action publique cohérente conçue sur le long terme.

Dans un contexte de pays comme le Maroc où l’analphabétisme est encore massif et structurel et où l’action publique d’alphabétisation des adultes est embryonnaire, la chaîne de valeurs de cette action renvoie à trois composantes : (i) Politique ; (ii) Action et (iii) Suivi et évaluation.

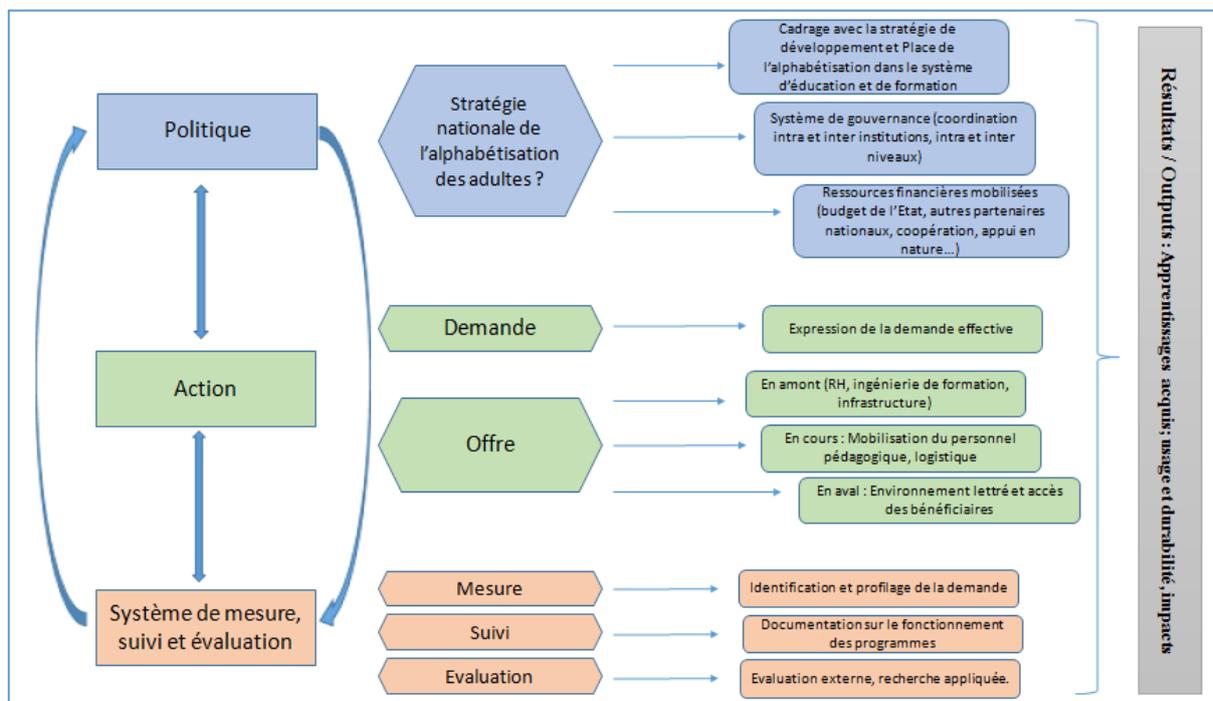


Figure 1 : la chaîne de valeurs de l’action d’alphabétisation et ses composantes.

#### 4.1 Dimension politique

Cette dimension renvoie à la double question de l’existence d’une stratégie nationale de l’alphabétisation et du contenu de cette dernière. Le défi de l’alphabétisation des adultes dans un contexte où l’analphabétisme est massif et structurel exige que les pouvoirs publics se dotent d’une stratégie nationale qui oriente l’action publique sur le moyen et le long terme. L’inexistence d’une telle stratégie constitue un premier point de rupture de la chaîne de valeurs qui va impacter sur les autres dimensions en aval (action et suivi/évaluation).

Cependant, l’élaboration de cette stratégie n’est pas une fin en soi. Sa pertinence devrait être appréciée par rapport à trois éléments essentiels : (i) la place de l’alphabétisation des adultes dans le système éducatif national ; (ii) le système de gouvernance de l’action publique et (iv) les moyens budgétaires mobilisés.

Par rapport au premier élément, la situation idéale serait que la stratégie de l’alphabétisation des adultes soit conçue de manière explicite en tant que composante principale de l’éducation des adultes, laquelle constitue à son tour une pièce maîtresse du système éducatif national indispensable dans une perspective d’apprentissage tout au long de la vie. De cette configuration, l’alphabétisation des adultes se trouve au centre des défis éducatifs. Elle constitue un préalable au développement de l’éducation des adultes qui à son tour est nécessaire pour construire un système éducatif et de formation dans une logique d’apprentissage tout au long de la vie.

Par rapport à la gouvernance, absente de la base référentielle de l'étude CCI et CME (2005), la situation idéale serait que la stratégie nationale de l'alphabétisation soit adossée à un dispositif de gouvernance qui répond à deux exigences à savoir la continuité dans le temps et la coordination entre les différents centres de décision. L'alphabétisation des adultes est une action de longue durée. Son efficacité exige une certaine stabilité du dispositif de gouvernance. L'instabilité institutionnelle induite par le changement brusque et non coordonné de l'autorité de tutelle ou de ses attributions est source de dysfonctionnement de toute la chaîne de valeurs en aval. De même, bien qu'elle soit considérée comme partie intégrante du système éducatif, l'action publique d'alphabétisation des adultes concerne une multitude d'acteurs et d'institutions opérant aussi bien au niveau national qu'infra national. De ce fait, la coordination entre les acteurs devient une des exigences centrales du dispositif de gouvernance. Cette mission de coordination est en amont, pendant et en aval de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et elle doit se faire en horizontal (entre les acteurs agissant dans le même niveau de gouvernance) et en vertical (entre les acteurs relevant d'une même institution mais opérant à des niveaux de gouvernance différents). En d'autres termes, le dispositif de gouvernance devrait faciliter la coordination inter et intra institutions en institutionnalisant les instances de coordination et de concertation et en mobilisant les moyens nécessaires pour le fonctionnement de ces institutions. A ce niveau, le rôle du système d'information est primordial.

Par rapport aux moyens budgétaires mobilisés, la situation idéale serait que la stratégie nationale de l'alphabétisation des adultes soit appuyée par un volontarisme politique de la part des pouvoirs publics visant à mobiliser les ressources financières qui soient à la hauteur des objectifs fixés. La disproportion entre l'ampleur des objectifs politiques affichés et la faiblesse ou l'instabilité des ressources mobilisables constitue des sources de dysfonctionnement en amont de la chaîne de valeurs de l'action publique d'alphabétisation des adultes. Par ailleurs, ce volontarisme politique en matière de mobilisation des ressources financières en faveur de l'alphabétisation passe en premier lieu par un effort budgétaire de l'Etat et en deuxième lieu par l'implication de ce dernier pour mobiliser les ressources financières ou en nature auprès des autres acteurs (secteur privé, société civile et coopération internationale).

Outre les trois points évoqués ci-dessus, la stratégie nationale d'alphabétisation des adultes est appréciée par rapport à la portée théorique des concepts adoptés. La pertinence de la stratégie est d'autant plus grande qu'elle s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage tout en long de la vie et adopte la nouvelle perception de l'alphabétisme en tant que continuum.

#### **4.2 Dimension action**

La dimension action porte aussi bien sur l'offre que sur la demande. La dimension demande, absente de la base référentielle de l'étude CCI et CME (2005), renvoie à deux actions complémentaires à savoir l'identification de la demande et sa mobilisation. En effet, contrairement au secteur formel, la demande de l'éducation des adultes (qui inclut la demande des services d'alphabétisation des adultes) émane d'une population à la fois plus volumineuse, plus hétérogène et moins captive. Il est donc important de disposer de dispositifs pérennes permettant de mesurer le volume de la population concernée et d'identifier ses différents profils afin de mieux cerner leurs besoins en alphabétisme et enrichir l'ingénierie de formation des programmes d'alphabétisation. Cette action d'identification et de profilage de la demande devrait constituer un des principaux axes de développement du système d'information de l'éducation des adultes. Cependant, la connaissance de la demande en volume et en structure n'est pas suffisante. Elle doit être complétée par une politique visant à assurer sa mobilisation effective. En d'autres termes, il s'agit de passer d'une demande potentielle à une demande effective. L'enjeu pour les pouvoirs publics est de mettre en place un arsenal cohérent de mesures pour que la demande exprimée soit la plus proche possible de la demande potentielle. Les modalités de mobilisation de la demande peuvent être de nature incitative et/ou coercitive. Le poids accordé à chacun de ce type de mesures varie selon que l'on soit dans une

logique de demande volontaire (seuls les adultes intéressés expriment leur demande) ou dans une logique de demande obligatoire (tous les adultes identifiés en besoin doivent exprimer leur demande).

L’action sur l’offre concerne tous les aspects relatifs à la production et à la délivrance des services d’alphabétisation. Ces aspects, évoqués en partie dans la base référentielle de l’étude CCI et CME (2005), renvoient aux activités en amont, durant et en aval de l’interaction en classe entre le formateur et les apprenants. Le parallèle avec l’enseignement formel peut servir pour dégager les bonnes pratiques ou au moins dresser la liste des activités à inclure.

Les activités en amont renvoient à trois principaux éléments : (i) la formation des différents profils correspondant aux métiers nécessaires à l’encadrement pédagogique et administratif des programmes d’alphabétisation ; (ii) le développement de l’ingénierie de formation (méthodes et supports pédagogiques en classes et hors classes) et (iii) l’investissement dans les infrastructures en termes de locaux pour abriter les activités pédagogiques et administratives.

L’interaction entre le personnel d’encadrement et les apprenants est associée à plusieurs activités de type organisationnel et pédagogique. Sur le plan organisationnel, il s’agit de déterminer la taille optimale des groupes d’apprenants, la fréquence et la modalité de l’intervention de chaque professionnel (formateur, superviseur, gestionnaire). Sur le plan pédagogique, il s’agit de veiller à la mise en œuvre des approches pédagogiques par le formateur et des actions d’évaluation et de supervision appropriées.

Les actions en aval concernent l’immersion des bénéficiaires dans un environnement lettré pour les mettre en capacité de maintenir, consolider et perfectionner leurs compétences en alphabétisme. L’enjeu ici est double. Il s’agit, d’une part, de transformer progressivement l’environnement dans lequel évoluent les bénéficiaires en environnement lettré et, d’autre part, de mettre ces derniers en capacité d’en tirer profit notamment par l’accès aux opportunités d’apprentissage post-alphabétisation.

### **4.3 Dimension suivi et évaluation**

Au Maroc et à l’instar de la plupart des pays en transition, la politique publique d’alphabétisation des adultes souffre d’un déficit en matière de suivi et d’évaluation. Ce déficit est perceptible à trois niveaux : (i) l’évaluation de la demande ; (ii) le suivi de la mise en œuvre des programmes d’alphabétisation et (iii) l’évaluation des outputs/résultats de ces programmes.

Le défi est de mettre en place un système de suivi et d’évaluation qui soit opérationnel, pérenne en mesure de produire et diffuser des indicateurs thématiques pertinents permettant aux différents acteurs impliqués d’avoir un feedback sur leurs actions respectives et d’avoir la visibilité nécessaire pour procéder aux ajustements nécessaires. Cette dynamique de feedback et d’ajustement concerne l’ensemble des acteurs impliqués dans la chaîne de l’action publique d’alphabétisation (décideurs politiques ; professionnels ; l’administration et les collectivités territoriales, les bénéficiaires et leurs familles, les ONG ; le secteur privé ; les organisations de coopération internationale,...).

Par ailleurs, ce système de suivi et d’évaluation de l’action publique en matière d’alphabétisation des adultes devrait être conçu en tant que partie intégrée dans le système de suivi et d’évaluation du système éducatif national. De ce fait, les pouvoirs publics devraient prévoir les moyens financiers et humains (expertise de conception et professionnels du fonctionnement) nécessaires pour la conception, le fonctionnement et l’évolution de ce système de suivi et d’évaluation. Par ailleurs, ces moyens devraient être programmés sur une base régulière dans le cadre de la programmation budgétaire annuelle. En d’autres termes, le suivi et l’évaluation devraient être considérées comme des activités intrinsèques dans le processus d’alphabétisation et non pas des activités ad hoc, planifiées de manière externe et ponctuelle.

## **5 Les outputs en tant qu’indicateurs de la qualité**

Le passage par un dispositif d’alphabétisation peut déboucher sur trois niveaux de résultats ou outputs pouvant chacun servir de base pour élaborer des indicateurs de mesure de la qualité. Ces résultats sont hiérarchiquement liés et sont perceptibles à différents horizons temporels comme l’illustre le schéma S1 suivant :

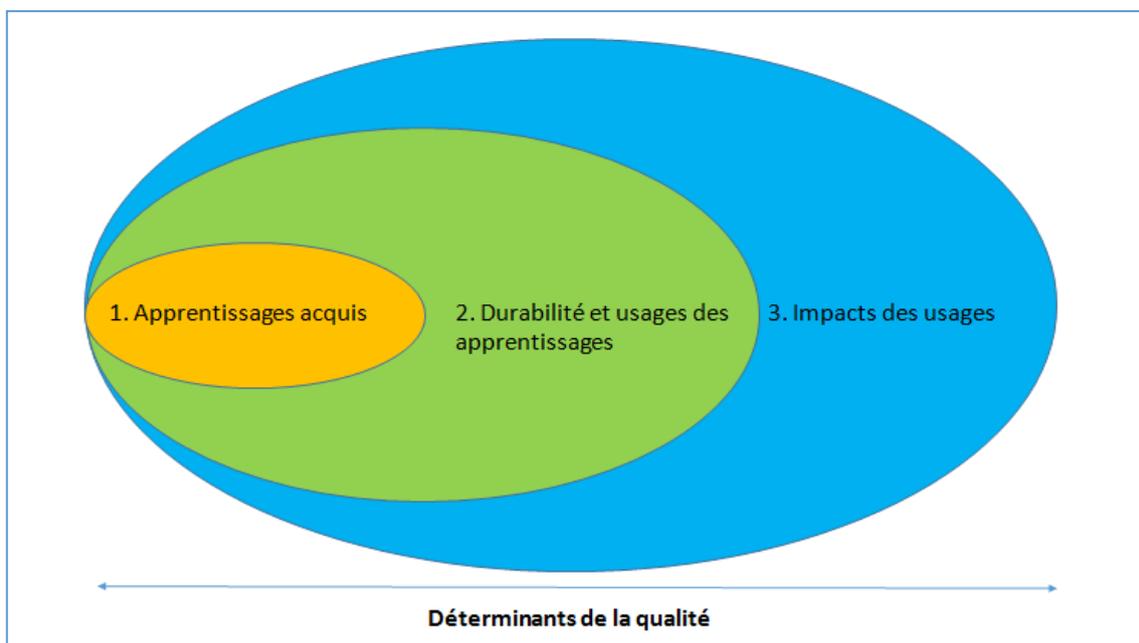


Figure 2 : Les différents niveaux de résultats d’un processus d’alphabétisation

### 5.1 Résultats du premier niveau : Les compétences en alphabétisme acquises à la sortie du programme d’alphabétisation

Le passage par le dispositif d’alphabétisation devrait se traduire par l’acquisition par le bénéficiaire d’un ensemble de compétences de base en alphabétisme qui sont nécessaires pour qu’il soit en capacité de fonctionner de manière autonome en s’appuyant sur les supports écrits. Ces compétences sont aussi nécessaires pour mettre le bénéficiaire en capacités de s’inscrire dans une dynamique d’apprentissage tout au long de la vie et de consolider ses apprentissages en étant capable de tirer profit des opportunités ultérieures. Les compétences acquises à l’issue d’un cycle d’alphabétisation sont de deux types :

-(i) les compétences en alphabétisme dites instrumentales qui sont relatives à la maîtrise des bases du code de l’écrit d’une langue et les règles des mathématiques concernant les opérations de base. En d’autres termes, à l’issue de son cycle d’alphabétisation, le bénéficiaire est censé pouvoir, d’une part, lire, écrire et comprendre dans une langue un texte en relation avec sa vie quotidienne et, d’autre part, maîtriser les quatre opérations mathématiques de base (addition, soustraction, multiplication et division).

-(ii) les compétences en alphabétisme dites fonctionnelles qui sont relatives aux domaines de l’activité sociale qui présentent un intérêt direct pour le bénéficiaire. En d’autres termes, le bénéficiaire devrait être, à sa sortie du dispositif d’alphabétisation, capable de mobiliser les compétences instrumentales pour répondre aux besoins en alphabétisme posés par des situations de sa vie quotidienne.

Les compétences acquises à l’issue d’un dispositif peuvent servir de base pour élaborer des indicateurs de mesure de la qualité d’un tel dispositif. La nature de ces compétences et le niveau de perfectionnement acquis constituent des indicateurs « naturels » dans ce sens. En effet, plus l’éventail de ces compétences acquises est large et le niveau de perfectionnement atteint est élevé, plus la qualité du dispositif est élevée. Ce premier niveau de résultats est évalué juste à la sortie du dispositif d’alphabétisation en prenant comme indicateur de mesure le score réalisé dans des tests d’évaluation. Les tests organisés en interne par

L'opérateur d'alphabétisation au titre de l'évaluation sommative fournissent une première source pour apprécier la nature des compétences acquises et le niveau de perfectionnement atteint. Cependant, ces tests de l'évaluation sommative présentent le biais du risque d'être instrumentalisés par l'opérateur d'alphabétisation en vue de renforcer sa position et/ou maximiser les subventions reçues. De ce fait, sans ignorer totalement ces évaluations sommatives internes, l'évaluation de ce premier niveau de résultats des programmes d'alphabétisation nécessite la mise en place de dispositifs statistiques ad hoc permettant la conduite de tests externes conçus, conduits et exploités de manière indépendante de l'opérateur d'alphabétisation.

## **5.2 Deuxième niveau de résultats : durabilité et usages des apprentissages**

Après avoir évalué la nature des compétences acquises et le niveau de perfectionnement atteint à la sortie du dispositif d'alphabétisation, il est incontournable d'aborder la double question de la durabilité et de l'usage des compétences acquises. En effet, la durabilité des compétences acquises est loin d'être garantie dans la mesure le bénéficiaire est soumis au risque réel de retour en situation d'analphabétisme. Ce risque dépend à la fois du niveau initial de ces compétences à la sortie du programme d'alphabétisation et des opportunités réelles post programme qui s'offrent aux bénéficiaires pour mettre en pratique ces compétences et les consolider. Ainsi, le résultat en termes de durabilité et d'usage est très différent entre, d'une part, un bénéficiaire dont les compétences acquises à la sortie ne sont pas très robustes et vivant dans un environnement lettré peu développé et, d'autre part, un autre bénéficiaire ayant acquis des compétences solides et jouissant d'opportunités réelles d'usage post formation. Le premier aura du mal à s'extirper de la trappe de l'analphabétisme alors que le deuxième aura plus de chance de s'engager dans une dynamique vertueuse d'apprentissage tout au long de la vie.

La mesure de ce deuxième niveau de résultats relatif à la durabilité et à l'usage nécessite des données longitudinales de suivi individuel des bénéficiaires. Cela passe par la mise en place de dispositifs statistiques ad hoc de type enquête auprès des ménages permettant de faire le suivi à intervalle de temps déterminé des cohortes des lauréats des programmes d'alphabétisation. Les outils de collecte de données sont structurés en deux parties :

Test d'évaluation de la durabilité des compétences dont le contenu peut être inspiré partiellement ou totalement du contenu des tests utilisés pour mesurer le niveau des résultats (les apprentissages acquis à la sortie) ;

Questionnaire déclaratif permettant d'apprécier les conditions sociodémographiques des bénéficiaires et les spécificités de l'environnement lettré dans lequel ils évoluent. A ce niveau, il est important de noter que les espaces d'usage peuvent être structurés en distinguant trois sphères : (i) la sphère professionnelle qui renvoie au marché du travail ; (ii) la sphère sociale qui concerne les activités sociales liées à la famille et la communauté et (iii) la sphère éducative qui concerne les activités d'apprentissage post alphabétisation dans lesquelles les bénéficiaires s'engagent.

Outre l'expertise et les ressources financières nécessaires, la mise en place de ces dispositifs reste tributaire de la capacité d'identifier et de localiser les bénéficiaires après la formation. Cette capacité est à construire et à consolider par un travail en amont visant à doter l'action d'alphabétisation d'un système d'information adéquat.

## **5.3 Troisième niveau de résultats : impact des usages.**

L'impact des usages des compétences en alphabétisme reste l'objectif ultime de l'action publique d'alphabétisation. Cet impact est censé déboucher sur des externalités positives qui peuvent toucher de manière directe ou indirecte la trajectoire personnelle du bénéficiaire, les conditions de sa famille et/ou de sa communauté.

Sur le plan statistique, la mesure de l'impact s'avère une question très complexe. Outre, le problème de l'identification et de la localisation des bénéficiaires, la mesure de l'impact pose au moins trois nouvelles questions : (i) le choix de l'horizon temporel à partir duquel l'impact est censé être perceptible ; (ii) l'élaboration des indicateurs mesurables et (iii) la question du lien de causalité entre l'impact et le passage par un dispositif d'alphabétisation.

De ce fait, les dispositifs statistiques de mesure de l'impact sont plus complexes à concevoir, à mettre en œuvre et à exploiter. Outre la nature longitudinale des données permettant de comparer les situations d'avant et d'après le dispositif d'alphabétisation, ces enquêtes recourent le plus souvent à la technique de l'échantillon témoin. Cette technique consiste à interviewer, en plus de l'échantillon de la population cible, un échantillon de personnes présentant les mêmes caractéristiques à l'exception près de n'avoir pas bénéficié du dispositif d'alphabétisation. Là aussi, la qualité des bases de sondage aussi bien pour la population principale que pour la population témoin est cruciale pour la pertinence des données collectées ; ce qui renvoie à la problématique du système d'information dédié aux programmes d'alphabétisation.

## 6 Conclusion

La mesure de la qualité dans les programmes d'alphabétisation renvoie aux outputs et aux résultats. Ces derniers peuvent être appréhendés au moins à trois niveaux (compétences acquises à la sortie ; durabilité et usage de ces compétences et impacts de ces usages). Chacun de ces niveaux de résultats exige la production de données ad hoc dont la complexité et le coût vont en croissant d'un niveau à un autre.

Quelle que ce soit la catégorie de résultats retenus pour élaborer les indicateurs de mesure de la qualité, la variabilité du niveau des indicateurs considérés renvoie aux caractéristiques quantitatives et qualitatives des intrants nécessaires à la mise en œuvre du processus d'alphabétisation. La réalisation des objectifs fixés en termes de qualité dépend non seulement de la capacité de mobilisation des intrants nécessaires mais également de la cohérence et du séquençage de cette mobilisation. L'optimisation de l'objectif de qualité dans les programmes d'alphabétisation que l'on dépasse la logique de l'impact des intrants pris individuellement pour adopter la logique de l'impact croisé via la chaîne de valeurs. Cette chaîne de valeur permet de prendre conscience de l'importance de chaque étape de l'action publique d'alphabétisation des adultes, car il apparaît bien que chacune d'entre elles apporte une valeur à optimiser afin d'atteindre les objectifs assignés à l'alphabétisation, dans la mesure où cette dernière doit assurer un apprentissage acquis, un usage et une durabilité de ces acquis et percevoir un impact positif de ces actions sur le vécu des individus.

## BIBLIOGRAPHIE

- [1] Ait Daoud L, Bougroum M, Bouguidou M., Tamer B., (2017), « L'évaluation du transfert des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation au Maroc », In revue esprit critique, Dossier la marchandisation de l'éducation, vol. 27.2, décembre 2017, p. 21-38.
- [2] Ait Daoud L, Bougroum M, Ibourk A, (2014), « L'éducation non formelle au Maroc : les déterminants de la qualité dans les programmes d'alphabétisation », In revue Éducation Permanente, Éducation non formelle et apprentissage tout au long de la vie, n° 199, Paris, France, p. 137-146.
- [3] Gabriel, E. (2005). " An assessment of value co-creation and delivery systems in the higher education sector of Tanzania: A case of CBE ", TIA & IFM. The African Journal of Finance and Management, 13:2, pp. 60-79.
- [4] Gabriel, E. (2006). " Value Chain for Services, A new dimension of Porter's Value Chain ". The IMS International Journal, 1-26.
- [5] Hutaibat, Khaled Abed (2011), " Value Chain for Strategic Management Accounting in Higher Education." International Journal of Business and Management 6.11, 2011, pp. 206-218.
- [6] Mahsa Dorri, Mohammad H. Yarmohammadian, Mohammad Ali Nadi (2012), " A review on value chain in higher education," Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 46, 2012, pp. 3842-3846.
- [7] Rupa Rathee , Pallavi Rajain (2013), " Service Value Chain Models in Higher Education ", International Journal of Emerging Research in Management & Technology, Volume-2, Issue-7.