



Actes de la conférence internationale

*ENJEUX et PERSPECTIVES ÉCONOMIQUES en AFRIQUE
FRANCOPHONE*

Dakar, 4-5-6 février 2019

Alphabétisation et compétences numériques pour de meilleures opportunités socioéconomiques en faveur des jeunes du Lac Rose (Sénégal)

Mariama Mary FALL

Candidate au Doctorat. Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa. Ottawa,
Canada

mfall084@uottawa.ca

RÉSUMÉ *Aujourd'hui, les jeunes d'Afrique de l'Ouest vivent dans des économies peu performantes, fortement tributaires du secteur informel, et il existe également un lien évident entre éducation et pauvreté qui témoigne de la spirale infernale du manque d'éducation menant à la pauvreté et à d'autres risques, tels que les problèmes de santé. Avec des sociétés dynamiques et des marchés du travail en mutation qui nécessitent de nouvelles connaissances et compétences, il est essentiel de donner aux individus la possibilité d'acquérir, à toute étape de leur vie, des compétences de base (incluant celles numériques) leur permettant d'améliorer leur quotidien. L'alphabétisation, dont sa composante numérique apporterait aux populations les compétences nécessaires à l'auto-emploi, contribuerait à la réduction de la pauvreté et à une plus grande inclusion sociale des personnes sans emploi, sous-employées ou confinées dans l'économie informelle et des groupes défavorisés et/ou marginalisés.*

MOTS CLÉS *Alphabétisation, compétences numériques, pauvreté*

Les idées et opinions exprimées dans les textes sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'OFE ou celles de ses partenaires. Aussi, les erreurs et lacunes subsistantes de même que les omissions relèvent de la seule responsabilité des auteurs.

Pour citer ce document :

Fall, M. M. 2019. « Alphabétisation et compétences numériques pour de meilleures opportunités socioéconomiques en faveur des jeunes du Lac Rose (Sénégal) », dans *Enjeux et perspectives économiques en Afrique francophone* (Dakar, 4 – 6 février 2019). Montréal : Observatoire de la Francophonie économique de l'Université de Montréal, 103-117 pages.

Introduction

L'Afrique subsaharienne est la plus jeune région du monde avec 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans, ce qui représente 60 % de sa population (Banque mondiale, 2014). Au lieu d'être, une force pour le continent, cette explosion démographique est préoccupante, car 65 % des jeunes sont au chômage. L'Afrique de l'Ouest en particulier affiche les taux d'analphabétisme les plus élevés au monde avec soixante-cinq (65) millions d'adultes ouest-africains soit 40 % de la population adulte – qui ne savent ni lire ni écrire (Pierce, 2009).

Dans le contexte d'évolution technologique rapide et de préoccupations croissantes concernant l'emploi des jeunes, les inégalités sociales et la viabilité de l'environnement que nous connaissons, les compétences utiles au travail et dans la vie sont une priorité majeure pour les États membres de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Selon l'UNESCO, une personne est considérée comme analphabète lorsqu'elle est incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, « un exposé bref et simple de faits qui ont trait à sa vie quotidienne ». Un analphabète peut aussi être considéré comme « toute personne qui ne sait lire que des chiffres, son nom ou une expression courante apprise par cœur »¹.

L'Objectif de développement durable 4 fixé par les Nations Unies et qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un même pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » accorde une importance capitale à l'acquisition de compétences techniques et professionnelles nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat, à l'élimination des disparités entre les sexes et l'accès des personnes vulnérables.

L'éducation et la formation sont donc essentielles pour atteindre cet objectif et répondre aux multiples besoins de nature économique, sociale et environnementale pouvant aider les jeunes et adultes à développer les compétences indispensables pour accéder à l'emploi, promouvoir une croissance économique équitable, inclusive, durable et favoriser la transition vers des économies performantes.

Taux d'alphabétisation chez les adultes	En %
Bénin	40
Burkina Faso	26
Cap-Vert	83
Côte d'Ivoire	49
Ghana	64
Guinée	29
Mali	23
Sénégal	42
Sierra Leone	27
Source: UNESCO/EPT	

¹<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codePays=SEN&codeStat=SE.ADT.LITR.ZS>

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre recherche qui sous-tend un projet d'implantation de cours d'alphabétisation (classique et digitale) gratuits intitulé « *Alpha-Lab* ». Le projet vise à outiller, comme phase de test une petite communauté dans la région du Lac Rose au Sénégal. Les bénéficiaires recevront des cours en alphabétisation de base ou en initiation à l'informatique/compétences numériques de base pour améliorer leur situation socioéconomique. Cependant, pour prétendre à ces formations, il faut déjà un niveau minimum de scolarisation ou au moins d'alphabétisation, ce qui n'est pas toujours un acquis au Sénégal. En effet, selon l'UNICEF, le taux d'alphabétisation des jeunes (15-24 ans) au Sénégal, entre 2008 et 2012 était de 74,2 % chez les hommes et de 56,2 % chez les femmes. Les chiffres de 2017 de l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) du Sénégal révèlent que le taux de chômage des jeunes âgés de plus de 15 ans est de 15,7 %. Dans le milieu rural, il est de 13,1 %, contre 18,6 % en milieu urbain. Les femmes sont touchées à 22,1 % contre 9,6 % chez les hommes.

Au-delà de l'alphabétisation classique, celle numérique nécessite un accès à des ordinateurs, mais aussi à internet or, en termes de connectivité, pour 100 personnes, 87,5 % de la population possédait, en 2012, un téléphone portable, mais seulement 19,2 % utilisaient internet². Des chiffres plus récents et pouvant évaluer le niveau d' « alphabétisation digitale » seraient utiles. Aussi, l'alphabétisation ainsi que la formation en langues locales sont de plus en plus répandues, ce qui réduit le fossé de l'accès à certaines franges de la population. Sur cette base, notre question de recherche est la suivante : « *quel impact pourrait avoir l'alphabétisation (classique et digitale) sur les opportunités socioéconomiques de populations rurales de la région du Lac Rose au Sénégal* ».

L'Alphabétisation et l'Éducation Non Formelle

L'alphabétisme, concept qui évolue, a été défini pour la première fois par l'UNESCO en 1958. La dernière définition opérationnelle proposée par l'UNESCO date de 2003 : « L'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant du matériel imprimé et écrit associé à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière ».

Pour sa part, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) définit l'alphabétisation comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser des

²<https://www.populationdata.net/2009/04/27/afrique-de-louest-des-taux-dalphabetisation-trop-faibles/>

informations écrites dans la vie quotidienne, à la maison, au travail et dans la communauté pour atteindre des objectifs personnels et élargir ses connaissances et compétences ».

En 2004, l'UNESCO a introduit la notion de « pluralité de l'alphabétisation », qui met l'accent sur les dimensions sociales de son acquisition et de son utilisation. Longtemps réduit à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul par les adultes, le concept d'alphabétisation a également évolué tant en termes de contenu que de cible. Afin d'engager les États à promouvoir l'alphabétisation, les Nations Unies ont décrété la Décennie 2003-2012 « Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation » et exhortent les Gouvernements à manifester davantage de volonté politique et à consacrer davantage de ressources à l'alphabétisation. Elle demeure par ailleurs un des axes stratégiques de promotion du développement socioéconomique et de lutte contre les discriminations liées au genre et dans les Objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) comme ceux du Millénaire, les États sont invités à promouvoir l'alphabétisation comme droit fondamental, et comme moyen de jouissance des autres droits humains et d'accès à l'information et au savoir.

Des avancées notoires ont été enregistrées ces dernières années, mais au moins 250 millions d'enfants du primaire ne possèdent pas les compétences de base en lecture, écriture et calcul. De nombreux enfants scolarisés, particulièrement dans les pays en développement, ne maîtrisent pas les bases d'un alphabétisme durable. Aujourd'hui l'alphabétisation doit être envisagée dans le contexte général d'une éducation tout au long de la vie où des dispositions sont prises pour permettre une satisfaction permanente des besoins en formation des jeunes et des adultes, besoins eux-mêmes multiformes et en constante évolution. L'alphabétisation doit donc, désormais, aller au-delà de la simple acquisition des compétences de base en lecture et écriture, et doit plutôt ambitionner la maîtrise d'un savoir-faire pratique et opérationnel pour la satisfaction des besoins quotidiens. Elle concerne désormais les jeunes (déscolarisés et non scolarisés) de plus en plus nombreux, qui requièrent soit des formations initiales ou (pour ceux déjà alphabétisés) des formations techniques spécifiques pouvant les doter de compétences de vie courante indispensables à leur développement socioéconomique.

La difficulté principale du sous-secteur de l'alphabétisation est l'indisponibilité d'informations et de données récentes et fiables. Dans plusieurs pays, le(s) Ministère(s) responsables de l'Éducation Non-Formelle (ENF) procurent difficilement des informations exactes sur les différents intervenants, les zones d'intervention, les types d'offres de formation, l'impact des initiatives, le nombre réel d'analphabètes dans leur pays et le nombre de personnes alphabétisées chaque année. Le défi est encore plus grand pour l'alphabétisation dans le contexte africain dominé par la tradition orale.

La difficulté, voire l'impossibilité (dans certains cas) pour les néo-alphabètes de réinvestir leurs acquis dans des activités profitables, est souvent due à l'absence d'un système d'évaluation et de certification fiable, qui permette des équivalences notamment avec les acquis dans le formel. Le manque de normes et de référentiel national, combiné à celui de la visibilité et du contrôle de qualité par les structures nationales, contribue à déprécier les sortants et autres « produits » du non formel. Cela entraîne l'impossibilité de prouver le niveau (en dehors du système classique) ou de prétendre à une recherche d'emploi dans le secteur formel.

Les compétences (pouvant être acquises après alphabétisation)

La notion de compétence présente de multiples définitions. Un auteur comme Perrenoud (1999) voit la compétence comme la tâche qu'elle permet d'accomplir et confère à la personne qui l'effectue une reconnaissance sociale, mais aussi une certaine responsabilité (ex. : médecin responsable de son patient ; chauffeur professionnel responsable de ses passagers). Ainsi, lorsque quelqu'un accomplit une action, nous pouvons déduire qu'il détient la compétence requise pour sa réalisation ou non. Elle est aussi définie par Voorhees (2001) comme étant une intégration des habiletés, des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique. Les éléments constitutifs de la notion de compétence se dégagent, selon Jonnaert (2013), de façon constante de l'analyse d'un corpus de définitions en sciences de l'éducation et sous-entendent que: (1) une compétence est toujours associée à une situation, à une famille de situations ainsi qu'aux champs d'expérience d'une personne, ou d'un collectif de personnes ; (2) le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'une diversité de ressources, des ressources propres aux personnes et des ressources spécifiques à certaines circonstances de la situation ; (3) une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé et socialement acceptable de la situation ; (4) une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation, c'est-à-dire qu'une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents après le traitement de la situation (p. 5).

La *compétence* est différenciée du même terme au pluriel, à savoir *les compétences*. Montmollin (1986) a très tôt insisté sur le terme au pluriel et définit les compétences comme des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types et de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.

L'UNESCO (2012), pour sa part, identifie trois types de compétences comme essentielles : (1) des compétences de base en lecture et calcul qui permettent de subvenir au moins aux besoins primaires, mais aussi de poursuivre des études à un niveau plus élevé et aspirer, ainsi, à de meilleurs emplois ; (2) des compétences transférables telles que la résolution de problèmes, la créativité, le leadership, des compétences entrepreneuriales, pour prouver une certaine adaptabilité dans différents milieux de travail ; (3) des compétences techniques et professionnelles nécessaires dans de nombreux domaines qui requièrent des compétences techniques spécifiques, de la couture à l'agriculture en passant par la construction (p.24). Ces trois types de compétences présentent diverses possibilités pour les jeunes d'acquérir un mélange des trois sortes de compétences ou celles qui correspondent le mieux à leurs environnements, leurs aptitudes personnelles, et les possibilités qui s'offrent à eux, l'alphabétisation s'appliquant uniquement au niveau 1.

Notre étude se penche, au-delà de l'alphabétisation classique, sur les compétences dites numériques qui sont aujourd'hui indispensables à tous les corps de métier, dans l'économie formelle et informelle. Sans compétences numériques, une participation efficace au marché du travail est impossible. Il n'existe pas de définition déclarée ni normalisée des compétences numériques, mais il est généralement accepté de dire qu'il s'agit de la capacité de repérer, organiser, comprendre, évaluer, créer et diffuser de l'information par l'intermédiaire de la technologie numérique. Les compétences numériques exigent la connaissance des technologies des communications actuelles et de leur utilisation. Elles sont un ensemble de compétences qui permettent aux citoyens de communiquer et d'évoluer dans le marché de l'emploi d'aujourd'hui et de demain (2002, Educational Testing Service). Beaucoup sont « numériquement analphabètes », même ceux jouissant d'un haut niveau d'études, surtout que les technologies de l'information et de la communication (TIC) restent un secteur intuitif, dynamique et en constante évolution.

Méthodologie

Nous avons mené une étude de cas qualitative à cas unique dans une petite communauté de la région du Lac Rose au Sénégal. La recherche suit son cours et appellera de nouvelles réponses. L'étude de cas, méthode répandue en sciences sociales en raison de sa popularité en psychologie, en médecine, en droit (jurisprudence), et en science politique (Creswell, 2012) est appropriée pour la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes, individuels ou collectifs (Woodside et Wilson, 2003).

Creswell (2012) décrit l'étude de cas comme essentiellement caractérisée par une collecte étendue et approfondie des données, par le biais de plusieurs sources d'informations, mais qui requiert une délimitation dans le temps, l'espace et la quantité d'informations à recueillir de la part du chercheur s'il ne veut pas être submergé par un surplus de données à traiter et analyser. Savoie-Zajc et Karsenti (2004) la présentent comme l'une des rares méthodes en recherche qualitative qui peut devenir mixte avec l'ajout de données quantitatives dans le but d'obtenir des résultats plus rigoureux. Merriam (1998) considère plutôt l'étude de cas comme une démarche exclusivement qualitative en éducation (Educational Testing Service, 2002).

En sus de la consultation de documents, la collecte de données s'est faite en deux phases : (1) la présentation de la recherche et de ses objectifs (définition des rôles et attentes des deux parties), (2) la conduite des groupes de discussion. L'oralité étant un facteur essentiel dans les cultures africaines (Kane, 2012), nous avons principalement utilisé les groupes de discussion qui ont duré 2 heures à chaque rencontre.

Un échantillonnage multicas, non probabiliste et par homogénéisation nous a permis d'obtenir une vision globale d'un même groupe pour une saturation empirique (Pires, 1997) : nos principaux participants étaient des jeunes âgés de 35 ans au plus, sauf une participante de 40 ans. L'âge médian des participants rencontrés à ce jour est de 22 ans.

Nous avons préféré les discussions de groupe pour favoriser les échanges entre participants, mais aussi pour un choix unanime concernant l'identification des compétences et formations souhaitées et leurs retombées dans le quotidien des participants, établir des priorités et des horaires de formation convenant à tous.

Un groupe de discussion additionnel est prévu pour confirmer les données et discuter de leur analyse avec les participants. Ces séances de discussion nous permettront d'identifier les consensus et les désaccords entre les deux groupes de discussion.

Pour une plus grande validité de l'analyse des données, celle-ci s'est faite parallèlement à la collecte, de manière séquentielle (Becker et Geer, 1960). Ce type d'analyse aussi appelée par Glaser et Strauss (1967) «*constant comparative analysis*» préconise un « aller-retour » régulier et vise à alterner les périodes de collecte et d'analyse afin de mieux orienter les séjours sur le terrain. Elle nous évitera d'être submergés en fin de recherche par une trop grande quantité de données et de finir par recourir à des stratégies de segmentation et autres techniques plutôt quantitatives pour pouvoir dégager un sens. Sur le plan technique, l'analyse a été thématique et une précodification primaire a eu lieu avant et pendant la collecte, mais est restée sensible aux informations imprévues survenues.

Une description du contexte où s'est déroulée la recherche aidera à assurer la transférabilité des résultats et des profils seront dégagés selon les expériences vécues : de ceux en rupture scolaire, aux jamais scolarisés et assez scolarisés pour suivre une formation professionnelle (niveau secondaire). Les recommandations finales prendront en compte l'environnement socioéconomique de ces populations, le marché local de l'emploi ainsi que leurs aspirations et habiletés respectives.

Résultats

Les données recueillies pendant les entrevues de groupe réalisées permettent d'avancer que le manque de moyens des populations du village, couplé au manque d'infrastructures publiques dans la zone expliquent le faible niveau d'alphabétisation et le fort taux de décrochage scolaire. Les entrevues de groupe, réalisées avec 19 habitants du village, sont particulièrement révélatrices sur ce point : « [...] *L'école la plus proche est à 7 ou 10 km. En tant que mère de famille, si je dois envoyer 4 enfants à l'école et leur assurer transport et repas toute l'année scolaire, je n'aurais jamais les moyens de le faire [...]* » a indiqué une mère de famille. Son fils a répliqué immédiatement en avançant : « [...] *avec les sommes quotidiennes que nos parents doivent dépenser pour qu'on puisse aller à l'école, on peut commencer un business qui nous rapportera de l'argent* » [...]

En plus du taux de décrochage des participants, une autre donnée importante qui témoigne de la difficulté des participants à joindre les deux bouts, est le manque d'activités génératrices de revenus. Sur dix-neuf participants, douze ne mènent aucune activité, trois vivent de petit commerce et les 4 autres travaillent de manière informelle dans le maraîchage, ou en tant que maçon ou conducteur de tracteur. Les entrevues réalisées révèlent aussi que les élèves sont démotivés par les obstacles qui ne leur garantissent pas d'emploi. [...] *C'est décourageant de devoir faire autant d'efforts, marcher des kilomètres par jour, des fois passer la journée à l'école sans manger et de ne pas être sûrs de trouver du travail au bout* » a révélé un jeune en rupture scolaire.

Cependant, ils sont prêts à s'investir dans des formations en alphabétisation ou en compétences numériques afin de créer leurs propres emplois. Un des participants, un jeune homme de 20 ans, a voulu savoir, avant la fin de la séance « ce qu'ils gagneraient à subir cette formation » en marge d'une alphabétisation ou d'une initiation à l'informatique. Cette question traduit une mentalité assez répandue chez les jeunes qui ne voient pas, de prime

abord, l'importance d'une telle formation pour eux. Ils veulent plutôt savoir ce que ça peut leur apporter sur le plan financier, mais surtout ce que ces formations pourraient leur empêcher de faire ou de gagner à travers leurs activités quotidiennes (le temps que prendraient les formations).

Les données recueillies ont aussi montré que certains défis restent à relever en ce qui concerne un niveau suffisant d'alphabétisation et de compétences numériques permettant de mener des activités génératrices de revenus et d'améliorer leur quotidien, leur situation socioéconomique. « [...] *Si tu ne sais ni lire ni écrire, encore moins utiliser un ordinateur, les options de travail sont très limitées. Tu es obligé d'accepter le premier travail venu. On se rabat aussi sur le petit commerce, mais ça ne mène pas loin. Heureusement, aujourd'hui il y a WhatsApp. Même si on ne sait pas écrire, on peut envoyer des messages vocaux pour faire des transactions.* » Le principal, pour les participants, semble être celui de trouver un emploi du temps idéal pour tout le monde : « [...] *le plus difficile sera sûrement de rassembler tout le monde le même jour, à la même heure parce que nous ne maîtrisons pas notre temps : on peut nous appeler à tout moment pour un travail payé de manière journalière ; souvent, sur de courtes périodes, mais ça arrive quand même.* »

Un autre défi identifié tant par les participants que les porteurs de projet est celui des moyens de se procurer des ordinateurs en dehors des séances de cours, pour un apprentissage continu. Sans un accès constant, régulier et à haut débit, certaines activités pédagogiques sont plus difficiles à mettre en place. Par ailleurs, la vulgarisation progressive de l'accès à internet par les compagnies téléphoniques du pays facilitera l'accès, du moins sur les téléphones. Plusieurs participants ont indiqué être régulièrement connectés à internet, principalement pour utiliser les réseaux sociaux.

L'autre élément qui a également été discuté amplement a concerné la gratuité de la formation. Nous avons terminé notre introduction par ce point et la première participante l'a repris avec plus de profondeur en s'adressant à ses pairs: « *ceci est une opportunité que nous devons saisir et prendre au sérieux. Que ceux qui savent qu'ils n'auront pas le temps ou l'envie de se consacrer aux formations ne nous fassent pas perdre de temps. Ils doivent être honnêtes et le dire dès maintenant. Sinon vous prenez la place de quelqu'un d'autre qui aurait pu en bénéficier et vous limiterez nos chances d'accès à d'autres projets de la sorte.* »

Pour les porteurs du projet d'alphabétisation, conserver le niveau de motivation et de participation des jeunes représente un défi majeur. En effet, la majorité des projets de cette nature, n'impliquant aucun frais de la part des participants, enregistrent un manque d'assiduité de leur part, car aucun investissement -financier- n'est attendu de leur part. Nous leur avons

donc expliqué dans les détails l'importance à accorder à ces formations, car leur succès dépend entièrement de l'assiduité des participants et des résultats sur le court et moyen termes dans leur quotidien. Ledit succès permettrait d'obtenir davantage de financements et de former plusieurs autres petites communautés graduellement.

Discussion

Aujourd'hui, l'alphabétisation et un minimum de compétences numériques sont la base pour un épanouissement socioéconomique, aussi minime soit-il. Les chercheurs en sciences sociales se sont longtemps intéressés aux relations entre éducation et emploi. Des auteurs tels que Yabiku et Schlabach (2009) ont constaté qu'une longue scolarisation retardait généralement les transitions formation-emploi des jeunes, car le rôle de l'étudiant est fréquemment considéré comme incompatible avec d'autres rôles (Yabiku, 2005), les attentes normatives des sociétés, particulièrement en Afrique de l'Ouest, considérant parfois l'achèvement de l'éducation comme une condition préalable à l'âge adulte et aux rôles adultes : conjoint, parent, et employé (Rindfuss et al., 1987). Les auteurs pensent que l'accumulation des années de scolarisation pourrait faciliter l'accès d'une jeune personne à son premier emploi tandis qu'Elder et Koné (2014) distinguent trois types de transition : (1) la transition complète qui signifie un emploi stable ; (2) la transition en cours qui implique que l'individu est non scolarisé et sans emploi ou engagé dans un emploi temporaire, non satisfaisant ; (3) la transition non entamée signifie que l'individu est encore scolarisé ou qu'il est « inactif », pas à la recherche d'emploi. Si l'accès à l'emploi est difficile même pour des étudiants, qu'en sera-t-il pour les analphabètes ?

La définition même du terme « emploi » diffère selon les différentes régions du continent et les modèles et réalités économiques des pays. L'emploi est encore largement informel en Afrique subsaharienne, ce qui rend difficile un état des lieux, contrairement aux pays où l'emploi est structuré, entouré de normes (salaire, contrat, assurance, etc). La majorité des jeunes travaillent dans le secteur informel en Afrique de l'Ouest, où, selon Bertrand et Crepon (2014), 90 % des formations sont des apprentissages ou stages informels basés sur des arrangements privés ou des relations personnelles, ce qui annihile la qualité desdites formations. Une fois l'alphabétisation acquise, l'étape suivante, selon la disponibilité et les conditions socioéconomiques des participants (âge, situation matrimoniale, etc), une formation professionnelle pourrait être envisagée. Cela permettrait à ceux ne pouvant pas ou plus intégrer le cursus scolaire classique de pouvoir exercer un métier.

En Afrique subsaharienne francophone, les modèles d'enseignement ont davantage contribué à l'inadéquation de la formation-emploi dans l'enseignement technique et professionnel (Jean, 2014). Cette inadéquation cherche à être solutionnée dans la région, selon Angel-Urdinola et al. (2010), par la formation en alternance qui allie des sessions d'études théoriques à l'école et des phases d'activités professionnelles en entreprise. Après avoir réalisé et accepté que la formation technique et professionnelle de l'époque coloniale ne répondent plus aux réalités socioéconomiques et encore moins aux besoins de leur développement, ce type de formation a été adopté dans les systèmes éducatifs par la plupart des pays africains francophones depuis plus d'une décennie (Cameroun, 1998 ; Mali, 1989 ; Sénégal, 2009 ; Burkina Faso en cours), mais n'est pas encore totalement mis en application. Le peu de programmes de formation disponibles sont obsolètes et inadaptés à l'évolution technologique et scientifique. Au niveau des écoles de formation elles-mêmes, les équipements, laboratoires, et autres structures pour travaux pratiques professionnels font cruellement défaut. Pour faire de cette adéquation entre formation et emploi une réalité, les pays africains doivent faire montre d'une plus grande volonté politique et adopter des réformes concrètes dans le système éducatif, car, comme le dit Perrenoud (1999), la qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception.

Les causes de déperdition et décrochage scolaires étant connues dans la zone à l'étude, elles doivent être traitées à la source pour arrêter l'hémorragie et encourager ceux qui sont encore à l'école. Afin d'effectuer des progrès durables, il faut aller au-delà de l'alphabétisation. Les compétences doivent être construites à travers tout le continuum, du niveau de base au secondaire supérieur, à l'éducation supérieure, en passant par l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Une population peu qualifiée, une inadéquation des compétences avec les besoins du marché du travail deviennent de plus en plus coûteuses et se traduisent par un taux de chômage élevé, en particulier pour les jeunes, des désavantages économiques et une instabilité politique dans les pays pauvres. Il faut donc trouver un moyen de leur proposer des formations selon le profil des participants plutôt que de leur imposer des cursus.

Les formations en alphabétisation et en compétences numériques pourront en outre offrir des opportunités de développement des compétences aux personnes peu qualifiées qui sont sous-employées ou sans emploi, aux jeunes déscolarisés et aux individus qui ne sont ni employés, ni étudiants, ni en formation (*NEET – Not in Education, Employment, or Training*). La hausse du chômage des jeunes est l'un des plus grands problèmes auxquels les économies et les sociétés sont confrontées dans le monde actuel, aussi bien dans les pays développés que

dans les pays en développement. Selon le Bureau International du Travail (ILO, 2016), pas moins de 475 millions nouveaux emplois devront être créés au cours des dix prochaines années pour absorber les 73 millions de jeunes actuellement au chômage et les 40 millions de personnes qui entrent chaque année sur le marché du travail (ILO, 2015). On dénombre également à travers le monde 1,44 milliard de travailleurs ayant un emploi précaire. Dans de nombreux pays, le secteur informel et le secteur rural traditionnel demeurent une source d'emplois majeure. Les travailleurs en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud représentent plus de la moitié de ce total, trois sur quatre étant soumis à des conditions de travail précaires dans ces régions.

Enfin, il serait important que les participants avec un niveau plus avancé soient outillés pour devenir des facilitateurs et instruire d'autres membres de leur communauté. Cela aurait le double objectif de les responsabiliser, mais aussi de valoriser leurs acquis en leur permettant de les transmettre.

Conclusion

Nous souhaitons déterminer comment introduire le projet intitulé « Alpha Lab », visant à proposer des sessions gratuites d'alphabétisation (classique et digitale) en contexte rural, dans une petite communauté du Lac Rose au Sénégal. Cette volonté était basée sur notre constat confirmé par les populations locales: une grande partie des jeunes abandonnent l'école par pauvreté et restent pauvres parce que leur niveau d'éducation ne leur permet pas de mener des activités professionnelles pouvant les sortir de cette pauvreté. Ce cercle vicieux inhibe considérablement les opportunités de développement dans la zone.

Nous avons ainsi réalisé des entrevues de groupe auprès des habitants du village de Mbéye, petite localité de la région à l'étude. Nos entretiens mettent en évidence que commencer ou reprendre des cours en alphabétisation ou en compétences numériques comporte de très nombreux avantages. Au-delà de l'aspect économique avec des perspectives de meilleures opportunités d'auto-emploi, les participants ont indiqué que cela serait également bénéfique à leur estime de soi et à plusieurs autres niveaux socialement parlant (développement d'habiletés sociales et professionnelles).

Cependant, les données recueillies ont également mis en évidence certains défis pour les participants, mais aussi pour les porteurs du projet « Alpha-Lab » tels que les investissements et les difficultés techniques à prendre en compte. Par ailleurs, l'assiduité à des programmes de formation gratuits ont été soulevés et largement discutés. Les participants encore scolarisés n'ont pas besoin de cours d'alphabétisation puisqu'ils savent déjà lire et

écrire, mais ils ont tous déclaré vouloir participer aux cours d'initiation aux compétences digitales. Ils fréquentent tous des établissements publics, dans des zones économiquement défavorisées. Ils n'ont donc accès à aucun matériel informatique d'apprentissage. Une telle formation leur permettrait de combler leurs lacunes en matière numérique et se mettre à niveau avec leurs pairs évoluant dans des établissements plus propices à l'apprentissage.

Les femmes semblaient aussi déterminées que les hommes à tirer le maximum de profit de ces formations pour mieux progresser socio économiquement. Elles se sont montrées disposées à réaménager leurs tâches domestiques et activités respectives pour se former. En conclusion, nous pouvons avancer que l'implantation de l'Alpha-Lab sera d'un grand apport aux populations locales du Lac Rose et qu'il faudra s'attendre à une augmentation de participants à chaque début de session. Il faudra cependant insister sur leur engagement à respecter les horaires fixés étant donné l'aspect culturel qui pourrait les entraîner à moins s'investir dans un programme pour lequel ils n'ont pas eu à payer.

Nous ferons le suivi de ce premier groupe de participants pour déterminer la pertinence de telles formations avant de les étendre à d'autres communautés de la localité en continuant à documenter le tout sous forme de recherche. Nous comptons également impliquer des organisations actives dans l'alphabétisation en Afrique telles que l'UNESCO ainsi que toute autre entité œuvrant à la vulgarisation de telles formations dans toute la région du Lac Rose.

BIBLIOGRAPHIE

- African Development Bank (AfDB), OECD Development Centre, United Nations Development Programme, et United Nations Economic Commission for Africa (2012). *African Economic Outlook 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Angel- Urdinola, D. F., Kuddo, A., Tanabe, K., & Wazzan, M. (2010). *Key characteristics of employment regulation in the Middle East and North Africa*. World Bank, Human Development Network.
- Banque Mondiale (2014). Rapport annuel 2014 de la Banque Mondiale. Volume 1. ISBN 978-1-4648-0248-5. Washington, DC: Le Groupe Banque Mondiale
- Becker, H. S., et Geer, B. (1960). Participant observation: The analysis of qualitative field data. *Human organization research: Field relations and techniques*, 267-289.
- Bertrand, M. & Crepon, B. (2014). Microeconomic perspectives. pp. 97-159 in H. Hino and G. Ranis (Eds.), *Youth and employment in sub-Saharan Africa: Working but poor*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Educational Testing Service, (2002): *Digital Transformation: A Framework for Digital Literacy, A Report of the International ICT Literacy Panel*
- Elder, S. and Siaka Koné, K. (2014) *Labour Market Transition of Young Women and Men in Sub-Saharan Africa*. Youth Employment Programme, Employment Policy Department, Work 4 Youth Publication Series No. 9, ILO. Geneva.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- International Labour Organization - ILO (2015) : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_337069.pdf
- International Labour Organization - ILO (2016): *World Employment and Social Outlook: Trends 2016*. Geneva: International Labour Office.
- Jean, V. (2014). *Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientation d'experts* (thèse de Maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada).
- Jonnaert, P. (2013). *La compétence, une notion malmenée. Éléments pour un débat curriculaire*. Série–Questions CUDC. Montréal : CUDC

- Kane, O. (2012). Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains : considérations liminaires. *Recherches qualitatives*, 31(1), 152-173.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2e ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montmollin, D.M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. (2^e éd.). Bern: Peter Lang.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture - u. (2012). *Youth and Skills: Putting Education to Work*. Education For All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO
- Pearce, C. (2009). From closed books to open doors—West Africa's literacy challenge - African Network Campaign For Education For All
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Rindfuss, R. R., Swicegood, C. G., & Rosenfeld, R. A. (1987). Disorder in the life course: How common and does it matter? *American sociological review*, 785-801.
- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Voorhees RA. (2001). Competency-based Learning Models: a necessary future. Dans Voorhees RA (dir.), *Measuring what matters: competency-based learning models in Higher education*. San-Francisco: Jossey-Bass. *New directions for Institutional Research*; (110), 5-13.
- Woodside, A. G., and Wilson, E. J. (2003). Case study research methods for theory building, *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18(6/7), 493-508.
- Yabiku, S. T. (2005). The effect of non-family experiences on age of marriage in a setting of rapid social change. *Population studies*, 59(3), 339-354.
- Yabiku, S. T., & Schlabach, S. (2009). Social change and the relationships between education and employment. *Population research and policy review*, 28(4), 533-549.