

Éduquer plus et mieux

Programmes d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?

Œuvre d'art : Des ténèbres à la lumière, huile sur
toile, œuvre de Georges M'bourou, Gabon.



Leçons apprises de la
Biennale 2006 de l'ADEA sur l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)

sur

les caractéristiques, conditions et facteurs d'efficacité des écoles
et des programmes d'alphabétisation et de développement
de la petite enfance en Afrique



Association
pour le développement
de l'éducation
en Afrique

Éduquer plus et mieux

Programmes d'alphabétisation :
comment assurer l'efficacité des apprentissages ?

Leçons apprises de la
Biennale 2006 de l'ADEA sur l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)
sur

Les caractéristiques, conditions et facteurs d'efficacité
des écoles et des programmes d'alphabétisation et
de développement de la petite enfance en Afrique

Les différents chapitres de cet ouvrage a été diffusés pour la première fois comme documents de conférence lors de la biennale 2006 de l'ADEA sur le thème « Caractéristiques, conditions et facteurs d'efficacité des écoles et des programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance en Afrique ». Les documents ont été ensuite édités pour intégrer les échanges et les commentaires apportés pendant la biennale. Le groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (GTENF) a contribué en termes méthodologiques à la réalisation du travail au niveau de l'exploration des politiques et pratiques d'alphabétisation efficaces.

Les points de vue et les opinions exprimés dans cet ouvrage sont ceux des auteurs et ne doivent être attribués ni à l'ADEA, ni à ses membres, ni aux organisations qui lui sont affiliées ni à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Ce document a été financé par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations suivantes ont contribué : la Banque africaine de développement (BAD) ; la Commission européenne ; la Banque mondiale ; l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; la coopération allemande ; le ministère des Affaires étrangères, Département pour la coopération au développement, Autriche ; l'Agence canadienne de développement international (ACDI) ; le ministère des Affaires étrangères, Finlande ; le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; le ministère des Affaires étrangères, Irlande ; l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; l'Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; la Fondation Calouste Gulbenkian, Portugal ; le Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse ; l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID).

Publié par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

ISBN-10: 92-9178-096-0 ISBN-13: 978-92-9178-096-9

Une version anglaise de cet ouvrage est publiée sous le titre "More and Better Education. What Makes Effective Learning in African Literacy Programs?" ISBN-10: 92-9178-097-9 ISBN-13: 978-92-9178-097-6.

Deuxième tirage : mars 2010

Maquette de couverture : Marie Moncet

Œuvre d'art en couverture : Des ténèbres à la lumière, huile sur toile, œuvre de Georges M'bourou, Gabon.

Photos de couverture : UNESCO © Michel Ravassard, UNESCO © Niamh Burke

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), 2009

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), 2009

Banque africaine de développement (BAD) – Agence temporaire de relocalisation (ATR)

13 avenue du Ghana - BP 323 - 1002 Tunis Belvédère - Tunisie

Tél. : +216 71 10 39 86 - fax : +216/ 71 25 26 69

mél : adea@afdb.org – site web : www.adeanet.org

Éduquer plus et mieux

Programmes d'alphabétisation : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?

Leçons apprises de la
Biennale 2006 de l'ADEA sur l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)

sur

Les caractéristiques, conditions et facteurs
d'efficacité des écoles et des programmes
d'alphabétisation et de développement
de la petite enfance en Afrique

Contributions de

Hassana Alidou

David Archers

Pierre Balima

Peter B. Easton

Sonja Fagerberg-Diallo

Anna Katahoire

Herman Kotze

Tonic Maruatona

Veronica Mckay

Carolyn Medel-Anonuevo

Catherine Odora-Hoppers

Binta Rassouloula Aw Sall

Norma Romm

Rosa Maria Torres

Amadou Wade Diagne

La Foundation Paul Gérin-Lajoie

Table des matières

Préface	11
À propos de l'ADEA et des biennales	14

Liste des sigles et abréviations	17
---	----

Introduction

par Peter B. Easton

1. Introduction	27
2. Analyser l'existant	32
3. Conclusions	44
4. Enseignements et recommandations	47

Perspectives pour une Afrique alphabète

Chapitre 1. Alphabétisation et mondialisation : vers une société africaine du savoir. Les facteurs porteurs en matière de politique et de pratique	53
---	----

par Catherine A. Odora Hoppers

1. Introduction	53
2. L'Afrique au 21 ^e siècle : décider de l'avenir	58
3. Mondialisation – malédiction ou sésame ?	61
4. Société civile et mondialisation	66
5. Société de l'information, TIC et économie mondiale du savoir	69
6. Cadres internationaux et régionaux pour l'éducation, le développement et la renaissance de l'Afrique	75
7. L'éducation de base et l'alphabetisation en Afrique face à la mondialisation	81
8. Le défi de l'apprentissage : s'inspirer de l'expérience des autres	88
9. Soutenir la formidable vitalité des programmes actuels d'alphabetisation en Afrique	96
10. En guise de conclusion	101

Chapitre 2. Visions, politiques et stratégies d'alphabetisation en Afrique	109
---	-----

par Tonic Maruatona et Juliet Millican

1. Introduction	109
2. Visions pour l'alphabetisation	125
3. Analyse des politiques et pratiques d'alphabetisation en Afrique	129

Programmes d’alphabétisation efficaces et prometteurs

Chapitre 3. Éléments de bilan de la stratégie du “ faire-faire ” en alphabétisation.155

par Amadou Wade DIAGNE et Binta Rassouloula Aw SALL

1. Le concept de « faire-faire » et son contexte d’émergence et de développement155
2. Les leçons apprises dans la mise en œuvre de la stratégie161
3. Les axes d’une refondation185

Chapitre 4. Les innovations pédagogiques dans les programmes d’alphabétisation. L’apprentissage tout au long de la vie comme méthode et comme objectif.189

par Sonja Fagerberg-Diallo

1. Éducation non formelle et alphabétisation :
les tendances actuelles189
2. Politiques et planification : les choix décisifs197
3. Innovations dans la salle de classe : privilégier un
curriculum et des méthodologies centrés sur l’apprenant211
4. Le cadre indispensable de la réussite : un environnement
lettré, des personnels formés, une évaluation adaptée231
5. Quel avenir, au vu des tendances actuelles ?240

Chapitre 5. Le projet d’appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés (PAFPNA) au Sénégal : Un projet d’alphabétisation efficace et prometteur253

par la Fondation Paul Gérin Lajoie

1. Introduction253
2. L’enseignement et la formation professionnelle et technique
dans les pays en développement254
3. Principe et déroulement.260
4. Les grands défis de l’expérimentation263
5. Conclusion sur les premiers résultats et enseignements268

Construire des passerelles entre l’école et l’éducation non formelle

Chapitre 6. Intégration de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso275

par Pierre Balima

1. Introduction275
2. Évolution des politiques et des stratégies de l’alphabétisation
et de l’éducation non formelle.276
3. La politique actuelle de l’alphabétisation et de l’éducation
non formelle281
4. Défis et perspectives299

5. Conclusion	304
---------------------	-----

Chapitre 7. Exemples choisis d'interaction positive entre l'éducation formelle et non formelle 309

par Anne Ruhweza Katahoire

1. Introduction	309
2. Une approche systémique : liens entre éducation formelle et non-formelle	310
3. Interactions positives : leçons et défis	331
4. Recommandations	337

Créer des environnements propices à une société alphabète

Chapitre 8. Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour les politiques .. 347

par Peter B. Easton

1. Introduction	347
2. Trois principes fondamentaux liant alphabétisation et renforcement des capacités locales (RCL)	351
3. L'étude de la Banque mondiale sur le RCL	357
4. Étude PADLOS-Éducation : le RCL depuis la base	383
5. Implications pratiques	396

Chapitre 9. Utilisation des langues africaines et alphabétisation : conditions, facteurs et processus (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie)..... 409

par Hassana Alidou

1. Introduction	409
2. Politiques linguistiques et alphabétisation durant la période coloniale	410
3. Les politiques d'alphabétisation postindépendance	412
4. Les politiques linguistiques postindépendance et l'utilisation des langues africaines	421
5. Conclusions	438
6. Perspectives	442
7. Recommandations	444

Mobiliser les ressources et renforcer les capacités

Chapitre 10. Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie 463

par Veronica McKay et Norma Romm, avec Hermann Kotze

1. Résumé	463
2. Synthèse	464
3. Enseignements	464

4. Introduction	466
5. Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes en Afrique du Sud	467
6. Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes au Botswana	489
7. Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes en Namibie	507
8. Conclusions.....	521

**Chapitre 11. Indicateurs et financement
pour l’alphabétisation des adultes** 529

par David Archer

1. Introduction	529
2. Les indicateurs	531
3. Éléments de validation de l’indicateur #11 portant sur les coûts	533
4. Degré d’accord sur l’indicateur #11 portant sur les coûts	536
5. Éléments de validation de l’indicateur #12 portant sur le financement.....	537
6. Degré d’accord sur l’indicateur # 12 portant sur le financement.....	539
7. Pour terminer	541

De l’alphabétisation à l’apprentissage tout au long de la vie

**Chapitre 12. Liens entre alphabétisation et
éducation tout au long de la vie.....** 545

par Rosa María Torres

1. Introduction	545
2. Éducation tout au long de la vie.....	546
3. Alphabétisation et éducation tout au long de la vie	547

**Chapitre 13. Rendre opérationnels les discours de politique
sur l’apprentissage tout au long de la vie :
défis pour l’Afrique.....** 559

par Carolyn Medel-Anonuevo

1. Rappel historique	559
2. L’apprentissage tout au long de la vie et la diversité des contextes	566
3. Leçons et défis	574

Annexe 1. Documents préparés pour la biennale 2006 de l’ADEA 581

Liste des tableaux

Tableau 3.1.	Organisation du partenariat.....	166
Tableau 3.2.	Forces et faiblesses du suivi au Sénégal.....	173
Tableau 3.3.	État consolidé des fonds reçus de janvier 2003 à juillet 2004.....	176
Tableau 3.4.	Effectifs enrôlés (participants) de 1994 à 2002.....	177
Tableau 3.5.	Performances des opérateurs dans le cadre du PAPP, 1997-2002.....	178
Tableau 3.6.	Taux de réussite en Alphabétisation Initiale (AI).....	178
Tableau 3.7.	Synthèse des leçons apprises dans la stratégie du « faire-faire ».....	182
Tableau 6.1.	Indicateurs du PDDEB prenant en compte la dimension genre dans la composante qualité.....	294
Tableau 8.1.	Alternance entre apprentissage et application.....	352
Tableau 8.3.	Caractéristiques de l'échantillon de l'étude PADLOS-Éducation.....	385
Tableau 9.1.	Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique Harare, 1997.....	447
Tableau 10.1.	Compétences mises en avant par la SAQA.....	477

Liste des schémas

Schéma 5.1.	Cohorte 2004-2006.....	271
Figure 8.1.	Niveaux de capacités techniques requis dans une organisation démocratique.....	354

Liste des encadrés

Les comités d'alphabétisation.....	510
Le programme de formation des promoteurs.....	513

Préface

Depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en 2000, davantage d'enfants africains sont scolarisés. Pourtant, le nombre d'enfants non scolarisés, qui décrochent ou même qui achèvent un cycle scolaire sans véritables acquis ne cesse d'augmenter. En Afrique, où sept enfants sur dix sont condamnés à devenir des adultes semi-alphabètes, l'alphabétisation est une priorité. Plus de 150 millions de jeunes et d'adultes n'ont jamais acquis ces compétences de base ou bien les ont perdues depuis. Dans 18 pays d'Afrique, les analphabètes sont plus nombreux que les alphabètes. Dans certains cas, 20 % seulement des femmes sont alphabètes. Seule une poignée de pays affiche un taux d'alphabétisation proche des 90 %. Le continent africain se doit de relever le défi de l'alphabétisation.

L'amélioration de la qualité de l'éducation de base est au cœur des préoccupations de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) depuis 2003, année de sa première biennale consacrée à ce thème. En 2006, la biennale de l'éducation en Afrique organisée par l'ADEA s'est intéressée aux politiques et pratiques efficaces pour améliorer les résultats scolaires au niveau de l'école, ainsi qu'aux programmes efficaces d'alphabétisation et de développement de la petite enfance. Le groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (GTENF) avait commandé plus de 30 études à cette occasion, afin de procéder à un examen critique des politiques et des programmes d'alphabétisation mais aussi d'identifier les conditions et les facteurs propices à des programmes efficaces reposant sur des approches prometteuses appliquées en Afrique. Certaines études, d'envergure nationale, se sont intéressées au développement longitudinal des programmes et politiques d'alphabétisation du pays quand d'autres, thématiques, ont abordé les aspects politiques, institutionnels et programmatiques dans les contextes africains. D'autres encore ont relayé l'expérience du Brésil, de la Chine et de la Thaïlande. Pendant la biennale, le GTENF a organisé des séances sur l'alphabétisation qui ont été l'occasion de présenter aux ministres en charge de l'alphabétisation et aux représentants d'agences de développement 25 études, réalisées pour la plupart par des praticiens et des chercheurs africains.

À l'issue de fertiles sessions de travail, quatre aspects ont fait l'objet de recommandations : *i)* le rôle fondamental de l'alphabétisation ; *ii)* les ordres du jour internationaux du développement et les politiques d'éducation des

pays africains ; *iii*) la programmation ; et *iv*) le soutien financier à l'alphabétisation. Parmi les grandes recommandations avancées, les participants ont préconisé :

- de faire de l'alphabétisation une priorité nationale ;
- de réformer l'éducation en optant pour des approches holistiques davantage orientées sur l'apprentissage tout au long de la vie privilégiant la qualité de l'offre d'éducation formelle, non formelle et informelle ;
- d'élaborer des politiques nationales d'alphabétisation en partenariat avec différents secteurs et agents publics et privés ;
- de professionnaliser les éducateurs et les responsables de programmes d'alphabétisation grâce à une formation de meilleure qualité et à des incitations.

Trois autres thèmes de la biennale ont été analysés en profondeur en vue de la Conférence régionale africaine en faveur de l'alphabétisation dans le monde, organisée par l'UIL/UNESCO à Bamako en septembre 2007 : les politiques d'alphabétisation, le coût et le financement et la pédagogie. L'appel de Bamako a relayé les engagements des gouvernements africains en faveur de l'alphabétisation. En partenariat avec l'ADEA, l'UNESCO aidera les États et les sociétés civiles africains à tenir leurs engagements.

Le présent ouvrage rassemble les principales études présentées lors de la biennale sur les perspectives de l'alphabétisation en Afrique, les stratégies et programmes d'alphabétisation prometteurs et efficaces, la création de passerelles entre l'école et l'éducation non formelle, les environnements porteurs d'une société alphabète, la mobilisation des ressources et le renforcement des capacités ainsi que la transition entre alphabétisation et apprentissage tout au long de la vie. Ces textes illustrent les approches novatrices et fructueuses mises en œuvre en Afrique et soulignent les politiques visant à l'édification d'une société apprenante.

Nous espérons ainsi susciter des engagements financiers plus fermes, en Afrique et ailleurs, qui permettront de mettre ces recommandations en pratique. La transposition à grande échelle des politiques, stratégies et pratiques novatrices ainsi analysées devrait permettre d'offrir une éducation et un environnement de qualité aux jeunes et aux adultes qui n'ont pu faire valoir leur droit fondamental à l'éducation. Vu la taille des populations cibles, les défis à relever et l'impact positif avéré de l'alphabétisation sur le renforcement des capacités locales, les pays ne peuvent plus se contenter de consacrer 1 % de leur budget d'éducation aux programmes d'alphabétisation des adultes.

Nous tenons à remercier tous les auteurs des études présentées lors de la biennale qui ont fait de leur mieux avec des données parcellaires, l'alphabétisation étant un domaine encore mal documenté et peu étudié. Bon nombre d'entre eux ont appelé à une évaluation et une recherche approfondies pour accompagner les programmes nationaux d'alphabétisation.

Le présent ouvrage est le résultat des apports d'un grand nombre de personnes et d'organisations. Les conseils des réviseurs externes et des pairs-réviseurs auront utilement guidé les auteurs. L'assistance technique a été assurée par le secrétariat de l'ADEA, nos collègues à l'UNESCO et à l'UIL et les membres du GTENF. Nous tenons également à remercier, pour leur soutien financier, la Direction du développement et de la coopération de la Suisse (DDC), l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et l'Agence suédoise pour le développement international (ASDI).

Le GTENF se réjouit que l'ADEA ait intégré dans ses axes de travail, à la demande de certains pays africains, l'alphabétisation des adultes, l'éducation non formelle et d'autres formes alternatives d'éducation. Nous souhaitons que cet ouvrage puisse contribuer à mieux faire comprendre les avantages de l'alphabétisation et les arguments en faveur d'un engagement politique ferme et d'un surcroît d'investissements de la part des gouvernements et des partenaires à la coopération afin de remédier au sous-financement chronique qui pénalise ce sous-secteur de l'éducation.

Adama Ouane

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

À propos de l'ADEA et de ses biennales

Rendez-vous régional le plus important de la coopération éducative, les biennales de l'ADEA réunissent ministres africains de l'éducation et de la formation, hauts représentants d'organismes multilatéraux et bilatéraux de développement, chercheurs, praticiens et autres professionnels oeuvrant pour l'éducation en Afrique. Près de 500 participants étaient présents à la biennale 2006 de l'ADEA qui s'est tenue à Libreville, au Gabon, du 27 au 31 mars 2009. Les biennales sont un lieu exceptionnel de rencontres, de dialogue, de partenariats et de partage d'expériences et de connaissances autour d'un thème prioritaire choisi par les ministres de l'éducation africains et les organismes de coopération de développement. Les échanges sont caractérisés par une approche professionnelle et développementale qui permet aux participants d'apprendre les uns des autres et de promouvoir des compréhensions partagées qui sont à la base de partenariats dynamiques et fructueux.

La biennale 2006 sur l'efficacité des apprentissages et des systèmes d'éducation et de formation.

La biennale 2006 a porté sur le thème « Eduquer plus et mieux. Comment assurer l'efficacité des apprentissages dans les écoles et programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance ? ». Elle s'est appuyée sur l'une des leçons principales tirées de l'analyse des expériences réussies en Afrique (biennale 1999) : combiner élargissement de l'accès, renforcement de l'équité et amélioration de la qualité constitue à la fois une condition et un facteur de succès pour les politiques d'éducation au service du développement. Or, pendant que l'on observe des progrès significatifs en termes d'accès en Afrique, le coefficient d'efficacité de l'éducation reste particulièrement mauvais. D'où la nécessité d'accorder plus d'attention et d'efforts à la qualité. C'est pourquoi le comité directeur et le Bureau des ministres de l'ADEA, ont consensuellement décidé de la poursuite du dialogue politique sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et sur le renforcement de l'efficacité des apprentissages et des systèmes d'éducation et de formation. Les ministres ont aussi souhaité explorer les thèmes de l'efficacité des écoles et des programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance.

Les études préparées pour la biennale 2006

Trois groupes *ad hoc* ont été mis en place pour explorer les thèmes de la biennale et préparer des études sur les sujets retenus et ce, afin

- (i) de mener une réflexion élargie sur les politiques, les stratégies et les pratiques pertinentes en tenant compte des contextes spécifiques dans lesquels elles s'inscrivent ;

(ii) d'identifier des solutions africaines conçues par les pays africains pour résoudre les problèmes africains de renforcement de l'efficacité ;
(iii) de favoriser l'émergence de visions politiques enrichies et d'engagements. La priorité a été accordée à l'analyse des expériences nationales (études de cas identifiées et réalisées par les pays africains) et à une revue de la littérature ayant un lien direct avec l'efficacité de l'éducation. De nombreuses études inter pays ont également été entreprises.

Le Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle

Créé en 1996, le GTENF de l'ADEA a pour mission d'aider les gouvernements africains à réaliser l'éducation pour tous en favorisant une éducation de qualité grâce à des politiques, des réglementations et des dispositions adéquates visant à renforcer la place de l'ENF au sein d'un système éducatif holistique. En 2005-2006, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), à Hambourg, a assuré la coordination du GT. Conformément à la stratégie de l'ADEA de renforcer l'appropriation par les Africains, la coordination a ensuite été transférée à l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF), au Burkina Faso. Le docteur Koumba Boly Barry est actuellement la nouvelle coordonnatrice du GTENF.s

Pour en savoir plus sur les activités récentes du GTENF, consulter le site de l'ADEA : www.adeanet.org/wgnfe ou bien adressez-vous directement à l'APENF : gtenf@fasonet.bf

Liste des sigles et abréviations

AA	Alphabétisation des adultes
ABET	Education de base et formation des adultes (<i>Adult Basic Education and Training</i>) (Afrique du Sud)
ACB	Analyse coûts-bénéfices
ACDI	Agence canadienne pour le développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AEDR	Associés pour l'éducation et le développement rural (Sénégal)
AENF	Alphabétisation et éducation non formelle
A&E ENF	Système d'accréditation et d'équivalence pour l'éducation non-formelle
A3F	Apprentissage du français fondamental et fonctionnel
AFDS	Agence du fonds de développement social
AGETIP	Agence d'exécution des travaux d'intérêt public
AI	Alphabétisation initiale
ALD	Apprentissage libre à distance
AME	Association des mères éducatrices
APC	Approche par compétences
APE	Association des parents d'élèves
APENF	Association pour la promotion de l'éducation non formelle
AREB	Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina.
ARP	Association pour la renaissance du Pulaar
BAD	Banque africaine de développement
BAD	Groupe de la banque asiatique de développement
BIT	Bureau international du travail (Nations Unies)

BPE	Bureau des projets éducation
BREDA	Bureau régional de l'éducation des adultes (UNESCO/Dakar)
CAEB	Conseil des activités éducatives du Bénin
CAL	Centre d'apprentissage et de lecture
CAPAL	Comité d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation
CAPES	Centre d'analyse des politiques économiques et sociales
CCA	Centre communautaire d'apprentissage
CCA-ONG	Comité de coordination des activités des ONG actives au Mali
CCEB	Cadre de concertation des ONG/associations actives en éducation au Burkina Faso
CDAA	Communauté de développement de l'Afrique Australe (SADC)
CEB	Circonscription d'éducation de base
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CEDEAO	Communauté économique des états de l'Afrique de l'Ouest
CEP	Certificat d'études primaires
CFJA	Centre de Formation des jeunes agriculteurs
CGE	Comité de gestion d'école
CHIPA	Conseil d'harmonisation des projets d'alphabétisation
CNCAT	Comité national de concertation et d'appui technique
CNEA	Comité national d'élimination de l'analphabétisme
CNF	Comité national de financement
CNQ	Cadres nationaux de qualifications
CNRE	Centre national de ressources éducationnelles
CNR-ENF	Centre national de ressources-éducation non formelle
CONGACI	Collectif des ONG actives en Côte d'Ivoire
CONFITEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes

COSATU	Congrès de la confédération des syndicats sud-africains
CPAF	Centre permanent d’alphabétisation et de formation
CPF	Comité provincial de financement
CRF	Comité régional de financement
CSLP	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
DAF	Direction de l’administration et des finances
DALN	Direction de l’alphabétisation et des langues nationales
DDC	Développement dirigé par la communauté (Banque mondiale)
DDEN	Délégation départementale de l’éducation Nationale
DEP	Direction des études et de la planification
DFID	Département pour le Développement International (<i>Department for International Development</i>) (Royaume Uni)
DGAENF	Direction générale de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle
DGCRIEF	Direction générale du centre de recherche, d’innovations éducatives et de formation
DLCA	Direction de la lutte contre l’analphabétisme
DNEB	Direction nationale de l’éducation de base
DNUA	Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation
DPE	Développement de la petite enfance
DPEBA	Délégation provinciale de l’éducation de base et de l’alphabétisation
DPEF	Direction de la promotion de l’éducation des filles
DPLN	Direction de la promotion des langues nationales
DRE	Direction régionale de l’éducation
DREBA	Délégation régionale de l’éducation de base et de l’alphabétisation
DSRP	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (Banque mondiale)
EBAA	Education de base et alphabétisation des adultes

ECB	Ecole communautaire de base
EFNF	Education et formation non-formelles
EGEF	Etats généraux de l'éducation et de la formation
ENEP	Ecole nationale des enseignants du primaire
ENF	Education non-formelle
EPA	Etablissement public à caractère administratif
EPT	Education pour tous
EPT/PA	Education pour tous/procédure accélérée
EPU	Enseignement primaire universel
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
FCB	Formation complémentaire de base
FDC	Fondation communautaire pour le développement
FIDA	Fonds international de développement agricole
FJA	Formation des jeunes agriculteurs
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FONAENF	Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle
FTS	Formation technique spécifique
IA	Inspection d'académie
ICDE	Institut Coréen de développement de l'éducation
IDA	Association internationale pour le développement
IDEN	Inspection départementale de l'éducation nationale
IES	Indice d'égalité entre les sexes
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée (<i>Fast Track Initiative</i>)
INA	Institut national d'alphabétisation
INADES	Institut Africain pour le développement économique et social
INEBNF	Institut national d'éducation de base non formelle
IST	Infections sexuellement transmissibles
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'éducation

LABE	Alphabétisation et éducation des adultes (<i>Literacy and Adult Basic Education</i>) (Ouganda)
LIFE	Alphabétisation pour l'autonomisation (<i>Literacy for Empowerment</i>) (UNESCO)
LO	Loi d'orientation de l'éducation
MARP	Méthode accélérée de recherche participative
MEBA	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (<i>New Partnership for African Development</i>)
NFEA	Education Non-formelle des Adultes
NQF	Cadre national des qualifications (<i>National Qualifications Framework</i>)
OBC	Organisation basée auprès de la communauté
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économiques
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement (Nations Unies)
OMS	Organisation mondiale de la santé (Nations Unies)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ORD	Organisme régional de développement
OSC	Organisation de service communautaire
OSEO	Œuvre Suisse d'entraide ouvrière
OUA	Organisation de l'unité africaine
PADEN	Projet d'alphabétisation des élus et notables locaux
PADLOS	Projet d'appui au développement local au Sahel (CILSS/ Club du Sahel, OCDE)
PAFPNA	Projet d'appui à la formation des néo-alphabétisés
PAIS	Programme d'alphabétisation intensive du Sénégal
PAMISEC	Projet d'appui à la mise à l'essai du curriculum
PAPA	Projet d'appui au plan d'action éducation non formelle

PAPEPT	Programme de l'Asie-Pacifique de l'éducation pour tous
PAPF	Projet alphabétisation priorité femmes
PDDEB	Programme décennal de développement de l'éducation de base
PDEF	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PDIS	Programme de développement intégré de la santé
PENF	Partenariat pour l'éducation non formelle
PIB	Produit intérieur brut
PLCP	Projet de lutte contre la pauvreté
PNIR	Programme national des infrastructures rurales
PNUD	Programme de développement des Nations Unies
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'environnement
PP	Provinces prioritaires
PSRP	Programme de stratégie de réduction de la pauvreté
PTF	Partenaires techniques et financiers
RCL	Renforcement des capacités locales
REFLECT	Alphabétisation selon l'approche Freirienne à travers des techniques de responsabilisation de la communauté (<i>Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques</i>)
RIOF	Réseau intégré des organisations féminines
RPAG	Recherche participative et analyse sur le genre (CIGAR/Colombie)
RSM	Rapport de suivi mondial
SA	Service d'alphabétisation
SAEP	Service d'alphabétisation et d'éducation permanente
SCB	Système de crédit bancaire
SCNCDEF	Sous-comité national de concertation pour le développement de l'Éducation non formelle
SDAA	Système de distribution d'aide à l'apprentissage
SEAENF	Secrétariat d'Etat à l'alphabétisation et à l'Éducation non formelle

SP/PDDEB	Secrétariat permanent du Plan décennal de développement de l'éducation de base
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologie de l'information et de la communication
UA	Union africaine
UBE	Éducation de base universelle
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i>)
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance (United Nations Children's Fund)
US \$	Dollars des Etats Unis
USAID	Agence des Etats Unis pour le développement international (<i>United States Agency for International Development</i>)
VIH/SIDA	Virus immunodéficientaire humain/Syndrome immuno-déficientaire acquis
ZALA	Association des apprenants adultes du Zimbabwe (<i>Zimbabwe Adult Learners' Association</i>)

Introduction

Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour les politiques

par Peter B. Easton

1. Introduction

Les enjeux : où, quoi, pourquoi et comment

Nyininkàlikèla te fili

Celui qui pose des questions ne s'égare pas

Proverbe bambara (Mali)

Selon les estimations de l'UNESCO, le nombre d'adultes analphabètes (15 ans et plus) dans le monde s'élève aujourd'hui à 771 millions, dont près des deux tiers (64 %) sont des femmes¹. Ils représentent juste un peu moins du quart (24 %) de la population adulte mondiale. L'ASS compte 140 millions d'adultes analphabètes dont la majorité (85 millions) sont des femmes. En fait, les adultes illettrés constituent actuellement 40 % de la population de la région – soit la proportion la plus élevée de toutes les grandes régions du monde. En outre, il convient d'ajouter les quelque dix à 15 millions de jeunes non scolarisés ou ayant abandonné l'école.

La situation demeure donc dramatique, en pleine décennie des Nations unies pour l'alphabétisation et au beau milieu de la période choisie pour réaliser la stratégie LIFE² de l'UNESCO, qui cherche dans les pays qui en ont le plus

1. Sauf indication contraire, les statistiques proviennent de l'édition 2006 du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (UNESCO, 2006).

2. Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (Literacy Initiative for Empowerment).

besoin³ à améliorer les performances avant l'échéance fixée en 2015. Il reste beaucoup à faire.

Ce document s'intéresse aux solutions susceptibles d'assurer une promotion généralisée et efficace de l'alphabétisation. L'auteur revient pour commencer sur les difficultés actuelles du développement de l'ASS, mais aussi sur le passé et l'état de l'alphabétisation sur le continent. Il s'intéresse ensuite de manière très synthétique aux programmes d'alphabétisation mis en œuvre dans la région : gestion administrative et planification, méthodes didactiques, acquisition et application des enseignements et relations avec le contexte général. Il conclut par les coûts et les avantages de l'alphabétisation et en tire des conclusions et des recommandations pour l'avenir.

► *Alphabétisation contre « alphabétisations »*

La notion d'« alphabétisation » recouvre de multiples compétences et a fini par désigner un peu tout et n'importe quoi. Dans les années 1950, l'UNESCO considérerait qu'une personne alphabète pouvait « à la fois lire et écrire en la comprenant une courte et simple déclaration concernant sa vie quotidienne ». L'UNESCO a par la suite défini l'« alphabétisation fonctionnelle » :

Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté (UNESCO, 2006).

Les définitions varient légèrement d'un pays à l'autre⁴. Au sens le plus général, l'alphabétisation désigne la *capacité à déchiffrer, utiliser et comprendre un code de connaissance ou une procédure donnés* et peut à ce titre s'appliquer aux niveaux initiaux de capacité dans divers domaines d'activité : alphabétisation pour l'information, alphabétisation civique, alphabétisation pour les médias, etc. Du fait de cette diversité, on utilise de plus en plus le terme « alphabétisations » au pluriel.

-
3. Selon la définition officielle, il s'agit des pays ayant un taux d'analphabétisme supérieur à 50 % ou un nombre d'illettrés supérieur ou égal à 10 millions.
 4. Au Mali par exemple, une personne non scolarisée est officiellement considérée analphabète. En Namibie, ceux qui sont capables de lire et d'écrire « en comprenant », quelle que soit la langue, sont classés parmi les personnes alphabètes. Au Cameroun, il ne peut s'agir que du français ou de l'anglais tandis qu'au Bénin, au Burkina Faso et en Tanzanie, la langue n'a pas d'importance. Aux Seychelles, une personne alphabète doit avoir plus de 12 ans (UNESCO, 2006).

La définition utilisée ici couvre les formes fondamentales d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'écrit ne vient pas toujours en premier et les « alphabétisations » qui suivent constituent la grande part de la substance de l'apprentissage tout au long de la vie.

► *Des programmes d'alphabétisation aux origines multiples*

Au niveau mondial ainsi que du point de vue historique, un grand nombre de gens ont été alphabétisés à travers divers moyens informels, y compris la politique de « chacun enseigne à un autre » et l'auto-apprentissage et ce, dans des écoles et des centres officiels d'alphabétisation. Les données de recensement suggèrent que cette situation prévaut toujours en Afrique. Les « alphabétisations » y sont acquises de multiples façons, qui vont des initiations de classes d'âge aux apprentissages traditionnels, en passant par l'instruction religieuse, la formation militaire, l'impact des médias, les voyages, les programmes d'alphabétisation proprement dits, la scolarisation formelle et toute une myriade d'autres systèmes. Même les formes élémentaires d'apprentissage alphabétique et numérique sont diverses. Tous ces lieux et styles d'instruction contribuent d'une façon ou d'une autre à de l'alphabétisation et à l'EPT.

La biennale de l'ADEA s'intéresse à l'alphabétisation d'enfants non scolarisés, d'adolescents et d'adultes, surtout dans *l'éducation non formelle* – une catégorie déjà extrêmement diversifiée qui couvre toute une série de concepts, de l'alphabétisation des adultes (AE) à l'éducation et la formation de base des adultes (EFBA) en passant notamment par l'éducation et la formation non formelle (EFNF), l'apprentissage et l'éducation de base des adultes (AEBA) ou l'éducation des adultes et non formelle (EANF).

Toutes ces initiatives visent des personnes qui n'ont jamais pu/voulu fréquenter l'école primaire formelle et/ou qui n'ont pas suffisamment profité de l'enseignement reçu pour devenir fonctionnellement alphabètes dans un ou plusieurs des codes écrits en usage dans leur milieu de vie ou de travail (on parle alors parfois d'« a-lettrés » [*aliterates*]). Les programmes d'alphabétisation renvoient aux efforts organisés en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de ces personnes, y compris les campagnes nationales et les petits projets.

► *Pourquoi investir : droits de l'homme et bénéfices économiques*

Deux raisons reviennent régulièrement pour justifier l'acquisition de l'alphabétisation et sa diffusion :

i) la relation entre alphabétisation et droits fondamentaux de l'homme ; et
ii) les gains ou le « rendement » que l'acquisition de l'alphabétisation assure aux apprenants, à leurs familles et à leurs communautés. La tendance à les opposer, alors qu'elles sont complémentaires, est regrettable.

L'argument des « droits fondamentaux de l'homme » fut avancé avec force au sein de la communauté du développement dans les années 1970. Il a fait un retour remarqué ces dernières années, les organisations nationales et internationales parlant du « droit au développement » et les Nations unies affirmant solennellement le droit de chacun à l'alphabétisation.

Pour que cela ait un sens cependant, il faudrait un *engagement à créer un environnement qui facilite l'exercice de ce droit* et dans lequel l'alphabétisation ou les « alphabétisations » acquises puissent réellement être mises à profit par les intéressés. Cela impose de s'intéresser également aux « rendements » individuels et collectifs de l'alphabétisation.

Le contexte

*Kolongosi be dlon fe, sen t'a la.
La tortue aime la danse, elle n'a tout
simplement pas les jambes pour cela.
Proverbe bambara (Mali)*

L'éducation des adultes et l'alphabétisation ne sauraient être séparées du défi persistant du développement de l'Afrique et de ses aspects culturels, économiques et politiques.

Les sécheresses fréquentes, les guerres civiles, les ajustements structurels, la sclérose des institutions de base mais aussi la mauvaise gouvernance et la corruption ont entraîné un ralentissement de toutes les économies d'ASS entre 1975 et 2003 (taux de croissance moyen de -0,7 % par an). Pour la période 1990-2003, la croissance s'est établie à +0,1 % et, en 2004, elle a atteint 5 %. L'ASS reste la région la plus pauvre du globe où sévissent les plus grands écarts de revenu⁵. Elle connaît aussi la plus grande croissance démographique au monde : 2,7 % par an de 1990 à 2003. Le taux net de

5. Le rapport du PNUD (2005) présente des données sur la distribution des revenus dans 125 pays (sur 177). Les 20 pays affichant le plus haut niveau d'inégalité dans la répartition des revenus sont tous situés en Afrique subsaharienne, ainsi que 35 des 40 pays les plus inéquitables.

scolarisation (TNS) en primaire a davantage augmenté pour les filles que pour les garçons, mais cette augmentation reste insuffisante pour atteindre l'EPT ou les OMD.

► *Bref retour sur l'alphabétisation en Afrique*

Le travail d'alphabétisation en Afrique - bien résumé dans l'édition 2006 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, est une succession de styles et de stratégies pour répandre la culture de l'écrit : alphabétisation scolaire et religieuse, alphabétisation fonctionnelle, développement rural intégré, « conscientisation » à la Paulo Freire, services des ONG et, plus récemment, initiatives visant à accroître la participation des femmes et les nouveaux liens entre alphabétisation et moyens de subsistance. Ce passé continue d'influencer la conception et la mise en œuvre des nouveaux programmes.

De même que les modèles stratégiques de l'organisation de l'alphabétisation ont changé, de même notre conception de l'alphabétisation a évolué. Le « modèle autonome » de l'alphabétisation cher aux années 1950 et 1960 s'est adapté, pour apprécier les différentes formes possibles d'alphabétisation et les différentes utilisations qui en sont faites. La question soulevée dans ces nouvelles études n'est pas tant de savoir ce que l'alphabétisation peut faire pour les gens mais ce que les gens font (peuvent faire) de l'alphabétisation.

Malgré plusieurs réunions internationales sur l'alphabétisation en Afrique, seuls une poignée de pays ont adopté des politiques spécifiques : l'Afrique du Sud, le Botswana, le Rwanda et la Tanzanie. En général, les visions nationales africaines tendent à « être intégrées dans les plans nationaux en [recourant à des stratégies] d'expansion de l'enseignement primaire ».

Rares sont les pays d'Afrique à avoir utilisé des instruments nationaux de décision pour promouvoir l'alphabétisation au-delà de l'instruction scolaire - même si certains peuvent faire valoir que l'Initiative Fast Track (FTI) et les exigences des documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) ont relativement réduit la liberté de manœuvre des gouvernements à cet égard.

► *Indicateurs de progrès*

L'édition 2006 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* offre quantité de données relatives aux taux actuels et historiques d'alphabétisation en ASS :

- globalement, les taux d’alphabétisation de la région ont approximativement doublé depuis 1970 et plus que doublé pour les femmes (une estimation pondérée donne un taux général d’environ 55 % pour 2005) ;
- le rapport entre le taux d’alphabétisation des femmes et celui des hommes est passé d’environ 45 % à presque 75 %, mais avec des différences frappantes entre les pays, la variation allant de moins de 20 % à presque 90 % ;

le nombre d’adultes analphabètes demeure élevé, à plus de 140 millions. Les taux d’alphabétisation se sont améliorés de presque 10 % depuis 1990 mais le *nombre* absolu d’illettrés a augmenté, passant à près de 12 millions ;

- 16 pays d’ASS sur 24 n’ont pas encore réalisé 80 % de leurs objectifs EPT alors que sept d’entre eux ont réalisé entre 80 et 94 % de leurs objectifs et qu’un seul a passé le cap de 95 %. Le Botswana et le Malawi sont les seuls à avoir pleinement atteint les objectifs EPT ;
- du point de vue de l’équité, seulement trois pays africains (sur les 40 pour lesquels des données sont disponibles) ont atteint ou dépassé la parité des sexes dans les taux d’alphabétisation (Botswana, Lesotho et Seychelles) ; trois autres pays sont à près de 5 % de la parité et seulement neuf ont des indices de parité entre les sexes supérieurs à la moyenne de tous les pays en développement.

On note ainsi un progrès certain en termes d’extension et d’équité mais, comme le rappelle une expression Bambara, *N ba wolola ani n ba tilara, u te kelen ye* (dire « ma mère a mis au monde » et dire « ma mère a fini son travail » ne sont pas du tout la même chose). La fin est loin d’être en vue.

2. Analyser l’existant

Da an ce da kare, “Tuwo ya yi yawa a gidan biki,” ya ce, “Ma fa gani a k’as.”

Quant on a dit au chien que le festin abondait en nourriture pour tout le monde, il a dit :

« Nous verrons par terre [si cela est bien vrai] ! »

Proverbe haoussa (Niger/Nigeria)

Planification et offre

Ce champ couvre les fonctions et les services chargés de prendre les décisions, de procurer les fonds, de superviser le travail et d’assurer des services

d'alphabétisation à tous les niveaux. La décentralisation de nombreux programmes et la diversification accélérée de l'offre depuis 20 ans - impulsée en partie par l'austérité budgétaire des États provoquée par les programmes d'ajustement structurel - ont fondamentalement modifié certains aspects de la situation et abouti à l'adoption de solutions créatives d'externalisation ainsi qu'à des efforts notables pour promouvoir l'appropriation et l'adaptation locales des programmes.

► *Diversification de l'offre*

L'innovation la plus importante du côté de l'offre réside dans les accords de coopération avec les ONG, les organisations communautaires de services et les organisations de base privées ainsi que l'externalisation en leur faveur de la responsabilité des services. En Afrique du Sud, au Burkina Faso, en Ouganda, au Rwanda et au Sénégal, pour ne citer que ces exemples, différents types d'ONG jouent un rôle important dans l'organisation des services d'alphabétisation. Au Ghana, des entreprises privées fournissent des services en réponse aux besoins dans des secteurs tels que l'agriculture irriguée où la demande locale était suffisamment importante pour rendre viable une approche commerciale de la formation.

Quand ils sont bien conçus, correctement mis en œuvre et effectivement contrôlés, ces systèmes d'externalisation ou de décentralisation recèlent un certain nombre de vertus : meilleure adaptation des programmes aux besoins locaux, supervision plus étroite et soutien des communautés locales ou possibilité accrue d'étendre la portée des programmes à un grand nombre de localités. Mal planifiés, mal exécutés et mal contrôlés, ces systèmes créent des problèmes.

La participation des ONG et des « partenaires locaux » - des organisations internationales telles que ActionAid ou Save the Children aux groupes locaux créés sur l'initiative d'adultes récemment alphabétisés en passant par les associations volontaires ou les entreprises commerciales - n'est pas une panacée. De bons mécanismes d'évaluation et de responsabilisation, y compris pour rendre compte *à la base*, aux communautés locales sont indispensables pour éviter que leurs intérêts ne soient ignorés durant les négociations entre organismes gouvernementaux et entrepreneurs privés ou organisations à but non lucratif.

Le partenariat entre les organismes gouvernementaux chargés de l'alphabétisation et les entreprises privées et les organisations à but non lucratif dessine les dimensions d'une *nouvelle division du travail*, aux termes de laquelle les partenaires institutionnels collaborent pour accroître la portée et la qualité des services d'alphabétisation alors que les parties prenantes locales acquièrent de nouveaux droits et responsabilités.

Les cadres nationaux de qualification (NQF) en Afrique du Sud, au Kenya, en Namibie et en Ouganda offrent une stratégie essentiellement différente mais potentiellement complémentaire de diversification de l'offre. Ces cadres établissent des niveaux de compétences et de connaissances de base qui constituent des passerelles entre l'éducation formelle, non formelle et informelle, pour la validation des connaissances et des compétences et le transfert des qualifications obtenues d'un système à un autre. De tels schémas permettent également d'obtenir la reconnaissance des apprentissages « alternatifs » - y compris l'ENF et l'autodidactie - et peuvent contribuer à la diversification de l'offre. Les NQF n'ont pas toujours été faciles à mettre en œuvre cependant et ne sont finalisés que dans un seul pays. Mais un nouvel environnement plus favorable à l'alphabétisation et à la postalphabétisation fait progressivement son apparition.

► *Les défis de la planification des langues*

La mise en place réussie d'un système de partenariat ou d'externalisation ne peut pas résoudre en tant que telle les défis de l'identification et de la promotion d'environnements favorables à l'alphabétisation ou du ciblage optimal des groupes participants. Ainsi, un programme parfaitement décentralisé dans une région donnée où l'alphabétisation n'est guère prisée peut connaître de réelles difficultés.

Les défis de la planification des langues et de la formulation d'une politique linguistique appropriée sont considérables. Du point de vue des droits de l'homme, toute personne a le droit d'acquérir et de perfectionner l'alphabétisation dans sa langue maternelle mais, avec plus de 2 000 langues africaines et jusqu'à 8 000 variantes dialectales, la difficulté est de taille.

Le swahili, le haoussa, le kikongo et le bambara-malinké constituent une solution de compromis dans bien des cas, qui est parfois déficiente (lorsque leur utilisation signifie que l'on enseigne aux participants à lire et à écrire dans une langue qu'ils ont du mal à parler ou qu'ils comprennent à peine).

Sans compter qu'il faut aussi trouver une solution optimale pour articuler les échanges entre ces langues et les langues internationales que de nombreux apprenants ont également besoin de maîtriser.

Participation et apprentissage

Ntaa wigira kwôga mw-ibenga.

Nul n'apprend à nager là où l'eau est profonde

Proverbe kirundi (Burundi)

La grande diversité des programmes et des clientèles de l'alphabétisation des adultes et de l'ENF implique une variation équivalente des modes de participation, de l'élaboration des curricula ainsi que des méthodes pédagogiques. Cette variation crée de fait un laboratoire vivant de stratégies d'alphabétisation – si tant est qu'elle soit soigneusement suivie et évaluée. Cependant, les structures, les habitudes et les ressources nécessaires pour mettre à profit cette expérimentation naturelle font défaut.

► *Les tendances de la participation*

Dans la plupart des pays de la région, les programmes d'alphabétisation se sont multipliés et diversifiés au cours des dernières décennies et la participation s'est simultanément accrue. Mais on observe un certain gâchis et un taux élevé d'abandons surtout lorsque l'appui et le suivi sont faibles ou les avantages procurés aux apprenants apparemment limités. Le plus souvent, seuls 10 à 15 % des participants vont au bout du programme. Plusieurs autres tendances méritent d'être notées :

- a. *la proportion de femmes augmente* et, dans bon nombre de pays, celles-ci constituent carrément la majorité des *participants aux programmes d'alphabétisation*. Dans la plupart des régions, elles ont un accès nettement plus restreint à l'école formelle que les hommes et doivent, de plus en plus, s'occuper du foyer et de la communauté en l'absence des membres masculins de la famille. Cela dit, les femmes n'ont en général pas hésité à saisir les occasions d'apprentissage et en ont profité en même temps pour rencontrer leurs pareilles, partager leurs expériences et développer des réseaux de relations qu'elles ont transformé en associations ;
- b. *la moyenne d'âge des participants a tendance à baisser avec les années*, sous l'effet de l'afflux d'adolescents (et enfants) déscolarisés qui espèrent reprendre leur éducation ou avoir accès à de nouvelles possibilités d'emploi en suivant ces cours d'alphabétisation pour adultes ;

- c. de plus en plus de programmes ont été développés ou adaptés pour *des groupes spéciaux* comme les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les réfugiés des zones de conflit ou de famine et les victimes (directes ou indirectes) du VIH/sida. S'ajoutent les responsables locaux récemment élus, les artisans du secteur informel et les nouveaux opérateurs économiques dont beaucoup ont tout à gagner d'une alphabétisation renforcée et de formations ;
- d. enfin, on observe une « *hybridation* » des programmes d'alphabétisation avec des projets lancés dans d'autres secteurs tels que l'agriculture, la santé, la gestion des ressources naturelles et l'administration publique comme avec des formations aux moyens de subsistance en général.

► *Les tendances de l'instruction*

Dans la phase initiale de la plupart des programmes d'alphabétisation, l'instruction demeure en règle générale tout à fait traditionnelle et didactique. Cependant, les circonstances et les défis de l'alphabétisation sont suffisamment différents de ceux de l'enseignement primaire pour avoir entraîné des changements fondamentaux :

- a. *méthodes participatives et de « conscientisation »* : les programmes d'alphabétisation un peu anciens ont tendance à adopter des méthodes favorisant la participation active des étudiants à leur apprentissage. La participation à part entière ou « forte » va bien au-delà et signifie de prendre part aux décisions concernant d'abord le contenu et l'organisation des programmes, puis leur application dans la vie réelle. Les approches pédagogiques des droits de l'homme constituent de plus en plus un moyen d'aider les participants à réaliser leur capacité à jouer des rôles importants dans la société, empruntant souvent à la pédagogie de Freire l'idée que les adultes peuvent apprendre à « lire le monde aussi bien que le mot » ;
- b. *stratégies de subsistance et d'autonomisation* : les stratégies de subsistance impliquent de combiner des éléments et des séquences choisis de lecture, d'écriture et d'arithmétique à l'apprentissage d'un métier et de compétences rémunératrices. Associée à la conscientisation ou à une approche des droits de l'homme, cette stratégie résulte souvent en une approche de l'autonomisation particulièrement efficace ;
- c. *du tableau noir à toute une palette technologique* : les technologies utilisées se limitent en général à des tableaux noirs, des manuels écornés, des cahiers et des stylos et des infrastructures délabrées. Les solutions couvrent notamment une instruction à partir de formes d'« alphabéti-

sations » plus accessibles (comme la résolution de problèmes en groupe ou l'apprentissage de compétences pour pratiquer un dialogue freirien à travers lequel les participants peuvent à la fois identifier ces obstacles et les critiquer). L'instruction assistée par ordinateur paraît très prometteuse mais son application est principalement limitée par les coûts et les infrastructures nécessaires pour gérer les bases de données et former les enseignants.

► *Améliorer la formation des enseignants et les plans de cours*

Le contexte et la complexité de l'instruction dans les programmes d'alphabétisation exigent un corps enseignant dévoué et compétent. De nouveaux moyens ont été récemment trouvés pour améliorer la formation des enseignants mais aussi renforcer et systématiser la formation universitaire de ceux qui recrutent, forment et supervisent les nouveaux enseignants, c'est-à-dire le personnel des organismes chargés de l'alphabétisation et des ministères et ONG concernés. Mais chaque niveau de la structure exigera une capacité accrue pour répondre à ces exigences.

Les besoins en formation des acteurs locaux opérant dans les divers secteurs du développement local augmenteront à mesure que l'objectif de l'EPT est atteint et que les gens avancent vers l'acquisition des nombreuses « alphabétisations » requises pour gérer leurs propres affaires et réaliser les OMD. En conséquence, les cadres des organisations chargées de l'alphabétisation et de l'ENF doivent pouvoir devenir des consultants en formation et des instructeurs spécialisés capables d'aider d'autres organismes à développer, administrer et assurer le suivi de tout une palette de formes d'instruction dans des domaines d'enseignement très variés.

► *Renforcer le contrôle et l'évaluation de l'apprentissage*

Comme les programmes d'alphabétisation sont souvent mal dotés, les fonctions d'évaluation tendent à être les dernières à recevoir des fonds et les premières à en être privées. L'évaluation formative régulière et compétente et le suivi des activités d'alphabétisation sont extrêmement rares. Cependant, une évaluation consciencieuse est un outil essentiel pour les donateurs et pour améliorer les programmes et permet de transformer les divers stratégies et curricula d'une région ou d'un pays en un laboratoire servant à identifier les meilleures pratiques.

Des efforts louables mais plutôt sporadiques ont été initiés par des ministères et des donateurs externes afin de renforcer les compétences d'évaluation des cadres. Il faudra aller plus loin et les méthodes qui combinent de solides compétences professionnelles à des approches participatives seront les plus précieuses.

Les facteurs en aval : mise en pratique et utilisation

Magana ba ta kai tsofuwa kasuwa
Les cajoleries seules ne persuaderont
pas la femme d'aller au marché.
Proverbe haoussa (Niger-Nigeria)

En « aval » de l'instruction, la vie quotidienne dans laquelle les enseignements retirés sont - ou devraient être - utilisés au bénéfice des participants, des familles et de leurs communautés. L'environnement et le contexte de la plupart des nouveaux alphabètes sont malheureusement caractérisés par un manque chronique d'occasions permettant de mettre en pratique leurs nouvelles capacités : absence de supports de lecture dans la langue d'alphabétisation et de possibilités de continuer l'apprentissage, manque de moyens financiers et d'emplois leur permettant d'utiliser ce qu'ils ont appris ou de créer de nouvelles entreprises viables qui en rendront l'usage nécessaire.

Les personnes chargées de la conception et de l'exécution des programmes d'alphabétisation ont de plus en plus conscience de ce dilemme et sont passées d'une volonté d'assurer une formation permanente au début des années 1970 à la reconnaissance du problème de la « postalphabétisation » plus tard dans la décennie et, plus récemment, à la nécessité de créer des « environnement lettrés » facilitant l'exercice des nouvelles compétences et servant de base à un apprentissage tout au long de la vie.

► *Définir l'environnement lettré*

Dooley jën dox
La force du poisson réside dans l'eau.
Proverbe wolof (Sénégal)

Quatre grandes conditions sont nécessaires pour établir un environnement lettré permettant d'appliquer et d'utiliser les compétences nouvellement acquises :

1. *l'accès au matériel de lecture* ayant un intérêt immédiat : livres, brochures, journaux, magazines, messages, lettres et autres documents d'utilité pratique - ce qui présuppose l'existence de moyens de publication et l'usage de la langue d'instruction comme moyen de communication ;
2. *la possibilité de suivre une formation continue* sous l'une et/ou l'autre des deux formes suivantes :
 - l'enseignement formel auquel l'apprenant peut accéder grâce à des équivalences entre ses acquis et un niveau donné du système formel - et en vertu de politiques permettant un libre accès indépendant de l'âge ;
 - Les diverses formes organisées de formation non formelle (apprentissage de métiers) fournissant à l'apprenant d'autres compétences ou d'autres savoirs ;
3. *les occasions permettant d'assumer de nouvelles fonctions durables* dans les organisations ou institutions existantes (gouvernement local, coopératives ou services de vulgarisation agricole, etc.) qui requièrent et font l'usage des compétences d'alphabétisation ;
4. *les occasions offertes par la création et la gestion de nouvelles entreprises commerciales ou d'organisations à but non lucratif* qui requièrent l'utilisation de l'alphabétisation.

Combinées selon des formes et des degrés dictés par les circonstances, l'imagination et les ressources disponibles, ces quatre conditions constituent un véritable « environnement lettré » et créent une demande importante et durable de formation en matière d'alphabétisation.

► *Disséquer la postalphabétisation*

*Tupu agu enwe onye na ako akuko ifo ya,
akuko nta ka na eto ndi na achu nta.*

*Les histoires de chasse seront des récits glorieux jusqu'au
jour où les lions auront leurs propres historiens.*

Proverbe igbo (Nigeria)

Étant donné que l'alphabétisation est un *continuum* et devrait être envisagée au pluriel, le terme « postalphabétisation » n'a guère de sens puisqu'il n'existe pas de point final « après » l'alphabétisation qui marquerait l'achèvement de l'apprentissage : celui-ci dure toute une vie. Vrai dans un sens, cet argument ignore un point crucial : la notion de « postalphabétisation » met en lumière l'environnement lettré et ses manques.

L'alphabet fut inventé il y a près de 4 000 ans dans les communautés agricoles du croissant fertile pratiquant l'irrigation, afin de pouvoir gérer des transactions relatives à l'allocation d'eau sur une grande échelle et la vente de produits alimentaires, devenues trop complexes pour être seulement traitées oralement. Bien qu'ils aient vite acquis des fonctions politiques, religieuses et culturelles, les motivations de départ et les usages faits de l'alphabétisation sont demeurés étroitement liés à l'exercice de la gestion des ressources, comme cela s'observe de nos jours dans le domaine du développement, avec les organisations locales de crédit et de marketing.

La demande « effective » et les ressources locales nécessaires à la communication écrite *assument de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités de gestion des ressources* pour le commerce, la gouvernance locale, la fourniture de services publics, le développement politique ou l'organisation des religions. Parmi ces pôles d'activités nouvelles, la communication et les interactions indispensables avec l'extérieur devraient multiplier le volume de matériel écrit vu ou préparé par les nouveaux alphabètes.

Mais en l'absence de ressources et de responsabilité sociale complexe, les gens manquent du principal stimulus pour développer l'alphabétisation et la communication écrite - comme en témoignent la plupart des environnements peu lettrés d'Afrique. Quels sont les moyens disponibles et les méthodes efficaces pour sortir de ce piège ? Deux initiatives au moins peuvent être prises :

- I. *Tout d'abord, il faut fournir des supports de lecture et des possibilités d'apprentissage continu* en s'appuyant sur les mesures suivantes pour étoffer le domaine de la postalphabétisation et créer une demande effective suffisante pour orienter l'effort d'alphabétisation :
 - fourniture de supports de lecture de meilleure qualité et plus diversifiés dans les langues d'alphabétisation ;
 - adoption de ces langues dans les documents officiels et les médias, en parallèle à la langue internationale de communication adéquate ;
 - introduction des langues dans le programme scolaire formel comme vecteurs de l'instruction et/ou matière d'enseignement ;
 - élaboration et fourniture de programmes de formation continue et d'apprentissage d'un métier accessibles aux néo-alphabètes ;
 - création de passerelles et d'équivalences entre les programmes d'alphabétisation et l'école primaire formelle.

De telles initiatives méritent d'être poursuivies puisque l'on voit que les progrès sont encourageants. En même temps, les approches qui se contentent de fournir des supports de lecture dans les langues locales de l'alphabétisation et adoptent celles-ci dans les textes officiels et les médias rencontrent des problèmes, liés à l'incapacité des organismes d'alphabétisation de créer un « environnement lettré » dense et suffisamment durable pour répondre aux besoins de leurs étudiants potentiels. Au mieux, ils peuvent offrir des prototypes et mettre les choses en route. L'établissement d'un environnement lettré dépend essentiellement du développement parallèle d'entreprises, de fonctions et de services locaux qui doivent communiquer entre eux et améliorer constamment les capacités de leurs personnels, de leurs parties prenantes et de leur clientèle.

- II. *Ensuite, il faut promouvoir le développement contrôlé localement et créer une liaison intersectorielle* pour que l'alphabétisation et les programmes d'ENF servent à nourrir, à élargir et à améliorer constamment les capacités locales requises. Le besoin aigu de renforcement des capacités locales (RCL) existe déjà. Le décalage croissant entre le budget des États, les besoins de développement et les efforts de décentralisation et de démocratisation ont mis à l'ordre du jour de la plupart des ministères techniques et des donateurs concernés la question du transfert des responsabilités et des ressources à des autorités locales qualifiées. Le projet du Millénaire des Nations unies place au sixième rang (parmi 17 investissements prioritaires) « la formation d'un grand nombre de travailleurs villageois dans les domaines de la santé, de l'agriculture et des infrastructures ». La Banque mondiale parle de « développement rural à la base ».

Bref, le RCL devient de plus en plus une nécessité pratique dans d'autres secteurs du développement. Plus les stratégies adoptées tendent à être démocratiques – c'est-à-dire plus la prise de décision et l'exécution technique font structurellement intervenir la participation locale –, plus les besoins en apprentissage deviennent *vastes*.

Malheureusement, les éducateurs ne gèrent en général pas ces besoins et ont tendance à faire la sourde oreille quand il s'agit de percevoir ou d'exploiter les opportunités. De fait cependant, la plupart des possibilités d'application des acquis de l'alphabétisation *résident dans d'autres secteurs du développement* tels que l'agriculture, la gestion des ressources naturelles, la santé,

la gouvernance, le crédit et les opérations bancaires, les travaux publics et même la gestion des écoles formelles locales.

Pourtant, en dehors du travail de quelques ONG ayant une approche multi-sectorielle, il n'existe actuellement que peu de mécanismes pour lier effectivement les programmes d'alphabétisation à ces besoin de renforcement des capacités.

Les stratégies qui réunissent ces deux aspects de la postalphabetisation devrait permettre aux programmes d'alphabétisation de contribuer véritablement à la réalisation de l'EPT et des OMD. Ces stratégies aideront à la création d'un nouvel échelon de la société civile locale – des organisations, communautés et opérations économiques gérées par des personnes alphabétisées de diverses qualités. Sans leur intervention active, il y a peu d'espoir d'atteindre les OMD. Ces groupes constitueront le meilleur moyen de transformer l'EPT – objectif noble en soi mais stratégie insuffisante et uniquement tournée vers l'offre – en une *Éducation par tous et de tous*. Seul ce genre de mouvement enraciné localement et soutenant la scolarisation permettra de combler le fossé.

► *L'autonomisation comme stratégie alternative*

La gestion n'est pas la seule application viable de la compétence d'alphabétisation – loin de là. Les programmes d'alphabétisation des femmes nous ont prouvé le contraire. Étant donné la situation et les potentialités des femmes africaines dans bon nombre de régions d'ASS, les programmes d'alphabétisation des femmes *contiennent* souvent *leur propre postalphabetisation*. Quand les femmes ont l'occasion de se consulter, d'organiser leurs propres associations, de se forger une nouvelle identité et de commencer leurs propres formes d'investissement et d'affaires – même si celles-ci sont initialement limitées –, cela peut constituer un nombre d'utilisations suffisant pour entretenir une motivation forte et durable, au moins à moyen terme.

Ces efforts illustrent la pertinence des droits de l'homme et de la conscientisation pour le processus d'alphabétisation. Les programmes s'adressant directement aux questions fondamentales des droits de l'homme (y compris les sources d'inégalité qui permettent d'expliquer la pénurie d'investissements, d'emplois et de possibilités de postalphabetisation dans une région donnée et de faire la lumière sur le rôle des sexes) peuvent à la fois éveiller et maintenir la motivation pour terminer la formation en l'absence de débouchés

fonctionnels immédiats. Ce qui était au départ un mouvement éducatif devient alors nécessairement une réalité politique dans ce cas. Comme le dit un proverbe kirundi, “*Mu-nda haraara inzara hakavyuka ka inzigo*” (si la faim passe toute la nuit dans le ventre, le ressentiment s’éveillera le matin). Mieux vaut combiner les effets de l’autonomisation et d’un environnement lettré que d’opposer le premier aux forces qui font obstacle au second.

Le renforcement du domaine des applications de l’alphabétisation exige que les partisans et les promoteurs de ces programmes parviennent d’une manière ou d’une autre à concevoir des liens vivants avec d’autres secteurs du développement qui peuvent utiliser de manière durable les talents acquis et générer en outre de nouvelles « alphabétisations ». L’expérience indique que l’« autonomisation » véritable comporte des composantes internes et externes : transformation personnelle lorsqu’on est confronté à des situations limites, nouvelles identités qui se créent et nouvelles solidarités qui se forment, ou transformation sociale qui résulte de la mise en place de nouvelles institutions, de la prise de nouvelles responsabilités et de la gestion de nouvelles ressources.

L’aide extérieure là où cela compte

Sèn gâe-a a to pîrè gâee tênga
Celui qui dort sur une natte empruntée devrait
se rappeler qu’il dort sur le sol dur et froid.
Proverbe mooré (Burkina Faso)

L’« aide extérieure » qui nous intéresse ici couvre l’assistance financière, politique et technique fournies aux programmes d’alphabétisation par les gouvernements, les donateurs et les ONG.

L’alphabétisation – comme l’éducation des adultes – a généralement été le « parent pauvre » de la famille du développement (et même de l’éducation). Certains projets ont reçu un financement adéquat, mais l’alphabétisation et l’éducation non formelle des adultes ont rarement bénéficié d’un grand intérêt stratégique ou obtenu plus de 1 % des budgets nationaux (à comparer avec l’éducation formelle, qui représente parfois plus de 40 % du total).

Un soutien accru est amplement justifié, étant donné l’importance stratégique de l’alphabétisation et de l’ENF dans le renforcement des capacités locales

pour le développement. Pourtant, les gouvernements, les donateurs et les ONG semblent privilégier le soutien *politique* ou politiquement fondé : appui au développement et à l'utilisation des langues africaines écrites comme médias de communication, parallèlement à l'utilisation des langues internationales appropriées, et mise en œuvre de la décentralisation et des initiatives locales d'investissement requises pour amorcer le développement à la base et faire de la programmation de l'alphabétisation un instrument du RCL. Pourtant, les ministères et les bailleurs de fonds travaillent toujours de manière clivée, ce qui rend difficile la conception et le soutien aux investissements transversaux.

3. Conclusions

*Ku la abal i t ànk, nga dem fa ko neex
Si quelqu'un vous prête ses jambes,
vous allez là où il veut.
Proverbe wolof (Sénégal)*

► Mesurer les coûts

Suivre les coûts de programmes d'alphabétisation est important pour mesurer leur efficacité et calculer les coûts/avantages mais aussi pour s'assurer d'une saine gestion et d'une responsabilité budgétaire. L'indicateur qui intéresse typiquement les décideurs et les parties prenantes extérieures est le coût par étudiant en alphabétisation (bon), par personne alphabétisée (meilleur) ou par personne et par unité d'augmentation « pré/post » du niveau d'alphabétisation obtenu (mieux). Or, ces données sont rarement disponibles.

L'édition 2006 du *Rapport mondial de suivi de l'EPT* présente les résultats d'un échantillon réunissant 14 programmes à travers autant de pays d'ASS, évalués durant les cinq dernières années. Les calculs indiquent un coût unitaire estimé entre 100 et 400 USD (selon les circonstances) pour une personne durablement alphabète à la fin du programme. Si l'on se réfère à Colclough (2000) pour les coûts unitaires de l'enseignement primaire public en ASS (environ 65 USD par élève et par an ou 250 à 300 USD pendant les quatre années jugées nécessaires pour qu'un enfant devienne durablement alphabète et autour des 500 USD quand le gaspillage est pris en considération), on voit que les deux systèmes sont à peu près comparables en termes de coût.

Les deux pourraient et devraient certainement devenir plus efficaces, mais ils opèrent actuellement à des niveaux de performance comparables, bien

que s'exerçant sur deux groupes de population très différents. Les variations internes sont au moins aussi grandes que les différences entre les deux types d'éducation. L'enseignement primaire et les programmes d'alphabétisation non formels sont à peu près équivalents et le complément indispensable devrait être fonction de leurs vocations respectives à se soutenir mutuellement.

► *Évaluer les avantages*

Les avantages de l'alphabétisation s'apparentent à un inventaire des différents effets individuels possibles dans plusieurs domaines (santé, communication, comportement politique, innovation agricole et formation continue) généralement évalués à partir d'études de corrélation. Nombre de ces effets – comme l'alphabétisation des femmes et la santé et la scolarité de leurs enfants – sont à la fois encourageants et intrigants

Mais de telles discussions tendent à négliger les effets *collectifs, structureaux et tactiques des programmes d'alphabétisation* : ce qui se produit quand – délibérément ou spontanément – ceux qui ont eu une nouvelle vision de leur futur et acquis un nouvel ensemble de compétences grâce à l'alphabétisation ou aux programmes d'ENF se mettent à évoluer et à trouver suffisamment de ressources intérieures et extérieures pour modifier radicalement leur environnement. Les exemples, nombreux, permettent de lever le doute quant à leur efficacité.

La conclusion la plus raisonnable est que l'alphabétisation peut exercer une influence majeure sur la réduction de la pauvreté, le respect des droits et l'amélioration du bien-être humain, si tant est qu'un seuil soit atteint : il ne s'agit pas tant de la vitesse de lecture que du seuil *d'opportunité d'application* qui permet aux personnes de « réinvestir » le capital intellectuel qu'elles ont acquis et d'en récolter les fruits parce qu'elles sont mieux à même de gérer leurs propres entreprises et d'en créer de nouvelles.

Nouvelles directions, nouveaux espoirs

Sila kilin té sila ti

Une route unique n'est pas une route.

Proverbe malinké (Guinée/Mali)

Quelle image ressort des pratiques, problèmes et progrès dans les quatre domaines interdépendants de l'alphabétisation : en amont, fonctions poli-

tiques et administratives et principaux processus de pédagogie et d'élaboration des curricula ; en aval, application et postalphabétisation et relations avec l'environnement.

► *La postalphabétisation comme goulet d'étranglement*

Le plus grand obstacle à l'expansion et à l'amélioration des résultats dans les zones mal desservies est *le manque d'environnement lettré et les déficiences de la postalphabétisation qui y sont liées*, du fait de :

- la pénurie de supports de lecture, de ressources médias et d'opportunités de formation continue dans les langues d'alphabétisation ;
- l'absence de lien entre les programmes d'alphabétisation et les autres activités de développement qui requièrent et utilisent des compétences d'alphabétisation au bénéfice des participants qui peuvent soutenir une expansion de l'apprentissage et une plus forte intensification de la communication écrite.

Les politiques actuelles laissent trop souvent croire que les programmes d'alphabétisation sont une « éducation pauvre pour les pauvres » :

- inadéquation des programmes par rapport aux besoins de renforcement des capacités locales et du potentiel des autres secteurs ou programmes proposés comme une récompense à des régions où rien d'autre ne sera fait ;
- maintien du clivage entre l'éducation formelle et l'ENF ;
- ignorance des langues africaines ;
- allocation de moins de 1 % des budgets éducation à l'éducation des adultes.

Innovation

Les négligences de la politique sont certes une mauvaise nouvelle, mais il ne faut pas oublier les bonnes nouvelles, sous la forme des nouvelles approches qui sont apparues ces dernières années et qui soulignent les possibilités d'investissements et de rendement accrus :

- *nouveaux partenariats avec la société civile* pour assurer des services d'alphabétisation, améliorer la division du travail et renforcer la portée de ces programmes ;
- *utilisation accrue des langues africaines à l'écrit* ;
- *participation sensiblement supérieure des femmes* dans les programmes d'alphabétisation, et les bénéfices que cela présage pour la prochaine génération ;

- *formation améliorée du personnel* grâce à la mise en place de nouveaux programmes de formation pour le perfectionnement du personnel d’alphabétisation et d’éducation des adultes dans les universités africaines et l’approfondissement des programmes existants ;
- *nouvelles expériences impliquant la formation aux moyens de subsistance* et l’« hybridation » des programmes d’alphabétisation avec les projets de développement des autres secteurs ;
- *multitude de programmes novateurs* pour de nouvelles catégories de participants (malades du VIH/sida et leurs familles, responsables locaux nouvellement élus et réfugiés victimes de guerres civiles) ;
- *sensibilisation aux droits humains dans les programmes d’alphabétisation*, stimulée dans certains cas par une plus grande représentation des femmes, pour aider les participants à développer leur propre vision d’un développement « autre » et à commencer une démocratisation ascendante par la mise en place de mécanismes électoraux, d’imputabilité et de participation dans les institutions locales.

4. Enseignements et recommandations

*Ka xoxoa nu wogbia yeyea d’o.
C’est au bout de l’ancienne corde
que l’on tisse la nouvelle.
Proverbe éwé (Ghana/Togo)*

Cimenter le lien entre alphabétisation et développement

Si le but est d’atteindre le développement durable et le véritable bien-être de l’humanité, alors l’alphabétisation doit être davantage liée aux autres initiatives de développement local qui exigent son utilisation et en développent l’usage. Cela passe par des politiques sectorielles pertinentes pour autonomiser les communautés et les acteurs locaux et équiper les agents d’alphabétisation en vue des tâches cruciales de formation qu’ils doivent remplir.

Promouvoir l’« éducation PAR tous » grâce à une meilleure coordination des systèmes formel et non formel

La plus importante contribution des programmes d’alphabétisation à l’EPT est d’aider à la transformation de la scolarisation formelle en un mouvement local, piloté et durable au niveau de la communauté, en aidant le système

scolaire à se rapprocher des questions de développement local. Pour faire de l'EPT l'« éducation par tous », des passerelles et des équivalences doivent être introduites. De même, les adultes récemment alphabétisés doivent être mobilisés pour faire avancer la scolarisation au niveau local. Enfin, grâce à l'émulation, il faut généraliser la méthodologie des meilleurs programmes d'alphabétisation des adultes pour adapter l'enseignement aux besoins de l'environnement.

Renforcer la démocratisation et le développement de la société civile à la base par le transfert des compétences et de nouvelles ressources aux institutions locales

L'alphabétisation et la démocratisation sont inextricablement liées. Une responsabilité démocratique et une participation véritables qui transforment des initiatives locales exigent la formation de quelques techniciens qui seront ensuite incités à diffuser largement l'alphabétisation. Sans elles, les bénéfices d'investissements pour un développement sur le terrain sont bien moins équitablement répartis et durables. Mais les acteurs locaux doivent pouvoir rendre compte et les animateurs d'alphabétisation doivent être capables de les aider à apprendre les ficelles de la gestion démocratique.

Des pédagogies habilitantes à l'apprentissage tout au long de la vie

Les programmes d'alphabétisation qui permettent aux participants de prendre en charge leur propre vie et qui les mettent en relation avec des initiatives d'autres secteurs du développement employant leurs nouvelles compétences assurent en même temps la plus sûre passerelle – et le soutien le plus fiable – pour un apprentissage tout au long de la vie.

Un levain essentiel : promouvoir de nouveaux rôles pour les femmes

*Uwa na kiwon d'anta, can yà sha nono.
La mère prend soin de son enfant et [si vous
subvenez à ses besoins, elle-même]
subviendra à ceux de son enfant au moment adéquat.
Proverbe haoussa (Niger/Nigeria)*

Les programmes d'alphabétisation deviennent de plus en plus une force qui permet aux femmes à travers toute la région de se forger de nouvelles identités et d'accroître leur contribution au développement local. Ces programmes sont aussi devenus une base pour rapprocher les genres. Si l'on veut entretenir ce mouvement, il faut que les femmes aient accès à de nouvelles « alphabétisations » qui renforcent leurs rôles dans la gouvernance sociale.

Former les formateurs pour des rôles élargis et une intervention intersectorielle

Pour que les programmes d'alphabétisation deviennent plus efficaces ou assument de nouveaux rôles dans le développement, le personnel doit maîtriser les compétences nécessaires. La fonction d'agent d'alphabétisation va ressembler de plus en plus à celle de formateur pour une variété de programmes d'apprentissage liés au développement local.

Investir dans l'alphabétisation – financièrement et politiquement

Sai da ruwan ciki a ke ja na rijiya.

Il faut de l'eau dans le ventre pour la tirer du puits.

Proverbe haoussa (Niger/Nigeria)

La contribution des programmes d'alphabétisation à la réalisation de l'EPT et des OMD dépend de la décision politique d'autonomiser les acteurs locaux et leurs associations et de les investir de responsabilités, de droits et de ressources. Le développement géré localement ne peut réussir sans une généralisation de l'alphabétisation. *Investir dans l'alphabétisation* est un impératif moral et une activité aux bénéfices incomparables.

En fin de compte, le renforcement de la contribution de l'alphabétisation à l'EPT et aux OMD dépend de ceux qui ont des postes de responsabilité et d'influence autant que des acteurs de terrain – car il faudra un renouvellement des politiques et des appuis pour réaliser le vaste potentiel des efforts locaux. Comme nous le rappelle un proverbe touareg, « ce qui fait la différence entre un jardin et un désert, ce n'est pas l'eau mais l'homme ».

Perspectives pour une Afrique alphabète

Chapitre 1.

Alphabétisation et mondialisation :
vers une société africaine du savoir.

Les facteurs porteurs en matière de
politique et de pratique 53

Chapitre 2.

Visions, politiques et stratégies

d'alphabétisation en Afrique 109

Chapitre 1.

Alphabétisation et mondialisation : vers une société africaine du savoir.

Les facteurs porteurs en matière de politique et de pratique

par Catherine A. Odora Hoppers

1. Introduction

La mobilisation en faveur de l’alphabétisation arrive dans une période de rare incertitude qui exige de nouvelles initiatives audacieuses, résolument nouvelles et stratégiques.

Parmi ces initiatives, l’investissement dans une réflexion sur les causes profondes d’une telle situation, la recherche de signaux éventuellement négligés auparavant mais probablement instructifs aujourd’hui, l’exploitation de nouveaux échos et appels humains contemporains et l’instauration de véritables systèmes de rétroaction sur des projets épars qui survivent malgré la paralysie au niveau macro.

Ce document tente d’aborder la problématique de l’alphabétisation et de la mondialisation avec l’idée de poser les jalons de la refondation de stratégies d’alphabétisation dans le contexte de l’Afrique.

« Si nous sommes si maladroits en matière d’éducation, c’est parce que nous connaissons mal l’avenir et n’essayons pas de tirer les leçons du passé » (Ulich, 1954). Nous cherchons rarement à repenser de manière radicale ce sur quoi l’éducation générale devrait porter.

La manière dont nous voyons l'Afrique, concevons des stratégies pour répondre à ses besoins relève de notre décision. Elle dépend directement de nos convictions quant à l'avenir que nous aimerions forger pour l'Afrique.

Les 20 dernières années ont été riches en projets efficaces de gestion des moyens par les citoyens, de retour à la paix sous contrôle local, de réhabilitation des enfants soldats et de redressement de communautés entières ravagées par la guerre ou des catastrophes naturelles (sécheresse, inondations, cyclones...). La recherche menée au niveau micro met en évidence l'immense ingéniosité et l'énergie considérable que les agriculteurs, les commerçants et les travailleurs itinérants africains déploient pour gérer et développer leur activité.

Face à tous ces mouvements, la mondialisation est perçue comme l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération des relations internationales ; elle s'apparente à un processus d'intensification de l'intégration économique mondiale. Mais ce sentiment contraste nettement avec le regain de nationalisme, de réaffirmation des principes de géopolitique et d'hégémonie nationale, de l'État fort et du retour aux frontières - ce qui n'est pas un signe d'ouverture (contrairement à l'Europe).

La mondialisation transforme les systèmes financiers, monétaires, commerciaux, professionnels et sociaux ; elle bouleverse aussi de manière inégale les modes de vie, la construction des sociétés et même les politiques de formation. Elle retire des compétences aux pouvoirs nationaux, redessine la carte économique mondiale, démantèle les institutions de protection sociale dans les pays en développement et marginalise encore un peu plus les pauvres, en faisant de leur misère un dommage collatéral sur la route du progrès !

Des débats méthodologiques intenses quant à la manière de percevoir - et de réagir au mieux - des phénomènes historiques et sociaux complexes tels que la mondialisation sous-tendent ces différentes conceptions.

Il faut bien comprendre le rôle que la société civile joue - ou devrait jouer - afin d'éviter des tensions stériles et de permettre une exploitation optimale par les différentes parties prenantes.

Parallèlement à la notion de mondialisation, un nouveau concept a émergé - celui des sociétés de l'information et des économies du savoir.

Pourtant, une autre révolution de l'information est en cours, bien plus importante pour l'Afrique : il s'agit de la manière dont nous appréhendons les problèmes. En d'autres termes, quelle est la SIGNIFICATION de l'information et qu'elle en est la FINALITÉ ? Comment le flux actuel d'informations aide concrètement l'Afrique à trouver sa place dans un système de concurrence – et de prédation – mondiales ? Quels sont les concepts devenus inutiles et qui doivent pour cela être reformulés ?

Il suffit juste parfois de redéfinir les informations, d'explorer de nouvelles idées et de nouveaux concepts – et de donner à ces idées une direction constructive car, en dernier ressort, ce sont les êtres humains qui détiennent le savoir. Pour l'Afrique comme pour d'autres pays en développement, toute la difficulté est d'arriver à s'inspirer des connaissances locales des individus, tout en travaillant avec les savoirs et les informations circulant à l'échelle internationale.

Les tentatives d'intégration de l'éducation formelle et non formelle mais aussi d'introduction de l'apprentissage tout au long de la vie se sont révélées bien plus ardues et complexes que prévu.

La fragmentation et les hypothèses biaisées qui sous-tendent les systèmes formel et non formel mais aussi la polarisation et l'esprit partisan des professionnels des deux camps ont été grossièrement sous-estimés.

L'histoire nous enseigne que l'alphabétisation a besoin d'objectifs plus généraux – tels que la construction de la nation, la reconstruction ou la transformation de la société – tant au plan politique que moral pour agir comme un déclencheur visant à orienter différemment la politique. Les gouvernements doivent donc manifester de manière cohérente leur volonté de valorisation des initiatives, petites ou grandes, engagées au niveau national ou régional.

Le Conseil des ministres des pays du Nord fournit des arguments utiles. Le premier se rapporte à l'équilibre entre *l'accès universel au savoir et aux compétences spécialisées*. Au moment où tous les pays sont confrontés aux défis de la compétition mondiale, à la nécessité d'établir un équilibre entre développement économique et développement social et à l'obligation de protéger les droits humains et l'environnement, il est clair qu'on ne peut pas se contenter de définir la croissance comme le fait de produire de plus en plus de choses. La croissance doit être étayée par des idées qui allient un

programme en faveur d'une offre étendue et du renforcement du niveau des compétences de la population entière et qui visent à l'approfondissement des connaissances et des compétences permettant d'assurer des capacités pointues et le renouveau. Le deuxième argument se rapporte au problème *du caractère incertain et inadéquat des compétences traditionnelles*, ce qui justifie l'apprentissage tout au long de la vie. Le besoin croissant d'avoir des citoyens actifs et bien informés pour garantir une participation démocratique, associé à la nature incertaine d'un marché du travail internationalisé qui requiert des capacités flexibles et des compétences multiples renforcent le caractère urgent et incontournable de l'apprentissage tout au long de la vie. L'Afrique peut affirmer qu'à l'avenir, l'éducation devra impartir des connaissances permettant de comprendre le reste du monde, des compétences linguistiques, l'aptitude à interpréter des symboles, un esprit de coopération et de participation, la flexibilité, une approche holistique, la capacité à utiliser ses deux hémisphères cérébraux et une motivation suffisante pour chercher à se développer et à se former tout au long de sa vie. Ce sont des qualités humaines, enracinées dans l'éducation, les liens familiaux, la sécurité, l'estime de soi et la force intérieure... L'apprentissage des adultes de demain devra réconcilier l'intellect et les sentiments, le progrès et l'altruisme, la vision et la substance, le cercle et la flèche pour constituer une spirale créatrice... (Conseil des ministres des pays nordiques, 1995, p. 8).

Un cadre d'apprentissage tout au long de la vie requiert une politique appropriée et un soutien financier à tous les niveaux et dans toutes les situations du système éducatif, afin de couvrir et de valider utilement l'apprentissage dans les écoles formelles comme dans le système non formel, depuis la formation structurée sur le tas jusqu'aux acquis obtenus à la maison et dans les communautés. De son côté, l'apprentissage tout au long de la vie doit :

- réconcilier élargissement et approfondissement des perspectives, capacité d'action, savoir spécialisé et sagesse conventionnelle, afin d'élargir le champ et le lieu de l'apprentissage au-delà de l'école, dans la communauté ;
- contribuer à lutter contre le chômage, en améliorant la compétitivité, mais aussi en permettant au citoyen de se réapproprier sa vie, avec périodes d'activité salariée, périodes d'éducation/formation et périodes réservées à d'autres activités ;
- conduire à l'élaboration de nouvelles méthodes et nouveaux outils à appliquer à l'éducation des adultes. Il peut s'agir de l'acquisition de nouvelles compétences comme de la réorganisation d'anciens modèles.

Des passerelles devront être instaurées entre l'apprentissage dans une salle de classe et l'apprentissage intervenant dans des lieux non conventionnels ;

- jouer un rôle clé dans la démocratisation du savoir et lutter contre le risque de déshumanisation technocratique, d'instauration de sociétés duales et d'aggravation encore plus marquée de la fracture entre « ceux qui savent » et les autres.

Tous ces points trouvent un écho en Afrique. La validation des systèmes de connaissances locales reconnues comme base légitime pour l'alphabétisation et une société du savoir doit figurer dans les ordres du jour politiques.

Si certains pays africains ont déjà mené des campagnes massives d'alphabétisation, ne serait-il pas possible d'envisager de vastes campagnes de postalphabétisation régies par des règles strictes – comme de lier l'octroi d'aides sociales à un résultat concret obtenu dans un laps de temps donné ?

Les initiatives d'alphabétisation doivent être envisagées comme faisant partie d'une stratégie à long terme. L'évaluation à court terme et la rareté des statistiques ne devraient pas décourager les praticiens et les décideurs de suivre cette voie, qui requiert de la patience et un engagement de tous les instants.

Le plaidoyer en faveur de l'alphabétisation doit concevoir des tactiques souples et facilement adaptables en fonction de la nature du défi.

Cette réflexion stratégique peut impliquer de nouer de nouvelles alliances au niveau national et départemental – comme d'entamer un dialogue avec des personnalités influentes appartenant à d'autres secteurs (la police, l'armée...) aux inclinations humanistes, afin de leur faire prendre une part directe à ce plaidoyer pour l'alphabétisation. Enfin, l'Afrique a été déstabilisée par l'utilisation, pendant des années, de préfixes négatifs : « non »-développement, « an »alphabétisme, « il »lettrisme, « sous »-développement. Les politiques du monde entier se sont battus pour ou contre l'utilisation de l'adjectif « tiers » (comme dans « tiers-monde ») mis en avant par Sauvy et utilisé par les pays en développement pendant la guerre froide, l'alternative – défendue par les pays occidentaux qui refusaient d'admettre l'authenticité de la voix des pays du Sud – consistant à utiliser l'adjectif « troisième » (avec une idée de hiérarchie). Une fois ce classement établi, l'Afrique, l'Asie et l'Amérique

du Sud deviennent des zones de second, troisième ou quatrième ordre. Cette économie politique des statistiques doit être remise en cause.

2. L'Afrique au 21^e siècle : décider de l'avenir

Dans sa préface à l'ouvrage *Three Thousand Years of Educational Wisdom*, Ulich écrit : « *Si nous sommes si maladroits en matière d'éducation, c'est parce que nous connaissons mal l'avenir et n'essayons pas de tirer les leçons du passé* ». Lorsque nous examinons le passé, nous ne cherchons pas – ou rarement – à renouer le contact perdu entre la surface et les racines d'une civilisation ; ni à repenser de manière radicale ce sur quoi l'éducation générale devrait porter. La trame superbe et complexe qui constitue le sens de notre vie est souvent occultée par les activités atomisées et hachées qu'exigent notre quotidien et notre travail. « *Personne ne peut être source d'inspiration s'il n'a pas de profondes convictions ; [ces convictions] sont à la fois le fruit de ses réflexions et ce qui nourrit son esprit* » (Ulich, 1954, p. v).

La manière dont nous voyons l'Afrique et, par conséquent, concevons des stratégies pour répondre à ses besoins relève d'une décision personnelle et collective. Elle dépend directement de l'idée que nous nous faisons de son avenir. Nous pouvons considérer que l'Afrique est l'incarnation des crises et des catastrophes, une terre de pauvreté infinie – ou bien nous pouvons poser un diagnostic pragmatique et émettre un pronostic résolu pour trouver des solutions d'avenir.

La répétition des problèmes et des échecs qui se manifestent si brutalement sur le continent est source de frustration. Les problèmes fondamentaux de la période postindépendance – pauvreté, faim et maladies – ont depuis évolué en un tryptique pernicieux à l'échelle de notre planète – soif de puissance, cupidité et ignorance – avec son cortège de disparités croissantes au niveau de la qualité de vie et de l'environnement, laissant la pauvreté prospérer dangereusement, faute de solutions. Les cours mondiaux de la plupart des matières premières africaines ont atteint un niveau plancher record (CNUCED, 2004) et la plupart des pays restent tributaires de l'aide étrangère, alors même que le VIH/sida prélève déjà son tribut sur la prochaine génération d'Africains.

Pourtant, nous appréhendons bien mieux aujourd'hui que dans les années 1950 les causes et les processus sous-jacents susceptibles de

conduire à un développement durable. Certains des enjeux – et notamment, au tournant du siècle, l’annulation de la dette, les droits de l’homme et l’instauration d’une paix durable – sont au cœur des mouvements internationaux de la société civile, faisant naître l’espoir d’une attention accrue, à défaut de solutions (Toumlin et Wisner, 2005).

L’accent mis dans l’économie mondiale sur le commerce « équitable » et « libre » – relayé par des rapports comme celui de la *Commission mondiale sur les dimensions sociales de la mondialisation* (2004) dirigée par les présidents de Finlande et de Tanzanie ou par des mouvements à l’échelle du continent africain, comme l’Union africaine (UA), le programme de développement des infrastructures du NEPAD ou le très fertile nouveau courant pour la Renaissance africaine – nous fournit de nouvelles bases sur lesquelles affronter les problèmes actuels et envisager l’avenir.

Il y a encore 20 ans, l’Afrique était le terrain de jeu favori d’experts armés de leurs porte-documents venus du Nord donner des leçons aux Africains pour aborder leurs problèmes et trouver des solutions – qui leur semblaient « évidentes ». Cette « culture » est encore vivace, mais le terrain de l’auto-diagnostic a évolué, lentement mais sûrement. Les Africains résistent et font toucher du doigt le rapport évident entre l’appauvrissement des paysans africains et les subventions agricoles inefficaces et scandaleuses en Europe et aux États-Unis, qui font que la vie d’une vache dans un pays occidental est plus précieuse que celle d’un animal appartenant à un agriculteur africain.

L’Afrique a fait des progrès. L’Angola, le Liberia, le Mozambique et la Sierra Leone créent de nouvelles dynamiques de reprise après des années de déstabilisation et de guerre civile. Le Nigeria – le pays le plus peuplé d’Afrique – a retrouvé un gouvernement civil et joue un rôle pour le maintien de la paix régionale dans différents points du continent.

La crise du Rwanda, les guerres dans la région des Grands lacs, l’autodestruction en Somalie et le génocide au Darfour (dans l’Ouest du Soudan) continuent à nous interpeller, en tant qu’Africains. Mais le continent prouve sans cesse sa capacité incroyable de récupération et d’évolution. Le Botswana et le Mozambique ont fait des progrès, malgré un contexte très dur, et sont aujourd’hui des modèles de bonne gouvernance pour d’autres pays (Ferraz et Munslow, 1999 ; Samatar, 1999).

Les approches africaines de la résolution des conflits et de la guérison, fondées sur la jurisprudence traditionnelle d'une justice de réparation, ont fait évoluer les schémas de pensée mondiaux. Il suffit de voir ce qui se passe actuellement avec *l'ubuntu* – philosophie africaine indigène – qui est pris très au sérieux et qui figure au programme d'étude de nombreux instituts d'éducation de par le monde. Sa signification très particulière découle des mœurs africaines : « *Je suis humain parce que tu es humain* ». C'est une philosophie qui souligne la dignité humaine, en associant compassion, gentillesse, altruisme et respect. L'Afrique du Sud en est une belle illustration, qui a permis au peuple africain de demander réparation et non d'appeler aux représailles, d'adopter une attitude de compréhension et non de vengeance et de préconiser *l'ubuntu* et non les brimades.

L'ubuntu incarne le concept de compréhension mutuelle et d'appréciation active de la valeur des différences d'un être humain à l'autre. Il exige de connaître les autres avant de pouvoir se connaître, mais aussi de comprendre la place des uns et des autres dans un environnement multiculturel (Gevisser et Morris, 2002, p. 193). La libération de l'Afrique du Sud et la démocratie constitutionnelle naissante ont donné au concept *d'ubuntu* sa reconnaissance en tant que modèle africain d'appréhension du monde et de système de valeurs sous-tendant les tentatives de construction d'une nation.

Les 20 dernières années ont été riches en projets efficaces de gestion des moyens par les citoyens, de retour à la paix sous contrôle local, de réhabilitation des enfants soldats et de redressement de communautés entières ravagées par la guerre ou des catastrophes naturelles (sécheresse, inondations, cyclones...). La recherche menée au niveau micro (Toumlin et Guèye, 2003) met en évidence l'immense ingéniosité et l'énergie considérable que les agriculteurs, les commerçants et les travailleurs itinérants africains déploient pour gérer et développer leur activité.

La presse rend rarement compte des histoires réussies et prometteuses vécues en Afrique. Pourtant, ce corpus croissant d'expériences et de promesses porte en germe les bases de nouveaux contrats sociaux susceptibles de servir de manière informelle et durable ce continent.

L'Afrique doit défendre sa diversité (plus de 1 000 langues parlées sur le continent), sa taille et son emprise (7 000 km de large pour 8 000 km de long), son écologie, sa culture, ses convictions religieuses, ses pratiques, ses

histoires et ses systèmes sociopolitiques. Elle doit refuser l'assimilation de ces forces vitales considérables que représentent 785 millions d'habitants en une « Afrique subsaharienne » homogène qui revient presque à lui dénier toute profondeur historique et à faire de ce continent un ensemble témoin pour des comparaisons simplistes avec d'autres régions du monde (Reader, 1997 ; Toumlin et Wisner, 2005).

La vraie difficulté, pour les universitaires, les décideurs et les organisations qui soutiennent l'Afrique, est de parvenir à une reconnaissance pragmatique et équilibrée des problèmes, comme les allocations limitées de moyens aux efforts d'alphabétisation, la réalité de la volonté politique et la position de l'Afrique. Il s'agit de reconnaître les limites des syndromes de « projets spéciaux » et « expériences réussies » qui piègent les interventions en des initiatives trop étroites. La célébration des « expériences réussies » ne doit pas devenir pathologique – elle devrait plutôt être couronnée par un apprentissage stratégique au niveau des décideurs et des politiques à élaborer.

Les décideurs et les partenaires devraient s'engager résolument en faveur d'une validation stratégique des modèles heuristiques et de la sagesse traditionnelle produits par ces initiatives en tant que « biens communs nationaux ».

Seul un travail systématique de tri dans la masse déroutante de projets villageois, communautaires ou thématiques permettra de faire remonter jusqu'aux décideurs les idées précieuses à prendre en considération sur un plan national ou régional et à intégrer dans des processus actifs de formulation de politiques. Cela semble d'autant plus faisable aujourd'hui que les États africains se réapproprient leurs responsabilités de gardiens des politiques publiques (historiquement menacées par le néocolonialisme et qui, plus récemment, leur avaient été enlevées par les programmes d'ajustement structurel).

3. Mondialisation – malédiction ou sésame ?

La mythologie grecque se fait l'écho de l'histoire du roi Midas, qui régnait sur le peuple de Phrygie – une ancienne nation d'Asie mineure. En échange d'un service rendu, Dionysos proposa à Midas d'exaucer l'un de ses vœux. Midas lui demande alors de changer en or tout ce qu'il touche. Son vœu exaucé, Midas comprend que ce qu'il pensait être une aubaine est en fait une

malédiction : tout ce qu'il touche se transforme effectivement en or – ses boissons, sa nourriture et même sa fille chérie. Il a de l'or à satiété – mais au prix de sa vie... (Korten, 1999).

La mondialisation est définie comme l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération des relations internationales. McGrew (2005) indique comment, dans la littérature sur l'économie politique, la mondialisation est identifiée à un processus d'intensification de l'intégration économique mondiale. Cette notion s'oppose radicalement à celle, plus large, des sciences sociales qui tiennent la mondialisation pour un processus bien plus pluridimensionnel. Des débats méthodologiques intenses quant à la manière d'étudier et de caractériser des phénomènes historiques et sociaux aussi complexes que la mondialisation sous-tendent ces différentes conceptions.

La mondialisation est souvent associée à des notions de libéralisation économique, d'internationalisation, d'universalisation, d'occidentalisation ou de modernisation. L'accent est mis sur des relations et des interactions économiques (refonte de l'espace économique et dénationalisation relative), marquées par des schémas de convergence et divergence. Les technologies actuelles de l'information et les infrastructures de télécommunication sous-tendent cette évolution de l'échelle économique. La mondialisation a donc trait à la technique (progrès technologique et organisation sociale), à l'économie (marchés et capitalisme) et à la politique (idées, intérêts et institutions).

Après avoir évoqué d'autres points de vue sceptiques, McGrew modère ce raisonnement avec les positions prises par des observateurs d'événements récents intervenus dans les pays occidentaux, où la régionalisation et la « triadisation » – c'est-à-dire la domination croissante de l'Union européenne, des pays de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et de l'Asie de l'Est – tendent à façonner l'économie mondiale actuelle. Après les événements du 11 septembre 2001 par exemple, certains se sont mis à parler de la « fin de la mondialisation », de la « dé-mondialisation » et de « l'ère postmondialisation ». La lutte contre le terrorisme international semble présager d'un monde cramponné à ses nationalismes, réaffirmant ses positions géopolitiques et l'hégémonie des États-Unis, attaché à un État fort et réinstaurant des frontières, à rebours de ce que prônent les tenants de la mondialisation – confirmant par là même que cette mondialisation n'est rien de plus qu'un immense non-sens (McGrew, 2005).

D'autres estiment que la mondialisation exige une vigilance accrue. Korten (1999) étudie ainsi les relations entre la mondialisation, l'ordre mondial unique et la disparition d'une démocratie digne de ce nom. Pour lui, si le capitalisme a triomphé du communisme dans les années 1980, il a bel et bien terrassé la démocratie dans les années 1990. Pour tous ceux nés « du bon côté » et qui sont convaincus que le capitalisme est le socle même de la démocratie et de la liberté du marché, le réveil a été brutal quand ils se sont aperçus qu'avec le capitalisme, la démocratie était à vendre au plus offrant et que des multinationales, plus puissantes que la plupart des États, planifiaient le marché.

Dans de nombreux pays africains, la phase actuelle de mondialisation remonte aux années 1980, avec la ruine systématique de la souveraineté nationale due aux programmes d'ajustement structurel pilotés par la Banque mondiale et le FMI. Le rôle de l'État-nation suscitant de graves interrogations, avant d'être ensuite sérieusement mis en cause, le nouveau concept de « marché » pour la production, la distribution et la consommation des produits a été mis en exergue.

La mondialisation transforme de manière très inégale les systèmes financiers, monétaires, commerciaux, professionnels et sociaux, mais aussi nos modes de vie, la construction des sociétés et même les politiques de formation. Les spécialistes du destin de l'État inscrivent au bilan de la mondialisation le transfert des compétences au-delà du cercle national : les flux mondiaux de capitaux, libres de toute entrave, réduisent progressivement la marge de manœuvre d'un État-nation désireux de conduire une politique économique fondée sur des postulats nationaux. Pour ceux qui se souviennent encore de ce qu'est la solidarité humaine, la mondialisation a redessiné la carte économique mondiale, marginalisant définitivement les pauvres et faisant de leurs conditions de vie un dommage collatéral inévitable sur la route du progrès !

Dans le contexte de la mondialisation, la véritable nature du pouvoir se dissimule, ses contours évolutifs ne sont que rarement étudiés et ses buts et objectifs pratiquement jamais identifiés. Au sein des États-nations comme partout ailleurs dans le monde, le « silence des démocrates » est assourdissant. Avec cette politique de l'autruche, la responsabilité et la vision démocratiques sont noyées sous une belle couche de vernis et ballottées par une armada d'experts en « marketing » et relations publiques avec l'aide de leurs complices, les

journalistes (Pilger, 1998, pp. 4-5). À l'inverse, les cris de révolte sont relayés par les organisations de la société civile qui bravent les gaz lacrymogènes et autres balles en caoutchouc pour protester contre ce silence officiel.

Faute de contenu social et moral, ce qui avait commencé comme un « endiguement libéral » (Pilger, 1998, p. 62) s'est progressivement mué en une stratégie mondiale ciblant les pays dotés de gouvernements populaires et de dirigeants nationalistes à la recherche d'un mode de vie non américain pour leurs populations. Pour le Mozambique de Samora Machel, les preuves de ce ciblage figurent dans les ouvrages du groupe de réflexion conservateur américain, The Heritage Foundation, et ses recommandations politiques à l'intention de Reagan et de la future administration Bush I (*Mandate for Leadership, volume III* ; voir Hanlon, 1991).

L'orientation économique de chaque pays serait planifiée, pilotée et contrôlée par Washington ; les industries seraient déréglementées et vendues ; les services publics comme l'eau, la santé et l'éducation se retrouveraient à la portion congrue. Quant à l'agriculture de subsistance, qui a permis à l'être humain de survivre pendant des milliers d'années, elle serait abandonnée en faveur de cultures d'exportation rentables. Par un étrange retournement des choses, des « exemptions temporaires d'impôt » et autres « incitations » (main-d'œuvre exploitée) seraient proposées aux investisseurs étrangers (Pilger, 1998, p. 63) par des pays pauvres anxieux *d'attirer* ces flux croissants de capitaux et de les *conserver*... La parade nuptiale avec le capital mondial semble respecter une chorégraphie classique fondée sur l'idéologie du néolibéralisme (Marais, 1998, p. 119).

D'autres estiment que la mondialisation est un processus animé par l'expansion du marché au service des individus et de leurs droits. Les marchés ne sont pas le *nec plus ultra* du développement humain. Falk (1999) estime ainsi que la mondialisation fait peser de nouveaux risques sur la sécurité humaine. Le démantèlement des institutions de protection sociale a entraîné une insécurité accrue en termes d'emplois et de revenus. En outre, les pressions liées à la compétitivité mondiale ont conduit les pays et les employeurs à adopter des procédures professionnelles plus précaires qu'avant. Loin d'être des incidents isolés, les crises financières se multiplient avec la diffusion et l'augmentation des flux mondiaux de capitaux (Falk, 1999).

Certains feront immédiatement valoir que la mondialisation ouvre les individus à d'autres cultures et à la créativité, mais cette nouvelle culture véhiculée par des marchés mondiaux en pleine expansion est inquiétante et déséquilibrée, allant des pays riches vers les pays pauvres. La déréglementation des marchés de capitaux, les progrès technologiques et l'abaissement des coûts de transport ont augmenté le trafic d'enfants, de femmes, d'armes, de drogues et d'argent sale. Par dessus tout, en laissant le champ libre aux trafiquants d'armes, la mondialisation a modifié les conflits.

L'aggravation des inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre est également associée à la mondialisation. De fait, certains pensent que la mondialisation tend à creuser l'écart entre le Nord et le Sud, l'Est et l'Ouest pour instaurer dans le monde entier un système économique dual dans lequel chaque région ou pays verra cohabiter gratte-ciels et bidonvilles dans un nouveau nœud psychique.

Le monde doit désormais parler anglais : près de 80 % des sites web sont rédigés dans cette langue alors que moins d'un habitant de la planète sur dix la parle effectivement. Les entreprises définissent l'ordre du jour de la recherche et contrôlent étroitement les découvertes en déposant des brevets, laissant les pauvres en marge d'un jeu propriétaire reposant sur des règles individualistes et corporatistes largement incompatibles avec l'appropriation communautaire et collective (PNUD, 1999).

Les nouvelles législations sur les brevets, qui n'accordent qu'une attention minimale aux savoirs indigènes, ont également favorisé l'apparition de gangs de bio-pirates qui tentent de breveter les vies humaines et végétales et d'en faire des propriétés privées. Ce phénomène a pris une telle ampleur que des technologies brevetées du « terminateur » servent désormais à produire des semences hybrides stériles qui remplacent les semences indigènes pour lier à tout jamais les exploitants aux multinationales (*Le Monde diplomatique*, juin 1999).

Korten trace un tableau d'intense tension morale, indispensable pour pouvoir s'adapter à tous les cas de figure nés de cette ère de mondialisation. Il rappelle qu'en ce début du 21^e siècle, nous sommes ballottés entre deux univers parallèles fonctionnant selon des règles et des valeurs radicalement différentes.

L'un est composé du monde vivant - qui comprend tout ce qui est indispensable à la vie : l'air, l'eau pure, la terre, les arbres, les communautés, les endroits, les animaux, les insectes, le soleil, etc. ; il comprend aussi les objets créés par l'homme - instruments, immeubles et machines-outils.

L'autre est une émanation du cerveau humain, qui fonctionne selon sa logique propre. Il recouvre l'argent et les institutions monétaires (les entreprises et les institutions financières notamment) et n'a pas d'existence tangible au-delà des confins de notre conscience. Ses institutions sont vouées à la destruction si elles ne peuvent s'appuyer sur une augmentation continue des profits, du prix des actions, des résultats, de la consommation, des échanges, des investissements et des rentrées fiscales. Il est insatiable, il lui en faut toujours plus. Tout a un prix - même la vie. Nous en sommes peu à peu venus à investir l'argent d'une signification quasi mystique.

4. Société civile et mondialisation

Dans tous les aspects du développement social, la société civile s'organise et acquiert un rôle unique et central lors de la mise en œuvre de projets de développement et du pilotage des résultats de ce développement. La société civile était considérée comme une « communauté politique civilisée » participant à l'édification de l'État au sein d'un cadre respectueux des lois. La présence d'un État de droit posait les jalons de la constitution d'un « partenariat civique ». Cette appréhension des choses a progressivement été associée à la recherche des formes politiques les plus adaptées pour administrer la justice (Williams, 2005).

Ensuite, la société civile a été considérée comme une sphère intermédiaire entre l'État et la famille. L'État représentait la forme la plus aboutie de l'organisation et la société civile était propice à l'avènement de la liberté. C'est avec Gramsci que la séparation s'est faite entre la sphère de coercition et de domination (incarnée par l'État) et la sphère de la société civile (où l'hégémonie est maintenue grâce à des mécanismes consensuels et non plus contraignants). Depuis, les choses ont évolué, la société civile s'associant dans un premier temps à l'État, avant de coexister avec lui - cas de figure actuel.

Plusieurs distinctions ont émergé avec le temps :

1. la société civile est une association libre d'individus à la poursuite d'un objectif commun. L'appartenance se fait sur la base du volontariat ;

2. la société civile est distincte de l'État - même si les frontières entre ce qui relève de l'État et ce qui n'en relève pas ne sont pas toujours aussi tranchées. Elle est séparée de l'État, mais se situe un cran en dessous ;
3. la société civile est une sphère distincte du marché (sans but lucratif),
4. la société civile est un espace politique investi par quantité d'associations qui négocient, discutent et luttent pour ou contre les centres de pouvoir politique ;
5. la société est un espace de courtoisie et un vecteur de démocratie (pour la construction d'une politique démocratique) même si, dans certains cas, la présence de groupes fascistes ou racistes remet en cause le caractère « civil » de cette société.

L'expression « mouvement social » fait référence à un ensemble d'individus et de groupes unis autour de valeurs, d'intérêts et d'identités partagés à la poursuite d'objectifs politiques communs. Ces groupes mobilisent et mettent en commun des moyens pour entraîner un changement social. Ils peuvent comporter des experts, à l'image d'instituts universitaires et de recherche, des milieux d'affaires, des organisations communautaires (OC), des groupes de consommateurs, des organisations confessionnelles, etc.

Certains sont conformistes (soutien au *statu quo*), quand d'autres sont réformistes (acceptation des postulats de base du capitalisme libéral, mais volonté de le réformer), transformatifs (recherche d'un changement structurel) ou anarchistes (fragmentation et décapitation du système en place sans, le plus souvent, de solution alternative).

Avec la mondialisation cependant, la société civile est sortie des frontières nationales grâce aux relations internationales et aux activités menées à l'échelle de la planète. L'un des moyens de rendre compte de l'existence d'une société civile mondiale consiste à souligner l'intensité et l'étendue des relations entre associations civiques, par delà les politiques intérieures ; l'existence de problématiques par nature transnationales ; et le caractère transnational des objectifs que les associations civiques partagent. Ici, l'idée d'une citoyenneté cosmopolite ne paraît pas si improbable (Williams, 2005).

La prise de conscience accrue et récente des activités de la société civile ne signifie pas qu'elles étaient auparavant absentes de l'économie politique mondiale. De fait, les actions des antimondialistes sont l'un des pans les plus visibles de l'activisme de la société civile dans l'économie mondiale.

Cependant, malgré cette visibilité, ces actions ne représentent qu'une part infime du travail des OSC et de leur impact sur l'activité économique mondiale. D'une manière générale, la mondialisation a provoqué un conflit entre les acteurs étatiques et les autres et incité à rechercher des cadres réglementaires permettant d'atténuer l'incidence des processus porteurs de mondialisation - et à concevoir des formes alternatives de gouvernance.

Au niveau de l'éducation, l'implication de la société civile reste très marginale dans le secteur formel. Elle est bien plus marquée dans le secteur non formel. L'État contrôle encore pleinement l'éducation, alors même que la société se conforme à ce qui est décidé plutôt que de motiver ces décisions.

En dépit de nombreux exemples de participation communautaire et d'approches novatrices dans de multiples domaines (comme l'alphabétisation et l'éducation des filles et des femmes), l'implication de la société civile dans l'éducation en Afrique reste plutôt dispersée et manque de coordination. De nombreuses déclarations lors des grandes conférences font référence aux nouveaux partenariats entre l'État et les OSC ou les ONG. Pourtant, du fait même de la diversité des prestataires de services - en particulier dans le domaine de l'éducation non formelle - la gestion efficace des offres de tels partenariats est cruciale pour la réalisation des objectifs convenus. Différents indicateurs essentiels sont à envisager dans la période post-Dakar :

1. la consolidation de la volonté politique de construire un partenariat plus inclusif, en mobilisant toutes les ressources associées autour de la cause commune ;
2. l'implication accrue de la société civile pour résoudre les problèmes en matière d'éducation ;
3. l'amélioration de l'appréhension du concept de partenariat à tous les niveaux ;
4. l'instauration de mécanismes efficaces pour coordonner les activités de projet (mis en œuvre par les OSC) afin d'éviter une interruption coûteuse et contre-productive des services éducatifs (UNESCO, 2001, p. 65).

Aujourd'hui, l'alphabétisation ne survit que grâce à l'initiative d'OSC qui, en partenariat avec l'État et le secteur privé, remettent à l'ordre du jour des problématiques oubliées des politiques publiques qui ont pourtant trait au revenu, à la qualité de vie et à la lutte contre la pauvreté.

5. Société de l'information, TIC et économie mondiale du savoir

Après la révolution agricole du 18^e siècle et les révolutions industrielles du 19^e siècle, le 20^e et le 21^e siècles sont les symboles de la « révolution de l'information » à la base de la nouvelle économie du savoir. Les sociétés postindustrielles concernées par cette nouvelle « ère » sont bien plus dominées par l'information, les services et la haute technologie que par la production de biens. Elles voient ainsi le secteur des services prendre le pas sur l'industrie et la production.

L'expression « révolution de l'information » fait référence aux profondes évolutions intervenues dans la seconde moitié du 20^e siècle, qui a vu les professions de service (de la haute technologie et aux professions hautement qualifiées à des métiers peu qualifiés comme les cuisiniers travaillant à la demande) devenir plus fréquentes que les métiers liés à l'industrie ou à l'agriculture.

Le résultat du travail des professionnels qualifiés est l'information ou le savoir qu'ils produisent. La révolution de l'information a débuté avec l'invention du circuit intégré (ou puce électronique). Ces puces ont révolutionné la vie de nombreux êtres humains. Présentes dans les appareils ménagers et industriels, les calculatrices, les ordinateurs et d'autres instruments électroniques, elles contrôlent notre monde.

Il est encore trop tôt pour identifier ou évaluer l'impact des ramifications de ce nouveau type de société sur notre vie sociale. Même le terme « postindustriel » est en contradiction avec le fait que nous ne savons pas encore vraiment ce qui succèdera aux sociétés industrielles et sous quelle forme.

Mais de toute évidence, des évolutions comme les superautoroutes de l'information (qui permettent aux gens de communiquer dans le monde entier avec leur ordinateur), les télécopies, les paraboles et les téléphones portables ont une incidence sur la manière dont les familles vivent et travaillent ainsi que sur de nombreux autres aspects de la vie des citoyens (Drucker, non daté).

De la technologie aux concepts

Une autre révolution de l'information est en cours, qui a plus d'importance pour l'Afrique : c'est une révolution des CONCEPTS et de la manière dont

nous réfléchissons aux problèmes. Pendant 50 ans, la révolution de l'information a tourné autour des données - comment les collecter, les stocker, les transmettre, les analyser et les présenter. Elle était focalisée sur le « T » de TI. L'Afrique doit s'interroger : quelle est la SIGNIFICATION de l'information et qu'elle en est la FINALITÉ ? Comment le flux actuel d'informations aide concrètement l'Afrique à trouver sa place dans un système de concurrence - et de prédation - mondiales ? Quels sont les concepts devenus inutiles et qui doivent être reformulés ?

Si nous savons que le « T » de TI est extrêmement utile - pour les percées de la recherche médicale et les modes opératoires en chirurgie par exemple - l'ordinateur et la technologie de l'information n'ont à ce jour pratiquement pas eu d'impact sur le fait de savoir s'il fallait ou non construire un nouvel immeuble de bureaux, une école, un hôpital ou une prison ni sur la définition de leurs missions. Ils n'ont pas d'impact sur la décision d'opérer un patient en état critique ; ni sur la décision prise par un équipementier de pénétrer sur tel ou tel marché pour proposer tel ou tel produit ; ni encore sur le choix d'une grande institution bancaire de racheter une autre banque.

Pour les hauts responsables ou les politiques, la TI a plutôt produit des données que des savoirs, sans se rendre compte que nous avons parfois besoin de redéfinir les informations, d'explorer de nouvelles idées et de nouveaux concepts - et de donner à ces idées une direction constructive car, en dernier ressort, ce sont les êtres humains qui détiennent le savoir et non les TIC, les bases de données ou les services.

Cela étant, un consensus grandissant se forge autour de l'idée que le 21e siècle sera celui d'un bond significatif dans le développement et l'exploitation des TI, avec leurs ramifications pour l'organisation économique et sociale, l'environnement, la culture et le développement d'infrastructures mondiales de l'information. Les décideurs et les organisations internationales vont devoir se préoccuper de savoir dans quelle mesure cette transformation radicale a profité à tous les aspects de la société et quelles sont les solutions et les méthodes pour parvenir à instaurer une infrastructure du savoir véritablement mondiale.

Le savoir est détenu par les individus

Un bilan récent de l'impact et de l'utilisation des TIC dans le monde montre que le problème ne réside pas seulement dans le retard pris par la diffusion de ces technologies ou dans l'accès à ces nouveaux services technologiques. On rencontre d'énormes difficultés pour inscrire et intégrer ces capacités dans de nouvelles stratégies et dispositions politiques. Mais il existe aussi un problème en amont - le fait de reconnaître que le savoir est avant tout détenu par les hommes et non par les TIC, les bases de données ou les services. Pour l'Afrique comme pour d'autres pays en développement, toute la difficulté est d'arriver à s'inspirer des connaissances locales tout en travaillant avec les savoirs et les informations circulant sur un plan international.

Ironiquement, les pays en développement ne se pénètrent de la valeur des connaissances vernaculaires que lorsque leur utilité a été reconnue par les pays développés. Les obstacles auto-imposés devront être supprimés pour que les pays participent au développement de l'économie du savoir. Avec les progrès des TIC, la disparition de ces obstacles devient encore plus impérative pour les pays en développement, dans la mesure où le savoir arrive et naît là où il est reconnu, enrichi et valorisé. Les TIC peuvent accélérer ces flux.

Si nous commençons à revoir certains principes fondamentaux, comme le fait que les êtres humains naissent avec une aptitude innée et unique - la capacité de penser, d'apprendre et d'entrer en contact avec les autres, qui est à la base même de la création du savoir - alors les sociétés du savoir devraient commencer par absorber les connaissances présentes dans les cerveaux humains - un processus qui dépend à la fois des individus et de l'environnement extérieur.

Les pays en développement doivent reconnaître, apprécier et capitaliser leurs ressources humaines afin d'identifier les formes de savoir efficaces pour les pauvres et susceptibles de promouvoir l'égalité sociale. Cette masse de connaissances ouvrira alors des possibilités pour les pays en développement de se défaire de leur dépendance vis-à-vis d'une main-d'œuvre peu qualifiée, source de leur avantage comparatif, pour accroître leur productivité et leur richesse. Il faut donc prévoir des « chambres » d'incubation du savoir, doublées de cadres pour le renforcement des capacités et l'élaboration de politiques porteuses. Les gens auront ainsi la possibilité d'exploiter la force de leurs connaissances locales en conjonction avec les savoirs acquis pour alimenter leur développement.

De la société de l'information à la société du savoir

À l'issue de la première phase du Sommet mondial sur la société de l'information, la communauté internationale s'est davantage intéressée à la croissance et au modèle de développement des « sociétés du savoir ». Un besoin de clarification des objectifs de ce projet de société se fait sentir – qui passe par d'importantes distinctions.

D'après une série d'études récentes (UNESCO, 2005), il ne faut pas confondre « sociétés du savoir » et « sociétés de l'information ». Les sociétés du savoir contribuent au bien-être des individus et des communautés ; elles ont une dimension sociale, éthique et politique. Les sociétés de l'information sont fondées sur des avancées technologiques qui risquent fort de produire une « masse de données confuses » pour celles et ceux qui n'ont pas les capacités d'en tirer parti.

La diversité culturelle et linguistique est également au cœur du développement des sociétés du savoir – les savoirs locaux et traditionnels pouvant se révéler extrêmement précieux pour l'agriculture et la santé. Cette catégorie de savoirs – que l'on retrouve souvent dans les sociétés sans tradition écrite – est particulièrement fragile. Alors que l'on estime qu'une langue meurt tous les 15 jours, l'essentiel de ces savoirs traditionnels disparaît avec elle. Ces études indiquent que « personne ne devrait être exclu des sociétés du savoir, dans lesquelles le savoir est un bien public, accessible à chacun et à tout le monde » (UNESCO, 2005).

La transformation de structures sociétales existantes par le savoir – ressource première de la croissance économique et de l'emploi, mais aussi facteur de production – sert de base à la désignation d'une société moderne avancée par l'expression « société du savoir ». L'évolution des économies mondiales en économies du savoir ne garantit donc pas une croissance économique « équitable » ou respectueuse de la diversité, au sein même d'une nation ou entre les nations.

Cela tient au fait que le savoir (malgré son caractère de bien public) devient une ressource très précieuse pour son intérêt économique. La valeur ajoutée que les individus retirent de l'accès à l'information est différente – et elle peut aggraver la fracture économique et du savoir : imaginez ici les détenteurs d'un savoir médicinal et pharmacologique traditionnel dans les pays en développement qui n'ont souvent pas conscience de la valeur mondiale de

leurs connaissances ou de l'intérêt d'absorber les informations disponibles. À quoi ressemblerait une société du savoir « équitable » ? Dans une société du savoir parfaite, toutes les formes du savoir sont reconnues et appréciées ; elles bénéficient en outre à l'ensemble de la société.

L'apprentissage tout au long de la vie dans une économie du savoir

Si l'on se place du point de vue de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'acquisition de compétences, une économie du savoir repose essentiellement sur l'exploitation des idées et non sur les aptitudes physiques ainsi que sur les applications technologiques plutôt que sur la transformation de matières premières ou l'exploitation d'une main-d'œuvre bon marché. L'économie mondiale du savoir fait dès lors évoluer la demande de main-d'œuvre dans le monde entier. Elle exerce aussi de nouvelles pressions sur les citoyens, qui doivent avoir davantage de connaissances pratiques et théoriques pour fonctionner au quotidien.

Si l'on veut permettre aux gens de faire face à de telles évolutions, il faut revoir toute l'organisation de l'éducation et de la formation. Un cadre d'apprentissage tout au long de la vie doit recouvrir et valider de manière délibérée l'apprentissage formel dans les écoles et l'apprentissage informel – qui va de la formation structurée sur le tas aux acquis informels tirés d'un apprentissage pratique en famille ou dans les communautés. La question de « l'accès à la carte » devient alors une réalité gravée dans les stratégies politiques (Banque mondiale, 2003).

Les TIC peuvent simplifier l'apprentissage par la pratique en augmentant sensiblement les sources d'information accessibles et en modifiant ce faisant les relations enseignants/étudiants.

Au Chili et au Costa Rica, les TIC ont contribué à instaurer des relations plus égalitaires entre l'enseignant et l'apprenant : les étudiants prennent davantage de décisions concernant leur travail, donnent leur avis plus librement et bénéficient en échange de consultations et non plus d'exposés formels (Banque mondiale, 2003).

Cela dit, l'arrivée des ordinateurs dans l'environnement d'apprentissage n'explique pas à elle seule ces résultats. Il faut instaurer parallèlement

une politique adéquate, relayée par une préparation et des investissements concrets tels que la formation des enseignants et des instructeurs, la mise à disposition de techniciens et de personnel de soutien qualifiés, le financement des frais de maintenance, l'accès à Internet... – autant de conditions préalables considérées comme acquises par les pays les plus riches.

Les TIC ont déjà imposé le décentrage au sein des institutions formelles, avec l'enseignement et l'apprentissage à distance qui se banalisent et sont accessibles dans des lieux confortables, à toute heure du jour et de la nuit et, par dessus tout, à des prix défiant toute concurrence. Pourtant, elles s'accompagnent de réels défis en termes de gouvernance, d'assurance qualité et de suivi qualitatif.

Dans de nombreux pays industrialisés, les pouvoirs publics qui s'étaient autrefois focalisés exclusivement sur le financement public et les offres publiques d'éducation et de formation, s'efforcent aujourd'hui d'instaurer des cadres politiques et réglementaires souples couvrant un cercle élargi d'acteurs institutionnels. Ces cadres concernent notamment la législation et les ordonnances ; les dispositions prises pour garantir la coordination entre ministères et autres institutions impliquées dans l'éducation et la formation ; les mécanismes de certification des résultats ; le pilotage de la performance du système ; et la promotion de parcours d'apprentissage.

On admet désormais que les mesures classiques du progrès de l'éducation – comme les taux de scolarisation et les dépenses publiques en pourcentage du PIB – sont impuissantes à rendre compte de larges pans de l'apprentissage tout au long de la vie. De même, les dépenses totales d'éducation ne recouvrent pas uniquement les dépenses publiques. Les indicateurs traditionnels sont également incapables de mesurer l'apprentissage dans les secteurs non formels et informels.

Les systèmes nationaux ont besoin de meilleurs systèmes de référence pour mesurer les résultats de l'apprentissage tout au long de la vie. Une réforme durable est indispensable pour accélérer le rythme des réformes et approfondir la concrétisation des évolutions radicales instaurées dans l'apprentissage. Les réformes rigides et ne tenant pas compte de la rapidité des évolutions seront frappées d'obsolescence avant même d'avoir vu le jour.

6. Cadres internationaux et régionaux pour l'éducation, le développement et la renaissance de l'Afrique

L'Union africaine

L'UA est la plus haute instance de gouvernance de l'Afrique, qui joue un rôle vital de mobilisation politique. Fondée en juillet 2002, cette organisation intergouvernementale succède à l'Organisation de l'unité africaine (OUA). Les chefs d'État et de gouvernement de l'OUA avaient appelé à l'instauration d'une union africaine dans la déclaration de Syrte du 9 septembre 1999. Le sommet de Lomé (2000) a entériné l'acte constitutif de l'UA et le sommet de Lusaka (2001) a adopté le plan de mise en œuvre de l'UA. Construite à l'image de l'Union européenne (mais jouissant actuellement de pouvoirs qui la rapprochent plus du Commonwealth), l'UA a pour mission de contribuer à la promotion de la démocratie, des droits de l'homme et du développement en Afrique, en attirant notamment davantage d'investissements étrangers *via* le NEPAD.

L'UA doit accélérer le processus d'intégration sur le continent, afin de lui permettre de jouer pleinement son rôle dans l'économie mondiale tout en s'attaquant aux multiples problèmes sociaux, économiques et politiques – effets pervers évidents de la mondialisation.

L'UA est animée par :

- la volonté et l'engagement du continent à promouvoir l'unité, la solidarité, la cohésion et la coopération entre peuples d'Afrique ;
- son combat pour l'indépendance politique, la dignité de l'homme et l'émancipation économique ;
- des défis contemporains aux multiples aspects, liés aux évolutions sociales, économique et politiques du reste du monde, et auxquels le continent et ses peuples doivent répondre ;
- la nécessité d'accélérer le rythme d'introduction du traité établissant la Communauté économique africaine, afin de promouvoir le développement socio-économique de l'Afrique et de gérer plus efficacement les défis liés à la mondialisation ;
- la nécessité d'instaurer un partenariat entre l'État et tous les segments de la société civile, notamment les femmes, les jeunes et le secteur privé, afin de renforcer la solidarité et la cohésion entre les peuples africains ;

- la reconnaissance de l'obstacle énorme que les conflits - le fléau de l'Afrique - représentent pour le développement socio-économique du continent et la promotion de la paix, de la sécurité et de la stabilité, trois conditions préalables indispensables pour la réalisation du programme de développement et d'intégration ;
- la nécessité de défendre et de protéger les droits de l'homme et des peuples, de consolider les institutions et la culture démocratique et de garantir bonne gouvernance et État de droit.

L'UA est composée d'un certain nombre d'organes officiels, dont le Parlement panafricain (à Midrand, en Afrique du Sud) ; la Commission (à Addis-Abeba, en Éthiopie) ; la Cour africaine de justice ; le Conseil exécutif ; la Conférence (à mi-chemin entre le Conseil de l'Europe et l'Assemblée générale des Nations unies) ; le Comité des représentants permanents ; le Conseil de paix et sécurité ; et le Conseil économique, social et culturel.

L'UA a adopté un nouvel hymne, qui commence ainsi : « Unissons nous tous et célébrons ensemble, *Ô fils et filles de l'Afrique, chair du soleil et chair du ciel, faisons de l'Afrique l'arbre de vie* ».

L'UA est l'instance politique suprême du continent et toute question adoptée à son niveau peut susciter crédit et respect sur l'ensemble du continent.

Le nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD)

Le NEPAD est à la fois une vision et un cadre stratégique pour la renaissance de l'Afrique. Il découle du mandat confié par l'OUA aux cinq chefs d'État fondateurs (Afrique du Sud, Algérie, Égypte, Nigeria et Sénégal) de mettre au point un cadre de développement socio-économique intégré pour l'Afrique. Le 37^e sommet de l'OUA, en juillet 2001, a officiellement adopté le document stratégique cadre. Le NEPAD a pour vocation de s'attaquer aux problèmes frappant le continent africain : l'escalade des niveaux de pauvreté, le sous-développement et la marginalisation persistante du continent nécessitent une intervention radicale nouvelle pour élaborer une vision capable de garantir la renaissance de l'Afrique, sous l'impulsion de ses leaders.

Les objectifs premiers du NEPAD sont d'éradiquer la pauvreté ; de placer les pays africains sur la voie de la croissance et du développement durables ;

d'enrayer la marginalisation de l'Afrique dans le processus de mondialisation et de renforcer son intégration totale et bénéfique dans l'économie mondiale ; et d'accélérer l'émancipation des femmes. Le NEPAD s'intéresse notamment :

- à la bonne gouvernance, en tant que condition préalable indispensable à la paix, à la sécurité et au développement politique et socio-économique durable ;
- à l'appropriation et au leadership africains, mais aussi à une participation pleine et entière de tous les segments de la société ;
- à l'ancrage du développement de l'Afrique sur ses propres ressources et grâce à l'inventivité de ses peuples ;
- aux partenariats entre peuples africains ;
- à l'accélération de l'intégration régionale et continentale ;
- au développement de la compétitivité des pays africains et du continent tout entier ;
- à l'instauration d'un nouveau partenariat international qui rééquilibrera les relations entre l'Afrique et les pays développés ;
- à l'assurance que tous les partenariats noués avec le NEPAD sont reliés aux OMD et aux autres objectifs et cibles de développement convenus.

Le NEPAD est une initiative de développement durable globale, exhaustive et intégrée en faveur de la renaissance de l'Afrique qui privilégie, entre autres choses, le développement humain en mettant l'accent sur la santé, l'éducation, la science, la technologie et le développement des compétences - mais aussi le développement et l'amélioration des infrastructures, y compris en matière de TIC, d'énergie, de transport, d'eau et d'assainissement.

Le NEPAD insiste sur le fait que l'Afrique doit adopter et appliquer des principes de démocratie et de bonne gouvernance économique, politique et des entreprises - mais aussi que la défense des droits de l'homme doit être ancrée dans chaque pays africain. Des programmes efficaces de lutte contre la pauvreté peuvent accélérer la concrétisation des objectifs de développement fixés pour l'Afrique, notamment en termes de développement humain. La pauvreté est bien autre chose que la simple privation de biens matériels : les pauvres sont exclus des prises de décisions et des services de base que l'État est tenu de leur prodiguer. Il s'agit là d'une question prioritaire de respect des droits de l'homme, de justice sociale et de croissance économique - car une main-d'œuvre qualifiée et en bonne santé sera plus productive et exploitera son potentiel avec dignité.

Les OMD et le cadre d'action de Dakar pour l'EPT posent de solides jalons pour développer une offre d'éducation de base pour les enfants, les jeunes et les adultes.

La Renaissance africaine

Dans la mesure où l'expression « Renaissance africaine » suscite souvent une comparaison désobligeante avec la Renaissance européenne, une analyse de fond ne sera pas superflue pour affirmer sa pertinence à propos des efforts de reconstruction et d'affirmation sociales du continent, actuels et à venir.

Certains considèrent qu'à l'indépendance, la plupart des États africains étaient convaincus, à juste titre, d'avoir la responsabilité de promouvoir le bien-être économique, politique et social de leurs concitoyens. Pour tenir cet engagement, les pouvoirs publics ont pris fermement en mains la planification socio-économique de leurs pays, supervisée à l'échelon national. On estimait alors que seule une société où les grands moyens de production étaient contrôlés par l'État pouvait être viable et progresser d'un point de vue socio-économique.

C'est ainsi que pendant ces années-là, justice et progrès social rimaient avec socialisme. La plupart des pays africains se sont efforcés d'instaurer un État central fort doté de structures bureaucratiques sophistiquées du haut en bas de la chaîne, avec un parti politique puissant dominant toutes les sphères de la vie sociale, etc. Tout cela paraissait indispensable pour mobiliser les énergies et les ressources afin de mettre rapidement fin au retard de l'Afrique et de résoudre ses redoutables problèmes ethniques (Tusabe, 1999).

Pourtant, plus de 40 ans après l'indépendance, l'Afrique reste toujours fortement sous-développée, au niveau social, économique et politique. La seule forme indéniable de développement est son sous-développement. La plupart des Africains vivent sous un régime dictatorial et connaissent la pauvreté et son cortège de problèmes de santé, chômage, faim et malnutrition. Le délabrement actuel de la situation n'autorise guère d'espoir. La violence ethnique est une réalité dans la plupart des régions d'Afrique ; les coups d'État militaires sont devenus un moyen d'alternance politique ; les projets soutenus par l'aide étrangère se sont effondrés ; et l'on relève un peu partout des signes patents de la corruption généralisée des institutions sociales, politiques et économiques (Tusabe, 1999).

Alors qu'ils cherchent à comprendre les causes de cette situation, les Africains en viennent de plus en plus à penser que le développement du continent repose depuis le départ sur de mauvaises bases. Les structures hautement centralisées instaurées après l'indépendance, avec leurs dispositions bureaucratiques complexes et omniprésentes, associées à une économie dirigée, étaient condamnées à l'échec, parce que toute volonté de régenter les activités sociales depuis le sommet de l'État porte en germe le risque de bafouer la dignité humaine et sous-estime le pouvoir de la démocratie. De fait, elle noie l'individualité dans un substrat commun et étouffe toute expression de l'ingéniosité humaine.

Avec ses lois rigides, l'État compromet la formation de groupes sociaux et associations bénévoles qui auraient pu contribuer au développement de leurs communautés. À long terme, cette politique restrictive s'est révélée nuisible pour l'ensemble du tissu socio-économique de l'Afrique. Certains estiment que puisque le socle sur lequel l'Afrique a tenté d'asseoir son développement est inadapté, il est temps de bâtir de nouvelles fondations. D'où la nécessité d'une reconstruction sociale visant à décentraliser la planification et la gestion socio-économiques et à associer effectivement la population aux activités de développement, par le biais de la société civile.

La Renaissance africaine équivaut donc à un choc conceptuel porteur du renouveau moral du continent. L'attention accordée à « l'autre réciproque » et l'accent mis sur la personne et la communauté témoignent d'un mouvement cherchant à retrouver et à préserver les valeurs uniques de l'Afrique en termes de culture et de civilisation et à en faire les bases d'une société moderne.

Sachant combien l'histoire africaine a été réécrite par les puissances coloniales avides de domination sur ce continent, la Renaissance africaine peut être interprétée comme la recherche d'un concept normatif éthique de la personne humaine, en tant que maillon essentiel du fonctionnement de la société africaine.

Les objectifs du Millénaire pour le développement

Les OMD sont les cibles quantifiées et définies dans le temps que le monde s'est fixé pour lutter contre l'extrême pauvreté sous tous ses (nombreux) aspects – pauvreté des revenus, faim, maladie, abri précaire et exclusion –

tout en défendant l'égalité des sexes, l'éducation et la pérennité de l'environnement. Il s'agit aussi de protéger les droits élémentaires de l'homme : chaque habitant de notre planète a droit à l'éducation, à la santé, à la sécurité et à un toit.

Lors du Sommet mondial de New York, en septembre 2005, les dirigeants du monde entier se sont engagés à adopter et à mettre en œuvre d'ici 2006 des stratégies complètes de développement national afin d'atteindre les objectifs et cibles internationalement acceptés, y compris les OMD. Ces « stratégies de lutte contre la pauvreté fondées sur les OMD » étaient au cœur des recommandations du rapport *Investir dans le développement*. Le projet « Objectifs du Millénaire » des Nations unies a œuvré aux côtés de pays déjà engagés dans l'élaboration de stratégies de réduction de la pauvreté reposant sur les OMD.

Les objectifs OMD sont différents en ce sens qu'ils sont limités dans le temps et quantifiables, qu'ils reposent sur des partenariats internationaux et qu'ils soulignent la responsabilité des pays en développement pour remettre de l'ordre chez eux. Les dirigeants aux plus hauts niveaux y ont souscrit, dans les pays en développement comme dans les pays développés, ainsi que la société civile et les grandes institutions de développement. Pour l'alphabétisation, le lien vital se fait avec l'OMD visant à réduire la pauvreté et à résoudre les questions de revenu. La mobilisation significative du capital politique et financier autour de cet objectif n'est possible que si l'alphabétisation va de pair avec la lutte contre la pauvreté.

Pris ensemble, ces cadres servent autant aux défenseurs de l'alphabétisation qu'aux décideurs : ils constituent des points de référence légitimes sur lesquels ancrer un mouvement de mobilisation ou une initiative de politique durable.

Les objectifs d'éducation pour tous de Dakar

L'EPT est le premier principe directeur de l'offre d'éducation. Elle concerne la fourniture d'une offre éducative pour tous, indépendamment de la région, de l'appartenance ethnique ou de la culture. Les six objectifs de Dakar cherchent à :

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

2. faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
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 ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
4. améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et 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 ;
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 ;
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'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante.

Pour atteindre ces objectifs EPT, les États doivent élaborer des plans d'action nationaux en faisant appel à la société civile. Celle-ci doit avoir plus de poids dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi des politiques. Une initiative mondiale doit être engagée immédiatement en vue de mobiliser les moyens supplémentaires indispensables à la réalisation de l'EPT et un rapport de suivi annuel faisant autorité doit être publié afin d'évaluer les progrès en direction de ces objectifs.

Les craintes, en matière d'alphabétisation, sont de voir le cadre d'action de Dakar finir comme son prédécesseur, la déclaration de Jomtien, dont la mise en œuvre dans la décennie qui a précédé le forum de Dakar s'est révélée catastrophique pour le secteur de l'éducation non formelle, avec l'assimilation de « l'éducation pour tous » à une « école pour tous ».

7. L'éducation de base et l'alphabétisation en Afrique face à la mondialisation

Partout dans le monde, l'alphabétisation est la première compétence requise pour construire une société – et c'est particulièrement vrai en Afrique. Cette question est au cœur des préoccupations de l'UNESCO et fait partie de son mandat initial. Quand on sait par ailleurs que le droit à l'éducation est inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et repris dans les multiples déclarations, engagements et autres promesses de la communauté internationale depuis 50 ans, l'alphabétisation devrait être le mandat le moins difficile à concrétiser !

La conférence de Jomtien sur l'éducation pour tous avait débouché sur un consensus – universaliser l'enseignement primaire et réduire sensiblement les taux d'analphabétisme à un horizon de dix ans. Il s'agissait ainsi de répondre aux besoins d'apprentissage de base pour pouvoir élaborer des stratégies pour le 21^e siècle. La déclaration mondiale sur l'EPT allait bien au-delà d'un engagement renouvelé à tenir d'anciens objectifs d'éducation de base. Elle défendait l'accès universel à l'éducation en tant que droit fondamental de tout un chacun et pour garantir le traitement juste et équitable de tous les apprenants – les tout-petits, les enfants, les jeunes ou les adultes. Elle soulignait la nécessité d'instaurer des environnements d'apprentissage plus propices, de forger de nouveaux partenariats, d'améliorer la qualité des procédures éducatives et des résultats et prônait une augmentation – et une utilisation optimale – des moyens. Mais au moment de la mise en œuvre, l'EPT est devenue « l'école pour tous » et a, ce faisant, pratiquement annihilé un secteur non formel très actif.

Aujourd'hui, le mouvement pour l'EPT a replacé l'alphabétisation en tête de ses priorités, parmi les six objectifs de Dakar, en déclarant qu'elle était une composante essentielle d'une éducation de base de qualité. Auparavant, une conférence internationale avait été organisée à Hambourg (1997) sur la question de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes. Alors comme maintenant, l'alphabétisation était replacée dans un contexte plus large que les trois apprentissages fondamentaux (lire, écrire et compter) des années 1960. Dans les années 1980 et 1990, certains se sont interrogés sur la signification réelle de l'alphabétisation, sur ses méthodes d'acquisition et sur ses modalités d'application. L'alphabétisation comme technique a été opposée à l'alphabétisation comme pratique, définie par des relations sociales et des processus culturels.

La déclaration EPT introduisait le concept de besoins d'apprentissage de base, plaçant l'alphabétisation au sein d'un ensemble comprenant l'éducation formelle et non formelle des enfants, des jeunes et des adultes. Ce mouvement a été conforté par les « quatre piliers de l'éducation » du rapport Delors, en 1996 (apprendre à connaître ; apprendre à faire ; apprendre à vivre ensemble et à vivre avec les autres ; et apprendre à être), qui ont été clairement associés à l'idée d'apprentissage tout au long de la vie.

Toutes ces déclarations, quelle que soit leur époque, font de l'alphabétisation la clé de l'apprentissage tout au long de la vie. En reliant ces définitions plurielles de l'alphabétisation à la citoyenneté, à l'identité culturelle, au développement socio-économique, aux droits de l'homme et à l'équité, ces déclarations appellent à une offre d'alphabétisation sensible au contexte et centrée sur l'apprenant et à l'instauration parallèle d'environnements d'apprentissage propices à l'éducation.

En cinq décennies de développement, l'Afrique a assisté à la réussite spectaculaire de campagnes d'alphabétisation – comme au Mozambique ou en Tanzanie – ce qui prouve que la manière dont l'alphabétisation est définie au plan national pèse sur les objectifs, les stratégies et les programmes conçus et adoptés. Elle détermine aussi le pilotage et l'évaluation des progrès et des résultats de cette lutte contre l'analphabétisme.

Réunis à Dakar (avril 2000), dirigeants, bailleurs de fonds et OSC ont réaffirmé leur engagement en faveur de l'EPT et ont promis de réaliser six objectifs d'ici à 2015 (Forum mondial sur l'éducation, Dakar 2000). L'éducation a ensuite été officiellement intégrée dans les OMD par l'Assemblée générale des Nations unies (A/RES/56/326) et dans la décennie des Nations unies pour la lutte contre la pauvreté (A/RES/55/210#17). Cette résolution soulignait le rôle fondamental de l'éducation formelle et non formelle pour permettre aux populations pauvres de prendre le contrôle de leur destin. Dès lors, l'alphabétisation avait retrouvé sa place comme composante d'une éducation de base de qualité, mais aussi comme socle d'un apprentissage tout au long de la vie et comme processus durant toute une vie.

L'UNESCO a par ailleurs recommandé plusieurs stratégies de défense de l'alphabétisation au niveau local, afin de parvenir à l'EPT. Il s'agit notamment de mettre l'alphabétisation au centre des systèmes éducatifs nationaux et des initiatives de développement ; d'accorder la même importance aux offres

formelles et non formelles d'éducation ; de promouvoir des environnements propices à l'alphabétisation ; de garantir l'implication des communautés mais aussi leur appropriation ; de construire des partenariats à tous les niveaux ; et de systématiquement piloter et évaluer les projets, à l'aide de recherches et de collectes de données (UNESCO, 2004).

Plusieurs faits ont relativement peu évolué. Ainsi, on dénombre encore plus de 800 millions d'adultes analphabètes de par le monde. Dix ans après Jomtien, les taux d'analphabétisme restaient extrêmement élevés en Afrique par rapport à d'autres régions. Les femmes sont les premières victimes, avec des taux d'analphabétisme proches de 80 à 90 %. Sur les 47 pays d'Afrique subsaharienne, 39 ont fourni des données sur l'état de l'alphabétisation en 1999 : un tiers obtenait des taux excellents, supérieurs à 75 % ; mais un autre tiers affichait des taux inférieurs ou égaux à 46 %.

L'allocation des ressources, au plan national ou international, privilégie toujours l'éducation formelle. Les stratégies d'alphabétisation restent parcellaires et sont mal coordonnées. Pour une raison inconnue, le taux de conservation de l'alphabétisation reste assez faible et, dans certains cas, il ne paraît pas pertinent par rapport aux dépenses à consentir, en temps et en efforts.

Les facteurs propices à une amélioration des conditions de l'enseignement de base ont été identifiés au niveau du système - volonté politique, planification à long terme, décentralisation, mais aussi intégration et ciblage de groupes spécifiques, comme les filles et les femmes. Des innovations, comme l'intégration de différentes formes d'éducation, le recours à un personnel non conventionnel, la création d'écoles communautaires et les approches expérimentales des programmes d'étude, sont à l'origine d'importantes évolutions au niveau de la gestion de l'éducation et de ses incidences (UNESCO, 2004).

Mais en matière de mobilisation, le décalage énorme entre les déclarations internationales, maintes fois réitérées, soulignées et renforcées, et l'action fragmentée sur le terrain continue de perturber sérieusement le bon fonctionnement de cette chaîne. Les praticiens et les décideurs apprennent que, malgré la belle spontanéité des déclarations internationales, la mise en place des infrastructures de négociation et d'application des initiatives complexes soutenues par ces déclarations est un processus lent, voire même impossible. Si certaines idées tirées de ces déclarations ont bien été intégrées dans

les politiques nationales, des problèmes ont surgi au niveau de la gestion même des nouveaux programmes.

Ainsi, les tentatives d'intégration de l'éducation formelle et non formelle mais aussi d'introduction de l'apprentissage tout au long de la vie se sont révélées bien plus ardues et complexes que prévu. Le degré de fragmentation et d'hypothèses biaisées sous-tendant le système formel et non formel, auquel sont venus s'ajouter la polarisation et l'esprit partisan des professionnels des deux camps, a été grossièrement sous-estimé et, de toute évidence, rien n'a été prévu pour y remédier.

L'apprentissage tout au long de la vie paraissait évident jusqu'à ce que les différentes interprétations de sa signification et les difficultés connexes liées à la disponibilité des moyens de mise en œuvre apparaissent au grand jour. Sous l'effet de la mondialisation et de l'idéologie marchande qui l'accompagne, l'apprentissage tout au long de la vie s'est vite effondré – sous nos yeux – pour devenir une formation aux compétences guère éloignée du modèle de formation professionnelle dont on connaît parfaitement les défauts depuis des années.

Avec le temps, les décideurs ont eu de plus en plus de mal à faire la distinction, subtile mais essentielle, entre la notion de ressources humaines inspirée par le marché et la notion plus holistique « d'être humain » (comme dans le développement humain durable) fondée sur l'idée de développement. Dans la lutte qui a opposé ensuite les tenants des différentes définitions de « l'apprentissage tout au long de la vie », le mouvement favorable aux ressources humaines, jouissant de moyens considérables, l'a progressivement emporté et sa définition s'est vite répandue dans les espaces vitaux de la politique publique. Les ressources humaines ont donc pris le pas sur l'être humain.

Si l'on prend un peu de recul et que l'on étudie les schémas globaux, on peut constater que dans le paysage plus large de la mondialisation, la logique économique qui l'anime a non seulement conduit à une prolifération des écoles de gestion qui utilisent sans réfléchir la notion de « ressources humaines » mais qu'elle a aussi instauré la primauté de la productivité totale. Si ces deux concepts fonctionnent parfaitement dans les secteurs industriels et privés, ils sont totalement décalés par rapport aux défis que rencontrent les systèmes nationaux et locaux, y compris en matière de développement rural et culturel. Mais à mesure que cette logique prenait racine,

le travail a connu de nouvelles phases, plus profondes, de dépersonnalisation et de désocialisation.

Petrella (1997) traduit parfaitement bien cette situation quand il affirme que l'individu est recyclé en « élément d'actif » ou en « ressource humaine », ce qui a deux conséquences. Au premier niveau, le travail humain à l'échelon individuel (le travailleur) et collectif (les groupes et les catégories de travailleurs) n'est plus un interlocuteur valable du dialogue, des négociations, des conflits et des accords avec le capital sous sa forme individuelle (le capitaliste) ou organisée (groupes et catégories de capitalistes). Devenu « ressource », le travail humain cesse d'être un sujet social. Il doit au contraire être organisé par « l'entreprise-capital » et la « société-économie » afin que l'entreprise *en retire un profit maximal à moindre coût*.

Au second niveau, la ressource humaine dépouillée de toute signification sociale devient un objet que l'on peut positionner en dehors de tout contexte politique, social ou culturel. Ce nouvel « atome » n'a pas voix au chapitre social et ne dispose que de droits civiques, politiques et culturels limités - quand il en a encore. Son premier - et parfois unique - objectif est de permettre le bon fonctionnement de l'entreprise, son développement et l'augmentation de ses profits. En bref, il est devenu un moyen dont l'exploitation monétisée et la valeur d'échange sont déterminées par le bilan de l'entreprise. Placée au centre de la bataille entre productivité totale et qualité totale, la ressource humaine est organisée, gérée, promue, rétrogradée, recyclée et, par dessus tout, abandonnée par l'entreprise quand celle-ci en décide ainsi. Devenu « ressource », le travailleur n'a plus face à lui de contrepartie - l'homme de capital. Sa seule référence est la machine, soi-disant « intelligente » et un outil intelligent, le robot. C'est en fonction de cet outil que son maintien dans l'entreprise ou son remplacement est décidé... (Petrella, 1997, pp. 21-22).

L'apprentissage tout au long de la vie a connu le même problème. Lancé par l'UNESCO à la fin des années 1960, l'apprentissage tout au long de la vie était le fruit d'une tradition humaniste et entretenait des liens avec la démocratie et le développement personnel. Dans les années 1960, la pression pour multiplier les offres d'éducation était profondément ancrée dans la société. On pensait qu'une répartition plus équitable de l'investissement entre éducation et formation permettrait d'équilibrer les revenus de chacun. Cette hypothèse est importante, car elle associait la justification économique de

la réforme de l'éducation à une demande sociale d'égalité des chances. Il s'agissait bien de démocratisation grâce à l'éducation.

Avec l'affaiblissement de l'UNESCO à la fin des années 1970 et au début des années 1980, l'OCDE a pris une influence grandissante sur les politiques d'éducation, en particulier dans les pays occidentaux. C'est de cette époque que date l'érosion progressive de l'engagement en faveur de l'égalité et la domination progressive de l'impératif économique. Le nouvel « apprentissage tout au long de la vie » issu de cette période était fondé sur une conception néolibérale de l'éducation, considérée comme un investissement dans le « capital humain » - d'où l'accent mis sur le « développement des ressources humaines ».

La justification du soutien à l'éducation des adultes n'était plus formulée qu'en termes économiques et les questions de justice sociale avaient totalement disparu du débat. La tradition humaniste et démocratique était plus ou moins remplacée par un ersatz, encadré par un nouvel impératif politico-économique. Les discussions actuelles sur l'éducation insistent sur le capital humain extrêmement qualifié et sur la science et la technologie nécessaires pour étayer la restructuration économique et renforcer la compétitivité internationale grâce à une productivité accrue (Korsgaard, 1997).

Ces nouvelles orientations signifient que les décideurs doivent prouver qu'ils ont conscience de ces clivages et qu'ils agissent pour faire progresser les projets en faveur desquels ils se sont engagés. Les pistes d'avenir ne peuvent pas découler de la réussite ou de l'échec de programmes menés à l'échelle d'un village. Que ces programmes ou projets émanent des autorités nationales ou d'une ONG importe guère - c'est le degré d'intégration de ces initiatives dans la vision nationale qui peut faire la différence pour leur éventuelle « transposition à grande échelle ».

Si l'on veut que les projets agissent comme un déclencheur pour orienter différemment la politique, alors les gouvernements doivent manifester de manière cohérente leur volonté de valoriser les initiatives, petites ou grandes, engagées au niveau national ou régional. L'État et les autres prestataires de service doivent aussi vérifier que les boucles d'apprentissage pour l'échange des valeurs, des perspectives, des défis et des expériences sont clairement mises en place. En d'autres termes, la relation doit devenir consciente et mue par un but précis plutôt que ponctuelle.

En pointant la différence entre politique et action politique, Nelson Mandela a attiré l'attention sur la situation de l'Afrique du Sud. Dans sa préface à *Spirit of the Nation: Reflections on the South Africa's Educational Ethos* (Mandela, in Asmal et James, 2002), Mandela a fait de la lutte contre l'apartheid l'un des plus grands combats moraux du 20^e siècle. Le succès de cette lutte peut être considéré comme celui des valeurs humaines, comme une revendication de l'humanité partagée d'un peuple et comme une affirmation de la dignité humaine comme primordiale. L'histoire du pays enjoint son peuple et le reste de l'humanité à trouver des solutions pour vivre et travailler ensemble afin de créer les conditions nécessaires à la concrétisation des idéaux d'égalité et de dignité pour tous. Cette approche de la construction de la nation a été encadrée par une série d'institutions créées afin de soutenir sa consolidation et de garantir l'application réussie de ces nobles valeurs et des politiques associées.

Cela dit, comme Mandela le réaffirme, les institutions en tant que système d'éléments ou de règles *ne sont jamais que l'expression d'une intention démocratique*. Les valeurs sociales primordiales ne se propagent pas d'elles-mêmes. Les adultes ont besoin qu'on leur rappelle quelles sont ces valeurs et les enfants ont besoin de les acquérir (*ibid.*, pp. ix-x) pour que les interventions adéquates en appui à ces institutions soient menées et structurées de manière durable. La difficulté revient donc à sortir la société de la routine de l'injustice pour l'amener vers une justice constitutionnelle, afin d'entrer sans appréhension dans le royaume de la conduite morale, de s'adapter à la diversité et d'embrasser la notion de compassion active et d'attention réciproque aux autres (Asmal et Jones, 2002). Pour ce faire, les différentes composantes de l'infrastructure doivent consciencieusement ouvrir ensemble la voie, en réinterprétant systématiquement leurs actions par rapport à la constitution du pays, aux politiques nationales et aux normes convenues, mais aussi en fonction des attentes des citoyens.

8. Le défi de l'apprentissage : s'inspirer de l'expérience des autres

Alors que nous envisageons de nouveaux horizons, un retour vers le passé pourrait se révéler instructif. Les expériences menées un peu partout dans le monde nous montrent que, à l'instar de la technologie, l'éducation n'est pas une simple aide extérieure au développement personnel. Elle entraîne une transformation intérieure de la conscience. L'alphabétisation, qui est au cœur de l'éducation, modifie la manière dont nous percevons, enregis-

trons et transmettons l'information aux autres et d'une génération à l'autre. Elle modifie également notre mode d'expression et de pensée ou structure notre expérience. L'alphabétisation possède donc la clé de la réduction de la pauvreté, mais aussi, et surtout, de la promotion du respect de soi et de l'indépendance. L'alphabétisation détient les codes confidentiels et l'éducation illustre la modalité de ce que Sacks a baptisé « la démocratie de la dignité humaine » (Sacks, 2002, p. 125).

Pour Sacks, nous devons nous placer dans une perspective à long terme - et donc faire preuve de patience quand nous abordons des questions susceptibles de transformer notre existence. Les initiatives en faveur de l'alphabétisation lancées aujourd'hui ne produiront pas de résultats immédiats. Leur impact ne deviendra évident qu'au bout de dizaines d'années. L'histoire du monde, et notamment de l'Europe, nous rappelle comment les supports de lecture peuvent entraîner une évolution radicale.

De sorte que lorsque nous réfléchissons à la manière de relancer les processus africains au 21^e siècle et, surtout, lorsque nous reconnaissons la faillite de l'Afrique alors même que le continent cherche à renaître, il peut être utile d'examiner comment l'alphabétisation a été exploitée dans d'autres situations de crise.

H.S. Bhola a défini les campagnes nationales d'alphabétisation comme « une approche de masse qui cherche à alphabétiser tous les hommes et les femmes adultes d'un pays dans un cadre temporel donné ». La notion de campagne suggère l'urgence et la combativité ; elle est parfois l'équivalent moral d'une guerre (Bhola, *in* Graff, 1995, p. 270). De fait, l'idée d'une campagne visant à promouvoir une augmentation massive et rapide des taux d'alphabétisation n'est pas un phénomène propre au 20^e siècle. De grandes campagnes efficaces destinées à améliorer les niveaux d'alphabétisation ont été conduites depuis l'époque de la Réforme protestante, au cours des quatre derniers siècles : en ex-URSS (1919-39), au Vietnam (1945-77), en République populaire de Chine (années 1950-années 1980), en Birmanie (années 1960-années 1980), au Brésil (1967-80) et en Tanzanie (1971-81). Seule la campagne d'alphabétisation menée à Cuba aura duré moins d'un an - comme d'ailleurs celle du Nicaragua, qui a duré environ cinq mois.

Toutes partagent des points qui pourraient se révéler utiles :

- en termes de motivation : les vastes initiatives visant à assurer l’alphabétisation ne sont pas liées au niveau de richesse, d’industrialisation, d’urbanisation ou de démocratisation de la société concernée – ni à un type donné de régime politique. Au contraire, elles sont *allées de pair avec des tentatives de centralisation du pouvoir pour instaurer un consensus moral ou politique* et, depuis deux siècles, *pour promouvoir la construction de la nation* ;
- elles font partie de *transformations sociales* plus larges, qui cherchent à intégrer les individus dans des communautés politiques ou religieuses plus vastes ;
- elles ont impliqué la mobilisation de grands nombres d’élèves et d’enseignants par les autorités centrales qui ont fait appel à la fois à des *contraintes* et aux *pressions sociales* pour propager telle ou telle doctrine ;
- depuis la Réforme protestante du 16^e siècle en Europe occidentale, ces campagnes ont fait appel à divers supports et outils spécifiquement conçus à cet effet, reposant en général sur *une cosmologie bien particulière de symboles, de martyrs et de héros* ;
- elles sont souvent été *initiées et soutenues par des leaders charismatiques* et dépendent en général d’une « force de frappe » spéciale d’enseignants chargés de diffuser telle ou telle croyance ou vision du monde ;
- cette croyance dans l’efficacité de l’alphabétisation et de la chose écrite relevait d’un *article de foi*. Aujourd’hui comme avant, les réformateurs et les idéalistes, les ténors de la société et de l’histoire considèrent que l’alphabétisation est un moyen en vue d’autres fins – une société plus morale ou un ordre politique plus stable. Les individus d’aujourd’hui, comme leurs ancêtres d’il y a 400 ans, utilisent l’alphabétisation pour servir leurs propres objectifs ;
- au 20^e siècle – et notamment dans les années 1960 – l’alphabétisation est considérée comme un processus *de prise de conscience et de libération de l’homme*. L’alphabétisation est pareillement affirmée en relation avec d’autres objectifs (même s’il s’agit d’objectifs de développement national ou d’ordre social définis par les élites), et non pas comme une fin en soi (Graff, 1995, p. 270).

Ce qui distingue les campagnes d’alphabétisation du 20^e siècle des précédents mouvements éducatifs (comme en Allemagne, en Suède et en Écosse, où cela a duré plus de 200 ans), c’est le télescopage chronologique de la mobilisation.

Tout cela nous enseigne que les initiatives parcellaires d'alphabétisation risquent fort, si elles ne s'appuient pas sur une mission ou une vision concrètes, d'être incapables de relever une société après une guerre ou un cataclysme. Des objectifs généraux – à l'instar de la construction de la nation, de la reconstruction ou de la transformation de la société ou encore du consensus moral et politique – sont fondamentaux pour mobiliser les outils nécessaires à des campagnes d'alphabétisation réussies.

Des distinctions intéressantes naîtraient aussi d'un examen des campagnes d'alphabétisation du 19^e siècle et avant puis d'une comparaison avec les campagnes les plus récentes.

Les premières campagnes

Ces campagnes ont été précédées par *davantage de changements progressifs* – à l'image de la diffusion de doctrines religieuses, du développement des économies de marché, de l'apparition de la bureaucratie et des organisations juridiques et de l'émergence des communautés politiques (comme en Suède après une série de longues guerres et aux États-Unis, où la conquête des âmes opposant différents cultes religieux allait de pair avec la foi en un gouvernement républicain et la nécessité de disposer de citoyens éduqués).

Chaque fois, il y a eu un *facteur déclenchant fondamental* – réforme religieuse (associée au grand dessein de rénovation spirituelle de l'État, de la société et de l'individu) ou révolution politique/accession à l'indépendance (l'opposition à la religion catholique a attisé le mouvement visant à éduquer les populations selon les principes du protestantisme alors même que le renouveau de l'alphabétisation est lié à une défaite militaire dans le cas de la Prusse [1807], de la France [1871] ou de la Russie [1905], où l'abolition de l'esclavage en 1861 avait libéré de fabuleuses énergies au niveau local et central).

Le lien établi par les élites – qu'elles soient progressistes ou conservatrices – entre *l'alphabétisation* et *le processus de modernisation* pour renforcer l'État a également consolidé les campagnes d'alphabétisation (ce processus est parfois associé à la construction de la nation, au protestantisme évangélique et à l'innovation technologique). Les niveaux de ressources et de richesse ne sont pas le facteur clé pour déterminer la portée et l'intensité de la guerre contre l'ignorance. Cela relève plutôt de *la volonté politique des dirigeants nationaux*

à modifier radicalement leurs convictions personnelles : le comportement des groupes et les grandes institutions apparaissent comme les facteurs clés.

Luther s'est longuement interrogé pour savoir s'il fallait privilégier l'alphabétisation des jeunes ou celle des adultes. Cette interrogation est encore d'actualité. L'alphabétisation est vécue comme *un symbole, un signe d'initiation et d'acceptation* dans un groupe choisi ou une communauté plus large. *Le facteur primordial était l'orientation de l'État.*

La Suède se distingue par le fait que *l'alphabétisation reposait sur la lecture et rarement sur l'écriture*, l'accent étant mis sur le rôle éducatif de la mère à la maison. Ce qui explique le taux élevé d'alphabétisation des femmes, équivalant à celui des hommes.

Aux États-Unis, aucune politique orchestrée par le gouvernement central n'accordait de pouvoir ni de ressources à l'État-nation, mais l'élan était donné par la *concurrence entre cultes religieux*, la prolifération de journaux confessionnels et laïques, l'exhortation des autorités séculières et cléricales et les activités civiques locales. La plupart des activités étaient organisées et conduites par les États et non par le gouvernement fédéral.

La certification garantissait le statut et la reconnaissance. Ainsi en Russie, les nouvelles recrues qui pouvaient fournir un certificat d'études primaires ou prouver qu'elles savaient lire voyaient la durée de leur engagement réduite. Les contraintes sociales et les incitations positives étaient monnaie courante en Suède où, une fois par an, chaque foyer passait un examen collectif d'évaluation de la lecture et de la connaissance de la Bible, supervisé par le clergé local. Les adultes qui échouaient à l'examen pouvaient se voir dénier la communion et *le droit de se marier*. En Écosse comme en Allemagne, l'église avait le pouvoir *de dénier la communion aux personnes jugées trop ignorantes*. D'autres pressions sociales étaient exercées, comme la volonté de *faire honte aux illettrés*.

Des supports étaient soigneusement préparés, qui véhiculaient le contenu requis. Des tentatives étaient également faites pour simplifier les textes et recourir à des stratagèmes mnémotechniques et heuristiques. *La pédagogie consistait surtout en exercices et répétition, dans une volonté de faire absorber sans esprit critique la vérité révélée, la doctrine ou le patriotisme ambiant*. L'expérience revenait à « former pour être formé », à favoriser la socialisation par la discipline, l'obéissance et l'ordre (Graff, pp. 274-285).

Les campagnes plus récentes

On note une référence commune à la création du « *nouvel homme socialiste* » dans une société organisée selon les principes de la coopération, de l'égalitarisme, de l'altruisme, du sacrifice et de la lutte (Chine, Cuba, Éthiopie, ex-URSS, Nicaragua et Vietnam). En dépit d'efforts initiaux à grande échelle de la part des jeunes et des adultes, *un resserrement finit par apparaître, qui met de plus en plus l'accent sur l'éducation formelle des jeunes*. Avec le temps, l'alphabétisation et l'enseignement de base sont amalgamés ou confondus avec les systèmes de scolarisation organisés et réglementés par l'État (Graff, pp. 275-75).

En Tanzanie, l'alphabétisation *est directement reliée à la prise de conscience de l'individu et à la transformation sociale* (les changements attendus et la manière d'y parvenir). Au Brésil, la « *conscientisation* » est l'objectif affiché de l'alphabétisation.

Globalement, son esprit est traduit par la déclaration de Persépolis qui affirme que l'objectif de l'alphabétisation n'est pas seulement le processus de lecture, écriture et calcul, mais également une contribution à la libération de l'homme et à son plein épanouissement. Vue sous cet angle, l'alphabétisation crée les conditions et définit les visées d'une société humaine. Elle stimule aussi l'initiative et la participation de l'individu dans la création de projets capables d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les objectifs d'un véritable développement humain (Graff, pp. 275-80). Ces termes ont servi de substrat à de nombreuses campagnes d'alphabétisation (Cuba, Guinée-Bissau, Nicaragua et Tanzanie). Pourtant, la traduction de ces objectifs en résultats concrets reste extrêmement vague et tributaire des mécanismes, méthodes, matériels et enseignants mobilisés dans de vastes initiatives d'alphabétisation.

La volonté nationale et politique des élites au pouvoir et le charisme individuel des responsables politiques ou des chefs révolutionnaires sont primordiaux. Les symboles attachés à ces leaders sont ceux du salut, de la rédemption et de la reconstitution d'une société malmenée par le colonialisme.

La question de la langue d'instruction hante toujours les personnes chargées de l'alphabétisation. Gillette révèle l'opposition des pays participant au Programme expérimental mondial d'alphabétisation (EWLP) quant à l'utilisation dans un pays donné des fonds internationaux pour privilégier les

langues dominantes par rapport aux langues minoritaires. Cela a soulevé de délicates problématiques culturelles et politiques. Seule la Tanzanie, où le swahili a été utilisé, a réussi à utiliser positivement la langue pour forger une identité nationale à partir d'identités multiples. Cette question de la langue d'instruction amène à s'interroger sur les langues et les valeurs composant le vecteur et le contenu d'une campagne d'alphabétisation.

L'utilisation de certains manuels de lecture a amené les peuples à revenir sur leur exploitation passée et sur leur rôle en tant qu'agents de changement dans une société désormais réorganisée selon des principes radicalement différents.

En termes de méthodologie, une nouvelle approche de l'instruction est désormais reconnue - « l'andragogie » (approche de facilitation). L'andragogie repose sur une stratégie inductive qui exploite les idées et les perspectives des adultes ; sur un apprentissage par l'expérience lié aux perspectives d'application des nouvelles compétences pratiques et théoriques acquises ; et sur toute une série de techniques, doublée d'une approche flexible qui traduit le fait qu'il « n'y a pas de solution miracle » (Graff, pp. 285-287).

L'approche dont l'Afrique a besoin est celle d'une alphabétisation diversifiée, qui réunit pensée critique et aptitudes à lire et à écrire de manière critique lors de relations politiques, économiques et sociales mais aussi dans une sphère culturelle plus large - une alphabétisation qui n'est plus limitée aux compétences alphabétiques et dont le socle historique est statique et acculturant. L'alphabétisation critique reconnaît l'importance des savoirs partagés, mais elle les considère comme évolutifs et non plus intangibles et éternels.

Elle ne sépare par les « compétences » du « contenu » mais s'efforce au contraire d'instaurer un lien dynamique entre les deux. L'alphabétisation critique que nous recherchons doit non seulement s'appuyer sur un programme d'études revu en profondeur et plus exigeant mais aussi sur une critique épistémologique et théorique qui saisit l'importance centrale de l'ambiguïté, de la complexité et de la contradiction dans l'alphabétisation et la vie elle-même (Graff, 1989, p. 51, 334).

La relation entre le « mot » et le « monde » est vitale, car la lecture du monde précède toujours la lecture du mot et *vice versa*. Même le mot que l'on prononce dérive systématiquement de notre lecture du monde. Pourtant,

cela va plus loin : la lecture du monde est aujourd'hui également circonscrite et influencée par les textes rédigés sur ce même monde. Cela signifie que l'alphabétisation doit prévoir deux lectures du monde – comment nous le voyons et comment les textes rédigés ailleurs nous ont imposé leur image du monde. L'alphabétisation critique hésite inconfortablement entre l'émancipation et la déconstruction, tout en affirmant tous les bienfaits qu'elle peut apporter.

Selon Shor, la diversité des cultures, discours et pensées des élèves est le terrain sur lequel un programme d'études désocialisant plantera en premier ses racines. L'accent doit donc être mis sur l'élaboration d'une alphabétisation interdisciplinaire (intégrer la lecture, l'écriture, le dialogue social et l'apprentissage coopératif dans le programme d'études). Les plus grands risques proviennent de la surcharge de concepts (surcharge sémantique) avec des attentes qu'ils sont incapables de satisfaire.

D'accord avec l'idée que la crise actuelle de l'éducation et de l'alphabétisation est en fait une crise de finalité et de signification historiques, Giroux plaide pour une critique plus spécifique. La reconstruction des alphabétisations doit impliquer un engagement en faveur de l'éducation historique ; l'élaboration de nouvelles perspectives et critiques spécifiques ; une prise de conscience de la masse d'efforts et de sacrifices que le présent facture au passé et que l'avenir facture au présent ; un souvenir (le fait de reconnaître que si cela ne sert à rien de revenir sur le passé, il faut s'en servir comme réservoir d'expériences – à la fois tragiques et porteuses d'espoir – dans lequel puiser pour pouvoir agir) ; et de l'imagination (qui exige que nous reconnaissons le présent comme historique et que nous envisagions donc la structure, le mouvement et les possibilités du monde contemporain qui nous montrent comment agir pour prévenir la barbarie et favoriser l'humanisme [Giroux et Kaye, 1989]).

Alors que l'Afrique cherche sa voie dans un monde en constante évolution, la manière dont les informations sont consignées et transmises affectera son aptitude à gérer les opportunités offertes par la mondialisation et à y prendre part – ou à atténuer les conséquences négatives de cette mondialisation.

Dans un monde qui se démocratise et se mondialise, l'accès au savoir est la base même d'une société libre. Mais la mondialisation va aussi de pair avec une autre réalité : les énormes profits vont aujourd'hui à ceux qui ont des

idées, détiennent des concepts et ont des aptitudes intellectuelles et créatives. L'investissement éducatif – avec, au centre, l'alphabétisation – doit être envisagé dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

9. Soutenir la formidable vitalité des programmes actuels d'alphabétisation en Afrique

Au-delà de l'histoire et de la théorie, les OMD, le NEPAD et les objectifs de Dakar reconnaissent tous l'impact profond de la pauvreté sur le développement humain. La plupart de ces cadres ne s'étendent guère sur les modalités pratiques de la lutte contre la pauvreté. Pourtant, dans les tentatives d'aborder la pauvreté sous l'angle de l'éducation, de nombreux cas intéressants font la lumière sur le croisement unique entre la formation aux compétences pour la vie active et l'éducation de base pour les jeunes et les adultes analphabètes ou quasi illettrés.

Par compétences pour la vie active, nous entendons les connaissances pratiques et théoriques et les méthodes utilisées pour trouver de quoi survivre ou vivre correctement (se nourrir, se laver, s'habiller et s'abriter), que ce soit dans une économie de subsistance, une économie monétisée ou un mélange des deux.

Plusieurs questions importantes jaillissent, dont celle de savoir comment mettre au point une formation efficace aux compétences pour la vie active et l'associer aux programmes d'alphabétisation à grande échelle ? Ou bien les programmes qui rajoutent l'alphabétisation à l'acquisition de compétences limitées pour la vie active offrent-ils des combinaisons plus efficaces ? Plusieurs études, dont celles menées par l'Association allemande pour l'éducation des adultes (IIZ-DVV), semblent conclure que l'association d'une formation aux compétences pour la vie active et de l'alphabétisation des adultes contribue effectivement à améliorer le niveau de vie des pauvres.

Cette conclusion découle de « l'effet de responsabilisation » : grâce à l'alphabétisation, les élèves apprennent à avoir confiance en eux et acquièrent les ressources sociales qui les aident à prendre des initiatives pour améliorer leur niveau de vie. La maîtrise de la lecture/écriture et du calcul procure aussi un avantage lors de transactions commerciales dans l'économie informelle ; elles sont donc vitales pour développer l'esprit d'entreprise. Enfin, l'apprentissage de nouvelles techniques professionnelles reposant sur l'al-

phabétisation (voir par exemple le cas de la Société pour le développement des fibres textiles, au Sénégal) renforce la productivité des pratiques agricoles et d'élevage. Ces compétences ouvrent par ailleurs la voie au crédit (Oxenham *et al.*, 2002).

Cinq catégories de programmes se révèlent très utiles pour désagréger les approches de mise en œuvre sur le terrain :

1. l'alphabétisation, condition préalable ou préparation à la formation à un métier ou à des activités génératrices de revenu. Ici, la formation à un métier est l'objectif visé à long terme, mais les gens sont incités à ne pas la démarrer tant qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la lecture, l'écriture et le calcul pour faire face aux exigences de fonctionnement et de développement associées à un métier. Il faut une progression soigneusement planifiée entre les deux ;
2. l'alphabétisation suivie par un métier et des activités génératrices de revenu séparés. Ici, l'alphabétisation est considérée comme un apprentissage à part entière et un objectif en soi. Elle intervient en premier. Une formation est ensuite proposée, soit à un métier, soit à une forme quelconque d'activité génératrice de revenu. Il n'y a pas de lien systématique entre les deux composantes ;
3. la formation à un métier ou à des activités génératrices de revenu conduisant à l'alphabétisation. Ici, les groupes commencent par monter une affaire mais se rendent vite compte qu'ils ont besoin de lire/écrire et calculer pour consigner leurs recettes, les calculer de manière plus précise et consulter leurs archives. Le contenu de l'alphabétisation découle de l'activité exercée pour gagner sa vie ;
4. le métier et les activités génératrices de revenu sont intégrés, c'est-à-dire que la formation à un métier et l'enseignement de la lecture/écriture et du calcul démarrent en même temps, le contenu de l'alphabétisation étant souvent tiré de ou influencé par l'activité menée ;
5. l'alphabétisation et les activités liées à un métier ou génératrices de revenu commencent mais dans des structures parallèles sans relations entre elles. Il n'existe pas de relation systématique entre les deux.

Les 17 cas étudiés dans ce rapport détaillé (Oxenham *et al.*, 2002) illustrent bien le degré d'application variable de ces typologies. Plusieurs conclusions sont susceptibles de servir de base à d'autres discussions :

- le maintien de l'intérêt des participants et l'adaptation des programmes à leur situation semble être un facteur primordial. *Qui, au niveau national,*

*est responsable de l'évaluation de la « situation des participants » ?
Comment telle expérience issue de tel programme peut-elle être exploitée
dans les systèmes nationaux ?*

- les personnes ayant suivi un cours d'alphabétisation semblent plus confiantes et plus décidées à prendre des initiatives pour améliorer leur niveau de revenu ou pour prendre un intérêt actif au fonctionnement de leurs coopératives ;
- l'éducation et la formation pour les adultes vivant dans la misère doivent offrir des raisons précises, concrètes et immédiates pour justifier l'inscription et garantir l'assiduité. Dans certains cas, les participants refusent d'apprendre des notions de lecture/écriture et calcul qui ne sont pas directement liées à leurs préoccupations vitales ! *Cette pertinence du contexte pourrait être renforcée en amont, au niveau politique, que se soit à l'échelon du pays ou des départements ;*
- les programmes qui démarrent par les compétences liées à un métier ont davantage de chance de succès (dans la mesure où ils peuvent immédiatement justifier l'intérêt de l'apprentissage). *Comment répondre à la question « Alphabétiser dans quel but ? » au niveau national dans les différents pays ?*
- la solution consistant à fonder le contenu de l'alphabétisation sur les compétences liées à un métier et à l'intégrer dès le départ à la formation à un métier semble plus prometteuse que l'approche parallèle ou l'utilisation de supports d'alphabétisation standard pour préparer les gens à une formation à un métier ;
- les programmes qui réunissent des gens partageant les mêmes objectifs obtiennent de meilleurs taux d'assiduité et d'achèvement ;
- les programmes dont les objectifs et les méthodes sont négociés et parfaitement adaptés aux besoins des apprenants semblent plus efficaces que les modèles non pertinents qui font appel au « copier-coller » ;
- l'expérience montre aussi que le fait d'inciter des experts du travail à travailler avec des formateurs chargés de l'alphabétisation est une approche plus judicieuse que de laisser ces derniers assurer une formation à un métier.

► *Exemples tirés de deux approches novatrices de l'alphabétisation*

Sénégal : le projet d'alphabétisation priorité femmes (PAPF) – une stratégie de la sous-traitance et du partenariat

Plusieurs caractéristiques clés mériteraient d'être discutées d'un point de vue stratégique avec les décideurs du continent :

- délimitation des responsabilités entre l'État et l'ONG prestataire : le gouvernement a conservé les responsabilités de formulation, pilotage et évaluation des politiques, laissant au secteur privé la responsabilité de la mise en œuvre – y compris la création des cours d'alphabétisation et la gestion des fonds ;
- 200 000 bénéficiaires en cinq ans. Quelle est l'image du PAPF dans le pays et à l'échelle du continent ?
- le fort pourcentage de femmes participant au projet ;
- plus de 300 sous-projets ont été financés, une réelle flexibilité étant accordée pour la langue d'instruction et d'apprentissage et l'organisation chronologique, en fonction du choix des apprenants ;
- formation secondaire dans les organisations existantes (prestataires de services, cabinets de gestion), partenariats avec les personnes chargées d'ancrer l'initiative et d'en assurer la viabilité et la contextualité ;
- présence d'associations de prestataires pour garantir la transparence et construire la confiance – mais aussi stratégies de sous-traitance pour améliorer l'efficacité ;
- une grande critique a été formulée : l'absence d'un véritable système de pilotage et d'évaluation, ainsi que l'inadéquation des circuits de renvoi d'informations aux responsables de programme et aux décideurs (transmission ascendante et horizontale des idées, questions et expériences ; Nordtveit, 2003).

Ouganda : l'Agence adventiste d'aide et de développement (ADRA) – le programme d'apprentissage fonctionnel des adultes

Le programme national d'alphabétisation fonctionnelle des adultes a substitué la notion d'apprentissage à celle d'alphabétisation. Quelle différence conceptuelle et opérationnelle peut-on faire entre « alphabétisation » et « apprentissage » quand il s'agit de gérer un programme intégré destiné à des communautés pauvres et illettrées ?

L'adaptation systématique par l'ADRA de textes nationaux d'alphabétisation aux réalités concrètes de l'achat et de la vente en tant qu'activité lucrative peut être discutée à la fois en termes d'adéquation des textes existants dans le pays et de moyen de faire une plus large publicité à la méthode d'adaptation utilisée par ce prestataire. Quelles seraient ses possibilités face à un groupe plus vaste et plus varié – sur un plan national et régional par exemple ?

Les étapes respectées par l'ADRA durent de neuf à douze mois (soit au total 250 à 300 heures), la première étape consiste à adapter les textes à des situations concrètes ; ensuite, il s'agit d'apprendre aux élèves à évaluer la faisabilité d'un projet pilote lié à une activité modeste de génération de revenu ; enfin, les élèves doivent former des groupes de solidarité fondés sur la confiance afin d'ouvrir un compte bancaire qui regroupera toutes leurs économies. La réinstauration de la confiance est au cœur de l'esprit de renaissance de l'Afrique ! *Pourquoi ne pas faire ouvertement référence à la Renaissance africaine ?*

Les excellents taux de rétention du programme FAL de l'ADRA peuvent être discutés avec d'autres initiatives nationales ou de projets afin de voir quelle méthode serait la plus efficace si le pays devait mettre en œuvre des campagnes ou des programmes d'alphabétisation à long terme.

L'énorme succès du développement des compétences organisationnelles et institutionnelles sur le terrain peut lui aussi être envisagé du point de vue des compétences et du renforcement des capacités et en appui aux administrations locales œuvrant auprès des communautés dans d'autres champs du développement. *Dans quelle mesure les compétences d'une ONG pourraient-elles être mieux exploitées au service d'autres branches du système national ?*

Vaut-il mieux commencer par l'alphabétisation, alphabétiser en parallèle ou intégrer l'alphabétisation à l'apprentissage d'un métier ou encore avoir des programmes séparés d'alphabétisation et d'apprentissage d'un métier ?

Où se situent des projets aussi efficaces que ces deux exemples par rapport aux cadres mondiaux que sont les OMD ou les objectifs EPT ? Comment ces organisations et initiatives sont-elles valorisées et reconnues dans ces engagements de la communauté internationale ? À l'inverse, sont-ils des fragments condamnés qui ne s'additionneront jamais et condamnés à dépendre de poussées de bonne volonté ?

Font-ils la une de l'actualité ? Sont-ils noyés dans d'obscures dépendances du groupe amorphe de partenaires, les fameux « prestataires de la société civile », qui arrivent toujours en troisième position, après l'État et le secteur privé ? Ou bien sont-ils reconnus de manière claire comme des prestataires novateurs et incontournables pour la réalisation des OMD et des objectifs de Dakar ? Certains chercheurs affirment que le discours a à voir avec celui qui

est capable de s'exprimer, à un moment donné et avec une autorité donnée. La discrétion forcée de ces projets courageux et novateurs va, hélas, de pair avec l'obscurité stratégique empoisonnant l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

Enfin, quelle est la nature des chaînes de réaction au niveau régional et continental, susceptibles de permettre aux Africains de se regarder en face et d'en retirer de la fierté ? Comment l'Afrique peut-elle ignorer l'importance de ces expériences de terrain pour lutter contre la pauvreté - bataille qui est au cœur des OMD, des objectifs de Dakar et des conditions préalables indispensables à la société du savoir ?

10. En guise de conclusion

L'Afrique peut affirmer qu'à l'avenir, l'éducation devra impartir des connaissances permettant de comprendre le reste du monde, des compétences linguistiques, l'aptitude à interpréter des symboles, un esprit de coopération et de participation, la flexibilité, une approche holistique, la capacité à utiliser ses deux hémisphères cérébraux et la motivation suffisante pour chercher à se développer et à se former tout au long de sa vie.

Ces qualités n'ont rien de technique. Elles ne sont même pas académiques. Ce sont des qualités humaines, enracinées dans l'éducation, les liens familiaux, la sécurité, l'estime de soi et la force intérieure... L'apprentissage des adultes de demain devra réconcilier l'intellect et les sentiments, le progrès et l'altruisme, la vision et la substance, le cercle et la flèche pour constituer une spirale créatrice... (Conseil des ministres des pays nordiques, 1995, p. 8).

Les arguments du Conseil des ministres des pays nordiques renvoient à l'équilibre entre *l'accès universel à l'apprentissage* et *les compétences spécialisées*. Alors que tous les pays subissent de plein fouet la compétition mondiale et sont confrontés à la nécessité d'équilibrer le développement économique et social, mais aussi de protéger les droits de l'homme et l'environnement, il est évident que la définition de la croissance ne peut plus se limiter à la production de biens toujours plus nombreux. Cette croissance doit être sous-tendue par des idées qui associent un programme d'offre et de développement accrus des niveaux de compétences de l'ensemble de la population et qui visent à approfondir les connaissances pratiques et théoriques nécessaires pour être à la pointe en termes de compétences et de renouvellement.

On ne peut ignorer le problème de *l'incertitude et de l'inadéquation des catégories de compétences traditionnelles* qui, ensemble, plaident pour un apprentissage tout au long de la vie.

La nécessité de plus en plus évidente de disposer de citoyens actifs pleinement informés capables de participer aux processus démocratiques – associée à la fluidité intrinsèque d'un marché international du travail qui exige souplesse et diversité des compétences et des aptitudes – rend la défense de l'apprentissage tout au long de la vie encore plus indispensable et prioritaire.

L'apprentissage tout au long de la vie doit :

- réconcilier élargissement et approfondissement des perspectives, capacité d'action, savoir spécialisé et sagesse conventionnelle. Cela permet d'élargir le champ et le lieu de l'apprentissage au-delà de l'école, dans la communauté ;
- contribuer à lutter contre le chômage, en partie en améliorant la compétitivité et en partie en permettant au citoyen de se réapproprier sa vie, avec périodes d'activité salariée, périodes d'éducation/formation et périodes réservées à d'autres activités.
- conduire à l'élaboration de nouvelles méthodes et nouveaux outils à appliquer à l'éducation des adultes. Il peut s'agir de l'acquisition de nouvelles compétences comme de la réorganisation d'anciens modèles. Des passerelles devront être instaurées entre l'apprentissage dans une salle de classe et dans des lieux non conventionnels ;
- jouer un rôle clé dans la démocratisation du savoir et lutter contre le risque de déshumanisation technocratique, d'instauration de sociétés duales et d'aggravation encore plus marquée de la fracture entre « ceux qui savent » et les autres.

Tous ces points trouvent un écho en Afrique. En particulier, la validation de systèmes de connaissances locales reconnues comme base légitime pour l'alphabétisation et contribuant à faire de l'Afrique une société du savoir doit figurer dans les ordres du jour politiques.

Si certains pays africains ont déjà mené des campagnes massives d'alphabétisation, ne serait-il pas possible d'envisager de vastes campagnes de postalphabétisation régies par des règles strictes – comme de lier l'octroi d'aides sociales à un résultat en la matière sur une période de temps donnée ?

Les initiatives pour l'alphabétisation doivent être envisagées comme des composantes d'une stratégie à long terme qui requiert de la patience et un engagement de tous les instants. Le plaidoyer en faveur de l'alphabétisation doit concevoir des tactiques souples et facilement adaptables en fonction de la nature du défi.

Nous devons nous attaquer au problème de la fragmentation des praticiens autour de la fracture formel/non-formel en nous plaçant du point de vue de l'éthique, de l'efficacité, de la responsabilité publique et du développement humain.

La réflexion stratégique impliquera sans doute de constituer de nouvelles alliances au niveau national et départemental – comme de nouer un dialogue avec des personnalités influentes appartenant à d'autres secteurs (la police, l'armée...) aux inclinations humanistes, afin de leur faire prendre une part directe à ce plaidoyer pour l'alphabétisation.

L'Afrique a été déstabilisée par l'utilisation répétée pendant des années de préfixes négatifs : « non »-développement, « an »alphabétisme, « il »lettrisme, « sous »-développement... Les politiques du monde entier se sont battus pour ou contre l'utilisation de l'adjectif « tiers » (comme dans « tiers-monde ») mis en avant par Sauvy et utilisé par les pays en développement pendant la guerre froide. Une fois ce classement établi, l'Afrique, l'Asie et l'Amérique du Sud deviennent des zones de second, troisième ou quatrième ordre. Cette économie politique de la statistique laisse encore beaucoup de champ à l'analyse.

Nous devons prêter attention aux distorsions conceptuelles nées de descripteurs négatifs associés à l'Afrique. Mais nous devons aussi nous intéresser à l'économie politique de ces descripteurs et de ces évaluations transversales, aux alibis scientifiques et autres qui leur sont associés, en nous efforçant de trouver systématiquement les outils nécessaires, soit pour les ouvrir à la critique en mettant en évidence leur perversité et inadéquation intrinsèques, soit en proposant de nouveaux concepts pour occuper les espaces vides laissés par des idées obsolètes et discréditées (Judge, 1989).

Références

Banque mondiale (2003). *Lifelong Learning in a Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries.* Washington.

- Dias, P. (1993).** "Democratization and Education as a Political Challenge to Social Authoritarianism in India". In *Nord-Sud Aktuell - Themen*. 2 Quartal.
- Drucker, P. (non daté).** *The Next Information Revolution*. <http://www.versaggi.net/ecommerce/articles/drucker-infoevolt.htm>
- Esteva, G. (1992).** "Development". In Sachs, W. (éd.) (1992). *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*. Londres : Zed Books Ltd., pp. 6-25.
- Falk, R. (1999).** *Predatory Globalization: A Critique*. Cambridge. Polity Press.
- Giroux, H.-A. et Kaye, J.-J. (1989).** "The Liberal arts must be reformed to serve democratic means". *Chronicle of Higher Education*, 29th March.
- Graff, H.-J. (1989).** "Critical literacy versus Cultural Literacy: Reading Signs of the times". *Interchange*, 20: 46-52.
- Habermas, J. (1992).** "Further Reflections on the Public Sphere". In Calhoun, G. (éd.) (1992). *Habermas and the Public Sphere*, Cambridge, MA. : MIT Press, p. 453.
- Hanlon, J. (1991).** *Mozambique: Who Calls the Shots?* Londres : James Currey.
- Hautecoeur, J.-P. (1997).** "A Political Review of International Literacy Meetings in Industrialized Countries, 1981-1994". In Hautecoeur, J.-P. (éd.). *Alpha 97: Basic Education and Institutional Environments*. Hamburg : Unesco Institute for Education & Culture Concept Publishers.
- Hountondji, P. (1997).** "Introduction". In Hountondji, P. (éd.). *Endogenous Knowledge. Research Trails*. CODESRIA
- Hyden, G. (1996).** "The Challenges of Analyzing and Building Civil Society". *Africa Insight*, 26, No. 2, p. 94.
- Judge, A. (1989).** "Cooperation and Its Failures: From the 1960s through the 1980s. Twelve Metaphors Towards Understanding the Dilemma for the 1990s". *Laetus in Praesens*, p. 6.

- Korsgaard, O. (1997).** "Internationalization and Globalization". *In Special Issue of Adult Education and Development*, CONFINTEA V – Background Papers. IIZ-DVV.
- Korten, D. (1999).** *The Post Corporate World*. West Hartford : Kumarian Press ; San Fransisco : Berrett Koehler Publishers. *Le Monde diplomatique*, juin 1999.
- Luyckx, M. (1999).** "The Transmodern Hypothesis: Towards a Dialogue of Cultures". *In Futures*, Volume 31, Numbers 9/10, November/December, pp. 971-983.
- Marais, H. (1998).** *South Africa, Limits to Change. The Political Economy of Transformation*. Londres : Zed Books.
- McGrew, A. (2005).** "The Logic of Globalization". *In* Ravenhill, J. (éd.). *Global Political Economy*. Oxford : Oxford University Press, pp. 207-234.
- Nordtveit, B.-H. (2003).** *Partnership Through Outsourcing. The Case for Non-Formal Literacy Education in Senegal*. A study prepared for the World Bank.
- Nordic Council of Ministers (1995).** *The Golden Riches in the Grass. Lifelong Learning for All*. Report from a think tank issued by The Nordic Council of Ministers. February.
- Olson, D.-R. (1986).** "Learning to Mean What You Say: Towards a Psychology of Literacy". *In* DeCastell, S., Luke, A. & Egan, K. (éd.). *Literacy, Society and Schooling*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 145-158.
- Oxenham, J ; Diallo, A.-H. ; Katahoire, A.-R ; Mwangi, A.-P. ; Sall, O. (2002).** *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. A Review of Approaches and Experiences*. Africa Region – Human Development Department, Washington : Banque mondiale.
- Petrella, R. (1997).** "The Snares of the Market Economy For the Future Training Policy: Beyond the Heralding there is a Need for Denunciation". *Adult Education and Development*, No. 48. Bonn : Institute for International Education (IIZ) of the German Adult Education Association (DVV)

- Pilger, J. (1998).** *Hidden Agendas*. Londres : Vintage.
- PNUD. (1999).** *Human Development Report*. Oxford University Press.
- Shor, I. (1982).** *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago : University of Chicago Press.
- Rabinow, P. (1984).** *The Foucault Reader. An Introduction to Foucault's Thought*. New York : Pantheon Books.
- Ravenhill, J. (2005).** *Global Political Economy*. Oxford : Oxford University Press.
- Reader, J. (1997).** *Africa: Biography of a Continent*. New York : Vintage.
- Richards, H. (1985).** *The Evaluation of Cultural Action*. Londres : Macmillan.
- (non daté). *Nehru Lecture: Evaluation for Constructive Development* (<http://howardri.org>).
- Richards, H. (non daté).** *Cultural Economics: A New Paradigm for Lula, the Americas, the US, and all Victims of the Global Economy* (<http://howardri.org>).
- Sacks, J. (2002).** *The Dignity of Difference. How to Avoid the Clash of Civilizations*. New York : Continuum.
- Samatar, A. (1999).** *An African Miracle: State and Class Leadership and Colonial Legacy in Botswana Development*. Londres : Heinemann.
- Takala, T. (1992).** “On the Implications of the Literacy Rhetoric for the Education and Development Debate”. Paper Presented at the NASEDEC Annual Conference on “Education and Development Revisited”. Stockholm : Swedish Royal Academy of Sciences.
- Torres, R.-M. (1995).** *Adult Literacy: No-One Should Be Amazed at the Results*. Notes non publiées. UNESCO/UNICEF.
- Toumlin, C ; Guèye, B. (2003).** “Transformations in West African Agriculture”. *IIED Drylands Issue Paper* No. 123. Londres : IIED.

Toumlin, C. ; Wisner, B. (2005). "Introduction". In Wisner, B. ; Toumlin, C. et Chitiga, R. (éd.). *Towards a New Map of Africa*. Londres : Earthscan, pp. 1-35.

Tusabe, G. (1999). "Social Reconstruction in Africa". *Ugandan Cultural Heritage and Contemporary Change. Series II. Africa. Volume 4. Philosophical studies, II*, <http://www.crvp.org/book/Series02/II-4/contents.htm>

Ulich, R. (éd.) (1954). *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*. Cambridge, MA : Harvard University Press, p. v.

UNESCO. (2004). "Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs". *UNESCO Education Sector Position Paper*.

—. (2005). *Towards Knowledge Societies*, UNESCO World Report.

Williams, M. (2005). "Globalization and Civil Society". In Ravenhill, J. (éd.). *Global Political Economy*. Oxford : Oxford University Press, pp. 344-369.

Wisner, B. ; Toumlin, C. et Chitiga, R. (éd.) (2005). *Towards a New Map of Africa*. Londres : Earthscan.

Chapitre 2.

Visions, politiques et stratégies d’alphabétisation en Afrique

par Tonic Maruatona et Juliet Millican

1. Introduction

La Conférence mondiale sur l’Éducation pour tous (Jomtien, 1990), la cinquième Conférence internationale sur l’éducation des adultes (CONFINTEA V) à Hambourg en 1997 et le Cadre d’action de Dakar en 2000, ont tous appelé la communauté internationale à s’engager à répondre aux besoins éducatifs des enfants, des jeunes et des adultes, et à instaurer un contexte politique favorable à la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et des buts de l’EPT, et ce en faisant appel à l’alphabétisation. Le Forum mondial sur l’éducation de Dakar (2000) a fixé des buts spécifiques à l’Éducation pour tous (EPT) et a chargé l’UNESCO d’assurer le suivi et l’évaluation des initiatives d’éducation des adultes. Cependant, les nations membres, en particulier en Afrique, doivent encore convertir ces visions en politiques et en programmes d’action concrets, et en identifier des sources appropriées d’investissement.

L’alphabétisation est vue comme un droit indispensable pour accéder pleinement au développement et comme un excellent outil pour réduire la pauvreté, mais différentes perceptions idéologiques existent quant à son contenu. Prise dans un sens étroit, elle comprend les compétences de la lecture, de l’écriture et du calcul nécessaires aux individus et aux communautés pour s’intégrer dans un contexte politique plus large et contribuer au développement économique de l’État. Dans une acception plus large, elle devient alors un processus autonomisant et transformateur qui permet aux individus de défier les structures du pouvoir en place et de maîtriser davantage leurs destins. La présente étude examine les différents programmes,

projets et campagnes d’alphabétisation réalisés en Afrique subsaharienne, et traite des raisons d’être et des justifications évoquées pour investir dans ces initiatives. Elle place les activités d’alphabétisation dans le contexte de la Décennie actuelle des Nations Unies pour l’alphabétisation (2003-2012).

Le financement accru des programmes d’alphabétisation, depuis 1998 par exemple (année du lancement de la Décennie Paulo Freire pour l’alphabétisation en Afrique), confirme un appui politique et gouvernemental vigoureux. En effet, là où les nations ont augmenté leurs ressources, elles ont généralement fait aussi un pas impressionnant vers la réalisation des objectifs de l’EPT. Il existe une vision globale de l’offre d’alphabétisation qui s’est développée entre la Déclaration de la CONFINTEA V de Hambourg (1997) et le Cadre d’action de Dakar (2000) ; elle pourrait servir de base au renforcement de la conception des politiques comme de la planification stratégique en Afrique.

Tel qu’il est employé ici, le terme de « vision » englobe les relations perçues entre les objectifs des programmes et les résultats futurs. Le développement d’une vision à long terme comprend une analyse philosophique et politique approfondie du type de société et de citoyens que les dirigeants africains souhaitent construire. L’Union africaine (UA) et le Nouveau partenariat pour le développement de l’Afrique (NEPAD) sont conscients de la valeur de l’alphabétisation pour la réalisation d’une Afrique responsable, démocratique, transparente et pacifique et du rôle crucial de l’éducation dans le développement national quant aux priorités essentielles et aux défis émergents tels que l’élimination de la pauvreté, la prévention et l’atténuation du VIH et du sida, et une bonne gouvernance en vue de sociétés démocratiques.

L’étude analyse un certain nombre de visions nationales pour illustrer leur importance pour la réalisation des objectifs de développement national. Elle met en lumière les disparités qui existent entre l’état actuel des choses et ce que l’on souhaite et veut réaliser à l’avenir, entre les cultures majoritaires et les cultures minoritaires, entre la participation des hommes et des femmes et les problèmes de genre qui en découlent, et entre les contextes urbains et ruraux. Elle montre que des visions africaines grandioses, telles celles du NEPAD et de différents États, se traduisent en politiques et stratégies de mise en œuvre. Elle conclut que dans de nombreux exemples, le lien entre la vision et la pratique est souvent documenté de manière inadéquate et est rarement réalisé en termes opérationnels.

Les programmes d’alphabétisation se voient malheureusement accorder peu de priorité dans les politiques éducatives qui négligent ainsi des segments importants de la population, à savoir les jeunes, les adultes et les groupes marginalisés. Tout en donnant leur adhésion aux buts de l’EPT, dans la pratique les États africains ont concentré leurs efforts sur la réalisation de l’enseignement primaire universel au dépens de l’éducation des adultes et de l’alphabétisation en particulier. Certains pays tels le Burkina Faso, le Botswana, le Kenya, la Namibie, l’Afrique du Sud, le Sénégal et l’Ouganda font des efforts pour lier leur vision nationale avec leurs politiques et stratégies d’éducation. L’étude effectue une évaluation critique des pratiques d’alphabétisation pour illustrer les efforts accomplis par certaines nations africaines en vue d’améliorer de cinquante pour cent les niveaux d’alphabétisation des adultes d’ici 2015.

L’un des défis les plus importants dans la réalisation du quatrième objectif de l’EPT provient de la manière dont les politiques sont conçues en Afrique. Des nations comme le Rwanda ont mis au point des politiques distinctes d’éducation de base et d’alphabétisation, ce qui permet de ne pas oublier l’alphabétisation dans les allocations budgétaires. D’autres comme le Botswana ont incorporé l’alphabétisation dans une politique éducative élargie où elle ne constitue plus une priorité absolue, et est traitée comme une affaire courante ne présentant aucune urgence.

Quelques nations africaines ont rencontré un succès relatif dans la réconciliation de leurs politiques et de leurs visions, prouvant qu’une plus grande volonté politique, une planification stratégique, un suivi et un financement approprié permettraient d’améliorer les activités d’alphabétisation en Afrique. Le Kenya par exemple a enregistré une augmentation de la scolarisation. Au Sénégal, le recours à des partenariats publics-privés dans l’alphabétisation a eu un certain impact sur les taux d’alphabétisme, et l’État a augmenté sa part dans le budget de l’éducation alloué à l’alphabétisation montrant ainsi sa volonté d’atteindre les objectifs de l’EPT. L’Afrique du Sud a décentralisé et externalisé toutes les activités d’éducation de base et de formation des adultes (ABET) afin de permettre à ses partenaires tels que l’organisation non gouvernementale Pro Literacy (PROLIT) et l’Université d’Afrique du Sud (UNISA) de concevoir des matériels, de former les enseignants et d’assurer les cours : les spécialistes respectent les délais imposés, travaillent dans un cadre réglementé clairement défini et légal, et laissent aussi du temps libre au personnel chargé de l’enseignement de

l'alphabétisation qui peut ainsi superviser et coordonner efficacement ses autres activités. L'inconvénient d'un tel système est qu'il risque de devenir une machine technocrate coûteuse complexe à coordonner et à mettre en synergie, utilisé par la Banque mondiale ou d'autres agences qui soutiennent que l'alphabétisation n'est pas rentable.

Ces choix sont faits par les gouvernements africains sur la base de différences idéologiques. Les programmes conventionnels ont été critiqués pour leur alphabétisation visant à l'assujettissement des apprenants, pour leur permettre de s'adapter aux calendriers nationaux et de mieux servir la société à la place qui leur a été désignée. D'un autre côté, les campagnes prétendent souvent enseigner une alphabétisation libératrice, transformer la société, mettre à profit le savoir autochtone, autonomiser les apprenants et déstabiliser le statu quo. Les gouvernements doivent en fin de compte adhérer à une vision de ce que pourrait être une population lettrée et lui apporter leur appui au travers de politiques vigoureuses et de systèmes efficaces de mise en œuvre. Cela signifie que les priorités des programmes doivent être clairement définies, de même que les ressources et les approches censées les mettre en œuvre. Dans certains pays, ces priorités sont associées à un intérêt économique et à des activités génératrices de revenus, dans d'autres, elles visent à une participation accrue des citoyens et à la démocratisation.

L'alphabétisation en Afrique subsaharienne comme ailleurs s'est révélée être un mécanisme efficace de changement de la société et des comportements quant à l'égalité entre les sexes. Elle a autonomisé les femmes. Les Africaines lettrées se défendent mieux dans tous les domaines mesurables, tels que la santé et le bien-être, l'âge d'avoir des enfants, la capacité de maîtriser leur fécondité, le sentiment de bonheur et de pouvoir qu'elles disent avoir dans la famille et dans la communauté. Leurs enfants sont en meilleure santé et scolarisés à presque cent pour cent. Pour les femmes alphabètes, la liberté potentielle d'un travail rémunéré peut signifier moins travailler pour un rendement économique bien plus important, en échappant par exemple au travail exténuant de certaines formes d'agriculture de subsistance. Ce qui est important, c'est qu'elles peuvent aussi économiser leurs salaires et obtenir sur la base de leur travail des prêts qui leur fournissent un capital susceptible d'être investi dans une petite entreprise.

Les campagnes d'éducation ont donc lié l'alphabétisation au changement social comme à la réduction de la pauvreté. En effet, celle-ci est associée à de

faibles dotations de ressources humaines et financières, à de faibles niveaux d'éducation alliés à de faibles niveaux d'alphabétisation et à un nombre insuffisant de compétences facilement commercialisables, à un état de santé médiocre en général et en conséquence à une faible productivité. Les familles pauvres ont peu d'avantages financiers, si tant est qu'elles en aient, et sont souvent politiquement et socialement marginalisées. L'exclusion sociale isole ces populations qu'il est difficile d'atteindre à travers des programmes visant une modification de leur comportement sexuel ou autre. Les exclusions sociales et politiques sont encore plus fondamentales pour la condition de la pauvreté.

Après l'analyse des politiques et des stratégies d'alphabétisation, l'étude émet quelques suggestions quant à la manière de rehausser la volonté politique d'offrir des programmes d'alphabétisation déterminés par la demande. L'étude identifie par ailleurs un certain nombre de pratiques prometteuses telles que la décentralisation en vue d'une plus grande participation des apprenants et d'une amélioration du recrutement, de la formation continue des enseignants d'alphabétisation, comme en Namibie, où l'on n'emploie plus de travailleurs bénévoles mais des personnes sous contrat annuel. Elle souligne l'importance de la prise en compte du « biais de sexe » dans certaines approches d'alphabétisation, de l'éducation tout au long de la vie comme stratégie éducative, de l'usage de la langue maternelle comme langue d'enseignement, comme au Mali, et du travail en partenariat avec la société civile et les ONG. Ces politiques cohérentes ont exercé un impact profond sur l'acquisition et l'usage efficace de l'alphabétisation en Afrique subsaharienne.

Ce rapport traite de la vision, des politiques et des stratégies d'alphabétisation et de leur mise en œuvre effective en Afrique subsaharienne. L'alphabétisation est vue comme un droit humain fondamental, doté d'une instrumentalité politique et sociale ; comme un fondement essentiel du développement, une condition préalable à l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires en vue d'obtenir un meilleur emploi ou travail, une maîtrise de la fécondité, une réduction de la mortalité, et une amélioration de la qualité de la vie et une plus longue espérance de vie (UNESCO, 1995).

La Déclaration de Copenhague et le Programme d'action adoptés lors du Sommet mondial sur le développement social (6 au 12 mars 1995) ont

souligné l'importance de l'éducation pour l'équité et la justice sociales, pour la lutte contre la pauvreté, pour la création d'emplois productifs, le renforcement du tissu social et la réalisation de la sécurité humaine. Le programme a mis l'accent sur la nécessité d'accéder à l'éducation à travers les activités d'alphabétisation, d'éducation de base ou les services médicaux primaires (Nations Unies, 1995). La conférence CONFINTEA V, qui s'est tenue en 1997, a élargi la vision de l'alphabétisation en soulignant le rôle central qu'elle joue en facilitant la participation de tous les citoyens du monde, l'importance de l'engagement des hommes et des femmes issus de tous les milieux si l'humanité doit survivre et répondre aux défis de l'avenir (Déclaration de la conférence). Elle a décrit l'éducation comme une voie d'accès vers une vie sociale, culturelle et économique meilleure (UNESCO, 1997). Eu égard à la magnitude des problèmes de l'analphabétisme, de la pauvreté et de la maladie que vit le continent, l'alphabétisation demeure une priorité absolue dans la plupart des pays africains. Des campagnes, des programmes et des projets d'alphabétisation bien conçus et mis en œuvre avec efficacité permettraient d'améliorer les problèmes liés à la mortalité générale et infantile élevée, au fort taux d'abandon scolaire, à la faible espérance de vie, à la faible croissance économique, au taux insuffisant de scolarisation et aux taux élevés d'analphabétisme. À la suite de CONFINTEA V, l'UNESCO et la communauté internationale ont été invitées à lancer, dès 1998, une *Décennie Paulo Freire sur l'alphabétisation pour tous* dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, parallèlement à la *Décennie de l'éducation pour tous en Afrique*.

Cette étude est une critique des déclarations en matière de visions, de politiques et de stratégies de développement et d'éducation nationale en Afrique à seule fin de déterminer dans quelle mesure elles placent l'alphabétisation au centre des discours du développement aux niveaux national, sous-régional et continental, de déterminer si une tendance perceptible se dessine dans la relation entre la vision, la rhétorique politique et les réalités pratiques qui guident l'offre d'alphabétisation des adultes. Ceci inclut l'évaluation du rôle des conventions et des protocoles internationaux, et de leur impact sur le processus national de planification de l'offre d'alphabétisation. Elle mettra en exergue le rôle joué par l'alphabétisation dans la transformation de la situation en Afrique quant à sa réponse à la mondialisation et aux politiques d'ajustement structurel, ainsi que par les initiatives telles que le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD). Les contributions de groupements, de réseaux responsables de l'alphabétisation en Afrique, tels que PROLIT et PAMOJA, seront également évaluées. L'étude fait une

analyse les visions et les politiques nationales à partir de laquelle, un modèle sera mis au point pour évaluer les progrès réalisés dans la recherche d'un consensus politique et social sur la priorité à accorder à l'alphabétisation dans le développement national. Le recours aux politiques éducatives nationales, aux rapports d'évaluation et aux enquêtes nationales sur l'alphabétisation déterminera l'importance de celle-ci dans une vision internationale ou nationale de l'éducation, et ce qu'il convient d'accomplir. L'étude présente aussi quelques exemples de pratiques prometteuses recensées à travers le continent et de tentatives faites pour en évaluer l'impact sur les apprenants.

Définition de l'alphabétisation

L'alphabétisation est un concept dynamique qui englobe toute une série de « compétences et de compréhensions plus complexes et plus diversifiées » (Lonsdale & McCurry, 2004, p. 50). La version 2006 du Rapport mondial de suivi définit l'alphabétisation comme un « continuum lié contextuellement de lecture, écriture et calcul acquis à travers l'apprentissage et l'application à l'école et dans d'autres structures appropriées aux jeunes et aux adultes » (UNESCO, 2006, p.30).

En Afrique, comme sur d'autres continents, il existe une prolifération de définitions et de modèles d'alphabétisation, qui dépendent des écoles de pensée de leurs différents adeptes et des buts de ces derniers. Celles-ci ont eu un impact sur les modèles d'enseignement comme sur l'évaluation des résultats obtenus. Ainsi certaines définitions mettent l'accent sur les compétences dont ont besoin les individus au travail, à l'école, dans leur interaction sociale et dans les négociations de la vie courante. Une telle approche adopte un modèle cognitif, basé sur l'individu et associé à une tradition psychométrique, des niveaux quantifiables de capacité, et à une approche de déficit. L'analphabétisme est supposé être à la fois le résultat d'une inaptitude individuelle, et un facteur classique de chômage (Lonsdale & McCurry, 2004). Une telle conceptualisation attire « des modèles qui sont déterminés par l'économie, associés à une formation professionnelle, à la productivité, à l'alphabétisation fonctionnelle et à des notions de capital humain » (Lonsdale & McCurry, 2004, p.14). D'autres programmes visent à donner le pouvoir aux individus et aux communautés de changer leur situation et d'adopter « des modèles socioculturels liés à des pratiques contextualisées et multiples d'alphabétisation, valorisant « l'autre » et comprenant une forte composante critique » (Lonsdale & McCurry, 2004, p.14).

L'alphabétisation peut aussi être comprise comme centrée sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul et de compétences orales, soulignant donc les aptitudes cognitives, indépendamment du contexte social dans lequel sont acquises et pratiquées ces compétences. En tant que telle, elle est vue comme une compétence unique et autonome, et une composante indispensable du développement social et économique de la société. Sinon, elle peut être considérée comme appliquée, pratiquée et utilisée selon le contexte social et culturel dans lequel elle est organisée, et par conséquent gérée par différentes règles et conventions (Barton & Hamilton, 1998 ; Gee, 1996 ; Street, 1995).

L'alphabétisation peut aussi être comprise comme centrée sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul et de compétences orales, soulignant donc les aptitudes cognitives, indépendamment du contexte social dans lequel sont acquises et pratiquées ces compétences. En tant que telle, elle est vue comme une compétence unique et autonome, et une composante indispensable du développement social et économique de la société. Sinon, elle peut être considérée comme appliquée, pratiquée et utilisée selon le contexte social et culturel dans lequel elle est organisée, et par conséquent gérée par différentes règles et conventions (Barton & Hamilton, 1998 ; Gee, 1996 ; Street, 1995).

Dans la première approche, l'alphabétisation est vue comme une compétence neutre, décontextualisée, nécessaire pour la survie du récipiendaire, et qui peut, par conséquent, être organisée par des experts techniques. Les apprenants ont besoin d'aptitudes cognitives pour acquérir les compétences de la lecture et de l'écriture. Lorsqu'on la considère comme un ensemble de pratiques (Street 1995), l'alphabétisation se concentre sur le contexte social des apprenants, sur les différents usages qu'ils en font, sur les significations et les normes qui entourent ces derniers. Un modèle de pratiques sociales juge qu'il n'est pas réaliste d'exiger que l'alphabétisation soit une compétence autonome unique, et a tendance à utiliser le terme d'alphabétisations pour indiquer la gamme de divers usages et de significations que les gens associent à la lecture, à l'écriture, au calcul, et aux compétences orales, ainsi que les valeurs qu'ils en tirent. Les chauffeurs de taxi de Johannesburg, les pêcheurs de la Sierra Leone, les femmes commerçantes au Burkina Faso peuvent tous avoir besoin de différents types d'alphabétisations à différentes fins. Dans un modèle de pratiques sociales, les programmes devraient être conçus localement par les personnes qui sont familiarisées avec le contexte et avec la participation des apprenants.

La plupart des programmes d’alphabétisation réalisés en Afrique se concentrent sur l’enseignement de compétences de base ou rudimentaires telles que la lecture, l’écriture et le calcul, mais ils diffèrent quant à l’auteur de la conception du programme et à la manière dont leur contenu répond aux besoins des apprenants. Lonsdale et McCurry (2004) définissent l’alphabétisation comme suit :

L’alphabétisation est un processus d’éducation tout au long de la vie, multidimensionnel, spécifique au contexte et souple ; conçu pour doter ses bénéficiaires de connaissances, compétences, attitudes et techniques spécialisées leur permettant de s’engager indépendamment dans des pratiques et des genres impliquant l’écoute, l’expression, la lecture, l’écriture, le calcul, le fonctionnement technique et la pensée critique requis dans la vie réelle.

Cette définition est adoptée ici parce qu’elle montre que l’alphabétisation en Afrique devrait être vue en tant que processus continu qui se poursuit tout au long de la vie pour amener les individus, les familles et les communautés à vouloir passer de la simple acquisition des compétences de base que sont la lecture, l’écriture et le calcul à une utilisation autonomisante qui transformera leurs vies.

Les approches conventionnelles et transformatives

L’alphabétisation conventionnelle procède de l’hypothèse selon laquelle les gouvernements peuvent s’engager dans un changement planifié en vue du développement, mettant en équation croissance et efficacité. Les programmes d’alphabétisation sont souvent centralisés, mais ni le but annoncé, ni l’alphabétisation ne sont traités avec diligence. Le curriculum est défini avec soin en conformité avec les méthodes et les matériels conçus au niveau central (Weber, 1999). Le programme est réalisé en conformité avec les exigences en matière de responsabilité sociale et les besoins supposés des individus et de la nation, sans véritable compréhension des divers besoins des personnes impliquées (Hearth, 1999). Ainsi au Kenya l’objectif que revendiquent les programmes d’alphabétisation est d’accroître la participation des individus au développement, en permettant aux adultes de lire les informations ayant trait au développement relatif à l’agriculture, à la santé, aux coopératives, au parti, et au gouvernement (Abdullah, Gachanja, & Mujidi, 1999) et transmettent des compétences fonctionnelles, que les fermiers sont censés utiliser aussitôt. L’objectif de l’État est d’utiliser l’alphabétisation pour faciliter systématiquement le développement personnel et national afin de répondre

aux objectifs généraux de développement de la société. Il n'en est pas autrement dans d'autres États africains, en particulier dans ceux ayant adopté l'approche capitaliste du développement. Les programmes sont conçus pour aider les personnes à acquérir les compétences d'alphabétisation de base et de calcul considérées comme essentielles pour leur survie, l'hypothèse étant que les préoccupations individuelles peuvent être conciliées avec les objectifs politiques nationaux (Wagner, 1999).

Si certains programmes conventionnels commencent par la langue maternelle et utilisent les langues nationales, leurs buts ne visent pas toujours la transformation. Cette approche peut par conséquent contraster avec l'alphabétisation transformative qui engage les apprenants dans l'action sociale afin qu'ils aient recours aux compétences d'alphabétisation pour améliorer la qualité de leur vie et exercer pleinement leurs libertés de citoyens (Beder, 1991 ; Giroux, 1995). Dans cette approche l'alphabétisation est vue comme une expérience autonomisante, impliquant une réflexion critique et des compétences liées à la résolution de problèmes grâce au dialogue entre enseignants et apprenants. Comme dans les programmes REFLECT réalisés en Ouganda et en Gambie, les participants peuvent être aidés à critiquer des « cartes de discours » de la société afin de la transformer. Cette approche suppose que l'alphabétisation dote les gens d'instruments leur permettant de comprendre la société, et qu'en la comprenant ils sont à même de pouvoir la changer.

L'alphabétisation transformative adopte souvent une approche fondée sur les campagnes, comme lorsqu'un État a besoin d'encourager une transition après une révolution, et Bholá (1999) observe que l'État traite les campagnes comme une entreprise prioritaire. Lind et Johnson (1990) affirment qu'avec la décolonisation, l'alphabétisation a été vue par l'État comme un instrument de croissance économique. L'alphabétisation transformative utilise de multiples langues et des stratégies de consultation. Ainsi, en Tanzanie, le programme a été intégré dans la vie culturelle des gens en ayant recours aux matériels localement pertinents, et en organisant des expositions d'art et d'artisanat (Rassool, 1999). Amartya Sen (1995) est tout à fait d'accord là-dessus lorsqu'il observe que le développement a lieu lorsque les gens voient la possibilité d'accomplir ce qui donne de la valeur et du sens à leur vie. Ces différentes conceptions ont une influence sur la manière dont l'alphabétisation est planifiée et mise en œuvre. De façon générale, en Afrique la majorité des programmes sponsorisés par le gouvernement sont conventionnels.

Quelle que soit l'approche adoptée, l'alphabétisation devrait aller au-delà des compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul afin de s'assurer que les gens acquièrent les compétences et le savoir qui sont fondamentaux pour leur développement. L'alphabétisation doit aborder les effets négatifs de l'analphabétisme qui était lié à la pauvreté, la maladie et l'exclusion. Il freine le progrès et la productivité, entrave tout progrès culturel et spirituel, et maintient la dépendance chronique de sociétés entières. L'Afrique souffre de ces défis plus que tout autre continent, et l'alphabétisation y est vue comme un élément capital dans la lutte pour la justice, la dignité humaine et l'égalité.

Cette étude considère que l'alphabétisation peut être bénéfique sous certaines conditions et émet l'opinion que pour que le changement économique puisse améliorer leur vie, les gens doivent être impliqués dans le processus de développement, et que l'on devrait les aider à définir leurs besoins et leur faire prendre part à la planification, à l'organisation et à la mise en œuvre de programmes qui répondent à ces derniers.

Le financement de l'alphabétisation

Les dirigeants africains devraient investir davantage dans l'éducation afin d'atteindre les objectifs de la Renaissance africaine. Le Forum de Dakar a reconnu qu'investir dans une éducation de qualité est une condition préalable à l'autonomisation des Africains. Il a reconnu par ailleurs que l'éducation de base doit être transformée pour être inclusive, pertinente et sensible aux questions relatives au genre. Dans une déclaration commune, les ministres de l'Éducation se sont engagés à supprimer toutes les barrières qui empêchent les enfants, les jeunes et les adultes africains d'accéder à une éducation de qualité (UNESCO, 2000). Le dernier *Rapport mondial de suivi* (2006) conteste les hypothèses selon lesquelles il est plus important d'investir dans les enfants scolarisés que dans l'éducation et la formation des jeunes et des adultes, et assure que les arguments en faveur d'une plus grande rentabilité de l'enseignement primaire comparée à celle de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes ou de toute autre forme d'éducation ne sont pas fondés.

On a observé une réduction proportionnelle des investissements dans l'éducation des jeunes et des adultes lorsque l'on a consacré davantage de ressources à l'enseignement primaire universel (EPU). Toutefois, selon Abadzi (2005), les études menées par la Banque mondiale n'apportent pas de

preuves catégoriques et concluantes sur les coûts unitaires de l’alphabétisation des jeunes et des adultes qu’on pourrait comparer utilement avec ceux des écoles primaires. Elle ajoute que puisque l’alphabétisation fait appel à des enseignants bénévoles, le coût par participant peut sous-estimer le coût réel de l’enseignement d’alphabétisation. Une étude comparative de l’Indonésie, du Ghana et du Sénégal a montré que les coûts administratifs dans les deux premiers pays étaient plus élevés qu’au Sénégal parce que les programmes proposés par les ONG ont des coûts unitaires moins importants que ceux réalisés par les gouvernements. Les preuves n’étant pas concluantes, rien ne justifie donc un investissement moins important dans l’alphabétisation que dans l’enseignement primaire. Selon quelques indications, l’éducation des jeunes et des adultes pourrait coûter moins dans certains cas, mais de plus amples informations sont nécessaires sur ces histoires à succès.

Plus les États sont prêts à investir dans l’alphabétisation, plus grandes sont leurs chances de réaliser le quatrième objectif du Cadre d’action de Dakar. Comme l’a rappelé l’ancien ministre de l’Éducation d’Afrique du Sud, Kader Asmal, l’alphabétisation est une arme puissante avec laquelle l’Afrique pourrait revendiquer la place qui lui revient de droit parmi les autres continents du globe. Il est par conséquent impératif que chaque enfant, chaque jeune et chaque adulte en Afrique apprenne à lire et à écrire. Les dirigeants et les experts africains doivent s’engager à atteindre ce but. Les investissements réalisés aujourd’hui dans l’alphabétisation permettront de réduire l’aide étrangère en créant des capacités génératrices de revenus. En préparant la base nécessaire à la formation professionnelle, l’alphabétisation conduit à l’amélioration des économies locales. Ce n’est qu’en augmentant le taux et le niveau moyen d’alphabétisation et d’éducation à l’échelle de la nation que l’Afrique pourra espérer résoudre ses problèmes sérieux liés à la santé publique, la démographie et l’environnement (Asmal, 1999).

La Renaissance africaine et l’alphabétisation

Le concept de Renaissance africaine a été utilisé pour la première fois par le président Nelson Mandela en 1994 lors d’un sommet de l’OUA (Organisation de l’Union africaine) en Tunisie. Ali Mazrui affirme dans son exposé clé présenté à la cinquième Conférence générale de l’Académie africaine des sciences (Tunisie en 1999), que la Renaissance requiert trois révolutions majeures : une révolution des compétences, une révolution des valeurs et une révolution des relations entre les sexes. Il propose en outre une défi-

nition concevable du développement avec laquelle doit faire la Renaissance africaine et qui est la modernisation sans la dépendance. « Mais qu'est-ce que la modernisation ? Une réponse possible à cette question est que la modernisation est un changement qui est compatible avec l'état actuel du savoir humain, qui cherche à englober l'héritage du passé, qui est sensible aux besoins de l'avenir, et qui est de plus en plus conscient de son contexte mondial. C'est là l'interprétation positive de la modernisation. Les compétences et les valeurs sont au centre de celle-ci » (Mazrui, 1999).

Ces éléments concordent avec l'opinion de Kader Asmal selon lequel l'un des défis auquel est confrontée la Renaissance africaine consiste à s'assurer que les enfants ont les meilleures possibilités pour affronter l'avenir dans un contexte de mondialisation rapide, tout en traitant les distorsions et les inégalités du passé. Il souligne que la promotion de l'alphabétisation devrait s'accompagner d'un sens de la citoyenneté commune dans une société à visage humain où le développement de tous et toutes, et non d'une élite privilégiée, a la priorité absolue. Dans un monde où les pratiques compétitives marginalisent les pauvres, les sans-emplois, les femmes et les habitants des zones rurales, la notion occidentalisée selon laquelle l'alphabétisation conduit à la richesse et à la prospérité est aussi erronée que l'hypothèse qui pose que l'analphabétisme est la seule cause principale de la pauvreté et de la misère.

« On ne peut nier que l'analphabétisme engendre la dépendance. Il aliène les individus des activités socio-politiques et économiques, les rendant ainsi incapables de contribuer au développement et à la croissance de la nation. Ils ne peuvent ni faire des choix informés, ni exercer leurs droits fondamentaux. Il est par conséquent important que l'Afrique devienne une société à visage humain où tous les gens possèdent les compétences de base de la lecture. Les femmes africaines sont confrontées à de nombreuses difficultés qui proviennent directement de leurs faibles niveaux d'alphabétisation. Il est ironique qu'elles soient souvent chargées de l'éducation de leurs enfants. Ce n'est ni un hasard ni une coïncidence que ce soit les femmes en Afrique qui soient à la tête du mouvement pour la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation à travers le continent » (Asmal, 1999).

L'alphabétisation et les relations entre les sexes

Depuis les années 1970, l'accent a été mis sur les projets d'alphabétisation pour les femmes dans tous les pays en développement, mais en particulier

en Afrique subsaharienne (Bown, 1990). De nombreux objectifs de l'EPT reflètent cette intention en visant à la participation des filles et des femmes à l'école et dans les programmes d'alphabétisation des adultes, et à la fin de l'inégalité entre les sexes d'ici à 2015. Les statistiques correspondantes ont montré qu'en Afrique subsaharienne l'écart entre les taux d'alphabétisation féminin et masculin (19 %) avait peu diminué entre 1980 et 1995, mais qu'il était passé à 16 % en 2005. Selon les rapports, entre 50 et 75 % des femmes issues des différents États étaient encore analphabètes en 2004.

Il n'est pas aisé de vérifier le contenu de ces rapports qui, selon les pays, s'appuient sur différentes définitions et mesures de l'alphabétisation. Toutefois, si les raisons de l'inégalité entre les hommes et les femmes sont étroitement liées aux attitudes traditionnelles et culturelles à l'égard de l'école et qui sont simples à comprendre, de nombreux arguments ont été évoqués pour promouvoir l'alphabétisation des femmes :

- L'alphabétisation des femmes est le facteur le plus important du développement.
- Une femme sur trois dans le monde est analphabète. La mortalité infantile et la malnutrition sont beaucoup plus basses chez les mères qui ont suivi l'enseignement primaire.
- Les femmes sont responsables de 70 % de la production alimentaire en Afrique.
- Les femmes alphabétisées feront sans doute plus usage de la contraception, du contrôle des naissances et veilleront à la vaccination de leurs enfants.
- Les femmes alphabétisées soutiendront leurs enfants, surtout leurs filles pendant leur scolarité et les aideront à faire leurs devoirs, améliorant ainsi de manière significative les résultats obtenus.
- Face à l'expansion du VIH et du sida, les femmes deviennent des chefs de famille et sont responsables de celle-ci.
- Les femmes en général sont responsables du « marketing » et d'une gamme d'activités génératrices de revenus.

Robinson-Pant (2004) souligne que le discours politique qui entoure l'alphabétisation des femmes est resté inchangé depuis 1990 et l'Année internationale de l'alphabétisation. Elle indique par ailleurs que les données dont on dispose depuis les années 1970 montrent qu'il n'y a pas nécessairement un lien causal entre éducation et santé, entre alphabétisation des femmes et taux de fécondité. Les recherches effectuées récemment ont aussi mis en

lumière le danger qu'il y a à se concentrer isolément sur le seul comportement des femmes. Bon nombre d'hommes se préoccupent de la santé et du bien-être de leurs familles, et exercent une influence sur le milieu familial, même si le temps qu'ils passent avec leurs enfants varie selon les différentes cultures. Les approches des « femmes dans le développement » des années 70 sont remplacées peu à peu par les perspectives du « genre dans le développement », mais dans l'ensemble les femmes sont toujours considérées comme un groupe homogène. Bown (dans Robinson-Pant, 2004) souligne que les responsables des politiques devraient répondre à la diversité plutôt que chercher à « résoudre les problèmes de masse par des solutions de masse ». La recherche ethnographique sur l'alphabétisation des femmes indique qu'une gamme de stratégies pouvant leur servir à se tirer d'embarras influencent le comportement des femmes à la maison, la manière dont elles répondent aux messages de santé ou de bien-être, et que l'alphabétisation est l'un des nombreux facteurs à prendre en compte.

De même, les conceptions changeantes de l'alphabétisation, et le passage de l'approche autonome à une approche fondée sur des pratiques, met en relief la nécessité de comprendre de quels types d'alphabétisation les femmes ont besoin, quand et si ces souhaits font réellement partie du curriculum d'alphabétisation. McCaffery (dans Robinson-Pant, 2004) entre autres, fait remarquer que le seul argument incontestable en faveur de l'alphabétisation est qu'elle instille une nouvelle confiance chez les femmes, ce qui devrait amener les décideurs à prendre au sérieux l'alphabétisation des femmes.

La situation est complexe et commence à changer. Le dernier rapport du PNUD paru en 2004 sur l'égalité des sexes dans l'enseignement primaire montre que la scolarisation des filles dans le primaire vient peu après celle des garçons (83 % par rapport à 86 % pour les garçons), même si les chiffres varient selon les pays : ainsi en Côte d'Ivoire et en Guinée seuls 75 % des filles fréquentent l'école à ce niveau pour 100 garçons, ce chiffre devient la norme sur le continent dans l'enseignement secondaire, en partie pour des raisons historiques. Étant donné que les enfants actuellement inscrits en primaire passent ensuite dans le secondaire, ces différences pourraient commencer à s'estomper (Rapport 2005 des Nations Unies sur les OMD).

Les abandons scolaires chez les garçons sont beaucoup plus nombreux que chez les filles, et les taux d'alphabétisation des jeunes varient seulement de 11 % entre les jeunes filles et les jeunes garçons. La majorité des personnes

qui participent actuellement à des classes d'alphabétisation à travers le monde est composée de femmes, mais on verra à l'avenir une inversion des taux d'alphabétisation.

Les structures en mutation des normes paritaires et des relations entre les hommes et les femmes se réfèrent à l'éducation, à la santé, à l'économie, et au rapport complexe qui existe entre ces dernières. L'évolution des structures des foyers dues à la migration, les mauvaises récoltes et les économies instables peuvent modifier les relations de pouvoir entre hommes et femmes. Lind (2004) souligne que les « femmes sont davantage intéressées par l'alphabétisation que les hommes » et affirme que les nouvelles tendances « ont une propension à marginaliser les hommes » et qu'en Zambie par exemple le pourcentage de femmes ayant terminé l'éducation de base est supérieur à celui des hommes.

L'approche la plus courante de l'analyse paritaire consiste à se concentrer sur les femmes dans la plupart des pays (comme en Zambie et au Sénégal par exemple, CIEA, 2003), et celles-ci représentent les trois quarts des apprenants adultes. Les programmes devraient peut-être examiner sérieusement les obstacles qui entravent la participation des hommes. Une évaluation réalisée en Namibie (Lind, 1996), a mis en évidence les facteurs contribuant à cette situation, tels que le comportement grégaire ou négatif des hommes et la dominance des femmes dans les classes. C'est uniquement dans les domaines très masculins tels que le travail ou l'armée (projets menés en Namibie, au Mozambique, en Afrique du Sud, etc.) que les hommes semblent être supérieurs en nombre aux femmes dans les classes. Les études réalisées en Ouganda ont montré que les changements économiques et politiques, tels que l'action affirmative et la nouvelle législation, avaient contribué à promouvoir l'éducation et l'emploi des femmes. A la suite de l'épidémie de sida, les femmes seules sont davantage acceptées, et les foyers gérés par une femme deviennent plus courants. Les femmes se montrent mieux préparées au nouveau marché économique que les hommes, et sont plus à même d'y fonctionner qu'eux.

Une vision qui inclut l'équité entre les sexes dans la politique nationale et une stratégie claire, exige que les planificateurs et les décideurs ne simplifient pas à outrance la situation en tentant d'atteindre des objectifs internationaux. En promouvant l'égalité des sexes, il convient d'examiner de près les contextes régionaux aussi bien que nationaux et internationaux ; les

structures des besoins d'alphabétisation et de l'acquisition des compétences de base varient selon les générations. On ne peut présumer que les femmes ou les hommes constituent un groupe homogène, de même qu'on ne peut supposer que l'alphabétisation est un concept unique, mesurable et pertinent dans tous les contextes. Entre la vision, la politique et la mise en œuvre, il y a un besoin permanent de recherche.

2. Visions pour l'alphabétisation

La vision globale de l'alphabétisation de l'UNESCO a été donnée lors de la conférence tenue à Hambourg en 1997 qui a su persuader tous ses partenaires de la nécessité d'impliquer toutes les parties prenantes, si l'alphabétisation doit promouvoir efficacement la participation démocratique. L'idée d'instaurer un calendrier pour l'éducation des adultes prouve la préoccupation de l'UNESCO pour la situation actuelle de l'alphabétisation, les déclarations n'étant pas suivies d'actions concrètes. Cependant, il arrive qu'il y ait des contradictions entre les visions et la dominante définie par l'UNESCO et ses partenaires, telle que la Banque mondiale. L'attention exclusive que celle-ci porte à l'enseignement primaire universel absorbe dans la pratique les ressources de l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Dans son bilan de 1994, la Banque mondiale décriait le fait que l'alphabétisation ait atteint de si médiocres résultats par rapport à l'argent investi. Les résultats insuffisants des programmes d'alphabétisation des adultes dans les années 1970 et 1980 ont amené la Banque mondiale à vouloir se concentrer sur l'enseignement primaire. Son argument fondamental était que les effets de l'alphabétisation acquise pendant l'enfance ou la scolarité influençaient la qualité de vie, tandis que ceux de l'alphabétisation des adultes n'étaient pas connus (Abadzi, 1994). En réalité, une étude réalisée par la Banque mondiale en Ouganda à l'université Makerere, pour comparer les résultats de l'apprentissage du Programme d'alphabétisation fonctionnelle du gouvernement et ceux d'un autre géré par l'organisation communautaire REFLECT, n'a trouvé aucune différence entre les participants aux deux programmes. Au contraire, les programmes d'alphabétisation des adultes se sont révélés rentables en termes de lecture et d'autres compétences de base (Carr-Hill, *et al.*, 2001). Torres (2003) affirme également qu'il n'est pas prouvé que l'alphabétisation dispensée à l'école donne de meilleurs résultats que l'alphabétisation hors école. Si l'alphabétisation acquise en milieu scolaire est moins satisfaisante, c'est en termes de rétention et d'usage. En Afrique, la Banque mondiale fait passer des messages contradictoires dans les pays où elle finance des

programmes d'alphabétisation alors qu'en même temps elle exige d'eux qu'ils remplissent les objectifs de l'EPU aux dépens de l'alphabétisation des adultes, comme condition sine qua non pour obtenir son aide. En dépit de cela, l'Afrique a mis au point sa (ses) propre(s) vision(s), politiques et stratégies régionales et nationales pour combattre l'analphabétisme.

Vision nationales, politiques et stratégies d'alphabétisation

Certains pays, tels que le Botswana, l'Afrique du Sud, le Rwanda, le Mozambique, le Nigeria et le Sénégal, ont des visions différentes de l'alphabétisation, qui guident leurs processus futurs de planification du développement. Chaque vision nationale vise à concevoir des politiques éducatives qui transformeront l'Afrique et sa nation en un continent plein de vie et engagé, et qui la délivreront de la dépendance et de l'oppression. À des degrés divers, les nations ont adopté les domaines prioritaires identifiés par les ministres de l'Éducation, la société civile et les partenaires internationaux cités plus haut. Les visions nationales relient les ressources disponibles ou projetées de l'éducation avec les buts définis pour le futur, et semblent intégrer les déclarations de l'UNESCO et les lignes directrices de Hambourg et de Dakar, et refléter les priorités éducatives du NEPAD et les objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Une évaluation de dix-sept Programmes de stratégie de réduction de la pauvreté (PSRP), dont certains sont menés en Afrique, ont révélé qu'une attention considérable était portée à l'éducation pour tous (EPT) et aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD) dans les plans relatifs à la réduction de la pauvreté et à l'éducation (Bagai, 2002 cité dans UNESCO, 2006).

La *Vision 2016* du Botswana a été élaborée en 1996. Un élément décisif de celle-ci a trait à la nécessité de l'égalité d'accès aux occasions d'apprentissage, indépendamment de la situation socio-économique d'une personne. L'un de ses sept piliers préconise l'édification d'une « nation éducative et informée », et un système flexible d'éducation, qui permettra aux personnes d'apprendre à tous les moments de leurs vies sans être handicapées par leur âge ou des limitations structurelles (Groupe de travail présidentiel, 1997). Ce but s'aligne sur la Nouvelle politique d'éducation nationale (RNPE) qui conçoit l'éducation comme un processus qui s'étend tout au long de la vie et auquel toutes et tous devraient avoir accès indépendamment de leurs situations personnelles et de leur âge et qui reflète les aspects de l'objectif de l'EPT relatif à un plus grand accès aux possibilités d'apprentissage pour

les jeunes et les adultes. Ainsi cette vision offre aux citoyens un mécanisme élargi devant leur permettre d'acquérir une sensibilisation complète aux prestations d'éducation et d'alphabétisation des adultes.

La vision du Botswana contraste avec celle d'autres pays comme le Rwanda qui a élaboré une Vision 2020 fondée sur six piliers, destinée à façonner la voie menant au développement du pays. Ses principaux piliers incluent la promotion d'une bonne gouvernance, la décentralisation et la participation populaire aux processus de prise de décision. Le troisième pilier se réfère à la perception nationale générale du développement humain et à son rôle dans l'initiative nationale pour le développement général. Le document de cette vision affirme que « l'accent devrait être mis sur l'alphabétisation et le calcul au plus grand profit de la majorité du peuple rwandais » (Vision 2020, 2000, p.11). Cette vision offre donc un cadre de grande envergure pour la conception d'un calendrier futuriste rwandais, et guide aussi sa politique en matière d'éducation.

La vision de l'alphabétisation et de la formation de l'Afrique du Sud est intégrée dans son Programme d'éducation de base et de formation des adultes (ABET) : une Afrique du Sud lettrée où tous les citoyens possèdent une éducation de base et une formation leur permettant de prendre part efficacement aux processus socio-économiques et politiques afin de contribuer à la reconstruction, au développement et à la transformation sociale. Le concept d'éducation de base et de formation des adultes englobe à la fois l'alphabétisation et la post-alphabétisation, reliant l'alphabétisation à l'éducation de base des adultes d'une part et à la formation relative à la génération de revenus d'autre part. Les apprenants ont la possibilité de progresser grâce à un système intégré allant de la non-alphabétisation à la formation professionnelle en passant par l'éducation continue et l'enseignement supérieur (McKay, 2004). Le cadre de qualifications nationales peut être perçu comme un moyen exemplaire pour réaliser ce but, même si dans la pratique son programme d'éducation de base a souffert de certains de ces processus (voir Aitchinson, 2006).

Au Nigeria, la Vision 2010 lancée par le gouvernement, a été créée par un comité composé de 248 membres devant mettre en œuvre une action concertée pour faire du Nigeria une nation développée d'ici à 2010, date du 50^e anniversaire de son indépendance. En ce qui concerne l'éducation, en 1996, seuls 50 pour cent environ des enfants et des jeunes âgés de 5 à 24 ans étaient inscrits

dans les institutions d'éducation primaire, secondaire et tertiaire, avec une scolarisation maximale de 88 % pour les enfants du primaire. En 2010, la scolarisation dans le primaire devrait atteindre presque 100 pour cent, et au moins 26 pour cent du budget du gouvernement (aux niveaux fédéral, de l'État et local) devrait être alloué à l'enseignement. L'engagement de la Vision en faveur de l'enseignement primaire est louable mais ne s'étend pas actuellement à l'alphabétisation des adultes et des jeunes au Nigeria.

D'une manière générale, tous ces exemples témoignent de la manière dont ces pays se sont appuyés sur la vision mondiale et ses résultats escomptés, comme stipulé dans le *Cadre d'action de Dakar* et les objectifs de développement du millénaire. Au-delà de la rhétorique, la véritable transformation sociale prônée par chacun de ces documents devrait être une direction dynamique et dévouée étayée par une volonté politique et une disposition à mobiliser des ressources pour l'éducation. Cependant, sans preuves au sujet des résultats accomplis, les piliers des visions décrits ci-dessus ne vont guère au-delà de la rhétorique. Si l'alphabétisation doit avoir un pouvoir transformateur, les idéaux doivent être traduits dans la réalité par une évolution des politiques qui encourage la participation populaire. Comme indiqué plus haut, les différents *Rapports mondiaux de suivi* parus depuis 2002 reflètent un mouvement dans ce sens.

De la vision à la politique

Il n'existe pas qu'une seule manière de concevoir une politique, et la manière de procéder varie selon les différents pays. Le Botswana a fait appel à deux commissions nationales d'éducation, la première a été réunie en 1977 par le président pour se pencher sur les problèmes d'éducation et les solutions à y apporter. Une seconde commission a été convoquée en 1992 pour faire le bilan des résultats obtenus par la première, et pour envisager la manière de faire progresser toutes les sphères de l'éducation y compris l'alphabétisation. Le processus comprenait des consultations approfondies avec les communautés du pays afin d'avoir leur avis quant à la direction future de l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1994). En Afrique du Sud, la conception des politiques a fait appel à la participation démocratique des neuf provinces locales et autres parties prenantes qui ont mis au point le programme d'éducation et de formation de base des adultes (ABET) (McKay, 2004). Le cadre politique place ici l'apprenant au centre même de l'alphabétisation. La politique a reconnu la diversité des apprenants quant à leurs situations

personnelles et leurs réalités locales. L'accent a été mis sur la définition des besoins et des ressources des apprenants afin de les aider à améliorer leurs vies grâce à l'alphabétisation. Le cadre politique doit assumer une fonction heuristique où l'on se concentre sur la reconnaissance du contexte, les caractéristiques des apprenants, le processus d'enseignement et d'apprentissage, et l'articulation des résultats tangibles (UNESCO, 2005).

La recherche apporte des informations à la politique qui à son tour influe sur la pratique. Des pays comme l'Afrique du Sud, le Botswana, le Kenya, la Namibie, le Nigeria, l'Ouganda et le Zimbabwe suivent une politique d'alphabétisation déclarée qui est fondée soit sur les plans de développement de ces derniers soit sur des politiques distinctes d'éducation de base ou d'alphabétisation des adultes. Le Botswana par exemple n'a pas adopté de politiques spéciales pour l'alphabétisation, celle-ci fait partie de la Nouvelle politique nationale globale d'éducation (RNPE) dans laquelle elle est subsumée sous l'éducation de base. En Afrique du Sud, elle fait partie de l'éducation et de la formation de base des adultes (ABET). La Zambie, d'un autre côté, n'a pas de politique nationale clairement définie pour l'éducation des adultes mais elle a adopté des programmes spécifiques d'alphabétisation, introduisant ainsi une nouvelle interprétation des concepts et de l'usage de l'alphabétisation sur le continent (CIEA, 2003). Cependant, ce qui est plus critique encore est l'absence manifeste de documentation sur les campagnes et programmes d'alphabétisation, et sur les recherches longitudinales, qualitatives et quantitatives, à propos de l'impact de l'alphabétisation sur les participants (Torres, 2003 ; Walters, 2001).

3. Analyse des politiques et pratiques d'alphabétisation en Afrique

Planification nationale et alphabétisation

L'accent majeur du discours actuel de la planification et de la mise en œuvre de l'alphabétisation en Afrique est en train de se déplacer vers l'évaluation de ce que peuvent ou devraient accomplir les planificateurs afin qu'elle soit plus inclusive. Les éducateurs soulignent le besoin d'améliorer la planification et la mise en œuvre des politiques afin de les rendre plus participatives que techniques. L'alphabétisation est en général intégrée dans le cadre de la planification nationale en ayant recours à l'expansion de l'enseignement formel. En Afrique, les compétences de base que sont la lecture, l'écriture et

le calcul sont en général transmises par les écoles. Il existe sur le continent différentes modalités d'enseignement formel qui ont été établies avant l'avènement du colonialisme et de la scolarisation occidentale. On les appelait les écoles d'initiation, qui préparaient les individus à la vie adulte dans les sociétés respectives. Selon l'UNESCO (2006), ces écoles ont été détruites, assimilées ou transformées par les écoles missionnaires. L'européanisation de l'éducation en Afrique a provoqué une expansion quantitative massive et en conséquence, certains pays ont continué à développer ces prestations selon ces lignes, ce qui a entraîné une augmentation des taux d'alphabétisation. Le Lesotho, le Malawi et le Mozambique ont connu une forte scolarisation formelle au cours de la période coloniale en raison des populations importantes de colons et de l'appui vigoureux apporté à l'enseignement primaire essentiellement par les Églises. Cette situation a contribué à l'augmentation des taux d'alphabétisation des adultes (UNESCO, 2005), au même titre que la scolarisation initiale d'une durée d'au moins quatre ans dans le primaire.

Le Botswana est un exemple d'intervention conjointe gouvernement-ONG dans le domaine de la mise en œuvre des conventions internationales. Après Hambourg en 1997, les délégués du pays ont convoqué un atelier national réunissant les parties prenantes en vue de mettre au point un *Plan national d'action* pour la réalisation de *l'Agenda pour l'avenir*. Ils ont examiné les dix thèmes approuvés par la Conférence de Hambourg pour déterminer celui qu'ils devraient mettre en œuvre. À partir de cela, ils ont élaboré un *Plan national d'action pour l'éducation des adultes*, composé de 23 domaines d'action. Ces derniers ont tous été confiés aux organisations, et un calendrier a été fixé pour définir le cadre temporel dans lequel les tâches devaient être lancées ou réalisées. Ces activités devaient être exécutées par des ONG, des organisations du secteur privé, par l'Association de l'éducation des adultes du Botswana (BAEA) et d'autres divisions du gouvernement local ou national (Commission nationale du Botswana de l'UNESCO, 1999).

La nation a par ailleurs organisé un groupe de travail pour élaborer un rapport national sur les efforts déployés pour réaliser l'EPT, et un atelier national réunissant les parties prenantes pour harmoniser les buts de l'éducation nationale avec ceux du *Cadre d'action de Dakar*. Le plan était centré sur l'expansion et l'amélioration de l'éducation de la petite enfance chez les groupes vulnérables, et sur le renforcement de la qualité et de la pertinence de la formation. Il a étudié le moyen de développer les programmes de soins et d'éducation de la petite enfance ainsi que les mécanismes de réponse à

la pandémie du VIH et du sida (Ministère de l'Éducation, 2003) traduisant l'engagement national en faveur des accords internationaux. Cependant, aucun de ces deux plans ne renferme d'indicateurs de succès ni de cadres temporels clairement définis en vue d'une prestation anticipée.

Campagnes d'alphabétisation, projets et programmes d'alphabétisation

Les planificateurs de l'alphabétisation en Afrique sélectionnent un mode de prestation en fonction de leur contexte et de sa convenance politique. L'offre d'alphabétisation en Afrique est déterminée par la vision, la politique et les ressources disponibles des États ou des ONG. Dans leurs efforts déployés pour poursuivre les objectifs de l'EPT, les nations ont organisé des campagnes, programmes et projets qui concordent avec leur conviction, leur ressources humaines disponibles et leur perception générale de l'alphabétisation. Bhola (1999) a établi une distinction entre un programme et un projet. Un projet est donc en général réalisé sur une petite échelle, il est moins bureaucratique, a une plus grande capacité à répondre adéquatement et suit des objectifs stratifiés et clairement définis limités à un petit groupe de personnes. Les projets sont décentralisés, participatifs et incluent des institutions locales et des ONG. Dans un contexte donné, les projets dépendent en principe des besoins et de la motivation des groupes desservis et de la flexibilité indispensable pour répondre aux besoins des apprenants de l'alphabétisation. Ils doivent être complétés par une vaste scolarisation formelle en vue d'accroître leur impact.

► *Campagnes d'alphabétisation*

Quelques pays africains tels que l'Éthiopie, la Guinée Bissau, le Mozambique et la Tanzanie ont eu recours aux campagnes d'alphabétisation pour traiter le problème de l'analphabétisme ou pour offrir des possibilités d'alphabétisation à leurs citoyens qui n'avaient pas été scolarisés durant la période coloniale, et pour poursuivre les objectifs de l'EPT. Selon Bhola (1999), dans les structures post-révolutionnaires, les campagnes sont en premier lieu motivées par un sentiment d'urgence et de combativité chez les dirigeants politiques qui veulent réparer l'injustice du passé. Les nations ont réformé les politiques d'alphabétisation et décentralisé la prise de décisions pour donner aux responsables des campagnes la liberté d'être innovants. Les campagnes ont été organisées à la fois comme événements uniques et comme des campagnes successives. Elles ont prouvé le potentiel d'autonomisation

des apprenants dans des pays comme l'Algérie, l'Éthiopie, le Mozambique, la Somalie et la Tanzanie dans la période de transition après l'indépendance. Ainsi, le Mozambique a organisé quatre campagnes de 1978 à 1982 : près de 500 000 personnes ont pris part aux deux premières, alors que le nombre de participants était beaucoup moins élevé dans les deux dernières (Lind, 1988 cité dans UNESCO, 2005). Par conséquent, les campagnes d'alphabétisation de masse sont considérées comme « des modes constituants d'intervention stratégique de l'État en vue de redéfinir le caractère social en termes d'objectifs de développement spécifiques identifiés (avec) la société dans son ensemble à un moment précis de son développement » (Rassool, 1999, p. 101). Les campagnes sont jugées cruciales pour l'alphabétisation en Afrique parce qu'elles impliquent les gens dans un dialogue et un débat permanents sur les choix linguistiques et autres aspects de leurs vies. Cependant, elles avaient tendance à donner de meilleurs résultats dans les sociétés monolingues plutôt que dans les nations africaines multilingues.

► *Programmes d'alphabétisation*

Dans la plupart des pays, les programmes d'alphabétisation qui ont enregistré des augmentations impressionnantes de l'alphabétisation faisaient partie intégrante d'un cadre de planification nationale élargi et étaient formulés dans des *Plans de développement national* et *de district*, ou des décrets. L'enseignement primaire aussi bien que l'éducation des adultes dans ces cas sont presque exclusivement planifiés et subventionnés par les gouvernements, et ils font partie de l'effort de développement national (Youngman, 2000). Dans ces contextes, l'éducation est centralisée, et l'État prescrit la langue et le contenu des curricula des programmes formels comme de ceux d'alphabétisation.

Dans certains cas, l'alphabétisation est un processus planifié et systématique qui peut être mis sur pied sur une grande échelle et pendant une période limitée tout comme une campagne destinée à éradiquer l'analphabétisme. Les programmes d'alphabétisation des adultes réalisés sur une grande échelle au Botswana, au Burkina Faso, au Kenya et au Zimbabwe cherchaient clairement à dispenser progressivement les compétences d'alphabétisation dans le cadre de plans nationaux de développement et d'initiatives relatives aux droits de l'homme (Lind et Johnston, 1990). Les planificateurs sont guidés par des principes d'efficacité car les prestations en matière d'éducation font partie d'un effort déployé par le gouvernement pour poursuivre d'autres objectifs de développement. Une ou deux langues d'enseignement

sont choisies. Habituellement, dans des nations relativement stables telles celles du Botswana, la langue d'enseignement est destinée à refléter un nationalisme sous-jacent et une intégration culturelle fondés sur les principes de l'unité et de l'efficacité. Cela peut se faire au détriment de la reconnaissance de l'identité de l'apprenant et des communautés minoritaires (Maruatona, 2004).

Pour essayer de résoudre les problèmes liés à l'alphabétisation des adultes, et impliquer activement les Agences d'éducation des adultes et d'éducation non formelle de l'État (ANFE), le Nigeria a pris plusieurs initiatives telles que l'établissement, au titre du Décret 17 de 1990 de la *Commission nationale d'alphabétisation de masse, d'éducation des adultes et de formation continue (NMEC)*. Elle a été en outre inaugurée dans tous les États de la Fédération, notamment dans la capitale fédérale, pour développer le programme et réduire les goulots d'étranglement administratifs lors de sa promotion. Les administrations du gouvernement local (LCA) ont été pareillement impliquées dans l'enseignement de l'alphabétisation, pour toucher les gens au niveau de la base mais aussi pour appuyer le contrôle exercé par le gouvernement sur le contenu enseigné dans les programmes. Le Nigeria avait au départ un système d'enseignement primaire universel (UPE) qui est devenu par la suite l'éducation de base universelle (UBE) en 1999.

La limitation majeure provient du fait que souvent l'alphabétisation dans ces cas ne peut concurrencer la scolarisation formelle dans l'affectation des budgets de développement et des budgets réguliers. Ainsi, au Botswana le programme national d'alphabétisation ne touche que 1,1 % du budget régulier (Youngman, 2000). Certains pays ont été plus novateurs dans la manière dont ils ont augmenté leurs taux de scolarisation. Le Kenya a, par exemple, introduit un enseignement primaire gratuit, des programmes de repas scolaires ciblés, une bourse de manuels pour les ménages pauvres et des bourses d'études pour venir en aide aux apprenants issus de familles défavorisées.

Malheureusement, d'autres États comme le Botswana régressent en annonçant la réintroduction des frais d'inscription scolaire en 2006, après quasi deux décennies d'éducation gratuite mais non obligatoire jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur. C'est un développement regrettable quand bien même justifié par le partage des coûts et le remboursement des frais (Maruatona, 2003). L'approche complète adoptée par le Bénin par exemple

inclut, dit-on, des mesures pour accroître la demande de programmes d'alphabétisation et améliorer la qualité de ces derniers, pour augmenter le financement et renforcer les systèmes de gestion décentralisée (UNESCO, 2006). Tous les exemples mentionnés ci-dessus soulignent combien il est important d'organiser des programmes d'alphabétisation qui sont complémentaires de l'effort déployé pour la réalisation de l'éducation primaire universelle.

► *Projets d'alphabétisation*

Au Mali, le recours aux projets a permis à l'État de dispenser l'alphabétisation en langues bambara, mandé, peul, songhai et tamasheq. Au Burundi, au Niger et au Togo, les matériels d'alphabétisation ont été rédigés dans les langues locales. En général, si les avantages des campagnes étaient de courte durée dans certains cas, leur dynamisme dans la mobilisation des ressources était sans précédent. Les programmes, progressivement et à long terme, subissent un recul important du fait qu'ils sont trop décentralisés et qu'ils ne reflètent pas assez la réalité de l'apprenant. Enfin, les projets semblent être beaucoup plus attrayants car ils sont non seulement complémentaires des programmes et de l'enseignement primaire, mais touchent aussi ceux qui sont les plus difficiles à atteindre, de ce fait ils devraient être promus dans les communautés où vivent des populations autochtones ou dans les zones très reculées.

Partenariats gouvernement-ONG

Depuis la CONFINTEA V, un effort manifeste et concerté est accompli par les ONG et la société civile pour coopérer avec les gouvernements prêts à contribuer à l'alphabétisation. Les chiffres révèlent que dans certains pays, les ONG jouent un rôle si important que leurs contributions éclipsent celles du gouvernement, qui joue alors plutôt un rôle de coordination. L'engagement continu de la société civile et des ONG dans la préparation, la mise en œuvre et le suivi des stratégies nationales d'alphabétisation a été identifié par le Forum de Dakar comme une stratégie clé cruciale pour la réalisation de l'EPT. Des données indiquent que divers pays ont accepté leur rôle dans la conception des politiques éducatives et la préparation des plans nations d'EPT (UNESCO, 2000). Deux organisations régionales d'alphabétisation à savoir PAMOJA et PROLIT ont joué un rôle majeur en contribuant à faire progresser l'objectif de l'alphabétisation en Afrique.

L'organisation PAMOJA, qui a été établie en 2002 par des praticiens REFLECT africains, promeut l'apprentissage, l'échange et l'évolution continue des pratiques REFLECT en Afrique. Elle fait partie du CIRAC (Cercle d'action et de communication internationales REFLECT) qui est l'organisation mondiale des praticiens REFLECT, mise en place en l'an 2000. Le CIRAC a gagné le Prix d'alphabétisation de l'UNESCO en 2003. Elle vise à montrer que les hommes et les femmes pauvres en Afrique sont capables de prendre en main leur destin en poussant les responsables des politiques à écouter leurs voix, et à défier toutes les structures de pouvoir dominant pour construire une société africaine riche et indépendante. Sa tâche consiste à aider les communautés à lutter contre la pauvreté et à s'engager dans le développement durable, contribuant ainsi d'une manière remarquable à la réalisation de l'un des objectifs de développement du millénaire.

Project Literacy (PROLIT) d'autre part a une plus longue histoire dans le travail d'alphabétisation en Afrique du Sud ; elle remonte à une initiative individuelle lancée en 1973 pour alphabétiser les employés de maison. Fondée par Jenny Nesor, PROLIT a joué un rôle crucial dans l'alphabétisation au fil des années. Ce fut l'une des premières organisations à être accréditées en tant que prestataires d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes (ABET). Son rôle dans l'administration des fonds des différentes organisations témoigne de sa crédibilité comme prestataire d'alphabétisation.

La mise en œuvre de l'alphabétisation au Kenya, au Nigeria, au Sénégal, au Rwanda, en Afrique du Sud et en Zambie repose principalement sur les ONG. Au Kenya, ACTIONAID, Plan International, Literacy and Evangelism, Bible Translation and Literacy, l'Association d'éducation des adultes du Kenya et l'Association des apprenants adultes du Kenya contribuent depuis des années de manière significative à la promotion de l'alphabétisation. Au Sénégal, elle reçoit le vaste soutien de tous les secteurs de la société en vue de l'éradication de l'analphabétisme. Ces programmes sont planifiés et mis en œuvre avec la participation active des ONG qui oeuvrent dans ces communautés. Les ONG au Nigeria ont épaulé les programmes d'alphabétisation au niveau des divisions du gouvernement national et local, consolidant ainsi les centres d'alphabétisation, lançant de nouvelles stratégies et mobilisant les citoyens à participer aux activités d'alphabétisation des adultes. Pour illustrer la participation des ONG au Nigeria, on peut citer le Département d'éducation des adultes de l'université d'Ibadan, qui a remporté le Prix d'alphabétisation de l'UNESCO en 1989 et l'Association University Village [UNIVA]. Mise

sur pied par Michael Omolewa avec le soutien de ses collègues de l'université d'Ibadan, UNIVA a organisé un point d'information étant donné que la plupart des personnes ignoraient où, quand et comment elles pouvaient avoir accès à une alphabétisation interactive (Aderinoye & Rogers, 2005). Elle était dans les premières places au Prix de la recherche en alphabétisation de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation en 1992 et elle a remporté la mention honorable au Prix d'alphabétisation Malcolm Adeseshiah en 1999. Ces faits montrent que des individus et des groupes peuvent se charger d'offrir une alphabétisation aux membres de leur société qui ne sont pas aussi privilégiés qu'eux, et ce même sous un régime politique très hostile.

L'Afrique du Sud d'un autre côté est déjà confrontée à la lassitude des ONG, et seules quelques organisations telles que PROLIT ont poursuivi leurs activités d'alphabétisation sur une petite échelle. L'État s'efforce d'établir d'une politique plutôt élaborée en vue de prendre à sa charge différents aspects d'ABET, telle que la formation des enseignants, pour s'assurer que les quelques ONG qui restent continuent de soutenir les efforts du pays en vue d'offrir une alphabétisation en tant que droit humain fondamental et service essentiel (Mangena, 2002).

En Zambie, le travail d'alphabétisation est assumé dans l'ensemble par des ONG. Plus de 40 organisations, en particulier des Églises, impliquées dans l'éducation de base des adultes travaillent aux côtés du programme national dans des endroits difficiles à atteindre pour l'État (Mwansa, 2002). Il est permis d'affirmer que les politiques nationales en Afrique tiennent compte de la coopération avec les ONG, situation qui est une conséquence directe de la participation active aux délibérations de la CONFINTEA V en 1997. Ce qui est nécessaire, c'est une politique qui définisse clairement la manière dont ONG et gouvernements peuvent coopérer. Abadzi (2005) soutient que les ONG et les organisations de terrain sont indispensables dans le domaine de l'alphabétisation mais que les donateurs ne peuvent accepter de travailler avec elles que si des institutions majeures du gouvernement central dirigent leur travail. Les gouvernements doivent au moins superviser attentivement ces associations bénévoles et communautaires afin qu'elles puissent acquérir la capacité d'atteindre les participants des programmes, former les enseignants, produire et distribuer de grandes quantités de matériels, assurer la supervision et le suivi. Cette étude appuie certaines de leurs préoccupations au sujet de la mauvaise gestion des fonds des ONG, mais reconnaît que les gouvernements africains peuvent aussi faire preuve d'inefficacité dans l'usage des ressources.

Abadzi (2005) indique avec prudence que les fonds alloués à l’alphabétisation pourraient être donnés en sous-traitance par les gouvernements à certains prestataires, mais que les gouvernements doivent rendre ce processus d’externalisation plus transparent et que les offres doivent être attribuées aux organisations les plus compétentes dans le domaine. Ainsi le concept du *faire-faire* qui est appliqué au Sénégal depuis 1995, implique l’État et la société civile là où les ONG étaient chargées de la mise en œuvre des politiques publiques sous la direction de l’État. Malgré leur succès, Torres (2003) met en garde l’État de ne pas se soustraire à sa responsabilité, c’est à lui qu’il revient de garantir à tous un accès à l’éducation de base en tant que droit. Cette tendance négative observée en Afrique fait qu’aujourd’hui les adultes et les jeunes doivent payer leur éducation dans le cadre du partage des coûts et de la privatisation des prestations d’alphabétisation. La section ci-dessous se penche sur les stratégies auxquelles Les ONG et le gouvernement ont recours pour l’alphabétisation en Afrique.

Alphabétisation et décentralisation

L’alphabétisation en Afrique est conçue de façon étroite et il est nécessaire de décentraliser les programmes s’ils doivent refléter la véritable réalité de l’utilisateur et si l’apprentissage doit être guidé par la demande. L’un des aspects les plus critiques de l’alphabétisation en Afrique a trait à la centralisation de sa planification et à la participation limitée des participants. Malgré la rhétorique des déclarations du NEPAD sur la vision nationale, la planification est dirigée par des bureaucrates et la prise de décision est concentrée au niveau supérieur de la hiérarchie. L’alphabétisation des adultes en Afrique tend à faciliter le contrôle politique exercé par l’État. Le programme d’études représente donc les perspectives des personnes détenant le pouvoir politique. Une telle approche de la planification fait qu’enseignants et apprenants ont une influence minimale sur le contenu du curriculum, le choix des manuels et de la langue d’enseignement (Maruatona, 2002). Le curriculum centralisé a aussi été critiqué parce qu’il n’est pas guidé par le client ou la demande et qu’il n’est pas associé à d’autres opportunités d’apprentissage (Ntiri, 1998). Il est donc sûr que le curriculum centralisé de l’alphabétisation ne sert pas les intérêts des apprenants africains et doit être décentralisé si les programmes doivent avoir un impact...

Les ministères chargés de l’alphabétisation ont tendance à avoir de nombreuses responsabilités, ce qui justifie le besoin d’une approche décentralisée. Dans

l'acception employée ici, la décentralisation signifie le transfert d'autorité des échelons supérieurs de l'État aux agents des gouvernements locaux dispersés géographiquement, ce qui encouragerait ainsi les prestataires locaux d'alphabétisation à prendre des décisions concernant leur travail quotidien. Dans le contexte africain, la décentralisation a pu être réalisée au moyen de deux méthodes exemplaires. La première concerne l'Afrique du Sud où les succès et les échecs des méthodes employées pour décentraliser la planification de l'éducation de base des adultes et de la formation ont pu servir de modèles à d'autres nations. L'ABET (Éducation de base des adultes et formation) a été instituée par l'Afrique du Sud démocratique de l'après-apartheid pour permettre à divers prestataires d'enseigner l'alphabétisation et d'assurer des formations. Ce faisant, elle a reconnu les rôles joués par une multitude de parties prenantes issues des secteurs publics (État), non gouvernementaux et privés (économiques). Le processus a impliqué également une gamme de groupes d'apprentissage tels que la main-d'œuvre syndiquée, les travailleurs indépendants et les personnes sous-employées, les adultes des zones urbaines et rurales, ainsi que les femmes rurales. La planification a été fondée sur les principes de l'équité, de la réparation, de la démocratie, du développement et de la reconstruction, du développement et de l'intégration. McKay (2004) constate que la politique d'ABET a consisté à créer un environnement favorable dans lequel les programmes de haute qualité peuvent se multiplier à travers le pays en apportant une orientation aux prestataires, plutôt qu'en utilisant des mesures de contrôle et normatives. La conception des politiques dans ce domaine doit devenir un processus permanent.

Alphabétisation et choix des langues

Ces dernières années, La valeur de l'héritage linguistique a amené à s'interroger sur la langue d'alphabétisation et la langue d'enseignement en général. Cependant, la plupart des langues africaines sont parlées mais n'ont pas d'orthographe connue. Les politiques linguistiques élaborées de nos jours visent en général au multilinguisme. Cela est par exemple le cas dans les États de l'Union africaine. « Les langues officielles de l'Union et de toutes ses institutions sont l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français, le portugais, le kiswahili et toute autre langue africaine ». Le choix de la politique linguistique par conséquent continue d'être capital pour l'accessibilité des programmes. Il joue un rôle crucial dans le choix des enseignants et la disponibilité des matériels. Les prestations ne sont pas homogènes dans toutes les langues et ont des conséquences pour l'accès au pouvoir.

Cependant, malgré la volonté de démocratie affichée par le NEPAD, certains choix tels que la désignation des langues officielles ou nationales sont faits de manière arbitraire. Les nations choisissent la langue d'enseignement des écoles et des programmes, campagnes et projets d'alphabétisation sans suivre de lignes directrices politiques clairement définies. Généralement, les langues officielles sont imposées par l'élite politique parce qu'elles sont les langues des anciens régimes coloniaux, tels que l'anglais, le français et le portugais (Maruatona, 2002 ; UNESCO, 2005). Les langues utilisées dans les écoles sont souvent la combinaison d'une *lingua franca* nationale ou langue véhiculaire, associée à des groupes influents dans la société, et d'une langue officielle. Dans la plupart des cas, les apprenants commencent par une langue nationale pour passer ensuite à une langue officielle, qui est utilisée jusqu'au niveau d'éducation le plus élevé. De nombreuses organisations affirment que la langue maternelle est la langue d'enseignement préférée dans les programmes d'alphabétisation du fait qu'elle permet un enseignement créatif dans une langue familière (UNESCO, 2005). Il serait avantageux d'avoir un enseignement bilingue dans lequel les apprenants commencent leur alphabétisation dans leur langue maternelle et passent ensuite à la langue nationale ou officielle s'ils le souhaitent. Le nombre d'enseignants formés et la disponibilité des matériels pour assurer l'enseignement en langue maternelle constituent une préoccupation majeure. Il se peut que les apprenants préfèrent apprendre dans une langue nationale ou officielle afin d'avoir davantage de possibilités plus tard, et c'est cela le plus grand défi.

La formation des enseignants d'alphabétisation et leur soutien

La formation des enseignants et leur soutien sont des points essentiels à prendre en considération dans le domaine de l'alphabétisation. Toutes les visions et politiques mondiales, comme celles de l'Afrique, et en particulier du NEPAD, insistent sur le fait qu'il est important que les enseignants d'alphabétisation soient bien formés. Le succès relatif affiché par différents programmes dépend de la qualité de ses maîtres, et une formation adéquate est cruciale. De nombreux animateurs sont issus de la population locale ou sont des bénévoles sans qualifications formelles, d'autres sont employés à temps complet ou à temps partiel par les ONG ou bien travaillent pour le développement. Les enseignants à temps complet des autres secteurs de l'éducation enseignent aussi à temps partiel aux adultes (comme en Tanzanie) et les éducateurs d'adultes qualifiés sont employés à plein temps par le

programme d'éducation de base et de formation (UNESCO, 2005). Cependant, la majorité des enseignants n'ont pas de qualifications, ce qui peut avoir des conséquences négatives pour le type d'enseignement qu'ils dispensent, et bien que motivés et dévoués, ils n'ont peut-être pas les compétences requises pour enseigner. Dans des pays comme le Botswana, la Namibie, le Rwanda, la Tanzanie et la Zambie, la formation des maîtres est fondée sur les principes de l'éducation des adultes. Au Botswana, les enseignants sont recrutés dans différentes communautés ethniques et linguistiques avant d'être formés, et le recrutement des formateurs d'alphabétisation fait appel à la participation des dirigeants des communautés. Après avoir été recrutés, les individus reçoivent une *formation initiale* au niveau du district au cours de laquelle ils passent un test d'évaluation, et s'ils échouent leurs contrats sont résiliés (Maruatona, 2001). Les enseignants sont bénévoles et touchent une petite indemnité pour chaque cours.

La formation des éducateurs d'alphabétisation relève de la responsabilité des ministères des gouvernements, des départements et directions de l'éducation de base des adultes, de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Ces stagiaires sont nommés dans les services gouvernementaux ou dans les ONG (Ellis, 2002, Torres, 2003). La seule exception à cette règle a été observée en Namibie et au Zimbabwe. Dans ce pays, les ONG, telles que l'Association d'alphabétisation des adultes du Zimbabwe (ALOZ) et l'Association des apprenants adultes (ZALA) sont responsables de la formation des maîtres (Mudariki, 2002). La plupart d'entre eux sont engagés comme bénévoles. Ce n'est qu'en Namibie qu'ils signent à l'issue de leur formation un contrat annuel avec la Direction de l'éducation de base des adultes, du ministère de l'Éducation de base, des Sports et de la Culture. Cela permet aux enseignants de tester leur intérêt, et aux superviseurs, d'éprouver la valeur de l'engagement de ces derniers (Ellis, 2002). Dans le programme national d'alphabétisation fonctionnelle du Ghana, les enseignants sont recrutés au sein des communautés locales et après avoir terminé une série de cours, on leur offre publiquement une bicyclette ou une machine à coudre en reconnaissance de leur contribution (Lauglo, 2001). Il a été observé que dans tous ces cas, les enseignants suivent des cours de recyclage tous les ans pour s'assurer que leurs compétences pédagogiques sont adaptées et pour leur permettre de s'exprimer sur leurs succès et leurs frustrations au travail. Toutes ces personnes aspirent à être employées de façon permanente ou comme en Namibie sur contrat, en bonne et due forme.

Le manque de mécanismes intégrés d'évaluation et d'appréciation est étroitement lié à la formation insatisfaisante des maîtres. L'absence d'un système apte à déterminer l'efficacité interne des prestations et à établir une mesure cohérente des résultats obtenus caractérise l'éducation de base des adultes en Afrique. L'UNESCO, les gouvernements nationaux et les autres partenaires compétents en matière d'évaluation doivent mettre en place des mécanismes d'évaluation suffisamment flexibles pour permettre aux enseignants et aux autres organismes nationaux de mesurer l'impact de l'alphabétisation.

Recommandations

Le défaut le plus important des politiques d'alphabétisation africaines est leur incapacité à adopter le principe d'éducation tout au long de la vie comme cadre et à assurer la transformation des communautés africaines en sociétés éducatives. La plupart des politiques africaines qui pourraient être considérées comme prometteuses partagent les caractéristiques suivantes :

1. *L'alphabétisation comme droit humain fondamental*, dans laquelle l'État investit parce qu'il juge qu'elle produit un effet positif sur les initiatives de développement personnel, familial, communautaire et national.
2. *Intégrer les possibilités et politiques d'alphabétisation, de formation et d'éducation de base des adultes*. En Afrique du Sud, par exemple, ABET englobe toutes les opportunités d'apprentissage, de l'alphabétisation de base jusqu'à la 10e année d'enseignement, avec des voies de progression bien définies entre les différents niveaux. Ce niveau d'intégration permet d'en finir avec le partage artificiel entre compétences intellectuelles et compétences pratiques. Un programme intégré permet de se pencher sur les besoins des apprenants dans toute la société sans discrimination envers une catégorie sociale. Ce serait la meilleure stratégie pour réaliser les objectifs de l'EPT pour les femmes et les filles.
3. *Adopter l'éducation tout au long de la vie comme principe directeur* de la planification des politiques d'alphabétisation. Des pays comme le Botswana, la Namibie et l'Afrique du Sud la mentionnent clairement dans leurs politiques d'éducation mais aucune infrastructure ne s'assure que chacun puisse avoir accès à l'éducation sur une base permanente et la vie durant.
4. L'Afrique a besoin d'une politique globale relative à l'utilisation partagée des ressources. Le meilleur moyen d'y remédier est de reconnaître que *les investissements devraient être répartis raisonnablement entre les écoles et les programmes, projets et campagnes d'éducation non formelle*.

5. *Les partenariats avec les ONG.* Les États devraient jouer un rôle de coordination vis à vis des ONG et autres prestataires qui apportent des ressources et une expertise plus que nécessaires et adoptent souvent une approche transformative. Il serait prudent que les États aient recours à des groupements d'ONG qui contribueraient à coordonner les activités des organisations non gouvernementales oeuvrant pour l'alphabétisation dans toutes les nations. Les ressources du gouvernement ou de donateurs pourraient subventionner le travail des ONG dans les régions défavorisées, rurales et reculées des sociétés africaines. Cependant, les gouvernements ne doivent pas quitter le devant de la scène dans l'enseignement de l'éducation pour tous et ne devraient pas remettre sa réalisation et son financement entre les mains d'ONG ou de donateurs comme ce fut le cas dans de nombreuses nations telles que la Zambie. L'État doit superviser et coordonner efficacement les activités d'alphabétisation réalisées par les ONG dans chaque État, si l'on veut voir se réaliser les objectifs de l'EPT en Afrique.
6. *Améliorer la qualité des animateurs :* La meilleure pratique ayant trait à l'évaluation des capacités de ces maîtres est recensée en Namibie, où ces derniers signent un contrat annuel pouvant être renouvelé sur la base de leurs résultats et de l'intérêt qu'ils manifestent pour leur travail. La formation actuelle d'une durée de quatre semaines en moyenne semble suffisante, si un mécanisme intégré de soutien a lieu et si des cours de recyclage sont proposés. Pour parer au manque d'enseignants, on pourrait par ailleurs faire appel aux titulaires du *Certificat d'éducation des adultes* délivré par l'université, et qui sont sans emploi dans bien des pays. Pour ce faire, l'État ne devrait pas hésiter à récompenser ces personnes pour leur expertise ou à les encourager à concevoir l'éducation des adultes comme un service social avant d'assumer une tâche à la mesure de leur formation. Dans certains pays, les étudiants exercent un tutorat dans l'alphabétisation des adultes et sont encouragés à voir dans l'enseignement de l'alphabétisation un complément à leurs études.
7. *Décentralisation des services pour améliorer la qualité de l'alphabétisation.* La décentralisation met fin à l'exclusion des cadres du niveau local dans la planification des programmes, qui en retour prive la société des avantages d'une pleine participation à la prise de décision. Les apprenants et les enseignants locaux devraient pouvoir prendre part à la planification du curriculum comme à celle du processus d'enseignement et d'apprentissage. Il est vivement recommandé de décentraliser l'alphabétisation en Afrique afin d'encourager le personnel local à accorder une attention

appropriée aux problèmes recensés dans leur district et afin que leurs apprenants puissent développer un sentiment d'appropriation à l'égard de leurs programmes. Les planificateurs devraient être encouragés à intégrer les pratiques socioéconomiques et culturelles des communautés qui les accueillent et en même temps à faire connaître à ces dernières les questions d'ordre national et international.

Bibliographie

Abadzi, Helen. (2005). *Strategies and policies for literacy.* Washington DC: World Bank.

Abdullah, A. ; Gachanga, B. et Mujidi, J. (1999). June. Non-formal education in Kenya: A country paper delivered at a workshop on *Diversifying educational delivery systems, reviving the discourse on formal/non formal interface.* Held at the Grand Palm Hotel, Gaborone, Botswana: Commonwealth Secretariat.

Aderinoye, Rashid ; Rogers, Alan. (2005). Urban Literacies: The intervention of the literacy shop approach in Bodija Market, Ibadan, Nigeria. In Alan Rogers (ed.) *Urban Literacies: Communication, identity and learning in development contexts* (pp.253-278). Hamburg: UNESCO Institute of Education.

Ansprenger, Franz. (2003). Hoping for the New Partnership in Africa's Development (NEPAD)? The long history of reform concept for Africa, *Development and Cooperation*, 30, 364-367.

Apple, Michael. (1999). *Power, meaning and identity: Essays in critical educational studies.* New York: Peter Lang.

Asmal, Kader. Illiteracy is Hindering African Renaissance, Keynote Address, Pan-African Conference on Children's Reading, HSRC, Pretoria, 1999

Barton, David et Hamilton, Mary. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community.* London: Routledge Publishers.

Beder, Hall. (1991). *Adult literacy: Issues for policy and practice.* Malabar, FL: Kreiger Publishers.

Bhola, H.Singh. (1995). The national literacy programme of Namibia (NLPN): A policy analysis and programme evaluation: Ministry of Education and Culture. Government of the Republic of Namibia

Botswana National Commission for UNESCO. (1999). *National Action Plan for Adult Learning.* Gaborone: Government Printer.

Bown, L. (1990). Women, Literacy and Development, Planning for the Future, Action Aid UK

Cohen, Desmond. (2002). "Human capital and the HIV epidemic in sub-Saharan Africa", ILO/AIDS Working Paper 2, Geneva, ISBN-92-2-113238-2. <http://www.ilo.org/public/english/bureau/inf/pr/2002/35.htm>

Daubon, Ramon. (2005). A primer for promoting deliberative democracy and the dynamics of development at the grassroots, *Journal of Public Deliberation*, Vol. 1 (1) Article 4. [accessed 8 April 2005] <http://services.bepress.com/jpd/vol1/iss1/art4>

Deng, Lual. (1998). Rethinking African development: Towards a framework for social integration and ecological harmony. Eritrea: African World Press.

Ellis, Justin. (2004). Adult learning and poverty reduction in Namibia: investigations and reflections of a bureaucrat, Poverty and Adult Education Conference.

—. (2002). December. Over view of adult basic and literacy education provision and delivery in Namibia. Paper presented at an International Conference on Adult Basic and literacy Education in SADC Region held at the Centre for Adult education, School of Education, Training and Development, University of Kwa Zulu Natal, 3-5th . pp.137-149.

Foley, Griff. (1999). Learning in social action: A contribution to understanding informal learning. London: Zed Books.

Gee, James Paul. (1996). *Social inequalities and literacies: Ideology in discourse.* (2nd ed.). London: Falmer Press.

- Giroux, Henry. (1995).** The politics of insurgent multiculturalism in the era of Los Angeles uprisings. In B. Kanpol et P. McLaren (Eds.). *Cultural multiculturalism: Uncommon voices in a common struggle* (pp. 107-124). London: Bergin and Garvey.
- ICAE (International Council of Adult Education). (2003).** Agenda for the future Six years later. ICAE Report. Montréal: Canada.
- IFAD (International Fund for Agricultural Development). (2000).** *Gender Strengthening Programme in Eastern and Southern Africa, Field Diagnostic Study, Zambia*. IFAD: Rome.
- **(2001).** Draft Regional Assessment and Strategy for East and Southern Africa, "Towards Halving Rural Poverty by 2015.". IFAD: Rome.
- Jan, Robert. (1999).** Implementing public policy in India. In S. Nagel, & F. Lazin, (Eds.) *The policy implementation in developing nations* (pp. 23-35). Commack: New York: NOVA Science Publishers.
- Kanyesigye, Juliet. (1998).** Reflect and empowerment: Our field experiences, *Participatory Learning and Action Notes*, 3, 51-53.
- Kishindo, Paul. (1992).** The functional literacy programme in Malawi: Problems and suggestions for improvement. *Journal of Adult Education and Development* Vol. 39, 111-118.
- Lauglo, Jon. (2001).** Engaging with adults: the case for increased support to adult basic education in southern Africa. Washington: Africa Region Human Development Working Paper Series. The World Bank.
- Lazin, F. (1999).** Methodological and substantive issues in the policy implementation process. In Stuart. Nagel, & F. Lazin, (Eds.). *The policy implementation in developing nations* (pp. 149-162). Commack, NY: NOVA Science Publishers.
- Lind, A. (2004).** *Reflections on Gender Equality and National Adult Basic Education Programs*, Paper presented at *Beyond Access, Developing Gender Equality in Adult Education*, Norwich, UK

- Lind, Agneta et Kristensen, V. (2004).** Education sector in Mozambique: Problem Analysis. Stockholm: SIDA.
- Lind, Agneta. (1996).** "Free to speak up," Overall evaluation of the National Literacy Programme in Namibia. Directorate of Adult Basic Education, Ministry of Basic Education and Culture, Namibia.
- Lind, Agneta et Johnston, A. (1996).** Adult literacy programs: Design, implementation and evaluation, in A. Jutman, (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp.1-15). London: Pergamon Press.
- Lockyer, Andrew ; Crick, Benard et John, Annette (Eds.). (2003).** Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice. (England: Ash gate Publishing).
- Lonsdale, Michele et McCurry, Doug. (2004).** *Literacy in the New Millenium*. Adelaide, Department of Education, Science and Training, Commonwealth of Australian.
- Mangena, Mosibudi. (2002).** *Key note address: Adult and basic literacy education in SADC*. Paper presented at an International Conference on Adult Basic and literacy Education in SADC Region held at the Centre for Adult education, School of Education, Training and Development, University of Kwa-Zulu Natal, 3-5th . pp.17-21.
- Maruatona, Tonic. (1998).** Gender perceptions of the Botswana National Literacy Program among minorities in the Chobe District, *Botswana Notes and Records, Vol. 30*, 9-26.
- . **2002.** A critique of centralized literacy programs: the case of Botswana. *Journal of Adolescent & Adult literacy*, 45 (8), pp.736-745.
- . **(2004).** State hegemony and the planning and implementation of literacy education in Botswana, *International Journal of Educational Development*, 24(1), pp.53-65.
- . **(2001).** Literacy for what? A critical analysis of planning for the Botswana National Literacy Programme. Unpublished Ph.D dissertation, University of Georgia.

McKay, Veronica. (2004). Methods of distance education for training adult educators in South Africa. In

Ministry of Education. (2003). *National plan of action for education for all.* Paper presented at a national stakeholder forum. Held at Boipuso Hall, Gaborone, 8-10 April.

Ministry of Education. (1993). *Report of the National ~Commission on Education,* Gaborone: Government Printers.

Mudariki, Taka. (2002). *Adult basic education in Zimbabwe.* Paper presented at an International Conference on Adult Basic and literacy Education in SADC Region, Centre for Adult education, School of Education, Training and Development, University of Kwa-Zulu Natal, pp.204-2278.

Mwansa, D. M. (2002). *Growth and development of literacy education in Zambia.* Paper presented at an International Conference on Adult Basic and literacy Education in SADC Region, Centre for Adult education, School of Education, Training and Development, University of Kwa-Zulu Natal, pp.193-203.

Nanus, Burt. *Definition of vision.* [Accessed 20, October, 2005] <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/ndu/strat-ldr-dm/pt4ch18.html>

NEPAD (2001). *Report of the New Economic Partnership for Africa's Development* (Lagos: Nigeria).

Nigeria World (1999). *Vision 2010.* <http://nigeriaworld.com/focus/documents/vision2010.html>

Ntiri, Daphne. (1998). Africa's educational dilemma: Roadblocks to universal literacy for social integration and change Vol. 1. In Daphne. Ntiri (ed.) (pp. 95-118). Office of Adult And Lifelong Research (Michigan: University of Detroit).

Ogunsanya, M. et Thomas, H. (2004). "Unblocking the blockages: Challenges for Nigerian Education," *Journal of Development Societies*, 20(1-2), 79-88.

- Popkins, Jillian. (1998).** "Facilitating training and involvement in REFLECT: Experiences from Nepal," *Participatory Learning and Action Notes*, 32, 69-73.
- Postma, L. (2004).** *The Health Promoting School and the attainment of Health Literacy within HIV/AIDS Awareness Programs* South Africa.
- Presidential Task Group. (1997).** *Vision 2016. Towards prosperity for all.* Gaborone: Presidential Task Group.
- Rassool, Naz. (1999).** *Literacy for sustainable development in an information age.* Philadelphia: Multicultural matters.
- Robinson-Pant, A. (2004).** *Women, Literacy and Development, Alternative Perspectives,* (Routledge, London and New York).
- Saitoti, George. (2003).** Reflections on Africa Development, *Jorurnal of Third World Studies.* Fall, (2003). http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3821/is_200310/ai_n9337869 [Accessed 20, October, 2005].
- Sen, Amartaya. (1999).** *Development as freedom.* (New York: Anchor Books)
- Singh, Madhu et Veronica, McKay (Eds).** *Enhancing adult basic learning: Training educators and unlocking the potential of distance and open learning.* Hamburg: UNESCO.
- South African Churches. not dated.** *Un-blurring the vision: An assessment of the New Partnership for Africa's Development.* [Accessed 22nd October, 2005] <http://www.sacc.org.za/docs/NEPAD.html>
- Street, Brian. (1995).** *Social literacies.* London; Longman.
- Torres, Alberto. (1998).** *Democracy, education and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world.* Boulder, CO: Rowman and Littlefield.
- Torres, Maria. (2003).** *Life long learning in the south: Critical issues and opportunities for adult education,* Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency.

UNESCO. (2006). *Global Monitoring Report, 2006.* Paris: UNESCO.

—. (2003). *Income generating projects for poverty alleviation through non-formal education.* Bangkok: UNESCO Regional Office.

—. (2000a). World Education Forum; regional frameworks for action, Sub-Saharan Africa. [accessed 12th December, 2005]. http://www.unesco.org/education/efa/wef/_2000/regional_framework/frame_africa.shtml

—. (2000b). *Dakar framework for action, education for all: Meeting our collective commitments, World Education Forum.* (Dakar, Senegal, 26-28 April) Paris: UNESCO.

—. (1997). *Final Report: The fifth international conference on adult education,* Hamburg: Germany, 14-18 July, 1997.

—. (1995). *Audience Africa: Social Development Africa's priorities,* Paris: UNESCO. 6-10 February.

UNESCO-BREDA. (2005). *EFA in Africa: Paving the way for action: executive summary.* Paris: UNESCO.

—. (1998). *Report of the African regional forum on education.* Held in Dakar, Senegal, 16-20th March.

United Nations. (2005). *The Millennium Development Goals Report, (2005).* . New York: United Nations.

—. (1995). *The Copenhagen Declaration and Program for action: World summit for social development* 6-12 March. New York: United Nations.

Wagner, Daniel. (1999). (Ed.), *The future of literacy in a changing world,* 2nd ed. Cresskill, N. J.: Hampton Press.

Walters, Shirley. (2001). Adult education in lifelong learning in Southern Africa. In O. Korsgaard, S.

Walters et R. Andersen (Eds.). *Learning for democratic citizenship*(pp. 182-202). (Copenhagen: Association for World Education and the Danish University of Education).

Weber, Rose-Marie. (1999). Adult education and literacy. In Daniel. Wagner, Richard. Venezky, & Brian. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook* (pp. 173-178). Boulder, CO: West Press.

Youngman, Frank. (2002). *An overview of adult basic and literacy education in Botswana.* Paper presented at the Center for Adult Education, University of Natal Pietermaritzburg, 3-6 December.

Liste des sigles et abréviations

ABE	Éducation de base des adultes
ABET	Éducation de base et formation des adultes
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
ALF	Animateurs de l'alphabétisation des adultes
ALOZ	Association d'alphabétisation des adultes au Zimbabwe
ANFE	Education des adultes et éducation non formelle
BAEA	Association d'éducation des adultes au Botswana
CCE	Centre d'éducation continue
CE	Éducation continue
CICE	Centre d'éducation continue en cours d'emploi
CIEA	Conseil international d'éducation des adultes
CIRAC	Cercle d'action et de communication internationales sur Reflect
DNUA	Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
ESP	Politique du secteur de l'éducation
ESSP	Plan stratégique du secteur de l'éducation
FIDA	Fonds international de développement agricole

FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
IMOA	Initiative de mise en oeuvre accélérée
LGA	Zones gouvernementales locales
LLL	Éducation tout au long de la vie
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
NFLP	Programme national d'alphabétisation fonctionnelle
NMEC	Commission nationale d'alphabétisation de masse, d'éducation des adultes et d'éducation non formelle
NQF	Cadre national de qualifications
NU	Nations unies
ODM	Objectifs de développement du millénaire
ONG	Organisations non gouvernementales
PIB	Produit intérieur brut
PROLIT	Projet d'alphabétisation
PSRP	Programme de stratégie de réduction de la pauvreté
RNPE	Nouvelle politique nationale d'éducation
SIDA	Syndrôme d'immunodéficience acquise
UA	Union africaine
UBE	Éducation de base universelle
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNIVA	University Village Association
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine
ZALA	Association des apprenants adultes du Zimbabwe

Programmes d’alphabétisation efficaces et prometteurs

Chapitre 3.

Éléments de bilan de la stratégie
du “ faire-faire ” en alphabétisation 155

Chapitre 4.

Les innovations pédagogiques dans
les programmes d’alphabétisation.
L’apprentissage tout au long de la vie
comme méthode et comme objectif. 189

Chapitre 5.

Le projet d’appui à la formation
professionnelle des néo-alphabétisés
(PAFPNA) au Sénégal : Un projet
d’alphabétisation efficace et prometteur . . 253

Chapitre 3.

Éléments de bilan de la stratégie du “ faire-faire ” en alphabétisation

par Amadou Wade DIAGNE et Binta Rassouloula Aw SALL

1. Le concept de « faire-faire » et son contexte d'émergence et de développement

Le contexte d'émergence de la stratégie du « faire-faire »

La stratégie du « faire-faire » est née parce que:

i) les anciennes approches ont montré leurs limites (résultats pas toujours satisfaisants, absence de visibilité sur les données, doute sur la fiabilité des informations fournies par des acteurs qui sont juges et parties, inadéquation de l'offre par rapport à la demande, analphabétisme de retour...)

ii) les conditions d'une autre approche plus participative et plus efficiente sont réunies (exigence des partenaires financiers pour la bonne gouvernance, émergence de nouveaux acteurs issus de la société civile, revendication d'une meilleure implication des communautés dans les affaires les concernant, développement d'autres approches de maîtrise d'ouvrage dans d'autres secteurs avec des résultats probants...)

iii) une plus grande prise de conscience s'est développée au profit de l'éducation non formelle en général et de l'éducation des adultes en particulier comme stratégie de correction des disparités d'accès aux services sociaux de base et comme facteur d'accélération de la scolarisation universelle.

Dans les années 80 et 90, le secteur de l'éducation non formelle dans les pays du Sahel était caractérisé par un taux d'analphabétisme élevé, une évolution non maîtrisée du secteur, une méconnaissance des capacités du secteur, un manque de visibilité dans la qualité des programmes et une dispersion notoire des efforts des différents acteurs. Cette situation de l'éducation non formelle pouvait trouver son explication dans les éléments d'analyse suivants :

1. **L'absence d'un programme national fédérateur de lutte contre l'analphabétisme** : malgré la présence de structures travaillant dans le secteur non formel, une politique générale a rarement été élaborée pour définir un cadre d'intervention logique et cohérente capable de guider l'ensemble des acteurs.
2. **La présence de pesanteurs** importantes dont : l'organisation institutionnelle prévue pour la gestion de petits programmes, les capacités insuffisantes de planification, de coordination et de suivi dans un contexte de partenariat, la qualification technique des ressources humaines peu suffisante du fait de l'inexistence de structures de formation experte dans le domaine de l'éducation des adultes, les difficultés à assurer une collecte de données fiables, la modicité des moyens alloués au secteur dans le budget des Etats, la faiblesse de la qualité des résultats d'apprentissage obtenus jusqu'ici, l'inexistence de politiques et de programmes précis, cohérents et soutenus de post-alphabétisation
3. **Plusieurs cas de figures pour la coordination des actions** selon les pays et à l'intérieur de chaque pays :
 - **Cas n° 1 : le laisser-faire** : les programmes d'alphabétisation cohabitent sur le terrain sans coordination par un ministère de tutelle ; même si des orientations existent, elles sont peu connues et peu suivies par les acteurs
 - **Cas n° 2 : l'approche par projets** : il s'agit pour l'essentiel de formuler des projets autonomes en réponse à des besoins sectoriels spécifiques ou en accompagnement de programmes de développement, projets conçus et mis en œuvre de manière autonome par des départements ministériels

ou des organisations de la société civile sans référence à une vision globale de la politique d'alphabétisation

- **Cas n° 3 : l'approche programme** : dans ce cas, le gouvernement définit une politique générale avec ses partenaires qui se reconnaissent à la fois dans le plan d'action retenu et dans le cadre stratégique de coordination des actions et d'optimisation de l'utilisation des moyens mobilisés.
- 4. **L'absence de cadre de concertation pour réguler le secteur malgré** l'ampleur des investissements réalisés par les organisations non gouvernementales (ONG) internationales et nationales dans des domaines très variés ;
- 5. **La standardisation des programmes** ou «programmes prêt-à-porter» caractérisés par la conception des contenus éducatifs par le niveau central sans tenir compte des besoins exprimés par les communautés afin de répondre aux problèmes identifiés dans la conduite de leurs activités quotidiennes et par l'orientation des contenus vers des préoccupations de type intellectualiste avec l'accent mis sur les connaissances instrumentales isolées et coupées des réalités de la vie courante (lecture et calcul), l'uniformisation des modalités de livraison des programmes
- 6. **L'absence de visibilité sur les résultats** : compte tenu du fait que les différentes fonctions d'orientation, d'exécution et d'évaluation sont concentrées entre les seules mains du promoteur (État, ONG, projet ou société), il n'a pas toujours été possible de disposer d'informations fiables sur les données des programmes et en particulier sur leur efficacité, les promoteurs étant à la fois juge et partie ;
- 7. **L'analphabétisme de retour** : les effets conjugués de la standardisation des programmes et de l'absence de visibilité sont certainement à l'origine de leur inefficacité et de la faiblesse des résultats observés ; les participants n'hésitent pas à avouer leur implication répétitive dans beaucoup de sessions de formation, sans pour autant développer des compétences durables.
- 8. **L'essoufflement technique et financier de l'État** : les restrictions budgétaires nées des programmes d'ajustement structurels à partir des années 80 ont pour effet d'entraver le développement des secteurs sociaux et de l'éducation en particulier du fait de la réduction des investissements ; cette situation aura pour conséquence l'inégalité d'accès à l'école élémentaire, le manque d'enseignants et le faible accès aux programmes d'alphabétisation pour les adultes.
- 9. **Une forte poussée du vent de la décentralisation** : l'émergence du « faire-faire » reste fortement liée à l'option de décentralisation érigée comme conditionnalité au financement dans les États du Sud « où l'État

est appelé à s'effacer partiellement pour faire place aux initiatives privées, qu'elles émanent de la population, des ONG ou d'opérateurs » ; la question de la décentralisation s'inscrit dans le contexte d'une remise en cause du rôle central de l'État dans le contexte de « renforcement des conditionnalités économiques de l'aide au développement à travers la mise en œuvre des politiques d'ajustement dans les années 80 ».

10. **Un engagement renouvelé pour « l'éducation pour tous » et un environnement international favorable:** la politique d'alphabétisation et d'éducation de base du gouvernement s'inscrit dans le cadre de la Conférence de Jomtien en 1990 qui préconise « l'éducation pour tous » avec une plus grande disposition des institutions internationales à appuyer les secteurs sociaux. ; en effet, un intérêt plus important est accordé par les agences des Nations Unies et plus récemment par le Fonds monétaire international et la Banque mondiale « aux actions de compensation sociale de l'ajustement, ciblées en direction des groupes les plus vulnérables et consacrées à l'emploi, à l'alimentation, à la santé ou à l'éducation ».

Le concept de « faire-faire »

► Définition

La stratégie consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien et où il y a un avantage comparatif certain selon le principe de « chacun là où il excelle ». Ce montage répond aux caractéristiques suivantes, reconnues comme essentielles par tous les acteurs :

- 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 des missions d'alphabétisation exécutées par les opérateurs sur des fonds publics mis à leur disposition par le ministère,
- 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.

Ce que n'est pas la stratégie du « faire-faire »

- La stratégie du « faire-faire » n'est pas du laisser-aller ou du laisser-faire.
- Elle n'est pas non plus «se laisser faire».

- Elle n'est pas une déresponsabilisation des services étatiques.
- Elle ne consiste pas en un désengagement de l'État face à ses obligations d'assurer le minimum éducatif à tous les citoyens.

Ce qu'est la stratégie du « faire-faire »

- La stratégie du « faire-faire » est une décentralisation, c'est-à-dire la 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'État.
- 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 modalités consignées dans un manuel 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.

► *Les principes de base de la stratégie*

Les principes qui fondent la stratégie du « faire-faire » sont les suivants :

- **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 devra être mis en place à tous les échelons ; ainsi par exemple le Comité d'appui aux activités d'alphabétisation (CAPAL) au Tchad devra donc disposer d'antennes locales.
- **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** : les services déconcentrés du ministère devront voir leurs compétences renforcées : planification, animation, information, suivi, évaluation, coordination...
- **le partenariat et la participation** : la relation hiérarchique devra céder le pas à une approche partenariale qui accorde une grande place à la participation consciente, motivée et entière des différents acteurs ;
- **la transparence et l'équité** : le système devra assurer un accès équitable aux ressources mobilisées sur la seule base des critères retenus et avec un mécanisme fondé sur la transparence.

► *Contexte de développement*

Les conditions favorables suivantes ont permis l'émergence et le développement de la stratégie du « faire-faire » :

- la présence d'ONG et d'organisations communautaires nées dans les années 70 et la revendication d'une plus grande participation des communautés ;
- les principes de bonne gouvernance font que la gestion centrée sur les résultats est de plus en plus la condition d'accès aux ressources des partenaires ;
- la communauté internationale s'engage de plus en plus en faveur de l'éducation pour tous.

► *Pourquoi impliquer la société civile ?¹*

Dans certains pays, la sous-traitance avec les ONG constitue la politique dominante du gouvernement pour la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation. Le Sénégal en est un exemple. D'autres pays, comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, le Maroc et le Niger sont déjà engagés dans cette direction. Enfin, plusieurs autres pays d'Afrique de l'Ouest envisagent de modifier leurs politiques dans le but de recourir à la sous-traitance, entière ou partielle, avec les ONG.

Plusieurs arguments militent en faveur d'une politique de collaboration étroite avec les ONG et les associations:

- le partenariat peut mobiliser plus de ressources financières et humaines en faveur de l'alphabétisation;
- les ONG ont une solide expérience dont le partenariat pourrait tirer profit;
- en favorisant la diversité des prestations, les ONG peuvent assurer à l'alphabétisation la flexibilité dont elle a besoin afin de mieux prendre en compte les conditions locales;
- impliquer les communautés et leurs organisations est un moyen pour l'alphabétisation de s'assurer le soutien social dont elle a besoin au niveau local;
- le développement d'une association nationale d'ONG et d'organisations communautaires peut fournir au gouvernement les réactions et commentaires des groupes d'intérêt indépendants.

1. Jon, Lauglo, « Inclure les adultes », Banque mondiale, 2001

La collaboration dépend de la présence d'objectifs communs et d'une confiance mutuelle. Ces conditions préalables ont tendance à se renforcer au fur et à mesure que le gouvernement est plus sensible à une société civile pluraliste.

2. Les leçons apprises dans la mise en œuvre de la stratégie

Les aspects institutionnels

Le « faire-faire » suppose l'existence d'un quadruple cadre d'intervention très clairement défini :

1. **un cadre politique** : une politique sectorielle claire portée par un ancrage politique et institutionnel adapté et stable et avec un consensus au plus haut niveau
2. **un cadre de concertation participatif et consensuel** : des espaces d'échange où se forge et se cultive une unité de vision
3. **un cadre de financement adapté** : un organisme capable d'organiser des transferts de manière efficace et de recevoir des fonds de tous contributeurs (État, partenaires publics ou privés, internationaux ou nationaux)
4. **un cadre de conseil d'appui technique adapté et efficace** : un institut national spécialisé et/ou une direction technique forte.

► *L'espace politique*

Des mutations institutionnelles inachevées

Au Burkina Faso, au plan de l'organisation du secteur, les acquis suivants sont à signaler² :

- **la mise en place d'un cadre cohérent et complet de gestion du secteur** avec la création d'un cabinet de ministre délégué chargé du secteur, l'émergence d'un centre de ressources et la restructuration des services techniques avec la Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (DGAENF), la Direction de la recherche et des innovations en alphabétisation (DRINA), les Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB).
- **la mise en place du programme national pour la mise en œuvre du plan de développement de l'éducation non formelle avec appel à une structure privée de gestion (le Fonds pour l'alphabétisation et l'éduca-**

2. Bayala, Benoît, Diagne et Napon, « Evaluation de la stratégie du «faire-faire» au Burkina Faso », août 2004

tion non formelle FONAENF) dont les actions sont complétées par des interventions d'autres partenaires techniques et financiers et ONG sur le terrain.

Malgré ces acquis, les problèmes subsistent. Il s'agit de *l'instabilité institutionnelle* avec le statut du cabinet, des personnels insuffisants ou non suffisamment qualifiés et la réorganisation inachevée sans un plan de communication et de gestion des problèmes nés à la suite des changements majeurs apportés par l'adoption de la stratégie du « faire-faire ». En effet de 2000 à 2002, l'on est passé d'un secrétariat d'État à l'alphabétisation et l'éducation non formelle (SEAENF) à un Cabinet de ministre délégué chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au sein du ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (MEBA), cabinet sans aucune autonomie et sans pouvoir de décision. Cette situation explique en partie pourquoi le ministre délégué semble n'avoir aucune emprise sur le secteur.

En outre, les différentes réorganisations de l'organigramme du MEBA n'ont cessé de rendre fragile le dispositif institutionnel du secteur. La création en 2002 de la DGAENF et la transformation de l'INA en DRINA ont créé un blocage dans la mise en œuvre des activités d'alphabétisation, chacune des structures voulant piloter le secteur. Cette situation a entraîné des chevauchements dans l'exécution des activités à la fois politiques et techniques.

Une situation semblable a été vécue au Sénégal avec une instabilité chronique au niveau politique. En effet, le secteur de l'alphabétisation a connu cinq (5) ministres délégués ou de plein exercice selon les époques dans la période de 1993 à nos jours avec la particularité suivante : un ministre a pu faire cinq (5) ans au poste de manière à développer une vision, un plan et des projets avec l'appui conséquent du gouvernement et de ses partenaires ; cependant, aucun des autres ministres n'a pu rester en poste pendant deux années fermes.

A cela se sont ajoutés les fréquents changements dans la répartition des services de l'État, la création/fusion de nouvelles entités qui n'ont pas toujours eu le temps de fleurir (exemple : la direction de la promotion des langues nationales) ou de connaître une vie institutionnelle normale faute de textes (le Centre national de ressources, l'Académie des langues et la Cellule de planification, de coordination et de suivi rattachée en son temps au cabinet).

Au Mali, le Gouvernement a retenu les mesures institutionnelles suivantes:

- la Direction nationale de l'Éducation de Base (DNEB) qui a en son sein la direction de l'alphabétisation devra être restructurée de manière à rendre plus visible sa principale fonction de pilotage du secteur non formel de l'éducation
- le Centre national de ressources de l'éducation non formelle (CNR-ENF) qui a le même rang hiérarchique que la DNEB dans l'organigramme du ministère exercera la fonction d'agence d'exécution technique et financière du plan

Cependant, des conflits de compétences, des problèmes de préséance et de positionnement continuent de gangrener le fonctionnement du secteur faute d'arbitrage politique et de dialogue.

Un pilotage du secteur pas toujours effectif

Sur le pilotage du secteur, des progrès sont à signaler :

- L'existence d'un plan de développement de l'ENF partagé, d'un programme de développement de l'éducation en général et d'un plan annuel pour chaque projet / programme ;
- La mise en place de mécanismes de planification au niveau du cabinet, des directions techniques et des structures déconcentrées du MEBA ;
- La mise en place d'un mécanisme de coordination et de régulation des partenaires (cadre partenarial État / PTF) et des séminaires bilan - programmation ;
- L'effectivité de la coordination des interventions des partenaires ;
- L'accord sur la nécessité d'avoir une approche programme avec une agence d'exécution technique et financière..

Cependant des problèmes existent :

- La faible maîtrise des données (insuffisance d'indicateurs pour le non formel, fiabilité de certaines informations, fragilité de la stratégie de collecte et de traitement...)
- Le manque de personnel qualifié et suffisant à tous les échelons.
- La non visibilité du non formel au niveau des services déconcentrés : avec le nouvel organigramme au Burkina Faso, les services d'alphabétisation sont remplacés par des bureaux ; ainsi, le bureau de l'alphabétisation fait désormais partie d'un service d'éducation de base coiffé par un cadre du formel n'ayant pas de compétences en matière d'alphabétisation

- L'absence de mécanisme fonctionnel de concertation (irrégularités dans la tenue des rencontres, manque de suivi...) explique en partie les difficultés dans la maîtrise du calendrier des activités, dans l'harmonisation de la nature des programmes, des approches et des coûts.
- Le secteur éprouve également des difficultés à mettre en application l'approche programme au Sénégal à la différence du Burkina Faso où le Fonds multi bailleurs dispose d'un manuel de procédures unique pour l'ensemble du programme.

► *L'espace technique : un accouchement difficile*

Compte tenu de l'intérêt soutenu que le gouvernement du Sénégal porte à l'éducation non formelle, un ministre délégué chargé de l'alphabétisation a été nommé en 1989. Plusieurs mutations ont été notées entre temps avec le ministre délégué chargé de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (1993-1995) puis le ministre délégué chargé de l'éducation de base et des langues nationales (1995-2000) et enfin le ministre délégué chargé de l'alphabétisation, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (à partir d'avril 2000). Cette évolution peut offrir l'avantage de donner plus de visibilité au secteur et de permettre une gestion plus conforme à l'objectif d'impulsion qui a été certainement à l'origine de ces mutations, entre autres considérations.

Au cours de ces mutations politiques et institutionnelles dictées par des considérations soit techniques soit politiques, la Direction de l'alphabétisation est restée stable dans ses missions et son ancrage institutionnel. Compte tenu de l'ampleur des tâches, de la complexité des innovations et de l'état actuel de l'organisation et des ressources humaines de cette direction et pour une meilleure adéquation entre ses nouvelles missions, son organisation et son personnel dans un contexte de décentralisation très prononcée comme cela est le cas avec l'option de «faire faire», la Direction de l'alphabétisation est le centre de responsabilité qui assure la coordination et le contrôle de l'état d'avancement du programme non formel à tous les niveaux. Elle met l'accent sur la mise en place de l'observatoire de l'évolution du secteur avec la base de données sur les actions et les résultats, le suivi et l'évaluation du programme, la production des différents répertoires (matériel didactique, opérateurs, ouvrages et sur les langues nationales...), la participation à la formulation d'une politique éditoriale en langues nationales et l'élaboration du curriculum d'éducation de base non formelle et la communication.

Une autre direction - la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN)- a été créée pour une politique plus hardie de développement des langues nationales dans une perspective plus institutionnelle de prise en compte de celles-ci. Mais cette direction n'a pas fait long feu : après être gelée une première fois puis ressuscitée pour une courte mais faste période, elle a fini par être absorbée dans une nouvelle direction appelée « Direction de l'alphabétisation et des langues nationales » (DALN) sous le prétexte de la recherche d'une plus grande rationalité dans l'organisation des services de l'État.

► *L'espace partenarial*

L'organisation du partenariat

Au Sénégal, un Comité national de concertation et d'appui technique (CNCAT) a été créé au sein du Comité national de lutte contre l'analphabétisme (CNEA) qui a connu une période de léthargie à la suite des problèmes du Programme mondial d'alphabétisation sous l'égide de l'UNESCO.

Au Tchad, le nouvel espace partenarial appelé Comité d'Appui aux Activités de promotion de l'Alphabétisation (CAPAL) devra poursuivre les missions suivantes :

- participer à la formulation de la politique d'éducation nationale
- mobiliser l'ensemble des partenaires dans la mise en œuvre des plans d'action
- analyser les résultats de la mise en œuvre du plan et suggérer des éléments de correction des options
- valider les textes réglementaires et les manuels des procédures.

Ces missions peuvent se résumer aux notions de concertation, de coordination, d'échange, de participation et de conseil pour aider le gouvernement à prendre les bonnes décisions dans un contexte de bonne gouvernance.

Au Mali, un cadre permanent de concertation entre l'État et les partenaires sociaux est mis en place. Ce nouvel espace pourrait s'appeler Sous-comité national de concertation pour le développement de l'éducation non formelle (SCNCDENF)

Le tableau 3.1. présente l'organisation du partenariat dans différents pays avec les espaces administratif, social et partenarial.

Tableau 3.1. Organisation du partenariat

Niveau	Espace administratif	Espace société civile	Espace partenarial
Nation	Ministère de l'Éducation avec des particularités suivantes : · présence de cabinets de ministres délégués (Sénégal, Burkina Faso, Tchad) · ministères uniques · présence de plusieurs ministères pleins dont ceux chargés de l'éducation de base et de l'alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> • Sénégal : Coordination nationale des opérateurs en alphabétisation (CNOAS) • Burkina Faso : Association pour le développement de l'éducation non formelle (APENF) et Cadre de concertation des ONG/associations actives en éducation de base au Burkina Faso (CCEB-BF) • Mali : Comité de coordination des actions des ONG actives au Mali (CCA-ONG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sénégal : Comité National de concertation et d'appui technique (CNCAT) • Burkina Faso : Sous-comité de pilotage du plan du non formel • Tchad : Comité d'appui au développement de l'alphabétisation au Tchad (CAPAL)
Région	<ul style="list-style-type: none"> · Direction régionale de l'éducation · Inspection d'académie 	Regional committee for the coordination of facilitators (Senegal)	Comité régional d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation (Tchad)
Département	<ul style="list-style-type: none"> · Inspection départementale ou Délégation provinciale 	Departmental committee for the coordination of facilitators	Comité départemental d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation
Local	<ul style="list-style-type: none"> · Secteur d'Alphabétisation et d'éducation permanente (SAEP) au Tchad · Circonscription d'éducation de base (CEB) au Burkina Faso 	Local committee for the coordination of facilitators	Comité local d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation

Au Burkina Faso par exemple, dans le domaine du partenariat, les acquis suivants sont à signaler :

- l'existence de moments de dialogue politique fort sur les orientations, les stratégies, etc. à travers des forums, des séminaires bilans... ;
- la mobilisation de l'ensemble des acteurs du secteur autour de l'alphabétisation ;
- l'acceptation de la politique et du plan d'action élaborés de manière participative avec l'ensemble des acteurs.

Au titre des problèmes rencontrés dans le cadre partenarial, l'on peut citer :

- le relâchement dans le dialogue politique du fait du non fonctionnement du cadre de concertation presque dans tous les pays.

- les problèmes de mise en place d'un cadre propre aux opérateurs pour l'interface avec le gouvernement et les partenaires techniques et financiers (PTF) dans certains pays comme le Tchad, le Maroc, la Côte d'Ivoire... : l'on a l'impression que c'est l'État et les PTF qui décident de leur avenir à leur place.

L'organisation des opérateurs

Les opérateurs en alphabétisation sont les moteurs du programme sur le terrain. Ils devront être impliqués dans toutes les opérations car le succès du programme est largement tributaire de l'engagement, de la qualification et du professionnalisme de ces acteurs. L'expérience a aussi montré que leur relation avec l'administration est toujours marquée par le sceau du scepticisme, de la méfiance, voire dans certains cas de la défiance.

En outre, compte tenu de la diversité de leur statut (ONG, association, société de développement, cabinet privé, association de producteurs etc.), il n'existe pas un cadre pouvant les regrouper et gérer leur participation et leur représentation dans les instances de concertation.

Au Sénégal, les opérateurs ont mis en place la Coordination nationale des opérateurs en alphabétisation au Sénégal (CNOAS). Si dans ce pays, le gouvernement a accompagné la naissance de l'organisation des opérateurs du fait que les cadres existants n'offraient pas l'espace voulu, par contre au Mali, la mise en œuvre de la stratégie du « faire-faire » s'est appuyée sur des organisations existantes. Par exemple, le Comité de coordination des actions des ONG (CCA-ONG) regroupe 85 ONG nationales et internationales.

Au Burkina Faso, le seul cadre en place, le Cadre de concertation des ONG en éducation de base (CCEB-BF) qui regroupe à la fois les opérateurs du formel et du non formel n'est pas accessible aux opérateurs émergents.

► *L'espace financier*

Au Sénégal, le Centre National de Ressources Éducationnelles (CNRE) a été conçu comme pilier durable de la politique de partenariat entre les différents acteurs du secteur (Ministères, organisations de la société civile, secteur privé, collectivités locales, communautés). Endroit privilégié de rencontres, d'information, de documentation, de formation et d'appui technique, c'est le lieu où se développent les activités de mobilisation des ressources financières et les activités relatives au renforcement des capacités et au développement

d'un partenariat efficace et durable entre les différentes parties impliquées. Il est aussi prévu que le CNRE intervienne à titre d'agence d'exécution technique et financière du programme d'éducation de base non formelle.

Au Burkina Faso, l'on note également des insatisfactions liées au statut d'association du Fonds d'Appui au Développement de l'Éducation Non Formelle (FONAENF) qui ne semble pas satisfaire les autorités du MEBA. Ces dernières souhaiteraient être plus représentées au sein des différentes instances du FONAENF (Comité national de financement, Conseil d'administration, etc.),

le FONAENF dans sa structuration actuelle étant, selon elles, aux mains des PTF. En réalité, le véritable problème est *une lutte de ligne* entre *une volonté de contrôle des ressources* et *la recherche de la sécurisation des ressources* mobilisées et utilisées exclusivement au service des résultats.

En résumé, le FONAENF est perçu par les acteurs institutionnels comme une Fondation des PTF du fait de

- l'abdication de l'État lors de sa constitution (le SEAENF n'a jamais voulu d'une association mais a fini par céder),
- des incertitudes sur la volonté de l'État à gérer les fonds en bon père de famille,
- de la faible présence de l'État dans les positions de contrôle (Présidence du conseil d'administration, Direction du Fonds et Présidence du Comité national de financement),
- la cooptation d'opérateurs puissants dans le Conseil d'administration du fonds qui sont des alliés des PTF,
- et une absence de parallélisme des formes car les DREBA et DPEBA sont les présidents des CPF et CRF là où les PTF sont absents alors qu'au niveau national, le CNF échappe à la DGAENF, donc à l'État (La DGAENF ne préside pas le CNF).

Le partenariat

Dans le cas du Sénégal, plusieurs cadres de concertation ont été mis en place. Ils constituent les outils de base du partenariat et leur dynamisme garantit dans une large mesure le succès de la stratégie du « faire-faire ». Ils regroupent le CNEA, le CNCAT, le CHIPA, et les comités de pilotage.

I. Le Comité national d'élimination de l'analphabétisme (CNEA)

Créé en 1986, le CNEA est un organe interministériel d'orientation, de

décision et d'action qui a pour fonction de veiller à la réalisation des objectifs définis par la politique nationale d'alphabétisation.

II. *Le Comité national de concertation et d'appui technique (CNCAT).*

Il a été mis en place en 1996 comme bras technique du CNEA. C'est un organe dont la vocation est de favoriser les échanges entre les différents acteurs, de centraliser, exploiter et diffuser les résultats et fruits de la recherche et des études en alphabétisation et apporter un appui technique à tous les partenaires.

III. *Le Conseil d'harmonisation des interventions des projets d'alphabétisation (CHIPA)*

Il constitue un cadre approprié d'échanges pour faciliter la communication, le partage et le renforcement de la synergie entre les projets.

IV. *Les Comités de pilotage*

Ils constituent une instance d'évaluation de l'état d'avancement périodique des différents projets, de remédiation et d'orientation sous la direction du ministère.

Enfin, pour compléter le dispositif, a été mis en place le **Centre National des Ressources Éducationnelles** comme espace de rencontres, d'échanges, de concertations, d'information, de formation et d'appui technique pour tous les acteurs de l'éducation de base non formelle.

La décentralisation

Dans le cas du Sénégal, au moment de la mise en œuvre de la stratégie du « faire-faire », neuf (9) secteurs d'activité ont été transférés aux collectivités locales, parmi ces secteurs, celui de l'éducation. Le transfert de compétences a consisté à léguer aux collectivités locales tout ce qu'elles sont sensées faire mieux que l'État : éducation, alphabétisation, promotion des langues nationales, promotion de la formation professionnelle.

Les aspects techniques

► *La révision des programmes avec l'approche par la demande*

Le cas du Burkina Faso

Au Burkina Faso, l'INA avait développé un programme d'alphabétisation en trois (3) phases :

- une phase de formation initiale qui se concentre sur l'acquisition des compétences instrumentales (lecture, écriture et calcul)

- une phase de formation complémentaire de base qui met l'accent sur une éducation de base c'est-à-dire l'acquisition des compétences liées aux activités sociales et culturelles (santé, citoyenneté, environnement...)
- une phase de formation technique spécifique qui est l'occasion d'acquérir les compétences techniques liées aux métiers et à la mise en place d'une autonomie dans la formation permanente.

Ce programme se met en œuvre selon la méthode intensive dans une période se situant entre janvier et mai de chaque année pour une durée de 50 jours à raison d'une moyenne de 6 heures par jour.

Faute de financement suffisant, seules les deux premières phases sont menées à terme hypothéquant ainsi les chances de développement des compétences fonctionnelles favorables à l'exercice d'activités économiques par exemple. Or, le plan de développement de l'éducation non formelle tout comme le programme décennal, s'inscrit dans le cadre de la lutte contre la pauvreté avec la concentration des actions dans les zones prioritaires et ciblant les couches les plus pauvres pour améliorer leur qualité de vie en mettant l'accent sur les activités génératrices de revenus.

L'examen des pratiques novatrices en matière d'alphabétisation et la prise en compte des propositions faites par les opérateurs et les personnes ressources rencontrés au cours des enquêtes montrent la nécessité de réorganiser les trois phases d'alphabétisation en deux cycles d'apprentissage :

- I. *le cycle d'alphabétisation/formation de base* qui comprend deux niveaux d'apprentissage de 300 heures chacun :
- II. *le cycle des formations à la carte* : il s'agit à proprement parler d'un cycle de formations optionnelles ; il offre dans ce sens la possibilité aux apprenants alphabétisés d'accéder immédiatement à l'un ou l'autre des trois types de formation prévus.

Le cas du Sénégal

Au Sénégal, un livret programme a été élaboré pour l'alphabétisation et les écoles communautaires de base (ECB) dans le cadre de la construction du curriculum en prenant en compte deux soucis :

- la nécessité de fournir une éducation de base de qualité ouvrant les portes à tout l'éventail de possibilités officielles de poursuite et de développement des études en raison des impératifs d'équité et de justice sociale : c'est ce

- qui explique la présence des compétences instrumentales classiques dans les programmes proposés (lecture, écriture, calcul, maîtrise du français),
- la nécessité de donner un sens à la formation par l'introduction osée de l'entrepreneuriat comme la voie royale pour la préparation de l'autonomisation sociale, économique, psychologique et culturelle des cibles dans une approche pédagogique/andragogique qui allie théorie et pratique, activités de capitalisation intellectuelle sur la base des faits donnés par l'expérience et activités pratiques d'apprentissage non marquées par des dérives productivistes (l'entrepreneuriat intégrant ici les activités d'investigation dans le milieu, le travail manuel, le montage et la gestion de groupement d'intérêt économique, la conduite de projet, la comptabilité élémentaire et les techniques d'étude de marché et de marketing...).

► *Le développement de l'environnement lettré*³

Comme on pourrait s'y attendre, l'environnement lettré dans les pays étudiés est assez pauvre pour diverses raisons, parmi lesquelles on peut citer :

- L'analphabétisme et le faible taux de scolarisation.
- La pauvreté est à un tel niveau que les personnes instruites ou alphabétisées ne disposent pas toujours de moyens pour s'acheter des manuels et des journaux ou les stratégies de diffusion adoptées par les ONG et les projets se fondent plus sur la gratuité que sur le recouvrement des coûts.
- Pour diverses raisons d'ordre culturel, les populations ne lisent pas (manque d'habitudes de lecture, difficultés à s'isoler du groupe social pour lire, civilisation de l'oralité etc.).
- Les productions en langues nationales se sont améliorées en quantité et en qualité dans certains pays où des dispositifs de subvention sont mis en place comme au Sénégal. ; en outre, le développement des programmes d'alphabétisation de grande envergure sur financement des partenaires techniques et financiers (Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Sénégal, Niger...) a permis la production à grande échelle de matériel didactique imprimé.
- Dans tous les pays, les réseaux de distribution et de diffusion des livres se mettent en place avec des fortunes diverses et souvent hors des canaux habituels ; les réseaux communautaires et le circuit de vente aux opérateurs en alphabétisation associés à la promotion de distributeurs indépendants avec des ristournes substantielles ont le mieux fonctionné.

3. Source : Rapport d'évaluation du projet de InWEnt « Production de matériel de lecture et d'apprentissage en langues nationales 2002-2005 », Cécé(B) et Diagne(A.W.), juillet 2005

- Des formes de résistance à l'utilisation des langues nationales comme par exemple au Mali où il existe des écoles à très faible taux de fréquentation dans la Direction régionale de l'éducation (DRE) de Bamako et « où l'on note un manque d'intérêt certain des autorités scolaires et des parents vis-à-vis de la *pédagogie convergente* en général, et des langues nationales en particulier » ; cette situation est valable aussi pour le Niger ; les parents perçoivent le français comme la porte du succès et développent donc des résistances par rapport à l'utilisation des langues nationales qui peuvent prendre la forme de retrait d'élèves, de refus de la scolarisation....
- Le fait d'adopter une politique du livre n'a pas toujours eu pour effet une véritable promotion du livre en langues nationales ; dans le cas du Sénégal où la direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales produit un répertoire sur les écrits en langues nationales, la Direction du Livre n'a aucune idée de l'existant sur la question malgré les intentions bien affirmées d'accorder aux langues nationales la place qui doit être la leur dans le système.

► *Le suivi et l'évaluation*

Le cas du Burkina Faso

En rappel, la mise en place d'un dispositif de suivi/évaluation efficace est l'une des conditions exigées pour réaliser les objectifs de qualité, de planification, d'information et de contrôle du programme national de développement de l'éducation non formelle. Au motif de son importance stratégique dans le processus de prise de décisions correctives des politiques et des projets d'alphabétisation, ce dispositif devrait s'appuyer sur les principes et axes méthodologiques suivants :

- Une définition claire d'indicateurs pertinents sur la base des missions de chaque acteur ;
- La constitution à tous les niveaux d'intervention de bases de données sur le programme en vue de faciliter le suivi et l'évaluation, mais également le pilotage ;
- Une prise en compte de tous les aspects de la formation (aspects instrumentaux et activités de développement).

L'analyse des réalités du terrain indique la nécessité de redoubler d'efforts pour juguler les défaillances notées dans le champ des apprentissages en situation non formelle. Ces faiblesses concernent :

- L'implication insuffisante des comités de gestion des centres dans le suivi du fait de l'analphabétisme de leurs membres et de l'absence d'outils de supervision conçus à leur intention ;
- L'indigence logistique, matérielle et financière limitant les possibilités de certification, de suivi et d'évaluation des centres par les services déconcentrés du MEBA ;
- Le déficit de compétences des responsables d'alphabétisation au niveau des CEB dans le domaine du suivi pédagogique des apprenants du fait qu'ils ne maîtrisent pas encore la transcription des langues de formation, l'andragogie et les stratégies de communication sociale ;
- La confusion des rôles entre les services techniques en matière de suivi (CEB et SA);
- La lenteur administrative entraînant le retard dans le financement du suivi et de l'évaluation des apprenants par le Bureau des projets éducation ;
- La persistance des problèmes de certification identifiés à l'occasion de l'étude sur le renforcement des capacités et la non- application des consignes de mise en œuvre de la nouvelle stratégie de certification suggérée dans l'étude sur le renforcement des capacité des opérateurs.

Les forces et les faiblesses du suivi au Sénégal

La mise en œuvre des dispositifs de réponse aux problèmes rencontrés dans le suivi et l'évaluation a donné les résultats suivants au Sénégal :

Tableau 3.2. Forces et faiblesses du suivi au Sénégal

Points forts	Points faibles
1. Existence d'un dispositif de suivi harmonisé	1. Insuffisance du personnel de suivi au niveau déconcentré (IA / IDEN) par rapport à l'augmentation massive des opérateurs et des centres.
2. Existence d'une batterie d'outils de suivi-évaluation sur les programmes d'éducation de base non formelle	2. Faiblesse des capacités des personnels chargés du suivi au niveau central et déconcentré
3. Encadrement plus rapproché	3. Insuffisance des ressources matérielles et logistiques pour le suivi au niveau local
4. Disponibilité d'informations assez importantes pour alimenter les bases de données (locale et nationale)	4. Accaparement des moyens logistiques par le niveau politique
5. Mise en œuvre d'une étude d'impact de l'alphabétisation	5. Retard dans le processus de décentralisation du dispositif de suivi-évaluation
	6. Pas de satisfaction des projets et des opérateurs par rapport aux prestations de la Direction de l'alphabétisation (planification non satisfaisante, lenteurs et retards dans la réalisation, rapports non exploités, surcharges de travail...)
	7. Faiblesse du pilotage de l'étude d'impact

Le renforcement des capacités

► *Des opérateurs avec des capacités pas suffisamment établies*

A l'exception des opérateurs de grande envergure qui sont financés par des bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux, la plupart des opérateurs opèrent avec de petits budgets, un petit nombre de spécialistes et offrent des programmes de petite échelle qui ciblent de petits groupes bien définis dans des zones géographiques déterminées. On ne sait pas grand chose sur l'efficacité des programmes offerts par les petits opérateurs, ni si les petits opérateurs ont la capacité professionnelle de développer et gérer des programmes plus importants.

► *Un dispositif d'appui et d'accompagnement des opérateurs encore fragile*

Malgré les efforts consentis sur le terrain, des problèmes d'importance demeurent dont :

- l'incapacité des petits opérateurs à se constituer en consortiums du fait de l'inexistence d'un cadre de concertation offrant d'appréciables espaces de dialogue constructif et du faible niveau d'installation des réflexes de collaboration et de partage de la culture démocratique, sans laquelle les efforts d'organisation deviennent stériles ;
- l'absence de mesures incitatives permettant aux opérateurs expérimentés d'exporter leur expertise dans les zones déficitaires et d'apporter une assistance technique aux associations émergentes ;
- la crainte des petits opérateurs d'être phagocytés par les grands, et la tendance de ceux-ci à verrouiller les possibilités d'expansion de ceux-là afin de conserver leurs acquis ;
- l'inexistence d'une stratégie nationale d'impulsion du dispositif d'appui / accompagnement des opérateurs due aux incertitudes institutionnelles et à l'absence de prise en compte suffisante de l'éducation non formelle dans les mutations institutionnelles en cours.

► *Un personnel insuffisant et peu qualifié dans les services déconcentrés*

La question de la disponibilité en quantité satisfaisante des personnels d'alphabétisation dans les services déconcentrés se pose avec acuité. Selon les pays, on y trouve en moyenne un, deux ou trois agents pour la plupart novices dans le domaine, peu motivés en l'absence de mesures incitatives et

confrontés à la rigidité de la législation scolaire qui hypothèque la promotion de leur carrière.

Actuellement au Tchad par exemple, il existe au niveau des Délégations Départementales de l'Éducation Nationale (DDEN) des services alphabétisation disposant d'un seul agent, chef de service. Dans les sous-préfectures, il y a des Secteurs d'Alphabétisation et d'Éducation Permanente (SAEP) un personnel composé d'un chef de secteur et d'encadreurs qui sont généralement des instituteurs du primaire ou des professeurs sans formation spécifique en éducation non formelle et choisis souvent arbitrairement.

L'indigence matérielle dans laquelle ces services baignent (rares sont les structures avec des moyens logistiques) révèle la capacité et le travail réel qu'effectuent ces agents d'autant plus qu'ils n'ont pas encore les moyens de se rendre dans les centres.

Le financement de l'alphabétisation

► *Le cas du Sénégal*

Les programmes d'éducation non formelle ont connu deux phases très distinctes compte tenu du développement du secteur et l'intérêt des autorités politiques.

Dans la première phase (1989-1993), les programmes étaient financés soit par le gouvernement, soit par les projets spécifiques intégrant une dimension éducation non formelle, soit par les sociétés de développement ;

Dans la deuxième phase (1993-2000) qui correspond à la formulation et à la mise en œuvre de la lettre de politique du secteur éducation non formelle avec la stratégie du « faire-faire », les sources de financement du programme du gouvernement sont :

- les fonds de l'État avec le financement du Programme d'alphabétisation intensive du Sénégal (PAIS) ;
- les grands projets de l'État dans le secteur de l'éducation avec le Projet Alphabétisation Priorité Femmes (PAPF), le Projet d'Appui au Plan d'Action (PAPA), le Projet d'Alphabétisation Des Élus et Notables locaux (PADEN), et le Projet Alpha Femmes (GTZ) ;
- les projets sectoriels intégrant une dimension alphabétisation logés dans différents ministères techniques ;

- les activités développées par les ONG et les associations qui sont capables de mobiliser des ressources externes et internes sur la base de leur dynamisme et de leurs relations ;
- la contribution des communautés avec une moyenne de 2 500 FCFA en nature ou en espèces selon les intervenants.

A titre d'illustration, pour l'année 2000, l'alphabétisation a été financée à hauteur de 4685,8 millions de francs répartis comme suit :

- Coopération canadienne (ACDI) : 39 % ;
- Banque mondiale (IDA) : 47 % ;
- Coopération allemande (GTZ) : 5 %.

► *Un financement en constante progression mais encore insuffisant au Burkina Faso⁴*

Le document de plan d'action pour le développement de l'éducation non formelle avait révélé une part du budget national trop faible et difficilement mobilisable. Cette situation explique les dettes dues aux animateurs et la fermeture des Centre Permanent d'alphabétisation Fonctionnelle (CPAF) et une trop grande dépendance du financement extérieur.

La mise en place du FONAENF constituait un début de réponse à ces préoccupations. La mise en œuvre de ses missions a permis de mobiliser des ressources assez importantes comme le révèle l'état consolidé des fonds reçus de janvier 2003 à juillet 2004.

Tableau 3.3. État consolidé des fonds reçus de janvier 2003 à juillet 2004

Sources de financement	Contributions promises pour la période		Contributions reçues pour la période	
	Montants en FCFA	%	Montants en FCFA	% d'exécution
ETAT BURKINABE	804 000 000	15,19	400 000 000	49,75
BPE/Coopération canadienne	600 000 000	11,33	100 140 196	16,69
BPE/Coopération néerlandaise	1 200 000 000	22,67	1 088 958 675	90,75
BPE/Coopération suédoise	650 000 000	12,27	227 253 730	34,96

4. Evaluation de la stratégie du « faire-faire » au Burkina Faso

Sources de financement	Contributions promises pour la période		Contributions reçues pour la période	
	Montants en FCFA	%	Montants en FCFA	% d'exécution
BPE/Coopération danoise	200 000 000	3,78 %	0	0
Coopération suisse	600 000 000	11,33 %	400 000 000	66,67 %
BPE/Coopération belge	800 000 000	15,11 %	0	0
Coopération française	40.000 000	0,76 %	22 154 200	55,39 %
Banque mondiale	400 000 000	7,56 %	0	0
PENF (Canada)	0	0 %	58 913 780	
TOTAL	5 294 000 000	100 %	2 297 420 581	43,40 %

Les résultats dans le recul de l'analphabétisme

► *Au Sénégal*

En 1988, le taux d'analphabétisme du Sénégal se situait parmi les plus élevés du monde. Il était estimé à 68 % de la population âgée de 6 ans et plus avec un taux de 59 % pour les hommes et 77 % pour les femmes (par rapport à une moyenne de 65 % de femmes en Afrique subsaharienne).

De 1994 à 2002, les différents programmes d'alphabétisation ont permis d'enrôler 1 501 881 apprenants, avec une moyenne annuelle de 166 876 personnes. Les femmes représentent 77,13 % des effectifs (soit un nombre de 1 158 441).

Tableau 3.4. Effectifs enrôlés (participants) de 1994 à 2002

Programme	H	F	Total
Projet 1000classes/PAIS	98 414	260 817	359 231
PAPF	29 040	280 095	309 135
PAPA	42 967	225 976	268 943
PADEN	10 891	2 844	13 735
Alpha femmes	473	8 687	9 160
Autres programmes	161 654	380 022	541 677
Total	343 439	1 158 441	1 501 881
%	22,87	77,13	100

Source : DALN

Sur le plan de la qualité, les performances des opérateurs dans le cadre du PAPF en fin de cycle ont évolué comme suit de 1997 à 2002

Tableau 3.5. Performances des opérateurs dans le cadre du PAPP, 1997-2002

Disciplines	Campagnes					
	1997	1998	1999	2000	2001	2002/3 (PIEA)
Lecture	55,7 %	54,2 %	57,3 %	75,2 %	69,10 %	51,8 %
Expression écrite	28,25 %	33,6 %	43,8 %	63,3 %	55,42 %	38,7 %
Calcul	5,7 %	18,7 %	28,5 %	44,1 %	43,31 %	22,7 %

Source : DALN

► *Au Burkina Faso*

En 2002/2003, le Fonds a reçu 197 requêtes provenant de 33 provinces. Leur analyse a permis de financer 91 dossiers.

Les tableaux suivants présentent les résultats des années 2002/2003 fournis par la DGAENF pour l'ensemble du pays et 2003/2004 par le FONAENF ; ce sont les seules données disponibles pour comparer les résultats.

Tableau 3.6. Taux de réussite en Alphabétisation Initiale (AI)

Types de formation	Pourcentage d'admis sur effectifs évalués			Taux de déperdition ⁵		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
Financement FO-NAENF 2003/2004	72 %	80 %	75 %	40 %	35 %	38 %
Moyenne nationale	62,28 %	76,78 %	68,66 %	46,05 %	36,71 %	41,75 %

Le rayonnement du concept dans d'autres secteurs

Au Sénégal par exemple, les secteurs suivants ont adopté la stratégie du « faire-faire » :

- le ministère de la Santé dans le cadre du Programme Intégré de Développement de la Santé (PDIS) ;
- le ministère du Plan avec l'Agence du Fonds de Développement Social (AFDS) qui gère des aspects de la lutte contre la pauvreté

5. Il faut se garder de confondre le taux d'abandon avec le taux de déperdition. Le premier dérive de l'application de la formule suivante : inscrits évalués x 100/ inscrits. Quant au taux de déperdition, il englobe le nombre d'abandons et celui des élèves qui ont échoués. On l'obtient par l'application de la formule suivante : inscrits ayant réussi aux tests x 100/inscrits.

- le ministère de la Famille et de l'Action sociale avec le Projet de Lutte Contre la Pauvreté (PLCP) appuyé par la BAD ;
- l'Agence de développement de la petite enfance pour la mise à l'essai des modèles communautaires de prise en charge de la petite enfance ;
- tous les projets du ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Élevage (Projet agro forestier de Diourbel, Projet d'appui à l'élevage, Projet d'aménagement et de développement villageois etc.).

Bilan général de la mise en œuvre de la stratégie

Ce chapitre s'inspire beaucoup d'un article publié par Waly Faye ⁶.

► *Au plan politique :*

- I. *Une vision cohérente et une option claire en matière d'alphabétisation*
La création d'un département ministériel, d'un cabinet ministériel ou d'un secrétariat d'État chargé de la gestion de l'éducation non formelle représente une volonté des autorités de se doter d'une vision politique cohérente dans ce domaine.
- II. *Un regain d'intérêt pour l'éducation non formelle*
Le sous-secteur de l'éducation non formelle dans beaucoup de pays d'Afrique a toujours été le parent pauvre du système éducatif. L'appui financier soutenu des partenaires au développement a contribué, dans une large mesure, à accroître l'intérêt porté à son égard. Son repositionnement dans la politique éducative et le nombre croissant de partenaires appuyant les actions en sont une illustration.
- III. *La mobilisation des partenaires pour un financement soutenu*
Elle constitue sans conteste un des paris les plus significatifs gagnés. L'importance des fonds injectés dans le sous-secteur depuis le lancement du plan d'action en 1995 au Sénégal et en 2000 au Burkina Faso et la diversité des partenaires jadis réticents à son financement est une preuve parfaite de la mobilisation pour un financement soutenu qui constitue du reste, un des objectifs du « faire faire ».
- IV. *L'appui au renforcement et à l'organisation de la société civile*
Si au Sénégal, l'État a contribué, de manière souveraine, à l'émergence rapide d'une classe d'opérateurs organisés pour conduire les programmes et travaillant jusque là en marge des autorités, dans d'autres pays comme

6. FAYE, W., « Le rôle du financement dans la politique du « faire-faire » au Sénégal, Financement et pouvoir de décisions, Qui paye décide ? Educations et Sociétés (sous la direction de Annie Vinokur), l'Harmattan, 2007.

le Mali, la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso, les gouvernements se sont appuyés sur des organisations faitières existantes (CCA-ONG, CONGACI, CCEB-BF...).

V. *Difficultés d'harmonisation des méthodes d'intervention et des coûts*

Malgré les efforts consentis pour harmoniser les pratiques et les interventions, des difficultés persistent au niveau des partenaires financiers (coût unitaire, nature des programmes...) au Sénégal ; cependant, cette question est résolue au Burkina Faso par exemple avec la mise en place du Fonds sous sa forme associative.

VI. *Un processus de décentralisation loin d'être achevé :*

Le « faire-faire » est, par essence, une forme de décentralisation de l'offre éducative. Il épouse parfaitement les contours de l'option de décentralisation unanimement reconnue nécessaire et irréversible. L'éducation fait partie des compétences transférées. En dépit des mesures engagées jusqu'ici pour une plus grande responsabilisation de la base, l'exercice par les collectivités de cette compétence n'est pas encore effective ; cette situation trouve ses origines dans :

- les faibles capacités financières et techniques des collectivités locales
- les ambiguïtés dans le processus d'articulation entre déconcentration et décentralisation
- une démarche qui met en avant les opérateurs et qui relègue les collectivités au rang d'observateurs
- un faible niveau d'articulation des interventions aux plans locaux
- une méfiance mutuelle entre les acteurs en jeu au niveau de la base qui éprouvent du mal à asseoir une base fonctionnelle de concertation et de décision
- une légitimité de ces institutions pas toujours reconnue.

► *Au niveau du partenariat*

- I. *Émergence rapide d'une classe d'opérateurs* chargés de porter les actions dont le nombre est passé de moins de 100 en 1995 à plus de 500 en 2000 au Sénégal. L'État se devait, en effet, de satisfaire une des conditionnalités des partenaires financiers, à savoir l'existence d'une société civile capable de porter les actions et servir d'interlocutrice dans la définition et la gestion de la politique. Cela a conféré au « faire-faire » son caractère innovant mais a aussi créé les premières sources de biais et de dérive dans la mise en œuvre de la politique. En effet les mesures prises pour faciliter l'émergence des opérateurs seront à la base de leur massification sans que les capacités à conduire correctement les actions soient toujours avérées.

Il apparaît, à l'examen des statistiques, que la politique a favorisé l'émergence d'une diversité de structures dont les motivations sont douteuses.

- II. *Un cadre partenarial organisé avec des espaces de concertation mis en place mais qui ne parviennent toujours pas à assumer leurs fonctions ;*
- III. Des ambiguïtés dans la posture des acteurs : la durabilité du partenariat État / société civile est mise à l'épreuve : la durabilité du partenariat entre l'État et la société civile peut-elle résister à l'usure du temps ? Il existe en effet des zones de tension et de conflits à plusieurs niveaux dans cette relation qu'il convient de mieux cerner compte tenu des enjeux financiers et de contrôle de pouvoir ;
- IV. *Place des communautés bénéficiaires dans le dispositif* : Les organisations bénéficiaires ont peu de prise dans la gestion technique et financière des sous- projets. Il y a une concentration sur l'opérateur au détriment des communautés bénéficiaires ; jusqu'ici leur rôle est centré sur les aspects organisationnels liés au fonctionnement des centres : confectionner et valider des listes de participants, proposer un animateur, un relais et prendre en charge le relais, verser une contribution en nature ou en espèces par apprenant pour construire un local pouvant abriter le Centre, assurer la fréquentation régulière et l'animation, mise en place de structures de gestion... ;
- V. *Une distribution des rôles et responsabilités acceptée* par les différentes parties concernées : les prérogatives attribuées aux différents acteurs sont complémentaires, donc non conflictuelles.

► *Au niveau de la conduite technique des programmes*

- I. *Un système de planification peu adaptée*
On note la difficulté des structures déconcentrées à maîtriser les données relatives au secteur de l'alphabétisation, parent pauvre du sous-secteur de l'éducation qui présente pourtant des caractéristiques qui lui sont propres (cibles, contenus, stratégies de formation...).
- II. *Une stratégie de l'offre*
L'expérience du Sénégal apparaît à bien des égards, comme une stratégie de l'offre (*ou comment fournir des services éducatifs dont on suscite le besoin et qui ne font que très peu de cas de l'analyse de la demande* en alphabétisation des communautés qui dans beaucoup de cas, n'est pas exprimée mais purement créée par des opérateurs qui continuent de bénéficier de la lucrative position d'interface entre l'État et les communautés).

III. La triple fonction de l'opérateur

Dans tous les pays qui appliquent la stratégie, l'opérateur est à la fois dépisteur de la demande de formation, promoteur du projet et producteur de services. C'est à ce niveau que réside l'une des plus grandes faiblesses du système quand on sait que le dispositif de contrôle de l'effectivité des déclarations est défaillant compte tenu de la faiblesse des services techniques déconcentrés en matière de ressources humaines qualifiées et en nombre suffisant, des moyens logistiques dérisoires et de la faiblesse du soutien des autorités académiques locales.

IV. D'importants apports financiers :

Le secteur jusque là parent pauvre dans le système éducatif bénéficie d'importantes ressources financières sans d'ailleurs être préparé à les consommer de manière satisfaisante ; d'où des dérives telles que « la ruée vers l'or » ou des manœuvres pour le contrôle des ressources.

V. Les procédures : entre l'idéal et les pratiques

Le schéma théorique très cohérent retenu pour la stratégie n'est pas toujours respecté pour des raisons politiques : recul des périodes de dépôt pour satisfaire une clientèle, repêchage d'opérateurs inexpérimentés, morcellement des lots pour que « chacun ait sa part du gâteau », changement des membres des comités d'analyse technique des requêtes pour mieux influencer les décisions, etc.

Tableau 3.7. Synthèse des leçons apprises dans la stratégie du « faire-faire »

Domaines	Acquis	Problèmes	Recommandations
1. Organisation du secteur	1. Mise en place d'un cadre cohérent et complet de gestion du secteur avec : <ul style="list-style-type: none"> · Nomination d'un ministre chargé du secteur · Emergence d'un centre de ressources · Création d'un cadre opérationnel de concertation · Restructuration des services techniques avec la DAEB, la DPLN et la Cellule d'appui technique (CAT) au Sénégal ou création de la DGAENF au Burkina Faso 2. Mise en place de grands projets/programmes pour la mise en œuvre du plan d'action avec appel à une structure privée de gestion ou à une association comme agence d'exécution financière des projets	1. Instabilité institutionnelle sur le statut du cabinet (ministère plein, ministre délégué), des personnels (au Sénégal, 5 ministres et 5 DAEB en 10 ans) et sur les directions techniques (DAEB, DPLN et DALN au Sénégal, INA, INEFNEB, DGCRIF et DRINA au Burkina Faso) 2. Problèmes juridiques avec le statut non encore officiel de certaines structures et l'absence d'organigramme stable et officiel 3. Résistances, sentiments d'insécurité et faiblesse du niveau d'information liés aux innovations structurelles et programmatiques ou à une insuffisante clarification, distribution et acceptation des rôles et responsabilités	Trois conditions de succès de la politique : <ul style="list-style-type: none"> · Soutien politique fort et permanent · Stabilité de l'organisation du secteur (donner du temps pour formuler et mettre en œuvre une vision) · Choix judicieux des pilotes et des personnels techniques

Domaines	Acquis	Problèmes	Recommandations
		4. Insatisfactions dans la gestion financière avec l'appel à une association	
3. Partenariat	<p>1. Existence de moments de dialogue politique fort sur les orientations, les stratégies... (colloques, séminaires nationaux, forum sur le partage du savoir, SNA, instances du Cadre partenarial...)</p> <p>2. Approche partenariale avec le « faire-faire » adoptée au niveau national et régional</p> <p>3. Appui à l'émergence et au développement de cadres appropriés de la société civile</p> <p>4. Acceptation de la politique et du plan d'action élaborés de manière participative avec l'ensemble des acteurs</p>	<p>1. Relâchement dans le dialogue politique (pauses répétitives et prolongées du dialogue) du fait du non fonctionnement du CN-CAT depuis quelques années au Sénégal et du CAPAL au Tchad</p> <p>2. Problèmes de fonctionnement et de professionnalisation de l'organisation des opérateurs</p>	<p>· Refondation de l'approche partenariale (redéfinition du sens, implications dans les relations, nature des relations, organisation, mécanisme de régulation...)</p> <p>· Professionnalisation de l'organisation des opérateurs (organisation, personnel...)</p>
4. Financement	<p>1. Disponibilité de financements conséquents pour le secteur</p> <p>2. Diversité des sources de financement</p> <p>3. Existence de Fonds d'appui et de Centres de ressources</p>	<p>1. Faiblesse de la mobilisation des ressources nationales</p> <p>2. Faiblesse des ressources de certains sous-secteurs compte tenu de leurs importances et de leurs activités (environnement lettré, recherches...)</p> <p>3. Difficulté de mobilisation et de consommation des ressources dans les temps prévus</p> <p>4. Divergences sur le statut des Fonds et Centres e ressources</p>	<p>· Augmentation de la part des ressources nationales dans le financement du programme</p> <p>· Diversification des sources nationales de financement (Collectivités locales, secteur privé...)</p> <p>· Amélioration de la gestion des ressources</p>
5. Renforcement des capacités	<p>1. Existence d'un plan de renforcement des capacités des ressources humaines et des moyens financiers</p> <p>2. Existence d'une équipe nationale de recherche-action / formation et d'une agence canadienne d'exécution du volet « renforcement des capacités et développement du partenariat » au Sénégal</p> <p>3. Organisation des formations des personnels du ministère, des services déconcentrés, des opérateurs, des agents de l'administration, des personnels des projets...</p> <p>4. Existence d'une expertise en éducation non formelle (consultants, cabinets...)</p> <p>5. Amélioration des conditions de travail des agents des services centraux et déconcentrés du ministère</p>	<p>1. Consommation insuffisante des ressources prévues et disponibles</p> <p>2. Absence de pilotage du plan de renforcement des capacités (bureau des ressources humaines...)</p>	<p>· Définition d'une stratégie nationale de renforcement des capacités</p> <p>· Mise en place d'un dispositif de mise en œuvre de la stratégie</p>

Domaines	Acquis	Problèmes	Recommandations
6. Décentralisation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existence d'un cadre juridique (loi, décrets d'application, textes portant compétences transférées...), institutionnel (Conseils régionaux) et technique (ARD) pour la décentralisation de l'alphabétisation au Sénégal 2. Existence d'un programme expérimental spécifique de mise en application de la décentralisation (PAIS) 3. Début de décentralisation du processus de sélection des requêtes d'éducation non formelle 4. Revendication plus présente des conseils régionaux pour l'application effective de la loi 5. Contribution financière et volonté d'implication plus fortes des conseils régionaux 	<ol style="list-style-type: none"> 1. faibles capacités des collectivités locales à gérer l'alphabétisation et la promotion des langues nationales (ressources humaines, organisation, vision...) 2. faiblesse du niveau d'application de la décentralisation de l'alphabétisation et de promotion des langues nationales 3. inexistence d'un plan de transfert effectif des compétences 4. retards dans la mise à disposition des moyens 5. mauvaise conception et problèmes de fonctionnement du PAIS 	<ul style="list-style-type: none"> · Capacitation des conseils régionaux en matière de conception et de mise en œuvre de programmes régionaux d'éducation non formelle · Intégration du PAIS dans le programme global · Elaboration et mise en application d'un mécanisme de transfert des compétences
7. Déconcentration	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilité dans les structures déconcentrées de personnels affectés au sous-secteur et formés 2. Capacités logistiques renforcées (motos, carburant...) 3. Amélioration de la prise en compte de l'ENF 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Choix pas toujours adéquat des personnels dont la quantité est insuffisante 2. Problème d'acceptation du non formel et de ses stratégies par les autorités académiques locales 3. Faible implication des autorités académiques locales 4. Suivi décentralisé insuffisant et non documenté 	<ul style="list-style-type: none"> · Choix plus rigoureux des personnels · Mise en place d'un service d'alphabétisation au sein des services déconcentrés avec des personnels qualifiés · Décongestion des services centraux · Prise de mesures assurant l'amélioration de la gestion de l'ENF au niveau local · Gestion des ressources humaines et financières conséquemment à l'option de la décentralisation
8. Communication	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crédibilisation de l'ENF et de la promotion des langues nationales 2. Accord unanime sur l'importance de la communication dans la politique et le plan d'action 3. Existence d'une structure chargée de la communication pas toujours effective dans tous les pays 4. Existence d'un plan de communication 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faiblesse de la mise en œuvre du plan de communication 2. Faiblesse des ressources affectées à la communication 3. Insuffisance de la prise en compte de la communication du non formel dans le Programme de développement de l'éducation (implication du secteur privé, des collectivités locales, groupes marginalisés, des communautés...) 	<ul style="list-style-type: none"> · Amélioration de la visualisation des réalisations du secteur · Affectation d'un journaliste des médias d'Etat au CNRE · Renégociation de la part du budget de communication affecté au non formel

3. Les axes d'une refondation

Un repositionnement des communautés dans le processus :

Pour accroître le niveau d'adhésion des communautés et leur emprise sur les interventions, le défi majeur consiste à changer la posture de ces groupes dans le processus. A ce titre, les mesures suivantes pourraient être envisagées:

- *Créer les conditions pour que le financement suive l'apprenant (donc les communautés) au lieu de l'opérateur*: cette mesure suppose l'identification d'une demande réelle et une contractualisation avec les communautés ;
- *Prendre en compte dans les faits les avis des groupes*: les opportunités d'interventions ne doivent pas seulement dépendre d'un simple avis de l'autorité académique locale, de la collectivité locale et de la volonté de l'opérateur mais d'une décision concertée avec les communautés ;
- *Transférer certaines responsabilités dans la gestion* : la mise en place des infrastructures et leur gestion (local, bibliothèques, achat du matériel pédagogique, financement de l'activité génératrice de revenus, paiement des animateurs) doivent être transférées au niveau local suivant des modalités consensuelles à définir.

Une mise en cohérence avec les plans locaux de développement :

En l'état actuel au Sénégal, une grande partie des communautés rurales disposent de plans locaux de développement qui présentent l'avantage de contenir des éléments de diagnostic assez détaillés, de même que des axes prioritaires d'action. Les actions d'alphabétisation gagneraient à s'insérer dans ces nouveaux cadres.

Une stratégie à géométrie variable :

Pour rester en cohérence avec un des fondements de base du « faire-faire » et adapter les actions aux réalités sociales, culturelles et économiques des groupes, il sera avantageux de réviser certains éléments de la stratégie tant au plan idéologique, au niveau des contenus qu'au niveau des normes de gestion.

Une révision de la stratégie d'offre :

Même si l'analphabétisme constitue un handicap, il l'est certainement parmi d'autres souvent plus aigus et auxquels il doit s'intégrer. Les actions d'alphabétisation ne peuvent pas faire comme c'est le cas, « cavalier seul ». Outre

la nécessité d'enraciner l'offre aux besoins effectifs et solvables, les actions d'alphabétisation devraient selon les situations se positionner en amont, ou en aval ou en fin de processus selon les dynamiques locales mises en évidence.

Ancrer les interventions dans les structures sociales existantes

La formalisation des structures locales à travers leur reconnaissance juridique comme objectif du programme et comme condition pour la contractualisation doit laisser place à un effort d'adaptation des procédures de gestion à la configuration organisationnelle de chaque localité. Les procédures et l'approche doivent être différenciées et épouser cette dimension.

Prendre en charge certaines questions particulières

Certains problèmes spécifiques méritent une attention particulière ;

I. *l'articulation des programmes d'alphabétisation aux stratégies nationales de lutte contre la pauvreté et au NEPAD :*

Si «*la pauvreté c'est aussi ne pas pouvoir participer aux prises de décision, être exclu du pouvoir; ne pas avoir la possibilité de donner son avis* » et si «*les pauvres c'est ceux qu'on ne prend pas en compte parce qu'on ne les entend pas tout simplement* », alors, l'alphabétisation qui est un moyen de libération économique, sociale, culturelle et psychologique devrait être la stratégie transversale de lutte contre la pauvreté.

Il faudra donc :

- montrer comment l'ENF peut et doit contribuer de manière décisive à la lutte contre la pauvreté
- mettre en exergue son caractère transversal
- préciser le mécanisme de coordination de l'action gouvernementale et des partenaires
- introduire dans tout projet et programme un volet alphabétisation
- financer l'ENF avec des arbitrages favorables
- adopter une approche intersectorielle.

II. *Prendre en charge l'épineuse fuite des cerveaux :*

Non seulement le secteur de l'éducation non formelle n'est pas attractif par son traitement actuel (indigence matérielle, absence de perspective de carrière, faible rémunération...), mais le peu de personnel formé à grands frais (bourses étrangères, stages coûteux, voyages d'études...) a

tendance à quitter le secteur pour d'autres plus cléments : il est difficile de trouver dans les directions de l'alphabétisation des ingénieurs statisticiens, des évaluateurs qualifiés, des sociologues de métier ou des didacticiens.

III. Mettre en place dans les universités ouest africaines francophones des filières « Education non formelle »

La seule école de formation supérieure dans le Sahel se trouve à Niamey ; il s'agit du Centre de formation des cadres de l'alphabétisation qui n'a pas connu le rayonnement qu'on attendait de lui..

Liste des sigles et abréviations

ACDI	Agence Canadienne de Développement International
ASPA	Association Sénégalaise Pour la Promotion de l'Alphabétisation
CNRE	Centre National de Ressources Educationnelles
DSRP	Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté
EPT	Education Pour Tous
GTZ	Coopération Allemande
IDA	Association Internationale de Développement
MSFE	Modèle de Simulation Financement en Education
NEPAD	Nouveau Partenariat pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAIS	Programme d'Alphabétisation Intensive du Sénégal
PAPA	Projet d'Appui au Plan d'Action
PAPF	Projet Alphabétisation Priorité Femmes
POBA	Plan d'Opération et Budget Annuel

Chapitre 4.

Les innovations pédagogiques dans les programmes d’alphabétisation.

L’apprentissage tout au long de la vie comme méthode et comme objectif

par Sonja Fagerberg-Diallo

1. Éducation non formelle et alphabétisation : les tendances actuelles

Cet article traite des innovations pédagogiques introduites dans les systèmes non formels d’apprentissage tout au long de la vie en général, et dans les cours d’alphabétisation dispensés en Afrique en particulier. Au cours de la phase de préparation et de rédaction, deux questions se sont posées à nous : fallait-il se concentrer sur les innovations introduites individuellement par des programmes, des éducateurs ou des organisations ? Ou s’intéresser aux tendances observées sur le long terme au sein des programmes éducatifs africains ? Notre article s’articule autour des tendances durables qui ont marqué les services non formels d’alphabétisation, et sur l’évolution des formules proposées en Afrique au cours des vingt à trente dernières années. Certaines tendances s’imposent clairement comme des « innovations », tandis que d’autres restent « fidèles à la tradition ». Les unes comme les autres forment la base de cet article.

Mais nous avons aussi émaillé notre exposé d'exemples d'expériences individuelles à la fois prometteuses et créatrices, qui ont connu de remarquables résultats. Qu'elles soient le fait de gouvernements ou d'ONG, ces expériences posent cependant un problème, car il est difficile de savoir si elles pourront être appliquées aux vastes populations qui ont aujourd'hui besoin d'éducation. Ce sont bien souvent les programmes expérimentaux développés sur une petite échelle qui réussissent, parce qu'ils ont su s'adapter aux besoins et aux intérêts de groupes particuliers d'apprenants. Ces innovations n'en jouent pas moins un rôle essentiel dans ce qui nous préoccupe ici. C'est d'ailleurs cette tension, cette synergie, entre les tendances sur le long terme et les innovations isolées qui pèse dans le débat sur la situation de l'éducation en Afrique aujourd'hui, comme le lecteur le comprendra tout au long de cet article.

Les défis de l'éducation non formelle

En 2000, le Cadre d'action adopté à Dakar a fixé six grands objectifs éducatifs pour la ou les décennies futures :

- développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- 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 ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et 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 ;
- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 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 ;
- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante (UNESCO, 2000, p.3).

Or, la même année, le Rapport de suivi sur l'Éducation pour tous notait que dans les pays qui avaient participé aux évaluations, 5% seulement des élèves du primaire avaient atteint ou dépassé le niveau de compétences minimal exigé à la fin des études primaires. La nécessité de proposer et de promouvoir de nouvelles formes d'éducation se fait donc cruellement sentir. Malgré les chiffres, le financement de formules alternatives destinées à repêcher les élèves qui ont échoué au sein du système formel ou les millions d'adultes qui n'ont jamais pu y accéder, demeure lamentablement insuffisant : dans beaucoup de pays, la part des budgets de l'éducation attribuée aux programmes non formels ou « non scolaires » ne dépasse pas 1 %.

Certes, les bailleurs de fonds et les gouvernements apportent pour la plupart un soutien financier plus ou moins important au secteur non formel, au nom de l'éducation de base. Mais cette éducation « de base » est aujourd'hui trop souvent synonyme d'éducation « scolaire primaire ». C'est l'éducation scolaire primaire formelle qui absorbe la majeure partie des ressources des gouvernements comme des bailleurs de fonds, au détriment même, dans bien des cas, de l'enseignement secondaire (Bregman, 2005). Comme le souligne Rosa-Maria Torres :

Au début des années 1990, l'Année internationale de l'alphabétisation et la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous ont plaidé en faveur d'une « conception élargie de l'éducation » s'adressant aux enfants, aux jeunes et aux adultes. Pourtant il n'y a pas eu à Jomtien de véritable engagement vis-à-vis de l'éducation des adultes (...) L'EPT a été interprétée comme une mobilisation mondiale en faveur de « l'accès universel à l'enseignement primaire et [de] l'achèvement de ce cycle d'ici à l'an 2000 ». Dans la pratique, depuis Jomtien, la notion d'éducation pour tous s'est trouvée réduite à éducation des enfants, celle d'éducation de base à enseignement primaire, et l'éducation primaire universelle à la scolarisation universelle. (Torres, 2002, p.82)

Il en résulte de grandes difficultés pour les prestataires, dont on trouve l'écho dans la plupart des sources consultées pour la préparation de cet article. Une étude de l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (IIZ/DVV) abonde dans le même sens, en des termes sans appel :

L'éducation pour tous (EPT), tel était l'engagement collectif pris (...) au Forum mondial de l'éducation qui s'est tenu en 2000 à Dakar. L'un des objectifs adoptés consistait à « améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment celui des femmes ». Depuis, les gouvernements et les

organisations qui se consacrent à la mise en place de l'EPT ont focalisé un grand nombre de leurs efforts sur les enfants scolarisés. Cet état de fait a conduit certains collègues à déclarer que l'EPT était devenue une éducation pour tous, sauf pour les adultes. (Hildebrand et Hinzen, 2005, p. 35)

Les défis auxquels est confronté tout programme éducatif décidé à s'acquitter de la mission fixée par le Cadre d'action de Dakar sont nombreux et variés. Chaque programme éducatif s'efforce en effet de réaliser au moins une partie des objectifs suivants :

- aider chaque apprenant à atteindre ses objectifs personnels et à développer pleinement ses potentialités ;
- enseigner des savoirs fondamentaux tels que la littératie et la numératie (dont le contenu est supposé « neutre », mais qui sont porteurs d'une forte charge sociale et culturelle) ;
- transmettre un corpus fixe de connaissances et d'informations jugé important par les dirigeants communautaires et/ou les experts extérieurs (s'agissant, par exemple, dans la sphère éducative d'enseignement religieux, de vulgarisation agricole, etc.) ;
- aider les individus à acquérir les compétences et les informations nécessaires pour participer activement à la vie de la communauté et en promouvoir le développement (apprendre, par exemple, à gérer le budget d'une activité collective ou à mener des actions de lobbying pour défendre des intérêts locaux) ; oeuvrer à la préservation, à l'adaptation et au développement du savoir local et de la culture communautaire ;
- oeuvrer à la production de nouveaux savoirs en autonomisant les apprenants pour qu'ils mènent cette recherche, en rassemblant les informations connues et nouvelles de manière innovante.

En outre, tout programme éducatif devrait exercer un impact, et donc produire au moins plusieurs des bénéfices suivants :

- bénéfices humains (augmentation de l'estime de soi, de la conscience de soi, de l'autonomisation, participation accrue aux groupes et aux associations) ;
- bénéfices politiques (participation politique accrue, souci d'égalité ethnique) ;
- bénéfices culturels (connaissance du patrimoine culturel, compréhension du changement culturel, préservation de la diversité culturelle, étude et soutien des savoirs autochtones) ;

- bénéfiques sociaux (acquisition de connaissances utiles à la santé, information sur les comportements génésiques et l'épidémie de VIH/sida, promotion de l'égalité entre les sexes, etc.) ;
- bénéfiques économiques (meilleure compréhension des systèmes de production, productivité accrue, plus grande efficacité dans la planification et la budgétisation, etc.).

Compte tenu de l'ampleur des objectifs et des impacts recherchés, on comprend mieux que les programmes éducatifs soient compliqués à concevoir et à mettre en oeuvre. D'autant qu'il s'agit d'apporter une éducation à des enfants, à des jeunes et à des adultes, au sein d'établissements formels et non formels, et dans des contextes multilingues où cohabitent des langues variées et très inégalement développées.

Alan Rogers a bien décrit cette éducation qui met l'accent sur le processus d'apprentissage, loin devant l'enseignement. Voici quelle définition il donne de l'apprentissage des adultes et de la manière dont, selon lui, les systèmes éducatifs peuvent répondre à leurs besoins :

L'apprentissage de l'adulte est à la fois continu et chaotique. Il ne prépare à aucune activité, il est coexistant à l'activité. Et il n'est pas séquentiel, commençant par le plus simple pour aller vers le plus compliqué, car la vie elle-même n'a rien de séquentiel. L'adulte apprend en se frottant aux tâches que le quotidien lui impose jour après jour, y compris les plus ardues (...) L'adulte apprend par l'expérience et grâce à l'expérience. Ce qui fait que pour lui, l'apprentissage atteint un haut niveau d'individualisation, tout en étant le fruit d'une collaboration. (Rogers, 2005, p. 238)

Tous les systèmes éducatifs font face à ce dilemme, opposant, d'une part, la nécessité, d'une manière ou d'une autre, d'organiser, de standardiser et d'évaluer, et d'autre part, la nécessité de se mettre à l'écoute des besoins, des styles d'apprentissage, des talents et des intérêts des individus. C'est là tout leur défi.

La place de l'éducation non formelle dans la sphère éducative

Le terme de « non formel » laisse en un sens à penser qu'il ne s'agit pas d'une forme légitime d'éducation, associé qu'il est à des notions négatives — non ceci, hors cela... L'éducation non formelle embrasse pourtant toute forme d'activité organisée hors du système scolaire formel pour accueillir toute

personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans un domaine ou en vue d'une compétence qui l'intéressent — dans un lieu accessible, pour un coût abordable, et au prix d'un investissement temporel conforme à ses besoins. Bien avant que ne soit créée l'éducation formelle, il existait des services informels et non formels d'éducation, qui auront toujours leur rôle à jouer dans les sociétés.

L'éducation non formelle par essence est novatrice. Elle échappe au carcan d'un curriculum préétabli pour chercher des solutions éducatives aux problèmes et aux besoins de la vie de tous les jours. Il y a toujours eu des systèmes alternatifs permettant d'enseigner et d'apprendre, de l'apprentissage auprès d'un maître à l'instruction religieuse, en passant par la transmission parent-enfant, les émissions radiophoniques, etc. L'éducation est un concept extrêmement vaste, dans lequel l'éducation non formelle joue un rôle important.

L'éducation formelle, centralisée, directive, organisée en niveaux, soumise à des évaluations et dépendante des ressources de l'État, n'a pris racine à l'échelle mondiale qu'au XX^e siècle. En Europe, l'éducation formelle :

(...) fut créée et conçue à la fin du XIX^e siècle pour préparer les couches européennes les plus démunies au travail en usine. Son but était de former des travailleurs obéissants, appliqués, persévérants et dociles (...). Des classes d'élèves de même niveau progressant selon un séquençage strict en formaient le noyau (...). Ce modèle fut exporté au cours d'une première phase de mondialisation vers les sociétés colonisées, détruisant en totalité ou en partie les systèmes d'apprentissage autochtones. Si bien que lorsque les pays proclamèrent leur indépendance, beaucoup l'adoptèrent comme la clé du succès apparent de l'Occident. (Rogers, 2005, p. 241)

En Afrique, l'adoption et la généralisation de ce type d'éducation imposée par le haut se firent pendant l'époque coloniale. Dans ce système exporté par les colonialistes, l'« éducation de base » durait 9 mois de l'année, environ 5 heures par jour, pour un total de quelque 5 400 heures dans la salle de classe. L'enfant n'était pris en charge que de 7 à 12 ans. Celui qui souhaitait poursuivre avait besoin du même nombre d'heures environ pour décrocher un diplôme de fin d'études secondaires. Ce système dispensait l'enseignement nécessaire aux colonialistes pour former une petite minorité aux postes qu'ils avaient besoin de remplir.

L'éducation non formelle exerce son action à deux niveaux : elle peut, d'une part, contribuer à répondre aux besoins qui n'ont pas été satisfaits par le système formel, et d'autre part, ce qui est encore mieux, proposer des systèmes éducatifs qui répondent aux besoins réels de la vie. Ces deux niveaux seront examinés ici.

La place de l'alphabétisation dans la sphère éducative

A partir des années 1960, une forme particulière d'éducation non formelle a été mise au point et appliquée partout dans le monde en vue de contribuer à remédier aux insuffisances du système formel : les programmes d'alphabétisation. Alors que de nombreux systèmes partaient du principe que l'élève devait d'abord acquérir la capacité de lire et d'écrire, comme socle nécessaire à la poursuite de sa formation, les programmes d'alphabétisation mis en oeuvre en Afrique étaient à l'origine guidés par l'idée de favoriser rapidement ces compétences, mais de manière isolée, sans se préoccuper des besoins éducatifs plus larges et à plus long terme de l'apprenant.

Selon le Rapport mondial de suivi de l'EPT de l'UNESCO, l'alphabétisation peut être analysée sous quatre angles différents. L'alphabétisation peut être comprise comme

- un ensemble autonome de compétences, le seul objectif des programmes éducatifs étant alors de conférer la capacité de lire et d'écrire, et peut-être aussi d'effectuer des calculs simples ; l'alphabétisation peut être considérée comme
- une compétence qui s'applique et qui est nécessaire dans des contextes réels ; l'alphabétisation peut être perçue comme une étape du processus d'apprentissage ; il s'agit alors, en particulier, d'apprendre à apprendre de manière autonome ; l'alphabétisation peut être perçue comme la
- capacité d'utiliser et d'interpréter du texte écrit aussi bien pour exprimer des idées que pour apprendre des choses nouvelles. (UNESCO, 2005, p. 156)

Dans les programmes d'alphabétisation actuels, certains mettent l'accent sur l'acquisition isolée d'une compétence. C'est de loin l'option la moins coûteuse dans la mesure où on se borne au « simple » transfert d'une compétence. Elle est plus courte, et nécessite moins de préparation et d'expertise. Cependant, nombreux sont les programmes qui se disent alphabétiseurs aujourd'hui et qui répondent en fait à des besoins réels souvent guidés par un besoin

d'informations. L'alphabétisme est alors une compétence qui permet à l'apprenant de poursuivre le processus d'apprentissage. Les problèmes peuvent être abordés avant de devenir alphabète, pendant qu'on devient alphabète, après qu'on est devenu alphabète. Si les apprenants perçoivent la relation dynamique entre le fait de devenir alphabète, d'une part, et leur existence et leurs moyens d'existence, d'autre part, c'est parce que le programme a investi beaucoup d'efforts de réflexion et de préparation dans la production des matériels et dans la formation des enseignants.

Cette différence entre les programmes rend la comparaison difficile, mais elle a aussi le mérite de braquer les projecteurs sur les besoins de l'apprenant, une tendance qui aujourd'hui prédomine en éducation non formelle.

Un changement crucial de paradigme dans les stratégies éducatives

Face à cette complexité, les termes d'apprentissage tout au long de la vie et d'apprentissage de tous les aspects de la vie développés par l'UNESCO s'avèrent particulièrement bienvenus. Il s'agit en effet de trouver des approches (ou des « offres ») éducatives qui accueillent et célèbrent la diversité, comme le montrent les exemples et les études de cas qui vont suivre. Par diversité, nous entendons aussi bien diversité des apprenants, que diversité des objectifs, des langues, des styles d'apprentissage et du temps investi dans la salle de classe, diversité des financements et des politiques, etc. Telle est l'optique dans laquelle s'inscrit la discussion qui suit, qui s'efforce de présenter des approches, à tous les niveaux, qui ont un impact sur l'éducation non formelle et les cours d'alphabétisation, tant du point de vue des apprenants que de celui des prestataires. Les objectifs du programme LIFE (Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir), lancé par l'UNESCO en 2005 pour répondre aux besoins de quelque 34 pays abritant 85% des analphabètes mondiaux, s'avèrent à cet égard particulièrement pertinents.

La nécessité d'innover est une constante dans les systèmes éducatifs, car les besoins des apprenants et les ressources des prestataires se modifient sans cesse. Idéalement, les innovations devraient intervenir à plusieurs niveaux, plus ou moins en même temps, et s'appuyer sur :

- des choix décisifs en matière de politiques et de planification ;
- des innovations introduites au niveau de la salle de classe, avec des curricula et des méthodologies centrés sur l'apprenant ;

- un renforcement du contexte pour favoriser la réussite de ces programmes, en créant un environnement alphabète, en recrutant des personnels, en proposant des méthodes d'évaluation.

Tels sont les principaux thèmes examinés ici. Il est clair que la grande majorité des innovations se produisent au niveau de la conception des curricula et des méthodologies appliquées en classe. Les politiques et la planification sont des secteurs moins actifs, qui créent aussi un contexte favorable. Les gouvernements se trouvent par suite confrontés à la difficulté d'intégrer ces nouvelles méthodologies à leur programme global d'Éducation pour tous.

En effectuant cette recherche, nous avons dégagé un certain nombre de tendances et de caractéristiques qui revêtent une grande importance pour l'éducation aujourd'hui. Une éducation non formelle efficace se distingue par son caractère plus centré sur l'apprenant, plus réceptif, plus participatif et plus flexible, et par la plus grande variété des offres éducatives. L'emploi des langues maternelles ou nationales est aussi devenu la norme dans la plupart des programmes. L'accent s'est déplacé de l'enseignement vers l'apprentissage, d'un curriculum standardisé et uniforme vers un curriculum adapté à l'individu et à ses besoins au sein de la société, d'une définition de l'alphabétisation comme compétence séparée à celle d'une alphabétisation à l'écoute d'un besoin immédiat. Telle est l'essence de l'innovation en éducation non formelle aujourd'hui.

Les programmes souscrivant à ces idéaux doivent néanmoins relever des défis monumentaux : financements limités, difficulté de former et de gérer les personnels, accès insuffisant aux matériels (par exemple aux manuels), difficulté d'augmenter l'échelle pour répondre à une demande croissante, besoin de validation pour offrir une passerelle entre systèmes éducatifs, besoin de certification pour le monde du travail, etc. Si bien que même les programmes les plus performants, qu'ils soient gouvernementaux ou non, se trouvent dans l'obligation constante de s'adapter, d'innover, de composer avec le contexte social, de chercher des financements, d'interagir avec les apprenants, de prendre de l'extension.

2. Politiques et planification : les choix décisifs

On admet généralement que les décisions politiques doivent servir de soutien à la création et au maintien des systèmes éducatifs, qu'ils soient

formels ou non formels. C'est ce qui est suggéré par le rapport de l'Assemblée générale des Nations Unies : « L'État a un rôle central et décisif à jouer dans l'organisation, la coordination, la mise en oeuvre et le financement des programmes d'alphabétisation pour tous » (Rapport de l'Assemblée générale des Nations Unies, 2002, p. 8). Un chercheur ougandais constate : « (...) à moins de faire de l'alphabétisation universelle une priorité nationale dotée de mesures d'accompagnement garantissant que les gouvernements locaux la considéreront également comme prioritaire, il est prévisible qu'elle ne sera pas réalisée d'ici 2010, ni même 2015. Si on peut affirmer avec certitude que les ONG, compte tenu de leur implication dans l'alphabétisation, financeront comme il se doit leurs propres programmes, elles ne peuvent à elles seules répondre à tous les besoins de la société » (Okech *et al.*, 2001, p. 102).

Une autre chercheuse, Asa Wedin, suggère qu'il existe quatre formes archétypales d'éducation moderne : exclusionnaire, assimilationniste, multiculturelle et pluraliste (Wedin, 2004). Chaque pays dans le monde éprouve le besoin de réévaluer en permanence laquelle de ces formes d'éducation est, ou devrait être, appliquée dans son temps et dans son espace pour accompagner la perpétuelle variation des besoins. Par bonheur, on s'est depuis longtemps préoccupé du rôle de l'éducation non formelle, et les gouvernements cherchent souvent les moyens de mieux collaborer avec les prestataires non formels, cette collaboration étant cruciale dans les contextes multiculturels.

La nécessaire interaction entre les politiques et les pédagogies

Comme l'a souligné Hassana Alidou, « il n'est pas de pédagogies sans politiques » (communication orale, UIL-UNESCO, 2006). C'est pourtant cette pièce du puzzle qui est sans doute la plus lente à réagir à la rapidité des changements et des besoins. Par définition, les politiques ne se trouvent pas sur le versant novateur. Elles sont cependant si cruciales qu'il faut tenir compte de leur place dans le rôle des innovations éducatives aujourd'hui. Et, de fait, chaque fois que les politiques ont bougé, la prise de décision à ce niveau a été largement suivie d'effets.

► *Un choix fondamental : la langue d'instruction*

Le choix le plus décisif pour tout programme éducatif concerne la langue de l'instruction. Alors que dans les programmes formels, ce choix est dicté par le système lui-même, dans l'éducation non formelle, la décision part géné-

ralement des besoins des apprenants. Comme l'ont reconnu les chercheurs, « la planification et l'élaboration des politiques linguistiques seraient plus proches du terrain si elles se mettaient à l'écoute des besoins linguistiques des différents groupes, par exemple en encourageant et en cultivant des alphabétisations alternatives dans les contextes multilingues » (Stroud, 2002, p. 22).

Au sein du système formel, l'enseignement scolaire primaire exige 5400 à 7200 heures de cours, en tablant sur une participation de cinq à six heures par jour, neuf mois de l'année, pendant six ans. Cette formule produit pourtant de très mauvais résultats, moins de 5% des élèves parvenant au niveau de réussite minimal. En Afrique subsaharienne, les taux d'échec records sont imputables au fait que l'enseignement est dispensé dans une langue (le français, l'anglais ou le portugais) qu'une majorité d'élèves ne comprennent ou ne parlent pas quand ils entrent à l'école.

A l'opposé, les cours d'alphabétisation, qui sont eux dispensés dans une langue comprise des bénéficiaires, sont rarement financés au-delà de 400 heures. Comparez 5 400 heures à 400 heures de présence en classe. Une des principales raisons du niveau acceptable néanmoins obtenu par les cours d'alphabétisation est que la langue de l'instruction est un des idiomes parlés par les élèves et les enseignants, et qu'il s'agit dès lors d'enseigner la lecture et l'écriture, et non une seconde langue.

Un enseignement multilingue pour les enfants d'Afrique du Sud :
« lorsque tu peins une autre langue sur ma peau, mon âme a du mal à respirer ».

« Deux de nos projets portaient sur les jeunes enfants et les activités narratives. Notre expérience dans ce domaine met le doigt sur les conséquences désastreuses du choix d'une langue unique, surtout pour des communautés manquant de ressources dans lesquelles ni l'école ni les parents n'ont les moyens de procurer des environnements sursaturés en ressources linguistiques et d'alphabétisation en anglais. Dans ces deux projets, les enfants ont puisé avec beaucoup de détermination et de productivité dans le nombreuses langues africaines parlées à la maison pour leurs travaux d'expression orale et d'interprétation, improvisant parfois des sketches allant jusqu'à 30 minutes, riches en langues sociales. Mais lorsque nous leur avons demandé de reproduire brièvement leurs récits par écrit, toute la richesse de ce multilinguisme s'est envolée, ils ont sorti leurs crayons et rédigé quelques mots ou phrases en

anglais, langue qu'ils ne parlent pas dans leur environnement habituel. En outre, n'étant pas alphabétisés dans leurs langues, ils n'ont pas pu faire appel à ce support pour produire du sens. Après un tel foisonnement et une telle créativité linguistiques, nous avons assisté à une perte totale dès qu'ils ont dû s'asseoir et prendre la plume. Ce sentiment de perte provient de leur combat quotidien pour créer du sens dans le cadre de contraintes linguistiques imposées par les détenteurs de l'autorité (parents, enseignants, etc.). Comme l'a fait remarquer l'un des élèves : « lorsque tu peins une autre langue sur ma peau, mon âme a du mal à respirer ». (...) Après cet épisode, les élèves ont demandé la permission d'écrire 'dans leurs langues'(...) ». (Stein et Newfield, 2002, p. 160)

Les investissements dans les programmes en langues nationales ont augmenté ces dernières années, mais cela ne suffit pas. Il faut que les instances politiques décident que cette forme d'éducation, qu'elle soit destinée aux enfants, aux adolescents déscolarisés ou aux adultes, est conforme aux besoins du pays. C'est une question capitale qui devra être privilégiée à l'avenir.

L'exemple de la Tanzanie : une politique et des moyens d'application

La Tanzanie a été le premier pays d'Afrique à s'engager politiquement en faveur de l'emploi d'une langue nationale, le kiswahili, dans l'administration et dans l'éducation. En outre, aussi bien l'éducation des enfants que celle des adultes dans les contextes formels et non formels ont été développées. Mais une déclaration politique ne suffisait pas et Nyerere a lancé un solide programme de mise en oeuvre. Selon Hassana Alidou : « Les deux principaux facteurs qui expliquent la réussite de la promotion du kiswahili ont été une bonne politique linguistique et la création de structures gouvernementales chargées de son application ». Dans les années 1970 et 1980, l'analphabétisme a été quasiment éliminé. Comme le montre l'expérience tanzanienne des années 1970 et 1980, les décisions politiques ne forment qu'une moitié de l'équation. La seconde consiste à appuyer le processus au moyen d'agences chargées de l'exécution. Six institutions au moins ont été créées pour soutenir l'éducation de l'enfant et de l'adulte dans une langue nationale (le kiswahili) :

- le ministère de la Culture, créé en 1962 ;
- l'Institut de recherche sur le kiswahili, créé en 1964;
- la maison d'édition Tanzanie, créée en 1966 ;
- le Conseil national du kiswahili, créé en 1967 ;
- le Département de kiswahili de l'Université de Dar es-Salam, créé en 1970 ;
- l'EACROTANAL, mis en place en 1976 ;

- L'Institut de kiswahili et des langues étrangères, établi en 1978 ;
- le Fonds tanzanien pour la culture, créé en 1998. (Alidou, 2006)

Le kiswahili a été déclaré langue nationale officielle en Tanzanie en 1962, et les années 1962-1978 ont témoigné d'une volonté constante d'oeuvrer pour l'application de cette politique. Cependant, en 1992, le donateur qui avait rendu cette réussite possible a cessé de financer l'éducation tanzanienne, entraînant depuis un recul progressif des taux d'alphabétisation. L'État n'ayant pas été capable de reprendre le financement de ce processus, ce déclin se poursuit aujourd'hui (UIL-UNESCO, 2006).

► *Immersion précoce et rattrapage —
ou apprentissage linguistique additif*

Il existe deux types de programmes en langue maternelle qui font aujourd'hui l'objet d'une large reconnaissance, et qui sont le fruit d'un débat politique sur l'éducation des enfants et des adolescents. Tous deux visent la réussite au sein du système scolaire formel, dans la mesure où il s'agit, dans les deux cas, de se soumettre aux examens mis en place par le système formel, bien que la langue d'instruction soit dans un premier temps la langue maternelle. Le premier s'appelle « early-exist » (immersion précoce), le second « mainstreaming » (rattrapage).

Les programmes d'early-exist sont conçus autour de l'idée qu'un élève devrait d'abord apprendre dans sa première langue (ou du moins dans une langue qu'il ou elle parle), mais que dans les trois ans, ces élèves devraient être acheminés vers un programme d'école primaire dominé par la langue officielle (en général, le français ou l'anglais). Ils s'adressent aux enfants de six à huit ans. Le mainstreaming est un programme qui accueille des enfants plus âgés, généralement entre neuf et quinze ans, n'ayant jamais accédé à l'école formelle ou l'ayant abandonnée. L'idée est de les préparer rapidement à passer les épreuves élémentaires de façon à les « intégrer » (mainstream) au système scolaire formel en langue officielle, en ayant d'abord recours à l'enseignement dans la langue maternelle, mais en permutant rapidement vers la langue officielle.

Bien qu'ils s'appuient sur des concepts intéressants, ces programmes n'obtiennent pas des taux de réussite encore statistiquement démontrés. Il paraît logique que les élèves puissent mieux acquérir les compétences fondamentales dans une langue qu'ils parlent, mais on ne connaît pas le pourcentage

de ceux qui réussissent aux examens dans la langue officielle. Le poids de la réussite ou de l'échec repose clairement sur les élèves, qui doivent se soumettre aux normes d'examen nationales.

Une option à la fois plus intéressante et plus complexe est l'acquisition d'une langue supplémentaire, ce qu'on appelle « l'apprentissage linguistique additif ». Dans ce cas, les élèves accomplissent l'ensemble de leurs études dans la langue qu'ils parlent, mais acquièrent tout au long de leurs études une langue seconde supplémentaire (généralement internationale), de façon qu'à la fin de leur scolarité, ils soient compétents dans deux langues au moins. Ce modèle est d'usage fréquent en Europe, où des citoyens réellement bilingues sont un atout pour leur pays et son économie.

Zambie : programmes multilingues pour l'école primaire

Dans la loi sur l'éducation de 1966, la Zambie a pris la décision politique d'utiliser l'anglais comme médium d'instruction à l'école. Une étude ministérielle réalisée en 1995 indiquait néanmoins que 25% seulement des élèves de 6^e année avait un « niveau minimal » en lecture, selon la définition du ministère de l'Éducation. Pire, 3% seulement avaient atteint le « niveau souhaité ». En outre, la même étude constatait que l'école était éloignée du quotidien des élèves, et que l'apprentissage machinal était le principal outil pédagogique utilisé dans ce contexte. Les autorités ont donc entrepris la préparation d'un nouveau Programme primaire de lecture qui est un programme de sept ans bien conçu où on commence par enseigner dans une des sept langues principales de la Zambie, avant d'intégrer l'enseignement de l'anglais comme langue seconde. Avec le soutien du DFID, un programme progressif d'enseignement de la lecture a été élaboré, avec des résultats prometteurs. Ainsi, on estimait en 1999 à seulement 4,8% le nombre d'élèves de deuxième année ayant le niveau requis en lecture de l'anglais. En 2002, ils étaient cette fois 24% à avoir atteint le niveau souhaité.

Selon des évaluations récentes, la réussite du Programme primaire de lecture tient à cinq éléments principaux :

- le choix politique d'une approche bilingue ;
- la conception soignée d'un curriculum global ;
- la bonne formation des enseignants ;
- l'implication de l'ensemble des principales parties prenantes ;
- la création d'un environnement lettré favorisant la lecture. (Linehan, 2004, et Alidou, 2006)

Le débat sur le choix de la langue d'instruction fait automatiquement partie de tout programme d'alphabétisation non formel. Mais c'est aussi un débat crucial qui devrait s'exprimer au sein des écoles formelles implantées en contexte multilingue. A tout le moins, les programmes formels devraient être plus souvent préparés à enseigner les langues officielles en tant que langues secondes, et ne pas dépendre des langues officielles pour assurer l'instruction.

► *Le financement des programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation*

Le financement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle des adultes a rarement constitué une priorité pour les gouvernements, qui dépensent généralement moins de 1% de leur budget national de l'éducation dans ce secteur. La prise en charge financière est souvent transmise aux ONG et aux organisations communautaires bénévoles. Cette tendance porte préjudice à l'éducation « hors école » dans la plupart des pays. Ainsi que le soulignait l'UNESCO en 2005 :

Comme les crédits budgétaires, les prêts et les allocations de fonds en faveur de l'enseignement primaire ont augmenté rapidement, les programmes pour adultes ont vu leur financement public diminuer, et la responsabilité de ces programmes a souvent été transférée du secteur public à des organisations non gouvernementales. (...) Si la place prépondérante accordée à l'enseignement primaire (...) se justifie, ce choix comportait aussi des limites car il négligeait ceux qui n'étaient pas allés à l'école ou qui l'avaient fréquentée sans pour autant devenir alphabètes. (UNESCO, 2005, p. 30)

Pour que les décisions politiques aient un sens, elles doivent aussi se préoccuper de financer les prestataires locaux. Ce financement peut dans certains cas provenir directement des gouvernements. Dans d'autres, il s'agit de mettre les bailleurs de fonds et les prestataires locaux d'éducation en contact, comme dans les programmes de faire-faire (partenariats public-privé) d'Afrique occidentale, dans lesquels le gouvernement joue un rôle de facilitateur, au lieu d'être l'agence d'exécution.

Un autre exemple concluant est offert par AlphaSol au Brésil. Cette organisation à but non lucratif créée en 1997 a alphabétisé plus de 5 millions de personnes. Mais le plus étonnant est la créativité dont elle a fait preuve pour financer ses activités. 40% des subventions proviennent du gouvernement fédéral, les 60% restants puisant à différentes sources publiques et

privées. De 20 partenaires financiers en 1997, on est passé en 2005 à plus de 178, majoritairement d'origine privée. L'Afrique du Sud semble également avoir trouvé un moyen créatif de combiner les ressources. Bien que l'éducation des adultes y demeure sous-financée, une étude récente indique que « les ONG prennent une part beaucoup plus importante au financement de l'ABET (18,5%) qu'elles n'en étaient auparavant créditées, l'État une part bien moindre (28,5%), et les entreprises elles aussi beaucoup plus que prévu (41,7%) » (Williams, 1996).

On en conclut que les gouvernements et les prestataires locaux peuvent et devraient collaborer pour fournir une ressource extrêmement précieuse à une population qui ne peut, et ne devrait pas la financer elle-même.

► *Passer à l'échelle supérieure : croître ou essaimer*

Une des approches de l'alphabétisation consiste à la considérer comme une compétence séparée qui peut être enseignée indépendamment du contexte vital de l'apprenant. On part alors du principe que les gouvernements peuvent organiser un programme national unifié :

« L'approche traditionnelle a généralement été opérationnalisée en utilisant les structures bureaucratiques de l'État de manière centralisée et hiérarchique. Le mode organisationnel descendant vise à apporter des services d'alphabétisation standardisés à l'ensemble du pays » (Mpofu et Youngman, 2001, p. 581).

Loin de cette approche descendante et fortement centralisée, un des défis auxquels se trouve aujourd'hui confronté tout programme présentant des signes de réussite est la nécessité de passer à l'échelle supérieure. Comment développer un programme qui a fait ses preuves pour atteindre des populations dont le nombre ne cesse de grandir ? Les projets gouvernementaux individuels et les ONG qui ont produit des programmes pertinents ne sont pas nécessairement équipés pour ce faire. Dans chaque cas, il faut d'abord déterminer si un programme qui a réussi dans une région donnée, dans une langue donnée, au sein d'une profession donnée, etc., peut s'appliquer à d'autres. Il y a de fortes chances pour que la réponse soit non. Toutefois les enseignements retirés, de même que les matériels et les méthodes, peuvent être partagés et adaptés plus facilement lorsqu'ils ont été expérimentés avec succès.

Dans la mesure où les programmes d'éducation non formelle n'ont pas une approche descendante, le changement d'échelle consiste surtout à créer des

espaces de négociation et d'échange, plutôt qu'à se contenter d'augmenter le nombre de classes et de bénéficiaires. L'augmentation d'échelle est trop souvent réduite à la simple extension des programmes à un nombre accru de bénéficiaires. Or, dans un contexte où l'expansion de l'offre éducative doit être guidée par la nécessité de couvrir des besoins variés, la première chose à faire est d'instaurer un mode de partage entre les systèmes éducatifs et les bénéficiaires.

Un exemple incontestable d'expansion réussie nous est offert par REFLECT, formule développée par Action Aid qui a connu un franc succès partout dans le monde. Lancée à l'origine dans trois pays seulement (en Ouganda, à El Salvador et au Bangladesh) en 1995, elle est aujourd'hui appliquée par plus de 260 organisations dans une soixantaine de pays. Ce n'est pas un exemple d'amplification, mais d'essaimage. Les programmes de REFLECT n'ont sans doute pas un impact à la mesure des besoins d'un gouvernement, mais c'est une méthode qui a fait ses preuves auprès d'un grand nombre de prestataires locaux.

Enfin, lorsqu'on envisage de mettre en commun un programme prometteur au niveau national - en termes de curriculum, de formation des enseignants, de matériels, etc.-, il est indispensable d'impliquer les autorités au niveau sous-national et local ainsi que les représentants du ministère de l'éducation (communication orale de Salum Ramadhan Mnjagila, du ministère de l'Éducation tanzanien, IUAV-UNESCO, 2006). Si la Tanzanie est parvenue à développer ses programmes éducatifs dans les années 1970 et 1980, c'est grâce à une étroite collaboration avec les autorités locales. Et c'est la même méthode qui prévaut aujourd'hui pour promouvoir le programme REFLECT d'éducation des adultes dans l'ensemble du pays.

► *La problématique de la rentabilité*

Il ne fait aucun doute que l'éducation non formelle est rentable. D'abord, elle obtient de bons résultats éducatifs — par exemple, des niveaux de lecture équivalents à ceux de la 3^e année en seulement 300 heures de cours — pour des coûts extrêmement faibles :

Comparativement à ce que les concepteurs de programmes estiment pouvoir être réalisé dans les conditions qui prévalent en Ouganda et après environ 300 heures d'instruction, les niveaux moyens obtenus par le vrai analphabète ne répondent pas aux attentes. (...) Cela dit, il n'en reste pas moins que ces vrais analphabètes ont connu de bien meilleurs résultats que les écoliers, qui ont bénéficié de trois à quatre années de

scolarité. D'où il ressort que, même si les adultes non alphabètes ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture aussi rapidement que les concepteurs de programmes d'alphabétisation le souhaiteraient, il semble bien qu'ils acquièrent ces compétences plus rapidement que les élèves de primaire soumis aux mêmes conditions. (Okech et al., 2001, p. 75)

Ensuite, si les coûts varient en fonction des ressources offertes, ils demeurent néanmoins raisonnables. Au Sénégal, le programme d'alphabétisation fondé sur le faire-faire ne dépasse pas les 60 dollars EU par étudiant. Un programme national sénégalais, le PAIS, estime ses dépenses à 12 dollars EU par bénéficiaire. Selon une évaluation réalisée en Ouganda, le coût du programme d'alphabétisation gouvernemental n'était que de 4 dollars EU par bénéficiaire, les enseignants étant tous bénévoles. Un programme REFLECT local présentait une facture plus élevée, de 9 dollars EU par participant, mais les enseignants recevaient un traitement Okech et al., 2001, p. 18). Par comparaison, le coût moyen d'une scolarisation primaire de quatre ans était estimé à 60 dollars par élève (Torres, 2002, p. 7).

Le coût de l'éducation non formelle est cependant faible parce que tout, dans le système non formel, souffre d'un financement insuffisant. Les constructions ou les maintenances de locaux sont rares, les enseignants sont souvent bénévoles, leur période de formation n'excède habituellement pas deux à quatre semaines, les manuels ne sont pas disponibles, etc. Il est clair que les cours d'alphabétisation offrent un type de système éducatif viable et extrêmement important dans la plupart des pays — et tout aussi clair que la plupart des moyens nécessaires ne sont pas apportés financièrement, mais plutôt grâce à l'engagement (au « militantisme ») des apprenants, des enseignants et de la communauté.

► *Un financement équitable dans des environnements décentralisés*

On observe actuellement dans la plupart des pays africains une nette tendance à la décentralisation. Cette évolution présente de nombreux avantages, dans la mesure où elle rapproche les citoyens de leurs gouvernements, et peut leur permettre d'exercer un plus grand contrôle sur leur environnement immédiat. Mais elle présente aussi des inconvénients, le moindre n'étant pas que certains districts sont financièrement moins bien lotis que d'autres, et que dans ce cas, l'alphabétisation des adultes est souvent laissée de côté :

Parmi les nombreux objectifs et politiques mis en oeuvre par le gouvernement figurent la décentralisation démocratique et l'alphabétisation universelle.

Nos observations suggèrent que ces deux options ne sont pas nécessairement compatibles, dans la mesure où les variations en matière de budgétisation ainsi que de financement effectif des programmes d'alphabétisation offrent d'un district à l'autre un contraste frappant. Il est clair que certaines autorités locales n'accordent pas la même priorité que le gouvernement central à l'universalisation de l'alphabétisation. La seconde conclusion est que le gouvernement aura besoin de trouver un juste milieu entre la promotion de la décentralisation et le maintien de ses priorités. (Okech et al., 2001, p. 98)

Si le mouvement vers la décentralisation est à la fois indéniable et souhaitable s'agissant des objectifs à long terme, les programmes d'alphabétisation locaux ont souvent bien du mal à trouver des financements compte tenu de la considérable variabilité des ressources disponibles d'un district à l'autre.

Planification et gestion des programmes

En matière de planification et de gestion des programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation, une des tendances dominantes consiste, de plus en plus, à placer la responsabilité et le contrôle de l'activité entre les mains des bénéficiaires – étape essentielle pour mieux répondre aux besoins réels.

► *La participation de la communauté à la conception, à la planification et à la gestion*

Une tendance qui s'est imposée, dans le développement des programmes non formels, est une compréhension implicite de la nécessaire implication des participants, et de la communauté, depuis la phase de conception jusqu'à celle de la gestion. Ce processus exige souvent du temps, et peut connaître bien des revers, mais il est le meilleur garant d'un succès durable.

Le point de vue de l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (IIZ/DVV)

La nécessité de disposer d'une stratégie fonctionnelle de désengagement des acteurs externes, à savoir les ONG et les bailleurs de fonds, constitue un grand défi quand on opte pour une approche reposant sur l'entraide. Nous avons identifié les principes suivants, nécessaires à la réussite de l'alphabétisation :

- évaluation des besoins participatifs avant de planifier l'activité les besoins en alphabétisation doivent être formulés par le groupe cible, de préférence par les apprenants organisés en groupes d'entraide ;
- identification du rôle de l'alphabétisation dans le contexte du développement et validation par la collectivité ;

- prises de décision participatives concernant les éléments de l'activité suivants : langue, durée, période, responsabilité des gens, matériels et apports financiers ;
- stratégie d'autogestion ;
- stratégie de participation financière et d'autofinancement ;
- appropriation et responsabilité à tous les niveaux par la contractualisation entre tous les acteurs ;
- possibilités d'améliorer les compétences de l'animateur et du personnel des ONG ;
- lobbying constant/promotion de l'alphabétisation, à commencer par le niveau local ;
- utilisation d'instruments adaptés de surveillance, de conseil et d'évaluation à tous les niveaux (de l'auto-évaluation à l'évaluation externe). (Hildebrand et Hinzen, 2005, pp. 41-42)

Nombreuses sont évidemment les décisions qui doivent être prises tout au long du processus de prestation d'un programme éducatif, et beaucoup interviennent dès la phase initiale. Mais la réussite d'un programme tient aussi à sa capacité de pratiquer les améliorations et les ajustements qui lui sont suggérés par les commentaires des participants, au lieu d'appliquer aveuglément une ligne préétablie. C'est une possibilité nouvelle et bienvenue alors que les communautés commencent à prendre part aux décisions.

Un point qu'il est cependant prudent de souligner est que dans tous les pays, l'éducation, dans des proportions qui certes varient, est financée par l'impôt. L'idée que « les acteurs externes, ONG et bailleurs de fonds », ne peuvent demeurer des soutiens éternels ne reporte pas pour autant sur les familles la responsabilité financière de l'éducation. Le financement doit faire partie d'une plus large collaboration entre le gouvernement national, les autorités locales et les projets, dont les démarches innovantes (qui peuvent être financées par des ONG) trouvent de nouveaux soutiens sous forme de subventions permanentes de l'État.

➤ *Organisations à but non lucratif, organisations à base communautaire et gouvernements*

La collaboration entre les gouvernements et les organisations locales a pris plusieurs tournures intéressantes au cours des dix dernières années. Une nouvelle tendance consiste à mettre les ressources gouvernementales (qui peuvent, en fait, provenir des bailleurs de fonds) au service de groupes actifs

et performants sur le terrain. Comme le souligne John Oxenham dans une étude récente :

De fait, l'efficacité potentiellement équivalente des programmes gouvernementaux et non-gouvernementaux n'est pas sans rappeler le partenariat fructueux tenté par le gouvernement de l'Inde en 1978, lorsqu'il proposa de contribuer au financement d'organismes privés qui avaient fait leurs preuves. Ce principe est à l'oeuvre dans le partenariat contractuel de faire faire entre le gouvernement et les ONG au Sénégal. (...) Sur le plan des politiques, le signal fort est que des cadres qui encouragent les gouvernements et les autres agences à la complémentarité et au partenariat actif sont mieux à même de servir les personnes demandeuses d'éducation de base des adultes. (Oxenham dans Okech et al., 2001, p. 110)

Le faire-faire ou l'alliance du public et du privé

Les programmes conçus selon le principe du faire faire figurent actuellement parmi les plus prometteurs et les plus efficaces d'Afrique occidentale francophone. Il s'agit d'un partenariat réunissant les bailleurs de fonds, les gouvernements et les organisations locales. Le moteur du dispositif est la complémentarité qui s'instaure avec les prestataires locaux chargés de l'organisation des cours d'alphabétisation, qui peuvent être financés par un programme gouvernemental, lui même soutenu par l'aide internationale.

Comme le souligne une étude de Gueye et Diagne (2006) réalisée pour l'ADEA, la conception d'un programme de faire-faire obéit à six principes :

- il s'agit d'un dispositif apte à encourager la diversification des offres éducatives pertinentes ;
- le processus est décentralisé, ce qui favorise, là aussi, la diversification des offres ;
- cette diversification des offres d'éducation non formelle est une nécessité pour la gestion de l'éducation dans les milieux multilingues et multiculturels ;
- cette diversification permet de valoriser les savoir-faire et de prendre en compte les besoins locaux ;
- la diversification des offres éducatives est un facteur d'innovations ;
- pour soutenir l'ensemble de l'entreprise, la publication de livres, et le recours aux TIC, sont des ingrédients essentiels. (Gueye et Diagne, 2006)

Le Sénégal est le premier pays d'Afrique occidentale à avoir mis en oeuvre un programme de faire-faire, mais le concept s'est aujourd'hui répandu dans

toute l'Afrique occidentale francophone. Au Sénégal, deux programmes de faire-faire sont en application depuis dix ans. Chacun a élaboré un manuel pour guider à travers la complexité des procédures les organisations locales désireuses de solliciter des subventions pour les cours d'alphabétisation locaux. Un partenariat similaire a été mis en place au Burkina Faso en 1999. Il a depuis été étendu au Mali, au Niger et au Bénin.

Le concept à l'oeuvre derrière ce partenariat est particulièrement intéressant dans la mesure où il crée un espace de négociation entre la société civile et le gouvernement. Il a cependant ses mauvais côtés : l'exécution du programme est « à la charge » des protagonistes locaux, qui doivent se plier aux règles clairement énoncées par les structures d'encadrement gouvernementales - nombre de participants par classe, pourcentage de femmes accueillies, limitation du nombre des manuels et prix d'achat imposé (qui est passablement bas), etc. Le partage des responsabilités est donc souvent largement ambigu et source de dissensions. Ces initiatives n'en demeurent pas moins une piste intéressante. Les meilleurs résultats semblent obtenus par les organisations qui sont implantées de longue date, ont élaboré leur propres méthodologies à coup d'expérimentations et d'erreurs, et ont une vision qui n'est pas confinée à l'enseignement des savoirs de base, comme c'est le cas de l'organisation à but non lucratif Tin Tua au Burkina Faso.

► *Des groupes communautaires cohérents*

L'expérience a également montré que les organisations communautaires qui sont investies du pouvoir de prendre des décisions opérationnelles concernant l'embauche des personnels, les horaires des cours, les critères de participation, la gestion des budgets, etc., figurent parmi celles qui connaissent les meilleurs résultats. De toute évidence, il ne s'agit pas là de choix individuels, mais de décisions prises collectivement par le groupe participant au processus.

Comme l'a conclu une étude réalisée par la Banque africaine de développement : « Un autre facteur à ne pas négliger est la caractéristique des groupes : il est préférable d'appuyer la cohésion du groupe sur une caractéristique unique, et qu'on ait affaire, par exemple, à un groupe religieux, un groupe de femmes, une coopérative agricole, etc. Comme le soulignent plusieurs auteurs, la fondation devrait prendre appui sur des structures existantes au sein de la communauté » (BAD, p. 45). Cet avis est partagé par le chercheur John Oxenham : « Les chances de réussite sont magnifiées lorsqu'on

travaille avec des groupes constitués, formés de personnes partageant un objectif commun, plutôt qu'avec des candidats individuels » (Oxenham *et al.*, 2002, p. 3). Ces deux études mettent l'accent sur deux aspects indissociables : la première insiste sur la collaboration avec des groupes constitués, de préférence à une création de nouveaux groupes ; la seconde privilégie le travail avec un groupe, plutôt qu'avec des individus.

En Afrique, l'éducation formelle a généralement été une activité imposée par le haut, et organisée à très grande distance des bénéficiaires. L'alphabétisation et l'éducation non formelle fournissent l'occasion de déplacer les pouvoirs, en s'appuyant sur des groupes locaux partageant des objectifs communs et habitués à travailler ensemble. Cette décentralisation de la gestion et des responsabilités sont un facteur essentiel de réussite pour les programmes.

3. Innovations dans la salle de classe : privilégier un curriculum et des méthodologies centrés sur l'apprenant

La précédente section a décrit le contexte général dans lequel opèrent les programmes d'alphabétisation. Bien qu'il y ait dans certains pays des exemples d'innovations prometteurs, les exemples de changement innovant sont rares dans la mesure où les interventions à ce niveau exigent, entre autres, de nouer de nombreuses relations avec la scolarisation formelle ou de jongler avec des questions linguistiques complexes. Dans la section suivante, consacrée au curriculum et aux méthodologies, on trouvera par contre quantité d'exemples, dont le nombre va croissant, d'adaptation des programmes à un nouvel impératif : la priorité donnée à l'apprentissage, plutôt qu'à l'enseignement. Cette évolution se ressent à deux niveaux. Un, les curricula gagnent en flexibilité et s'efforcent davantage de répondre aux besoins exprimés par les bénéficiaires. Deux, les méthodologies appliquées en classe font de plus en plus appel à la participation.

Élaboration du curriculum

L'élaboration du curriculum est un domaine clé dans lequel l'éducation non formelle n'a pas d'autre possibilité que de répondre aux besoins locaux. Dans l'éducation formelle, disposer d'un curriculum préétabli est une condition fondamentale, alors que dans les programmes non formels, le curri-

culum (comprendre à la fois un contenu et un itinéraire) n'est pas toujours clairement défini. Ceci tient généralement à ce que ce sont les besoins des apprenants, et non les objectifs de l'enseignement, qui sont au coeur du processus. Le curriculum non formel est flexible et ouvert aux apports extérieurs et au changement. Après plusieurs années d'expérimentation, une ONG ou un programme gouvernemental expérimental pourront suggérer un curriculum qui leur a semblé digne d'intérêt — mais toujours dans l'optique d'accueillir les changements et les adaptations fondés sur des expériences nouvelles, des différences de contexte et de nouveaux groupes d'apprenants.

Principes de base de l'élaboration du curriculum dans les programmes non formels

L'élaboration du curriculum est une tâche pluridimensionnelle qui doit souvent faire appel aux compétences d'un grand nombre de personnes. Les concepteurs doivent être qualifiés, et posséder, entre autres :

- de solides compétences techniques et une connaissance approfondie du contenu enseigné ;
- une bonne connaissance des besoins de la communauté et de ses spécificités sociales, culturelles et économiques ;
- une bonne connaissance des principes d'élaboration d'un curriculum.

Les principes à mettre en oeuvre sont les suivants :

- définir le groupe cible ;
- éclairer l'apprenant sur sa situation, en vue de son autonomisation ;
- rattacher l'alphabétisation à la post-alphabétisation ;
- s'assurer de la fonctionnalité des matériels ;
- viser l'autonomisation ;
- assurer la flexibilité ;
- diversifier ;
- prendre appui sur l'expérience des apprenants ;
- orienter vers l'action concrète.

(Commission économique et sociale des Nations Unies pour l'Asie et le Pacifique, 2000)

Cette approche réceptive de la conception du curriculum est un des fondements de l'éducation non formelle. La question centrale n'est plus « que faut-il enseigner ? » mais « qui sont les apprenants ? », ce qui amène à modifier radicalement le contenu et le déroulement des programmes.

► *Une construction de connaissances*

Une des questions essentielles consiste à décider si le curriculum a pour vocation de « transmettre des compétences et des informations » ou s'il ne s'agit pas plutôt de « construire des connaissances ». Pour respecter l'apprenant, surtout s'il s'agit d'un adulte, le curriculum doit prendre en compte le bagage de connaissances dont il dispose.

Un facteur passionnant en éducation non formelle est le développement de méthodes qui conduisent les apprenants à prendre conscience du savoir qu'ils possèdent et à se sentir capables d'exprimer leurs idées sur le sujet enseigné. L'objectif est de leur donner confiance dans leur propres connaissances, dans leur rôle au sein de leurs communautés, dans leur capacité à exercer un impact sur les décisions prises pour eux et à leur sujet.

Les éléments clés de REFLECT :

- pouvoir et voix
- processus politique
- espace démocratique processus intensif et extensif
- valorisation des connaissances existantes
- liaison entre réflexion et action
- recours à des outils participatifs
- prise de conscience de son pouvoir
- cohérence et auto-organisation (ActionAid, 2003)

Une étape évidente consiste à intégrer les connaissances préalables aux informations nouvelles, donnant ainsi aux bénéficiaires le pouvoir de faire des choix et d'effectuer les tâches quotidiennes.

Le programme d'éducation des pasteurs de l'International Institute for Environment and Development (IIED)

Un des exemples les plus innovants de ce mélange d'acquis et de nouveau est offert par le programme d'éducation des pasteurs du Sahel de l'IIED. Il invite des adultes alphabètes et analphabètes à analyser ensemble leur système de production.

Comme on n'a cessé de répéter aux nomades, depuis la période coloniale, qu'ils constituaient un problème parce qu'ils n'étaient « poids d'ajustement » qui est utilisé par tous les techniciens, et d'exposés sur la législation régissant ce système de production. (Rapport annuel de l'ARED, 2006)

Intégrer l'acquis et le nouveau est aujourd'hui une composante fondamentale de l'éducation non formelle. C'est cet enrichissement réciproque qui permet l'adaptation de l'éducation au monde actuel. Il ne prend pas toujours les compétences en alphabétisation pour point de départ, mais il peut aider à créer un nouvel environnement d'information où ces compétences ont un rôle réel et important à jouer.

► *Associer les compétences en alphabétisation et les compétences nécessaires à la subsistance*

Une question à laquelle de nombreux programmes non formels sont confrontés est de savoir s'il faut commencer par alphabétiser, avant de passer à l'enseignement de connaissances pratiques, appelées « compétences nécessaires à la subsistance » (CNS), ou si ces compétences nécessaires à la subsistance doivent former la base de l'enseignement. L'étude de la Banque mondiale de 2002 donne cette définition des CNS : « connaissances, compétences et méthodes utilisées pour produire ou obtenir les vivres, l'eau, l'habillement et l'abri nécessaires à la survie et au bien-être » (Oxenham, 2002, p. 7). D'autres sources les associent à la génération de revenus et/ou aux formules de crédit. Toutes se rejoignent sur la nécessité de rattacher une fonction pratique de l'alphabétisation à l'apprentissage de l'alphabétisme lui-même.

Au sein des programmes d'alphabétisation des adultes, on peut établir, entre l'alphabétisation pure et l'enseignement des compétences nécessaires à la subsistance, cinq relations possibles :

- l'alphabétisation peut préparer à l'acquisition des CNS ;
- l'alphabétisation peut être suivie de
- l'acquisition séparée des CNS ;
- les CNS peuvent conduire à l'alphabétisation ;
- les CNS et l'alphabétisation sont intégrées ;
- l'alphabétisation et les CNS sont enseignées
- parallèlement, mais de manière séparée.

Les programmes combinant les deux éléments présentent l'avantage d'obliger à évaluer les besoins des apprenants en collaboration avec ceux-ci avant l'organisation des cours. Mais ils sont aussi plus coûteux, dans la mesure où ils exigent davantage de personnels : non seulement un intervenant en alphabétisation, mais aussi un ou plusieurs personnels capables d'enseigner les CNS identifiées comme pertinentes.

Une étude de la Banque mondiale sur l'alphabétisation et les CNS

Cette étude de la Banque mondiale, qui portait sur quatre pays d'Afrique (Sénégal, Guinée, Ouganda et Kenya), a évalué un grand nombre de programmes dans chacun de ces pays. Le rapport produit dix-sept conclusions et dix recommandations. Les conclusions les plus marquantes sont les suivantes :

I. Critères d'efficacité

- La première observation est (...) presque banale : (...) que le programme débute par l'apprentissage de la littératie/numératie avec une part d'acquisition de compétences nécessaires à la subsistance, ou qu'il commence par viser cette acquisition de compétences en intégrant l'alphabétisation, il a de fortes chances d'obtenir de bons résultats (...), à condition d'être bien adapté aux intérêts et à la situation des bénéficiaires et d'être bien géré.

II. Motivation

- La deuxième observation, qui tombe également sous le sens, est que les programmes d'éducation et de formation qui s'adressent à des adultes en situation de grande pauvreté seront bien avisés de fournir des raisons limpides, concrètes et immédiates de participer et de persévérer.

III. Commencer par les compétences pratiques

- On observe (...) que les programmes qui commencent par l'éducation aux compétences nécessaires à la subsistance semblent offrir plus de chances de succès, dans la mesure où ils fournissent des raisons immédiates d'apprendre.

IV. Mettre l'accent sur les compétences pratiques

- Les organisations privilégiant l'acquisition des compétences nécessaires à la subsistance et à d'autres aspects du développement semblent mieux à même de concevoir et de proposer des combinaisons efficaces d'acquisition des CNS et d'alphabétisation que les organisations qui privilégient l'éducation.

V. Flexibilité

- Dans tous les pays étudiés, la diversité des possibilités d'amélioration des compétences nécessaires à la subsistance existantes et d'acquisition de compétences nouvelles est si grande qu'elle exige des trésors de flexibilité, d'imagination et d'ingéniosité. Les ONG semblent plus flexibles que les organismes gouvernementaux pour répondre à des besoins localisés et changeants.

VI. Épargne et crédit

- Les programmes associant acquisition des CNS et littératie/numératie peuvent renforcer considérablement leurs chances de succès en commençant par une formation consacrée à l'épargne, au crédit et à la gestion commerciale ou du moins en accordant une place à ce type de formation.

VII. Groupes et négociation

- Les chances de réussite sont magnifiées lorsqu'on travaille avec des groupes constitués, formés de personnes partageant un objectif commun, plutôt qu'avec des candidats individuels.

(Oxenham *et al.*, 2002)

On note partout dans le monde un intérêt croissant pour la recherche de formules associant alphabétisation et acquisition des CNS et répondant aux besoins locaux, chacune bien adaptée à l'apprenant, et, on l'espère, aux deux aspects du programme. Cela dit, il ne faut pas négliger, avant toute chose, de considérer le coût qu'induit la production de manuels de faible tirage et de grande spécialisation destinés à une population importante d'apprenants qui aura aussi des besoins en alphabétisation, de même que le coût induit par la nécessité de recruter plus d'un enseignant par classe.

► *Identité culturelle et savoir autochtone*

L'apprentissage suppose un ancrage dans un contexte social et culturel. Il ne se fait jamais dans le vide, mais toujours dans un contexte social. C'est d'ailleurs ce qui fait son importance et le rend possible.

Trop souvent, les programmes pédagogiques ignorent cette dimension culturelle. La plupart identifient l'éducation à l'enseignement et à l'apprentissage de compétences nouvelles. Or l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a besoin d'être intégré à un processus de reconnaissance de la valeur de sa propre culture. Trop souvent les programmes sont conçus autour de l'idée d'« enseigner » ou de « transmettre » des connaissances et des compétences. Ils sont cependant de plus en plus nombreux à mettre l'accent sur le savoir culturel intrinsèque en tant que socle de l'apprentissage, en reconnaissant les acquis antérieurs et en admettant qu'ils doivent être valorisés dans le monde de l'éducation aujourd'hui.

Comme l'a constaté l'ONG Associates in Research and Education for Development, spécialisée dans l'édition d'ouvrages dans les langues sénégalaises, les acheteurs de livres sont à la recherche de romans, de recueils

de poésie, de traités d'histoire locale, etc. Ils se sont pas uniquement en quête d'informations nouvelles, ils recherchent des textes qui soient le reflet d'eux mêmes et ils recherchent aussi le plaisir de la lecture. Et lorsque la lecture est un plaisir, il est plus facile d'acquérir les capacités de lecture fluide indispensables à l'utilisation de la lecture pour acquérir des connaissances nouvelles. Comme le soulignaient les participants à un cours d'alphabétisation interrogés par une chercheuse : « Nous devons nous efforcer de revitaliser notre culture, et l'alphabétisation dans notre langue est un moyen d'atteindre cet objectif » (Fagerberg-Diallo, 2001, p. 154)

► *L'alphabétisation en tant que pratique ancrée dans un contexte social*

La réflexion sur les moyens de l'alphabétisation et les motifs qui poussent à devenir alphabète s'est aujourd'hui enrichie d'une prise de conscience des raisons sociales d'acquérir cette compétence. Les adultes investissent du temps et de l'argent dans l'alphabétisation, et leurs motivations sont un facteur essentiel dans la conception et l'exécution de tout programme d'alphabétisation. La citation suivante illustre avec éloquence la brèche qui s'est produite dans les convictions concernant l'évolution de la démarche d'alphabétisation : « Il y a deux façons d'envisager l'alphabétisation des adultes. La conception traditionnelle dérive de la perspective linguistique qui perçoit l'alphabétisation comme un processus technique d'acquisition de compétences de lecture et d'écriture. (...) La perspective sociolinguistique, quant à elle, considère l'alphabétisation des adultes comme ancrée dans un contexte social » (Mpofu et Youngman, 2001, p. 575).

Cette idée d'un ancrage social de l'alphabétisation a été un véritable moteur de changement pour les programmes et les pratiques ces dernières années. D'où la notion qui prévaut d'une « alphabétisation située » ou d'une « alphabétisation intégrée » :

Une approche axée sur la pratique sociale met l'accent sur les applications, les significations et les valeurs de la lecture, de l'écriture et de la numératie dans les activités quotidiennes, ainsi que sur les relations et les institutions sociales dans lesquelles est ancrée l'alphabétisation. Cette approche a été développée par les New Literacy Studies au cours des vingt dernières années. (...) Elle considère la littératie, la numératie et la langue comme participant de pratiques sociales observables lors d'« événements » ou de « moments » et comme subissant l'influence des institutions sociales et des relations de pouvoir. Ce point de vue nous encourage à regarder par-delà les textes eux-mêmes

pour voir ce que les gens font de la littératie et de la numératie, avec qui, où et comment ils s'en servent. Il exige que nous établissions des connexions avec la communauté dans laquelle les apprenants mènent leur vie en dehors de la salle de classe ; avec des notions d'apprentissage situé ; entre l'apprentissage et le pouvoir institutionnel ; entre la langue parlée, le texte imprimé et d'autres médias ; entre les littératies et les numératies des enseignants et des chercheurs. On cesse de se focaliser sur un manque ou sur des lacunes, pour s'intéresser à la variété infinie des façons dont les gens se lancent dans l'alphabétisation et l'apprentissage des mathématiques, en acceptant la différence et la diversité et en questionnant la manière dont ces différences sont valorisées au sein de notre société. (Hamilton et al., 2006, pp. 17-18)

Selon Brian Street, un chercheur revendiquant cette perception des compétences d'alphabétisation du point de vue social :

1. l'alphabétisation est un processus plus complexe que ne l'admettent le curriculum et le système d'évaluation actuels ;
2. un curriculum et une évaluation qui réduisent l'alphabétisation à quelques compétences simples et mécaniques ne rendent pas justice à la richesse et à la complexité des pratiques d'alphabétisation réelles dans l'existence des gens ;
3. si l'on veut que les apprenants développent et accentuent la richesse et la complexité des pratiques d'alphabétisation observées dans la société au sens large, nous avons besoin d'un curriculum et d'un système d'évaluation qui soient eux-mêmes riches et complexes et appuyés sur des travaux de recherche portant sur les pratiques d'alphabétisation réelles ;
4. pour développer des curricula et des systèmes d'évaluation riches et complexes pour l'alphabétisation, nous avons besoin de modèles d'alphabétisation et de pédagogie qui captent la richesse et la complexité des pratiques d'alphabétisation réelles ;
5. pour s'appuyer sur la richesse et la complexité des connaissances préalables des apprenants, nous devons considérer le « milieu familial » non comme un déficit, mais comme un élément influençant, en profondeur, l'identité et l'épistémologie, et, par suite, la position adoptée par les apprenants vis-à-vis des « nouvelles » pratiques en alphabétisation du contexte éducatif. (Street, 2005, p. 4)

En matière d'élaboration du curriculum, l'évolution récente met l'accent sur les besoins de l'apprenant, non sur un corpus de connaissances préétabli. Cette tendance vers l'exploration des moyens de rendre l'éducation

pertinente est une part essentielle des efforts déployés par l'éducation non formelle pour élaborer des programmes dans lesquels l'alphabétisation est ancrée dans un contexte social et culturel.

► *Des programmes centrés sur l'apprenant*

Comment la notion de « centrage sur l'apprenant » se traduit-elle dans les programmes ? Avant tout, par « le respect de l'apprenant, le dialogue, les approches participatives, l'apprentissage actif, la coopération et la solidarité comme fondement de la relation enseignant-enseigné » (Torres, 2002 p. 63)

Alan Rogers encourage les programmes d'alphabétisation à s'inspirer des programmes de vulgarisation agricole qui, dit-il, « fournissent en permanence une aide directe et précise aux fermiers et aux groupes de fermiers concernant leurs tâches et leurs besoins immédiats » (Rogers, 2005, pp. 256-7). Il insiste sur le fait que l'apprenant est à la fois un individu et un groupe, si bien que les besoins de l'un et de l'autre doivent être conciliés. Il suggère d'adopter la formule consistant à créer un « centre-relais » pour soutenir, ou remplacer, les cours d'alphabétisation officialisés.

La difficulté consiste à mettre en place un programme d'apprentissage individualisé, tout en offrant des possibilités structurantes et épanouissantes d'apprentissage en collaboration, un programme qui réponde aux objectifs (motivations) immédiats de chaque apprenant adulte, dans sa différence ; qui s'appuie sur l'expérience individuelle de chaque apprenant d'alphabétisation ; qui se déroule à son rythme ; et qui soit proposé dans l'espace qui lui est propre, plutôt qu'en un lieu central à un moment donné et au sein d'un groupe. (Rogers, 2005, p. 242)

L'ONG Associates in Research and Education for Development a trouvé que le concept de centre-relais offrait une formule judicieuse, dans la mesure où les apprenants peuvent étudier à leur rythme, en petits groupes, et où ils peuvent rencontrer l'enseignant lorsqu'ils en éprouvent le besoin. Cette formule est particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'atteindre des apprenants « difficiles d'accès ». Dans le cas d'ARED, elle s'adresse souvent en priorité aux groupes de pasteurs nomades qui ne peuvent fréquenter un lieu d'enseignement selon un calendrier déterminé à l'avance. Cette formule exige une réelle motivation de la part des apprenants, puisqu'ils doivent gérer par eux-mêmes une plus grande part de leur apprentissage. Mais lorsqu'ils sont motivés, le processus d'apprentissage peut être organisé en fonction de leurs besoins.

Le projet d'Éducation de base des familles mis en place en Ouganda applique également une formule particulièrement novatrice et flexible d'adaptation du programme aux besoins des apprenants. Il s'exprime en terme de capacités qui sont identifiées par les apprenants, les facilitateurs et les planificateurs du programme. Comme le précise Patrick Kiirya : « Les compétences sont une série spécifique et prédéfinie (...) d'indicateurs de performance qui servent à vérifier que ce qu'il a été convenu d'apprendre a bien été appris au moins à un niveau minimal. Elles illustrent donc bien ce que les apprenants sont capables de faire ». Ces compétences recherchées sont, entre autres : « communiquer avec assurance, efficacité et précision dans une langue parlée ou écrite au sein d'un large éventail de situations » et « utiliser les compétences linguistiques pour penser, raisonner, obtenir et traiter l'information » (UIL-UNESCO, 2006). Ce type de compétences mêle capacités en alphabétisation et capacités en communication.

► *L'alphabétisation familiale*

Denny Taylor a lancé en 1983 l'expression « d'alphabétisation familiale » pour décrire une série d'approches sociales de l'alphabétisation (approches ancrées) en milieu familial. Les travaux de Denny Taylor ont notamment montré comment les jeunes enfants se familiarisent avec la lecture et l'écriture en découvrant et en imitant les activités sociales de tous les jours.

Depuis lors, l'alphabétisation familiale est devenue un terme générique pour décrire une grande variété de programmes d'intervention en alphabétisation qui font appel, entre autres, à une approche intergénérationnelle tant dans leur conception que dans leur mode d'application (...).

Le terme d'alphabétisation familiale a été employé en particulier pour décrire un type d'initiative, qui s'efforce de briser le cycle intergénérationnel de l'échec scolaire et de la sous-instruction en se focalisant simultanément sur les parents et sur les enfants, et en apportant à la fois une formation parentale aux compétences de base et une éducation du jeune enfant. Ces programmes d'alphabétisation familiale partent du fait que les parents sont les premiers et les principaux enseignants de leurs enfants, et qu'ils devraient être encouragés et soutenus dans ce rôle (...).

Un programme d'alphabétisation familiale fondé sur ce modèle vise habituellement à :

- améliorer les capacités et les attitudes des parents qui ont été désavantagés sur le plan éducatif ;
 - améliorer la qualité des relations parent-enfant ;
 - améliorer les capacités de développement des jeunes enfants ;
 - favoriser de meilleures relations entre le foyer et l'école ;
 - unir les parents et les enfants dans une expérience éducative positive.
- (Clare, 2000, p. 10)

Encourager plusieurs membres et générations d'une même famille à participer à l'alphabétisation et à l'apprentissage est à l'évidence une formule apte à modifier en profondeur l'éducation et l'alphabétisation aujourd'hui en Afrique. Il s'agit d'encourager les parents à prendre une part active à l'apprentissage de leurs enfants, et de fournir également des matériels pertinents aux uns et aux autres pour un apprentissage continu. Un lien novateur est alors instauré entre éducation formelle et non formelle, en même temps qu'est sollicité l'engagement social des parents qui s'investissent alors davantage dans l'éducation de leurs enfants.

L'Éducation de base des familles (FABE) en Ouganda

Une autre forme de partenariat encouragée par la LABE (Alphabétisation et éducation de base des adultes) consistait à réunir l'éducation formelle et l'éducation non formelle au sein d'un projet pilote d'Éducation de base des familles (FABE). La FABE, lancée, à titre expérimental, dans un district de l'est de l'Ouganda, s'emploie à favoriser la réussite scolaire des élèves du primaire et de leurs parents en encourageant l'apprentissage en commun des deux groupes. Les méthodes employées sont : la sensibilisation des parents à leur responsabilité vis-à-vis de l'apprentissage de leurs enfants, la formation des enseignants des écoles et des instructeurs d'adultes aux méthodes d'enseignement des enfants et des adultes, la production de matériels d'apprentissage destinés aux classes d'adultes et d'enfants et l'organisation de sessions d'éducation parentale.

Le projet a produit les résultats suivants : les parents ont amélioré leurs compétences en littératie, ils se rendent plus fréquemment à l'école pour évoquer les progrès scolaires de leurs enfants, les environnements d'apprentissage se sont améliorés à l'école et à la maison et les enfants ont de meilleurs résultats. Grâce à la FABE, la LABE s'est également rapprochée des autorités gouvernementales de l'éducation dans le district. (Okech, 2005, p. 9)

Cette approche de l'alphabétisation présente l'avantage de créer des liens étroits entre les écoles, l'éducation non formelle et la communauté. Il y a cependant un gros obstacle à surmonter, celui de la langue : lorsque les enfants apprennent dans la langue officielle, et que les parents ne la maîtrisent pas, il faut mettre en place des formules qui encouragent l'interaction avec le système formel tout en fournissant des matériels linguistiques qui peuvent être partagés par les deux générations.

► *Les groupes difficiles à atteindre*

Tant que le système éducatif est standardisé et imposé par le haut, il y a toujours des groupes difficiles à atteindre, tels que :

- les groupes nomades, qui ne peuvent se soumettre aux contraintes (temporelles) d'un programme préconçu ;
- les populations des régions reculées, qui n'ont pas la possibilité de participer à des programmes fortement centralisés ;
- les membres des groupes minoritaires, souvent marginalisés dans des programmes communautaires ;
- les hommes adultes, souvent considérés comme un groupe difficile à atteindre, car ils sont généralement réticents à afficher leur manque d'informations ou de compétences ;
- les porteurs du VIH, qui sont souvent stigmatisés, et qui ont bien du mal à accéder aux systèmes éducatifs ;
- les handicapés physiques ;
- les personnes déplacées du fait de catastrophes naturelles ou causées par l'homme, et qui par suite ont perdu leur accès à l'éducation ;
- les zones de conflits ouverts ne sont pas, à l'évidence, favorables à la création et à la poursuite des études ;
- il arrive fréquemment que des responsables locaux confirmés s'excluent eux-mêmes par peur de se mettre en avant, alors qu'ils forment précisément un groupe qui a aujourd'hui le besoin le plus pressant d'accéder à l'éducation.

Devant un tel éventail de populations individualisées à atteindre, l'éducation non formelle n'en revêt que plus d'importance, notamment dans les programmes conçus par les ONG vivant à proximité à la fois du problème et de la population concernée. Avant l'adoption du concept d'Éducation pour tous, il aurait été plus facile d'exclure plusieurs de ces groupes pour la bonne et simple raison qu'il était plus difficile et plus coûteux d'aller vers eux. Mais à partir du moment où on souscrit au principe de l'EPT, on se doit de trouver

une multitude de systèmes alternatifs, et les programmes d'éducation non formelle offrent quelques une des solutions les moins coûteuses et les plus productives dans ce domaine.

► *L'alphabétisation des adultes en tant qu'école de la « seconde chance »*

Un aspect des programmes d'alphabétisation qui n'est pas suffisamment abordé est le fait qu'un grand nombre de personnes ayant abandonné leurs études, et qui ont donc un certain niveau de compétences en littératie et en numératie, décident de réinvestir leur temps dans des cours d'alphabétisation. Dans le cadre de l'étude des participants ougandais au programme gouvernemental d'Alphabétisation fonctionnelle des adultes, les évaluateurs ont décelé :

(...) un pourcentage élevé (73%) de personnes qui avaient fréquenté l'école primaire. La moitié y avaient passé cinq ans ou davantage et auraient dû parvenir au moins à une maîtrise utilisable de la lecture, de l'écriture et du calcul. Leur présence massive parmi les diplômés du programme non seulement amenait à s'interroger sur l'efficacité de la scolarité primaire, mais aussi sur la possibilité que les programmes d'alphabétisation des adultes puissent manquer leur véritable cible, à savoir la population totalement analphabète (...) La première conclusion, alors, est que l'AFA (alphabétisation fonctionnelle des adultes) sert davantage d'école de la seconde chance pour transfuges du primaire que de programme d'alphabétisation pour des adultes n'ayant jamais été scolarisés. (Okech, 2001, p. 98)

De nombreux programmes s'en plaignent, parce qu'il s'ensuit une hétérogénéité des niveaux entre les élèves. Ils sont à la recherche de « (...) leur véritable cible, la population totalement analphabète ». De fait, ce mélange de niveaux est aujourd'hui une réalité dans la majorité des cours d'alphabétisation, et constitue donc une caractéristique à examiner et à exploiter. Puisque l'éducation formelle n'a pas porté ses fruits la première fois, pourquoi pas un « programme de la seconde chance » grâce à l'alphabétisation non formelle ?

Il est évident qu'une salle de classe standardisée imposée par le haut a de la difficulté à intégrer différents niveaux dans une classe. Mais lorsque les programmes non formels se tournent vers les techniques d'enseignement par les pairs, qui permettent aux apprenants de s'enseigner les uns aux autres (y compris au domicile) plutôt que de s'en remettre uniquement à l'enseignant, cette variété des niveaux peut être un atout pour une classe.

Lorsque le développement des programmes prend cette réalité en considération, la conception des curricula est susceptible d'être infléchie pour profiter de ce potentiel dans l'ensemble des classes.

► *L'enseignement d'une langue officielle*

Beaucoup de gens apprenant à lire et à écrire dans leur langue première, ou en tout cas dans la langue qu'ils parlent, veulent également apprendre la langue officielle de leur pays, qu'il s'agisse du français, de l'anglais, de l'arabe, du portugais, du swahili, etc. Le problème est qu'il n'existe quasiment pas de programmes conçus pour enseigner ces langues au titre de la seconde langue. La plupart se contentent d'utiliser le manuel d'initiation proposé aux élèves scolarisés, comme si l'apprenant découvrait cet alphabet pour la première fois et qu'on pouvait présenter le même contenu à des enfants, des adolescents ou des adultes.

Un exemple intéressant à ce titre est l'enseignement en swahili, langue supposée parlée par tout un chacun en Afrique orientale, même lorsqu'il ne s'agit pas de la première langue. Or, selon Asa Wedin, « les programmes officiels partent du principe que l'élève connaît le swahili comme une langue première, bien qu'il ne soit qu'une langue seconde pour quasiment tous les élèves des écoles, et les enseignants n'ont donc pas été conseillés sur la manière d'enseigner le swahili au titre de la langue seconde » (Wedin, 2004, p. 160).

Un autre exemple intéressant, celui de l'enseignement planifié du français comme seconde langue, est celle de l'ONG Tin Tua au Burkina Faso. Les compétences de base sont enseignées dans une des langues nationales, mais dès la deuxième année le français est ajouté à l'oral. Ce n'est que quand la pratique orale du français est consolidée que l'on passe à l'acquisition de l'écrit (communication orale, Benoît Ouba, UIL-UNESCO, 2006).

L'enseignement d'une langue officielle au titre de la seconde (ou la troisième ou la quatrième) langue a encore de gros progrès à faire. C'est un problème sérieux et général. Malheureusement, on ne trouve guère d'exemples d'innovations dans ce domaine. Mais il est important de signaler cette lacune dans un article consacré aux besoins et aux innovations pédagogiques. Cette question relève d'ailleurs clairement du domaine de l'élaboration du curriculum.

Des méthodologies pour la classe

Dans un examen des innovations pédagogiques, il convient de considérer le tableau dans son intégralité, de l'élaboration des politiques à leur mise en application. Il est clair cependant que les expériences les plus novatrices portent sur les méthodologies appliquées à la classe. Il ne peut exister de frontière nette entre le curriculum et les méthodologies, car l'un dépend de l'autre. Mais certaines questions inhérentes aux méthodologies méritent qu'on s'y arrête plus en détail.

► *Des pratiques participatives*

La principale innovation observée dans la plupart des programmes non formels est la valorisation de l'enseignement et de l'apprentissage participatifs. Cette approche s'est développée partout dans le monde, et notamment au sein des programmes d'éducation destinés aux adultes. Nous avons évoqué plus haut les curricula centrés sur l'apprenant, ainsi que la construction des connaissances entre les participants, et entre les participants et les livres. Les méthodologies participatives appliquées au niveau de la classe font partie de ce processus.

Reste à savoir ce qu'on entend par participation. Les classes formelles se prétendent souvent participatives parce que les enseignants y posent des questions aux élèves. Après analyse, on comprend qu'il s'agit le plus souvent de « questions fermées » guidées par l'enseignant et n'appelant qu'une seule bonne réponse. Les élèves y répondent par oui ou par non ou en coloriant une case en vert ou en rouge, sans qu'il leur soit possible de poursuivre la réflexion ou d'exprimer une opinion personnelle. On est loin du concept d'apprentissage participatif qui encourage le débat ouvert et la confrontation des points de vue entre les participants, et donc les divergences éventuelles, et permet aux apprenants de décider de ce qu'ils veulent étudier.

Une des méthodes d'apprentissage participatif largement plébiscitées est un ensemble d'outils et de questionnaires connu sous le nom d'évaluation rurale participative (ERP). L'ERP a été conçue au départ pour permettre aux chercheurs extérieurs de prendre rapidement connaissance des problèmes de la communauté sur le mode participatif. Elle est aujourd'hui utilisée par les communautés locales pour permettre à leurs membres qui n'ont pas fait d'études de participer aux débats sur la vie de la communauté.

Les techniques d'évaluation rurale participative

Utilisées par la communauté locale, ces techniques comportent au moins trois étapes. La première consiste à formuler une question générative (à quels problèmes de santé la communauté est-elle confrontée, quelles sont les bornes des exploitations agricoles, etc.). L'échange se déroule à partir d'une visualisation effectuée sur le sol, qui l'influence de deux manières. D'abord, les participants se sentent libres de modifier la position des objets à leur convenance, ce qui est facile à faire sur du sable. Ensuite, c'est un moment de débat intense, à la recherche d'un consensus entre les participants. La deuxième étape, une fois ce consensus trouvé, consiste à transférer sur le papier le dessin exécuté sur le sol, pour permettre le transport de l'information dans le temps et dans l'espace. Il s'agit encore d'un dessin, qui peut donc être déchiffré aussi bien par les membres lettrés que par les membres illettrés de la communauté, tout en étant diffusable auprès d'un plus grand nombre de personnes. En troisième lieu, un texte peut être créé à partir du dessin. Il peut servir d'outil d'alphabétisation. Mais il permet aussi d'ajouter des précisions écrites sur des points de désaccord concernant la représentation finale. Il permet aussi d'enrichir la mémoire de l'événement en éclairant sur les raisons qui ont guidé une décision, ou sur les nuances d'une interprétation. (Fagerberg-Diallo, 2006)

Une contribution passionnante et significative aux programmes d'alphabétisation des adultes a été apportée par la méthode REFLECT, introduite par ActionAid, une ONG internationale qui a son siège au Royaume-Uni. Selon ses architectes, la formule s'appuie sur le cadre théorique développé par le brésilien Paulo Freire, tout en offrant une méthodologie pratique inspirée des techniques de l'évaluation rurale participative (ERP). Une des particularités de REFLECT est qu'elle n'utilise ni manuel, ni abécédaire, ni matériels préimprimés, à l'exception d'un guide des facilitateurs produit au niveau local, de préférence à partir des informations fournies par les facilitateurs eux-mêmes. Comme le souligne le REFLECT mother manual : « La plupart des programmes d'alphabétisation ayant échoué, la suppression de l'abécédaire est peut-être une des clés de la réussite » (Archer et Cottingham, 1996).

En 1995, la phase pilote de REFLECT a été évaluée dans les trois pays d'expérimentation : Ouganda, Bangladesh et El Salvador. Les résultats, publiés dans le document Education paper n° 17 (1996) de l'Agence d'aide au développement britannique (ODA), parviennent à cette conclusion : REFLECT s'est montré plus efficace que les formules utilisant des abécédaires. Plusieurs

ONG exerçant en Ouganda, ainsi que le programme gouvernemental dans certains districts, ont adopté la méthode.

L'évaluation des programmes d'alphabétisation ougandais de 1999 n'a pas relevé de différence notable en matière d'efficacité entre l'approche REFLECT et la démarche gouvernementale en termes de niveaux d'alphabétisation (Carr-Hill, 2001). Nous ne savons pas comment l'évaluation a été réalisée, et si les programmes de REFLECT ont eu leur mot à dire sur les critères d'évaluation. La grande force de REFLECT n'en demeure pas moins qu'il offre un instrument puissant d'apprentissage et d'action participatifs au niveau communautaire. Il encourage la participation et l'action en même temps que l'apprentissage, en amenant les individus à se concerter pour analyser et agir à titre collectif. Sur le plan méthodologique, il s'appuie sur la participation communautaire et fournit des informations pratiques sur l'utilisation qui peut être faite des techniques participatives sur le terrain. Il s'agit une fois de plus d'un exemple d'alphabétisation intégrée, où les compétences « simples » de lecture et d'écriture trouvent une raison d'être dans un plus large contexte social.

► *Les méthodes d'enseignement de la littératie*

Un des grands débats actuels sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture oppose les partisans de l'apprentissage alphabétique préalable aux adeptes de la méthode globale. Brian Street, qui a étudié l'enseignement de la littératie en Afrique du Sud, écrit à ce propos :

Un facteur décisif dans l'acquisition de la littératie en Afrique du Sud est la situation pédagogique de l'alphabétisation du jeune enfant, qui, globalement parlant, a opéré au sein d'une tradition privilégiant la répétition, la récitation et le décodage au préjudice de la production de sens. Ce n'est que récemment que les éducateurs ont commencé à percevoir les différences, au sein de ce débat international déjà ancien, entre les pédagogies centrées sur l'apprentissage des sons et l'alphabétisation par la méthode globale. (Street, 2005, p. 27)

Le recours aux approches d'ordre alphabétique — l'enseignement des lettres de l'alphabet, une à une, en formant des syllabes isolées — est toujours la méthode qui prédomine en Afrique aujourd'hui. Mais il y a aussi un nombre grandissant de programmes novateurs qui réfléchissent au moyen d'utiliser la méthode globale pour enseigner l'alphabétisation, ce qui est une évolution très encourageante.

Méthode alphabétique contre méthode globale

Les partisans de la méthode alphabétique estiment que le texte décodable devrait prédominer dans les matériels de lecture initiaux, en ne réservant qu'un accès limité au texte « non décodable ». On trouve problématique que les enfants puissent y rencontrer des mots dont les correspondances lettre-son n'aient pas été préalablement enseignées de manière explicite et systématique (...) (alors que l'approche globale) encourage les élèves à faire usage de la totalité de leurs concepts relatifs à l'imprimé (y compris la connaissance des sons, les indications contextuelles et leur connaissance du monde) pour aborder les livres et autres textes qu'ils sont motivés à lire. En résumé, la recherche suggère que les compétences de décodage peuvent être développées de deux manières : 1) par l'enseignement direct de ces compétences, et 2) par l'immersion dans un environnement lettré qui favorise la curiosité vis-à-vis du langage imprimé et son exploration. Sur le plan pédagogique, il semble qu'on parvienne à de meilleurs résultats en combinant ces deux méthodes, en fonction des besoins individuels des élèves, qu'en accordant une importance privilégiée à l'une ou à l'autre extrémité du spectre. (Cummins *et al.*, 2002, p. 115)

► *Une pédagogie du texte*

Une des méthodes employées pour tenter de concilier les approches alphabétique, globale et participative est appelée « pédagogie du texte ». Cette formule, appliquée actuellement avec succès dans des classes expérimentales au Niger (UIL-UNESCO, 2006), établit une nette distinction entre les niveaux micro et macro du langage. Plus précisément, les cours d'alphabétisation ne doivent pas se contenter d'enseigner les plus petites unités (les lettres) du langage écrit, ils doivent aussi prendre en compte le contexte plus large (la communication). Ils encouragent les participants à considérer l'utilisation de l'oral et de l'écrit comme un moyen d'atteindre des objectifs de communication. Pour ce faire, on enseigne aux participants les mille applications du langage : expliquer, raconter, débattre, informer, argumenter, etc. Ce n'est que lorsqu'il est étudié et enseigné dans ces différents contextes que le langage prend du sens.

La pédagogie du texte s'appuie, comme son nom le suggère, sur des textes élaborés en commun par les facilitateurs et les participants, en privilégiant les sujets intéressants ces derniers. L'apprentissage a lieu autant que possible dans un cadre interdisciplinaire de façon à développer la capacité d'analyser et de communiquer de manière claire et intelligible. Quatre disciplines

sont enseignées à cette fin : la linguistique, les mathématiques, les sciences sociales et les sciences de la vie. Chaque cours débute par un débat critique et participatif qui a pour résultat un texte produit par les participants.

A l'évidence, cette approche encourage une collaboration active entre l'apprenant, la classe et le curriculum, ce qui en fait une des clés de l'innovation en éducation non formelle aujourd'hui.

► *Le recours aux TIC*

Voici ce qu'en dit Bill Gates : « La technologie peut aider, mais on lui demande toujours de s'adapter aux situations difficiles. Les ordinateurs vont-ils changer les systèmes éducatifs des pays en développement ? Dans beaucoup de pays, la question est surtout de savoir s'il y a des salles de classe, s'il y a des enseignants, s'il y a l'électricité... S'emparer des nouvelles technologies pour tenter de les imposer aux pays en développement, c'est de la folie pure » (Time, 12 février 2007, p. 4).

L'application des TIC à l'éducation en Afrique fait aujourd'hui l'objet d'une vive controverse. On peut regretter, cependant, que le débat se focalise trop souvent sur les ordinateurs et l'accès à Internet, alors qu'il existe beaucoup d'autres technologies qui peuvent être d'un grand secours aux programmes, aux enseignants et aux bénéficiaires : les enregistreurs, la radio, la télévision, le CD, le DVD, voire même le téléphone portable.

L'instruction interactive par radio (IIR)

Le projet UNESCO/UNICEF pour le désert de Gobi mis en oeuvre en Mongolie a permis à 15 000 femmes nomades d'obtenir, via la radio, une formation à l'alphabétisation, aux techniques d'élevage, aux soins familiaux, à la génération de revenus et aux rudiments de gestion commerciale. Les programmes radiophoniques étaient complétés par des visites d'enseignants et des mini-centres d'information servant de lieu de réunion aux groupes d'apprenantes. De son côté, Telesecundaria, une émission télévisée mexicaine, a apporté des cours de niveau secondaire à plus de 800 000 élèves au cours de l'année scolaire 1997-98. Dès 1990, la Chine, l'Inde, l'Indonésie, l'Iran, le Pakistan, le Sri Lanka, la Thaïlande et la Turquie avaient déjà mis à profit la radio ou la télédiffusion pour lancer des universités nationales ouvertes.

L'instruction interactive par radio (IIR) applique une méthodologie dans laquelle les apprenants sont invités à réagir directement aux questions et

aux exercices diffusés par la radio en y répondant oralement, et à prendre part à des travaux en groupe. (...) De courtes pauses sont ménagées tout au long de l'émission, après chaque question et pendant les exercices, de façon à permettre aux élèves de réfléchir et d'apporter la bonne réponse. Ce programme, appliqué traditionnellement dans le cadre du système scolaire formel, encourage aussi les échanges entre l'enseignant et les apprenants qui sont invités à collaborer sur des problèmes, des activités ou des expériences. Les matériels et les activités en classe compensent la capacité limitée de la radio à fournir l'information sous des formes diversifiées et à donner aux élèves un retour sur leurs réponses.

(...) English in action, un programme d'IIR destiné aux élèves du primaire en Afrique du Sud, a desservi près de 25 000 élèves en 1995. En République de Guinée, l'IIR a été associée aux matériels imprimés pour aider le système éducatif national à évoluer d'une forme d'instruction uniformisée, centrée sur l'enseignant et fondée sur la mémorisation routinière, vers un apprentissage interactif fondé sur les échanges entre élèves et entre les élèves et l'enseignant. Le programme d'IIR présente l'avantage d'inciter les enseignants à coupler les élèves pour certaines activités, facilitant ainsi l'apprentissage coopératif, il les encourage à faire appel aux filles autant qu'aux garçons, et il interroge directement les élèves, exigeant d'eux des capacités de réflexion plus poussées, telles que la résolution de problèmes et l'analyse. (Wagner et Kozma, 2005, p. 35-36)

Dans le cas d'une éducation qui ne dispose que de 12 à 60 dollars EU par participant et qui le plus souvent ne bénéficie pas du soutien d'une infrastructure permanente, bien des technologies pourront sembler de prime abord trop coûteuses. Il faut aussi évaluer ce qu'elles vont exiger en termes d'investissement en matériels, de formation de gestionnaires et de maintenance, par comparaison à la formation d'enseignants et à la production de manuels. Les TIC permettent cependant de tailler sur mesure l'apprentissage, d'en faire une expérience interactive, d'atteindre des régions où les enseignants sont rares et de servir de support à l'enseignement à distance.

Mais les TIC sont aussi une clé de l'univers mondialisé, permettant aux participants de nouer des contacts, si bien qu'ils éprouvent le besoin de s'y familiariser. Pour beaucoup, la maîtrise de ces technologies semble presque aussi importante que celle de la lecture et de l'écriture : « La littératie numérique est déjà reconnue comme un besoin d'apprentissage fondamental pour

tous » (Torres, 2002, p. 94). La difficulté consiste à trouver un moyen viable, abordable et durable de les intégrer au processus d'apprentissage.

4. Le cadre indispensable de la réussite : un environnement lettré, des personnels formés, une évaluation adaptée

Nous avons jusqu'ici évoqué les décisions et les étapes essentielles à la création d'un programme d'alphabétisation, ainsi que les évolutions les plus prometteuses observées dans la salle de classe. Il reste cependant trois éléments clés à considérer pour que ces programmes soient soutenus de manière adéquate : la création d'un environnement globalement lettré, la formation et l'encadrement des enseignants et des autres personnels et la réalisation d'évaluations adaptées.

Créer un environnement lettré

Pour cruciale que soit la mise en place de cours d'alphabétisation, il est tout aussi important de faire l'effort de créer un environnement lettré dans lequel les nouveaux alphabètes trouveront matière à lire. Pour reprendre les termes de l'UNESCO : « Une "société alphabète" est (...) plus qu'une société au taux d'alphabétisme élevé ; c'est plutôt une société dans laquelle des aspects importants de la vie sociale comme l'économie, le droit, la science et le gouvernement [...] constituent ce que nous pouvons appeler des "institutions textuelles" » (UNESCO, 2005, pp.34-35).

La création d'un environnement lettré exige des matériels imprimés que les gens puissent lire (affiches, livres, brochures, journaux, etc.), mais elle passe aussi par un système de distribution de ces matériels (bibliothèques de quartier, librairies voisines du marché local, prix abordables, livraison régulière de livres au cours d'alphabétisation, etc.). En Ouganda, le programme gouvernemental d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (FAL) est parvenu dans son évaluation des programmes aux conclusions suivantes :

On a demandé à ceux qui avaient réussi aux examens, mais qui se sont arrêtés de lire, d'écrire et de calculer, la raison de cette interruption (...). La principale raison invoquée pour l'arrêt de la lecture était tout simplement le manque de textes à lire (dans leur langue maternelle), soit que les supports de lecture étaient inexistant, soit que les diplômés n'avaient pas les moyens financiers de se les procurer. Les principales

raisons invoquées pour l'interruption du calcul ou de l'écriture étaient tout simplement que les diplômés pensaient qu'ils n'en savaient pas assez pour pouvoir les appliquer de manière valable. (Okech et al., 2001, p. 85)

Dans les programmes de faire faire d'Afrique occidentale, on a toujours réservé un poste budgétaire assez conséquent pour permettre la publication de livres dans les langues africaines, et plusieurs centaines de nouveaux titres sont sortis des presses grâce à ce soutien financier. Ces efforts ont aussi encouragé beaucoup de gens à écrire. Au Burkina Faso, l'ONG Soore a découvert que la publication d'une revue mensuelle était un des meilleurs moyens de fidéliser à la lecture. On y trouve un cocktail stimulant d'articles, reprenant pour une part des informations tant nationales qu'internationales, y compris des informations d'ordre technique (par exemple des nouvelles récentes concernant la santé), ainsi qu'un grand nombre d'anecdotes communautaires transmises par les nouveaux alphabétisés. Enfin, des programmes comme ceux qui s'appuient sur la pédagogie du texte ou sur la méthode REFLECT créent leur environnement lettré en obtenant des participants qu'ils passent eux-mêmes à l'écriture.

Il est clair qu'un cours d'alphabétisation de 300 heures ne suffit pas à faire des participants des lecteurs chevronnés. C'est pourquoi il est crucial de développer un environnement lettré offrant un accès diversifié à la lecture, tant du point de vue des genres que des sujets abordés.

► *Des matériels de post-alphabétisation*

La plupart des projets d'alphabétisation éprouvent rapidement le besoin d'aller au-delà de l'enseignement des compétences de base, ou de combiner l'enseignement d'un contenu (c'est-à-dire de compétences nécessaires à la subsistance) et l'alphabétisation. On qualifie généralement ces matériels, qui ont souvent un caractère didactique, de « matériels de post-alphabétisation ». Il est essentiel de planifier leur fourniture dès le début : faisant généralement appel à des connaissances spécialisées, ils sont en effet plus longs à concevoir que les matériels de base de l'alphabétisation. L'absence de planification de ce qu'on appelle la « post-alphabétisation » constitue une sérieuse limite pour de nombreux programmes existants.

Il faut toutefois noter que des ONG comme Soore ou TinTua au Burkina Faso, ou ARED au Sénégal, ont découvert au fil de leur expérience que les nouveaux lecteurs appréciaient les fictions, les livres leur parlant de leur environne-

ment et les récits humoristiques ou dramatiques. En classe, les élèves sont disposés à lire des textes didactiques, dans le cadre de leur programme ; mais lorsqu'ils se retrouvent seuls, ils doivent pouvoir consolider leurs capacités de lecture grâce à des ouvrages de divertissement. La recherche en matière de matériels de post-alphabétisation ne devrait donc pas se contenter de textes didactiques, elle devrait également débusquer et encourager les nouveaux auteurs de fiction susceptibles d'écrire pour ce public.

► *Le rôle des éditeurs*

La création d'un environnement lettré passe aussi par le développement d'une industrie de l'édition dynamique et réceptive. Il est toutefois beaucoup plus compliqué de publier dans les langues locales africaines que dans une langue officielle. Parmi les innombrables défis à relever, notons :

- la création de polices de caractères dans les langues nationales ;
- la composition dans une langue que le dactylographe ne maîtrise pas ;
- l'uniformisation des orthographe ;
- la collaboration avec des auteurs néophytes ;
- la difficulté de trouver des illustrateurs maîtrisant les références culturelles ;
- le recours à des traducteurs amateurs ;
- le manque d'accessibilité d'un marché généralement rural et pauvre, etc.

Le programme InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung) forme des éditeurs à la publication en langues nationales

Par bonheur, un programme s'emploie depuis six ans à former des éditeurs à la publication en langues nationales au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Mali, au Niger et au Sénégal, avec le soutien financier de la Coopération allemande. Il offre un bon point de départ, avec en particulier la production, au cours de ces six années d'exercice, de sept manuels de formation. Si les organisations offrant une formation éditoriale sont nombreuses, ce programme est le seul à s'attaquer aux contraintes spécifiques et aux perspectives offertes par l'édition dans les langues vernaculaires d'Afrique.

Un des points forts d'InWEnt a été de réunir les éditeurs commerciaux et les éditeurs des ONG, ce qui est particulièrement enrichissant. Les éditeurs commerciaux avaient évidemment une bien meilleure connaissance de la « chaîne éditoriale » et de la programmation de la production. Mais leur investissement dans les langues nationales restait extrêmement limité,

dans la mesure où ils ne maîtrisaient pas les deux extrémités de la chaîne : l'accès à des auteurs de talent et la connaissance du marché. A l'opposé, par manque d'expérience et de formation, les ONG produisent généralement des ouvrages de qualité médiocre. Mais ils ont la capacité de publier exclusivement en langues nationales, ils cultivent les nouveaux auteurs locaux et disposent d'un réseau de distribution à travers leurs programmes et leurs formations. (Sonja Fagerberg-Diallo pour InWEnt).

Il y a aujourd'hui un nombre croissant d'éditeurs qui s'emparent de ces questions : tous sont concernés, depuis les éditions Alpha au Niger jusqu'à Heinemans en Namibie. Une organisation pan-africaine, l'APNET (African Publishers Network), s'est efforcée d'améliorer les qualifications des éditeurs locaux. L'université du Cameroun propose une formation aux métiers du livre, tout comme le CAFED tunisien. Mais ces efforts doivent être épaulés par un engagement des gouvernements à fournir aux éditeurs locaux un environnement de travail favorable, notamment lorsqu'ils publient en langues africaines.

Recruter et former les personnels de l'alphabétisation

Les personnels de l'alphabétisation sont souvent bénévoles, ou très faiblement rémunérés. A cela s'ajoute, comme il se doit, un manque général de qualifications, alors qu'en réalité, la formation à l'alphabétisation dans une langue nationale exige la maîtrise parfaite de la langue, une préparation à l'enseignement des adultes, une formation, également, à la gestion des centres d'alphabétisation et une formation à l'enseignement de disciplines d'intérêt social - il faut être capable d'aborder des sujets tels que la contraception, l'alimentation, l'hygiène ou le VIH/sida.

Les personnels locaux se révèlent souvent d'excellents enseignants, même lorsque leurs qualifications sont minimales. Lors de la manifestation organisée par la LitCam à la Foire du livre de Francfort de 2006, une alphabétiseuse invitée à faire part de son expérience expliqua qu'elle était parvenue à enseigner pendant sept ans avant de recevoir son premier manuel ! Comme l'ont noté Pandian et Raman : « Les études ont également montré que les bons alphabétiseurs ne semblaient pas avoir un niveau élevé de connaissance de la structure linguistique et de la terminologie » (Pandian et Raman, 2001, p. 132).

Le paradoxe est de continuer à réclamer de meilleures ressources, davantage de formation, la reconnaissance du travail bien fait, tout en validant un noyau d'enseignants qui font de l'excellent travail avec très peu de moyens.

► *Le niveau d'études des alphabétiseurs*

Tel est le fascinant paradoxe des enseignants de l'alphabétisation sur le terrain aujourd'hui : personne ne conteste la nécessité qu'ils soient mieux formés, eux y compris — mais ils peuvent aussi se montrer très efficaces avec très peu de chose. C'est une raison d'espérer dans le monde de l'alphabétisation.

Le Projet d'autopromotion des pasteurs dans le Ferlo (PAPF)

Au milieu des années 1990, un projet du GTZ (l'agence de coopération allemande) prévoyant des cours d'alphabétisation en langue locale a été lancé dans une zone rurale reculée du nord du Sénégal. La difficulté consistait à étendre ces services à des pasteurs nomades en constant déplacement. On eut l'idée de faire appel à des alphabétiseurs issus de cette communauté. 79 personnes, la plupart alphabétisés uniquement en langue locale, furent d'abord formées au cours de deux sessions de deux semaines chacune. La première visait à renforcer leurs propres capacités en lecture, écriture et calcul, la seconde à les préparer à enseigner. Sur ce groupe, 47 ont persévéré et ont procédé à l'alphabétisation d'un groupe de 1341 élèves (dont 53% de femmes). Après 300 heures de cours, on est parvenu à un taux de réussite de 50% à 60%, selon les critères du projet. Il y avait évidemment encore beaucoup à faire pour approfondir et entretenir ces compétences. Mais il était également clair aux yeux de tous que ces alphabétiseurs locaux s'étaient montrés largement « à la hauteur ».

(Rapport d'évaluation du programme PAPF, 2000)

► *Former des facilitateurs plutôt que des enseignants*

Les enfants comme les adultes apprennent en essayant, en faisant, en commettant des erreurs, puis en tirant des conclusions et en réinjectant leurs connaissances toutes neuves dans le monde réel. Il est essentiel que ce type de système éducatif de soutien soit apporté aux adultes dans les programmes d'éducation non formelle. Sinon ils les désertent purement et simplement.

Les programmes non formels permettent donc à la fois de développer de nouvelles approches, comme celle proposée par REFLECT, et de former des

enseignants capables de les mettre en pratique. Lors de l'évaluation du PAPP, les participants interrogés observèrent, quasi unanimement, que leur enseignant ne les avait jamais humiliés. Que ce commentaire ait été formulé par un si grand nombre de bénéficiaires n'est pas anodin, car il montre, d'une part, que les apprenants adultes n'attendaient pas grand chose de leurs enseignants, mais aussi et surtout que même une formation de courte durée (quatre semaines) appliquée à transmettre des principes d'enseignement participatif des adultes, et y parvenant, peut avoir un impact sur les styles d'enseignement.

Chacun des programmes que nous avons examinés faisait spécifiquement référence à des notions comme l'andragogie, ou l'enseignement des adultes, ou la formation de facilitateurs plutôt que d'enseignants, etc., ce qui est une avancée extrêmement positive pour la mise en place de systèmes éducatifs plus réceptifs. Insister sur la différence entre la facilitation et l'enseignement est cruciale dans le mouvement mondial actuel en faveur de la création et du maintien de programmes non formels pertinents.

Suivre et évaluer

Chacun des programmes actuellement en place se trouve confronté à la nécessité de valider le travail effectué par les bénéficiaires. L'évaluation des aptitudes peut servir à :

- mesurer les progrès de chaque apprenant en lecture et en écriture ;
- permettre à l'apprenant d'évaluer sa réussite personnelle ;
- décider du moment où un apprenant peut passer d'un niveau à un autre.

Toutefois, la validation peut être un processus qui administre un test prédéterminé et standardisé, ou bien elle peut révéler les progrès et les capacités de chaque apprenant. Elle peut être définie par une source extérieure, ou bien l'apprenant peut être l'acteur de son propre processus d'évaluation.

Conformément à ce qui a été dit sur l'alphabétisation intégrée et l'enseignement participatif, beaucoup de programmes non formels n'ont pas recours à un test standardisé imposé à la fin du cursus. Ils s'efforcent au contraire de trouver des moyens novateurs d'amener les apprenants à s'impliquer dans un processus d'auto-évaluation. L'accent est mis sur les informations que peuvent fournir les évaluations en vue d'améliorer le programme dans son ensemble : il ne s'agit pas de sanctionner, dans le bon ou le mauvais sens, des participants individuels. L'objectif n'est pas seulement de contrôler, il est aussi de conseiller les programmes comme les bénéficiaires.

Le programme britannique Skills for Life

Actuellement le terme de « curriculum » revêt invariablement des connotations normatives, évoquant une soumission à des normes d'organismes diplômants ou à des critères nationaux. Le curriculum national offert par le programme Skills for Life a été tantôt salué pour avoir fourni un cadre, tantôt critiqué pour son étroitesse, calquée sur des normes scolaires de réussite (...).

En 1989, l'ALBSU, en collaboration avec la BBC, a lancé l'Initiative d'homologation des compétences de base (Basic Skills Accreditation Initiative) et organisé des consultations avant de définir le format de qualification qui allait finalement s'appeler Wordpower et Numberpower (...). De manière intéressante, la logique mise en oeuvre pour Wordpower et Numberpower peut être opposée directement au cadre actuel. « Nous voulions un processus de contrôle continu et non un examen. Nous voulions offrir plusieurs niveaux de façon que toutes sortes de gens puissent postuler et nous souhaitons un système qui soit largement convivial ». (Hamilton *et al.*, 2006, p. 120-31)

Un point à bien garder à l'esprit lorsqu'on évoque la question de l'évaluation est qu'il faut avant tout décider si l'on veut mesurer :

- un niveau de compétences ;
- l'acquisition de connaissances nouvelles ;
- un changement de comportement.

De nombreux bailleurs de fonds attendent des changements de comportement, non l'acquisition de compétences et de connaissances nouvelles, ce qui est une autre source de difficultés pour les programmes non formels. Nous connaissons tous l'importance des campagnes anti-tabac, mais elles n'influent pas nécessairement sur les comportements personnels. L'accès à l'information ne suffit pas à modifier les comportements dans des domaines sociaux complexes comme la sexualité, les habitudes alimentaires, l'amélioration de l'hygiène chez les plus démunis, etc. Ceci n'en demeure pas moins un élément crucial à introduire dans tout processus participatif et novateur d'intégration de l'acquis et du nouveau.

► *Des évaluations continues et participatives*

Le concept de « contrôle continu » est au coeur du fonctionnement de bien des programmes. Ceux-ci sont en effet nombreux à suivre les progrès de l'apprenant à l'aide d'un dossier, non de la sanction d'un examen final. Dans

un projet de formation professionnelle à base d'alphabétisation lancé par l'ONG Paul Gérin-Lajoie dans le nord du Sénégal, une liste de compétences à acquérir est fournie aux élèves adolescents qui se forment comme apprentis dans des entreprises locales. Les élèves contactent leurs professeurs dès qu'ils estiment qu'ils ont acquis la compétence requise, et sont alors évalués par eux. Chaque élève progresse ainsi à son rythme, plus ou moins rapidement, au lieu de subir un test uniformisé à la fin d'une période de temps arbitraire. Qui plus est, chacun devient responsable de ce qu'il assimile.

En outre, les programmes trouvent souvent le moyen de conduire les évaluations suffisamment fréquemment pour qu'elles ne constituent pas une menace pour les apprenants. Elles deviennent un outil de diagnostic, plutôt qu'un mode de sanction.

► *Des cadres nationaux de qualification*

En dépit d'une tendance générale vers des modes d'évaluation plus flexibles, on perçoit toujours le besoin chez certains programmes, et chez certains bénéficiaires, de parvenir à un niveau d'uniformisation pouvant être mesurée au moyen de tests nationaux. C'est particulièrement manifeste en Afrique australe et orientale, où l'éducation des adultes peut potentiellement conduire, à tout âge, à un diplôme d'équivalence, qui peut ensuite être présenté à des employeurs potentiels.

Le NLPN (Programme national d'alphabétisation de Namibie), lancé en 1993, offre une formation d'une durée totale de sept ans. La majorité des apprenants s'inscrit pendant aux niveaux 1 à 4. (...) Les niveaux 1 et 2 sont consacrés à l'alphabétisation dans la langue maternelle, avec une instruction dans 11 langues différentes. Les niveaux 3 et 6 voient l'anglais introduit comme langue d'instruction. Viennent ensuite les niveaux 4 à 6 qui constituent le programme d'éducation primaire supérieure des adultes (AUPE). Les diplômés de l'AUPE ont atteint un niveau de qualifications équivalent au certificat de fin d'études primaires. (Papen, 2007, p. 37)

Comme l'indique cette citation, ces programmes n'utilisent la langue maternelle qu'au cours des premières années, avant de passer à la langue officielle. Ceci présente des avantages évidents pour ceux qui ont la possibilité d'investir le temps nécessaire dans un programme d'« alternative à l'école » modelé sur le programme scolaire primaire. Il délivre un diplôme reconnu,

et on est en droit d'espérer que ces diplômes ou certificats seront acceptés au-delà des frontières pour favoriser l'emploi.

Le Cadre national de qualifications de l'Afrique du Sud « (...) vise à permettre un contrôle qualitatif, mais au sein d'un processus qui :

- implique l'ensemble des protagonistes ;
- favorise l'apprentissage ouvert et tout au long de la vie ;
- reconnaisse à sa juste valeur l'apprentissage antérieur ;
- assure une transférabilité horizontale et une articulation verticale en :
 - offrant une structure modulaire, au sein
 - d'une matrice nationale unique dans
 - laquelle l'ensemble des qualifications doivent
 - être placées, qualifications qui sont
 - axées sur les résultats et référencées par
 - des critères ».

(Williams, 1996)

Ce processus mis en oeuvre en Afrique du Sud et en Afrique australe est l'un des plus élaborés du continent et vise à trouver des moyens de mettre l'offre éducative à la portée d'adultes jusque là exclus.

Le Programme d'éducation de base et de formation des adultes (ABET) de l'Afrique du Sud

Le Programme d'éducation de base et de formation des adultes (ABET) est accessible aux adultes désireux d'achever leur éducation de base. Axé sur les résultats, l'ABET vise à apporter des outils d'apprentissage, des connaissances et des compétences de base et à doter les bénéficiaires de qualifications nationalement reconnues. Les quatre niveaux de l'ABET correspondent aux dix années de l'enseignement élémentaire obligatoire (niveau R à niveau 9).

L'ABET propose une formation dans les domaines suivants :

- les langues, l'alphabétisation et la communication ;
- l'initiation aux mathématiques, les mathématiques et les sciences mathématiques ;
- les sciences naturelles ;
- les arts et la culture ;
- les cours d'orientation ;
- la technologie ;
- les sciences humaines et sociales ;

- les sciences économiques et la gestion.

Les apprenants peuvent également se former dans les domaines suivants :

- petites, moyennes et micro-entreprises ;
- tourisme ;
- agronomie ;
- professions paramédicales.

(www.capegateway.gov.za)

Le débat reste cependant passionné sur l'avaleur d'un système pourvu d'un tel degré d'uniformisation et de normalisation, certains estimant qu'il freine le développement de l'éducation des adultes en le comparant trop étroitement au système scolaire formel. Il esquive en effet la question de la pertinence réelle du contenu pour les bénéficiaires, pour se plier aux exigences d'un système standardisé qui ne valorise qu'un type restreint de connaissances. Dans la recherche qu'elle a effectuée en Namibie, Uta Papen s'est penchée sur de prétendus cours d'alphabétisation basés sur l'apprentissage de l'anglais. D'après elle, l'objectif ultime était d'enseigner des compétences minimales, non d'acquérir la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de la communication dans la langue. Elle écrit : « Il s'agit précisément du type de 'pratique de l'alphabétisation' contre lequel je me bats : s'efforcer d'apprendre assez d'anglais pour accomplir des tâches (...)subalternes en remplissant des consignes. S'agit-il d' 'alphabétisation' ou de simple 'reconnaissance des étiquettes' ? Ce système est entièrement fondé sur les relations de pouvoir qu'instaure l'anglais, non sur le renforcement des capacités des gens. » (Papen, 2007, p. 27)

Le débat sur les critères de qualification est particulièrement passionné au sein de la communauté non formelle aujourd'hui. Certains y sont opposés parce qu'ils pensent qu'on s'écarte de l'approche centrée sur l'apprenant qui prévaut dans de nombreux programmes. D'autres estiment qu'il s'agit d'une passerelle prometteuse entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, entre l'éducation et la certification pour le monde du travail. Le débat va donc se poursuivre.

5. Quel avenir, au vu des tendances actuelles ?

Depuis quelques années, on voit la réflexion sur l'alphabétisation dépasser le simple désir d'éradiquer l'analphabétisme. De plus en plus l'objectif des

programmes est de bâtir un environnement lettré fondé sur le principe de l'apprentissage tout au long de la vie et de la construction de sociétés apprenantes. Ils sont de plus en plus nombreux à associer les compétences nécessaires à la subsistance à l'apprentissage des rudiments de l'alphabétisation. L'éducateur indien S. Mohanty a donné cette définition décisive de l'apprentissage tout au long de la vie :

(...) l'apprentissage tout au long de la vie n'équivaut nullement à une éducation récurrente dans le cadre du système éducatif formel. L'apprentissage tout au long de la vie est interdisciplinaire, il chevauche les frontières entre les différents domaines politiques. Du point de vue de l'État, la batterie d'outils est considérable. Il y a plusieurs manières d'investir dans l'éducation et l'apprentissage et d'en créer les conditions. Les politiques éducatives, les politiques de la main d'oeuvre, les politiques industrielles, les politiques régionales, les politiques sociales : toutes peuvent avoir leur part dans ce processus (Mohanty, 2007, p.144).

Ce point de vue résume le type d'innovations observables aujourd'hui dans l'éducation non formelle. Axées sur l'apprenant, celles-ci encouragent toutes les parties de la société – des apprenants aux infrastructures qui les entourent – à rechercher des moyens innovants et pertinents d'atteindre à la fois les objectifs des individus et ceux de la société. L'alphabétisme n'est qu'un élément de cette conception élargie de l'apprentissage.

Cependant, pour que ces objectifs soient atteints, il faut promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie au moins dans six directions : Un, le financement est crucial pour les programmes, et il doit provenir à la fois de sources gouvernementales et des ONG, des bailleurs de fonds et même peut-être des bénéficiaires.

Un effort beaucoup plus considérable doit être exercé en direction de la vaste majorité de la population qui a besoin de la flexibilité et de la réceptivité de programmes d'éducation non formelle décentralisés (lesquels ont un rôle clé à jouer dans la promotion des habitudes et des compétences nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie).

Deux, les langues africaines doivent jouer un rôle de premier plan dans l'enseignement dispensé sur le continent. Mais pour qu'elles soient utilisées efficacement, ces langues doivent être encouragées par différents moyens à occuper leur place nouvelle et qui ne cessera d'évoluer au sein de l'éducation,

qu'il s'agisse de la recherche linguistique, de la promotion des jeunes auteurs, du soutien aux éditeurs qui doivent être encouragés à s'investir davantage, de la création lexicale, de la diffusion sur Internet des polices de caractères, etc.

Trois, les enseignants doivent être dûment formés. Il faut pour ce faire repenser à la fois le contenu et la durée de leur formation initiale et poursuivre les efforts au niveau de la formation continue et en cours d'emploi. Les enseignants ont besoin notamment d'être formés aux méthodes participatives, et ils doivent apprendre, du point de vue philosophique, à déplacer le curseur de l'« enseignement » sur l'« apprentissage ».

Quatre, il faut assurer l'accès à des livres et autres matériels de soutien bien écrits, attractifs et d'un coût abordable. Ceci s'applique tout particulièrement aux langues africaines, qui trop souvent souffrent d'un manque de matériels imprimés et ont besoin d'une aide au développement de l'écrit. La question de la diffusion est également capitale.

Cinq, l'enseignement devrait procéder de la culture et des valeurs de la communauté. Pour ce faire, il faut créer des espaces où les gens puissent partager leurs acquis, tout en intégrant des connaissances nouvelles. Il s'agit d'une « construction des connaissances » unissant dans une intégration dynamique l'acquis et le nouveau, trop souvent absente du transfert de compétences et d'informations qui prévaut dans le système éducatif formel.

Six, il faut mettre en place un système valable de qualification, non pour permettre à des élèves d'intégrer ensuite le système formel, mais pour que les apprenants adultes puissent démontrer la valeur de ce qu'ils ont appris dans leur quête d'une vie décente.

Les recommandations formulées ici ne dictent pas des recettes à appliquer, car les réponses ne sont ni simples, ni uniques. Ce serait en contradiction avec l'ensemble de cet article qui met l'accent sur la diversité et sur les apprenants, non sur ce qui doit être enseigné. Nous recommandons plutôt la création d'« espaces » de partage : entre les différentes méthodologies appliquées, entre les programmes et les politiques, entre les apprenants et les prestataires, entre les éditeurs et les lecteurs, entre les financiers et les bénéficiaires, etc. La liste n'est pas close. La flexibilité des programmes non formels décentralisés offre une réponse idéale aux besoins d'apprenants qui n'ont pas les moyens de passer des heures, des jours et des années dans une

salle de classe, et de gouvernements qui ne peuvent se permettre d'immobiliser et de subventionner une population dans des structures formelles qui ne donnent pas de bons résultats. Les innovations en éducation non formelle et en alphabétisation sont l'un des piliers du développement d'une société éduquée en Afrique.

Références

ActionAid. (1996). Reflect mother manual : new approaches to adult literacy. Londres : Action-Aid.

ActionAid. (2003). Communication and power: REFLECT practical resource materials. Londres : ActionAid.

ActionAid. (2005). « Global benchmarks for adult literacy », rapport préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Londres : ActionAid.

Abadzi, H. (1994). What we know about acquisition of adult literacy. Discussion paper n°245. Washington DC : Banque mondiale.

Aitchison, J. (2003). « Adult literacy and basic education : a SADC regional perspective ». In: *Adult education and development*, n°60, pp. 161-170. Bonn : IIZ/DVV.

Alidou, H. (2006). *L'utilisation des langues africaines dans l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus dans 5 pays africains (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie)*. Article non publié pour l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Biennale de l'éducation en Afrique.

Archer, D. (dir. publ.). (2005). Writing the wrongs: international benchmarks on adult literacy. Campagne mondiale pour l'alphabétisation.

Archer, D. and S. Cottingham. (2003). *Communication and power : REFLECT practical resource materials*. Londres : ActionAid.

Banque africaine de développement. A review of literacy programmes in Africa and beyond. 62 pages. B.A.D.

- Bregman, J. et G. Simonnet. (2005).** What's next? Coping with successful primary education for all : secondary education in Africa - engine for economic and social growth. In: *Back to the blackboard : looking beyond universal primary education in Africa*. Pretoria : South African Institute of International Affairs.
- Brock-Utne, B. et K. Hopson. (dir. publ.). (2005).** Languages of instruction for African emancipation : focus on postcolonial context and considerations. Dar es-Salam : Mkuki na Nyota.
- Carr-Hill, R. (dir. publ.). (2001).** *Adult literacy programs in Uganda. Africa region human development series*. Washington DC : Banque mondiale.
- Chilisa, B. et J. Preece. (2005).** Research methods for adult educators in Africa. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Chlebowska, K. (1990).** L'autre Tiers Monde. Les femmes rurales face à l'alphabétisation. Paris : UNESCO.
- Clare Family Learning Project, (2000).** *Family learning resource guide. Irlande*. <http://homepage.eircom.net/~famlearn/>
- Coombs, P. (1989).** La crise mondiale de l'éducation. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Cummins, J. (2002).** Deconstructing the literacy crisis : scripts, imagination, power and identity. In: M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura et B. Cope (dir. publ.), *Learning for the future : new worlds, new literacies, new learning, new people*, pp. 109-129. Royaume-Uni : Common Ground.
- Diagne, A. W. et B. Sall. (2006).** *Éléments de bilan de la stratégie du "faire-faire " en alphabétisation et en éducation non formelle*. Article pour l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Biennale de l'éducation en Afrique.
- Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base (DAEB). (1995).** *La Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base : 25 ans d'expérience*. Dakar : rapport de la DAEB.

—. (1999). *L'éducation de base non formelle au Sénégal : présentation, réalisations et perspectives*. Rapport non publié. Dakar.

Dixon, J. and S. Tuladhar. (1996). Whole language action-learning manual : a guide for literacy practitioners. Amherst (Massachusetts) : Center for International Education.

Dreyfus, M. et C. Juillard. (2004). Le plurilinguisme au Sénégal : langues et identités en devenir. Paris : Karthala.

ERNWACA. (2002). *A transnational view of basic education : issues of access, quality, and community participation in West and Central Africa*. Washington DC : ERNWACA/USAID.

Elwert, G. (1997). Pas de développement sans culture écrite : réflexions sur la persistance de la pauvreté dans les pays moins avancés d'Afrique. Dans : D+C Développement et Coopération, 1/1997. Allemagne : InWent.

Fagerberg-Diallo, S. (2001-a). Searching for signs of success : enlarging the concept of "education" to include Senegalese languages. In: Ulrike Wiegelmann (dir. publ.), *Afrikanisch - europäisch - islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*, pp.165-191. Francfort : IKO Verlag.

—. (2001-b). Constructive interdependence : the response of a Senegalese community to the question of why become literate. In: David Olson et Nancy Torrance (dir. publ.), *The making of literate societies*, pp. 153-177. Oxford : Blackwell Publishers.

Fagerberg-Diallo, S. et Kâ, F. (2005). Langues africaines : de l'oral à la publication (Guide du développement de la langue écrite). Abidjan : InWent & EDILIS.

—. (2006). *Processus et approches centrés sur l'apprenant : lien entre éducation non formelle et création d'un environnement lettré*. Article pour l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Biennale de l'éducation en Afrique, 38 pages.

Fasokun, T., A. Katahoire et A. Oduaran. (2005). The psychology of adult learning in Africa. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Fiedrich, M. (1996). « Literacy in circles ? ». Working paper n° 2. Londres : ActionAid.

Gee, J. (2001). New times and new literacies : themes for a changing world. In: M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura and B. Cope (dir. publ.). *Learning for the future : new worlds, new literacies, new learning, new people*, pp. 59-83. Royaume-Uni : Common Ground.

Gueye, P. M. et K. Diagne. (2006). *La diversification de l'offre d'éducation au Sénégal : quelques exemples du sous-secteur du non-formel*. Article pour l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Biennale de l'éducation en Afrique.

Hamilton, M. et Y. Hillier. (2006). Changing faces of adult literacy, language and numeracy: a critical history. Royaume-Uni : Trentham Books.

Hildebrand, H. et H. Hinzen. (2005). EFA includes education and literacy for all adults everywhere. In: *Adult education and development*, vol. 64, pp. 31-46.

Humery, M.-É. (1997). *Facteurs et enjeux du développement écrit d'une langue africaine : le cas du mouvement pulaar au Sénégal (1960-96)*. Mémoire de DEA. Paris : Université Paris I.

Hutichson, J. et M. Nguessan. (dir. publ.). (1995). The language question in francophone Africa. Massachusetts : Mother Tongue Editions.

Indabawa, S. et S. Mpofu. (2006). The social context of adult learning in Africa. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Ismail, A. M. (2002). *Challenges and opportunities to nomadic education : the sudanese/eritreans experience*. Étude non publiée pour la Conférence d'Abuja (Nigéria).

- Kalantzis, M., G. Varnava-Skoura et B. Cope. (dir. publ.). (2002).** *Learning for the future : new worlds, new literacies, new learning, new people.* Royaume-Uni : Common Ground.
- Kothari, B., V.S. Chand et M. Norton. (2003).** *Reading beyond the alphabet : innovations in lifelong literacy.* Londres : Sage Publications.
- Linehan, S. (2004).** *Language of instruction and the quality of basic education in Zambia.* Article pour le Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous, 16 pages. Paris : UNESCO.
- Ly, M. A. (1997).** *La diffusion du livre en langue pular : le cas de l'ARED au Sénégal.* Monographie inédite pour le Collège coopératif de Paris.
- Maclure, R. (2002).** *Overlooked and undervalued : a synthesis of ERNWACA reviews on the state of educational research in West and Central Africa.* Washington DC : AED/USAID.
- Melin, M. (dir. publ.). (2001).** *Education - a way out of poverty?* New Education Division documents n° 12. Agence suédoise de coopération pour le développement international (SIDA).
- Merh-Ashraf, S. (2003).** *Preparing reading materials for neo-literates : some ideas and innovations.* In: B. Kothari, V.S. Chand and M. Norton (2007). *Reading beyond the alphabet : innovations in lifelong literacy*, pp. 77-93. Londres : Sage Publications. Mohanty, S. *Lifelong and adult education.* New Delhi : APH Publishing Corporation.
- Mpofu, S. et F. Youngman. (2001).** *The dominant tradition in adult literacy - a comparative study of national literacy programmes in Botswana and Zimbabwe.* In: *International Review of Education.* Vol. 47, n° 6. Pays-Bas : Springer Netherlands.
- Nafukho, F., M. Amutabi et R. Otunga. (2005).** *Foundations of adult education in Africa.* Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Nations Unies, Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique.(2000).** *Handbook for literacy and post-literacy for capacity-*

building of organizations : for managers and trainers. New York : Nations Unies.

Ndiaye, A., T. Barreto, A. Souaré, N. Mbao, et O. Touré, O. (2005). *Évaluation des progrès vers le changement : outils d'application en alphabétisation.* Dakar : FRAO/WARF.

Okech, A., R. Carr-Hill, A. Katahoire, T. Kakooza, A. Ndidde and J. Oxenham. (2001). *Adult literacy programs in Uganda.* Africa region human development series. Washington DC : Banque mondiale.

Okech, A. (2005). « Uganda case of literacy in education for all (2005). A review of policies, strategies and practices ». Article non publié pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, 22 pages. (http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=43762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Olson, D. and N. Torrance (dir. publ.). (2001). *The making of literate societies.* Oxford (Royaume-Uni) : Blackwell.

Oxenham, J., A. Diallo, A. Katahoire, A. Petkova-Mwangi et O. Sall. (2002). *Skills and literacy training for better livelihoods : a review of approaches and experiences.* Africa region human development series. Washington DC : Banque mondiale.

Pandian, A. et S. Raman. (2001). Literacy and learning : a study of teacher literacy in vernacular tamil primary schools. In: M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura et B. Cope (dir. publ.), *Learning for the future : new worlds, new literacies, new learning, new people*, pp. 131-143. Royaume-Uni : Common Ground.

Papen, U. (2007). *Literacy and globalization : reading and writing in times of social and cultural change.* Londres : Routledge.

Poulson, L., F. Macleod, N. Bennett et D. Wray. (1997). *Family literacy : practice in local programmes.* Londres : The Basic Skills Agency.

Poynting, S. et M. Donaldson. (2001). « What does the ruling class do when it schools ? ». In: M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura et B. Cope (dir.

publ.), *Learning for the future : new worlds, new literacies, new learning, new people*, pp. 85-108. Royaume-Uni : Common Ground. Reddy, P. A. (2003). Total literacy campaign for out of school children. New Delhi : APH Publishing Corp.

Rees, S., F. Savitzky et A. Malik (dir. publ.). (2003). *On the road : journeys in family learning*. Royaume-Uni : London Language and Literacy Unit.

Rockefeller Foundation. (1989). *Literacy and the marketplace : improving the literacy of low-income single mothers*. New York : The Rockefeller Foundation.

Rogers, A. et U.M. Aftab. (2005). *Adults learning literacy : adult learning theory and the provision of literacy classes in the context of developing societies*. In: *Brian Street (dir. publ.), Literacies across educational contexts : mediating learning and teaching*, pp. 235-260. Philadelphie : Caslon Publishing.

Sandhaas, B. (dir. publ.). (2005). *Non-formal adult education for pastoralists and semi-agriculturalists*. Éthiopie : IIZ-DVV.

Shameem, N., K. McDermott, J.M. Blaker et J. Carryer. (2002). *Through language to literacy: a report on the literacy gains of low-level and pre-literate adult ESOL learners in literacy classes*. Collaboration non publiée du National Association of ESOL Home Tutor Schemes Inc., de la School of English and Applied Linguistics (UNITEC Institute of Technology) et du Centre for Refugee Education (Auckland University of Technology). Nouvelle-Zélande.

Sohmer, R. et S. Michaels. *Re-seeing science: the role of narratives in mediating between scientific and everyday understanding and explanation*. In : M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura et B. Cope (dir. publ.). *Learning for the future: new worlds, new literacies, new learning, new people*, pp. 167-208. Royaume-Uni : Common Ground.

Stein, P. et D. Newfield. (2002). *Agency, creativity, access and activism : literacy education in post-apartheid South Africa*. In: M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura et B. Cope (dir. publ.), *Learning for the future : new worlds,*

new literacies, new learning, new people, pp. 155-165. Royaume-Uni : Common Ground.

Street, B. (1991). Socio-cultural dimensions of literacy : literacy in an international context. In: *Report of the Seminar on adult literacy in industrialized countries*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Street, B. (dir. publ.). (2005). Literacies across educational contexts : mediating learning and teaching. Philadelphie : Caslon Publishing.

Stroud, C. (2002). *Towards a policy for bilingual education in developing countries*. New Education Division documents n° 10. Agence suédoise de coopération pour le développement international (SIDA).

Torres, R.-M. (2002). *Lifelong learning : a new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the South*. Bonn : IIZ/DVV.

UIL-UNESCO. (2006). Séminaire international « Les approches innovantes de l'alphabétisation », 27-29 novembre (2006). Hambourg : UIL.

UNESCO, (2005). *Rapport mondial de suivi de l'EPT : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris : UNESCO.

— (2001). « Le Forum 2000 de l'EPT », Compte à rebours n° 21. Paris : UNESCO.

—. (2000). *Rapport final du Forum mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal)*. Paris : UNESCO.

Wagner, D. et R. Kozma. (2005). *Les Nouvelles Technologies au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes : les perspectives dans le monde*. Collection L'éducation en devenir. Paris : UNESCO. 73 pages.

Wedin, A. (2004). Literacy practices in and out of school in Karagwe : the case of primary school literacy education in rural Tanzania. Stockholm University : Centre for Research on Bilingualism.

Williams, R. (1996). *Managing curriculum innovations in adult education in the new South Africa.* Actes de la Conférence mondiale sur l'alphabétisation de 1996 (Philadelphie). www.literacyonline.org.

Yousif, A. (2003). *Literacy : an overview of definitions and assessment.* Article non publié.

Liste des sigles et abréviations

ABET	Adult Basic Education and Training (Afrique du Sud)
AFA	alphabétisation fonctionnelle des adultes
ARED	Associates in Research and Education for Development
CNS	compétences nécessaires à la subsistance
EPT	Éducation pour tous
ERP	évaluation rurale participative
FABE	Family Basic Education (Ouganda)
faire-faire	partenariats public-privé
IIED	International Institute for Environment and Development
IIZ/DVV	Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (Allemagne)
IIR	instruction interactive par radio
LIFE	Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir
ODA	Overseas Development Administration (Royaume-Uni)
ONG	organisation non gouvernementale
TIC	technologies de l'information et de la communication

Chapitre 5.

Le projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés (PAFPNA) au Sénégal :

Un projet d'alphabétisation efficace et prometteur

par la Fondation Paul Gérin Lajoie

1. Introduction

Pendant la décennie 1990-2000, le Sénégal a réalisé des progrès importants en matière d'éducation de base. En effet, son taux brut de scolarisation est passé de 53% à 69% pendant cette période. Cependant le taux d'analphabétisme dans le pays est estimé à 64% en 2000 par l'Unesco.

Dans les cinq dernières années, les centres d'alphabétisation du pays ont accueilli en moyenne 184 505 apprenants par an dont 71% étaient des filles et des femmes. Parallèlement, les écoles communautaires de base dont la vocation est de prendre en charge les enfants de 9 à 14 ans qui n'ont pas été scolarisés, ont accueilli 9 933 élèves dont 77,3 % de filles (Source - MEN).

Toutefois, la faiblesse des capacités d'insertion dans la vie économique des néo-alphabétisés constitue un des problèmes majeurs du pays. En effet, si apprendre à lire, à écrire et à compter constitue un atout inestimable pour l'épanouissement des individus, il reste que ces compétences non qualifiantes demeurent insuffisantes pour faciliter l'accès au marché du travail.

Devant le déficit prononcé d'infrastructures, les exigences économiques et la sélectivité des conditions d'accès à la formation structurée des institutions publiques et privées, les seules alternatives existantes pour les plus défavorisés tournent autour de l'apprentissage traditionnel.

Ainsi, selon des statistiques sur l'emploi au Sénégal, environ 54 000 jeunes en rupture scolaire intègrent chaque année le secteur artisanal par le biais de l'apprentissage traditionnel dans le but d'acquérir un métier et une insertion dans le tissu économique et social. Ces sources estiment à environ 300 000 le nombre de jeunes Sénégalais et Sénégalaises en apprentissage traditionnel surtout dans les secteurs de la mécanique et de l'entretien automobile, de l'artisanat, du tissage et du vêtement, de la construction civile et du travail métallique.

Par ailleurs, le pays a lancé un ambitieux projet d'électrification des zones rurales qui aboutit à la naissance de nouveaux besoins en expertise technique liés à l'arrivée de l'énergie électrique, comme ceux liés à la réparation et à l'entretien des machines électriques. Cette arrivée de l'électricité ouvre donc des possibilités nouvelles de création d'emplois divers correspondant aux profils de jeunes formés dans le cadre de projet de formation professionnelle.

2. L'enseignement et la formation professionnelle et technique dans les pays en développement

De nos jours, les enfants des pays les moins développés ont peu de chance de suivre un cursus d'études dans la formation professionnelle et de trouver un travail en fin de parcours. Les difficultés qui se posent à ce niveau sont plus grandes encore pour les plus vulnérables d'entre eux, à savoir les filles, les défavorisés, ceux qui habitent dans les zones rurales ou encore ceux qui sont abandonnés. Aussi la division de l'éducation secondaire, technique et professionnelle de l'UNESCO préconise-t-elle une nouvelle vision de l'enseignement professionnel. Cette nouvelle vision devra mettre l'accent sur des qualifications pratiques ou «compétences pour la vie quotidienne » et surtout être en phase avec les besoins et les ressources des pays.

Historiquement, la constitution des systèmes d'éducation des pays les moins développés s'est faite dans une vision ambitieuse de développement d'une

offre de formation. Cette option a cependant, paradoxalement, créé de sérieux problèmes pour ces pays : ils ont, en effet, fortement investi dans l'importation de modèles étrangers d'éducation. Dans cette logique, ils ont installé des centres de formation professionnelle fortement spécialisés, qui n'ont pas correspondu aux besoins du marché local du travail et dont ils n'ont pas pu assurer la viabilité. L'orientation prise a, par ailleurs, fait naître des espoirs exagérés de travail de col blanc et est à l'origine de la production actuelle des cohortes de diplômés chômeurs.

Une nouvelle voie à explorer

Aujourd'hui, l'orientation des politiques éducatives dans ce domaine a changé. L'objectif poursuivi est plutôt d'essayer de donner des formations qualifiantes et d'enseigner aux apprenants à s'adapter aux conditions changeantes de travail, au lieu de les enfermer dans des profils figés ou trop spécifiques ou encore déconnectés de la réalité du monde du travail. Cette démarche contextualisée passe par une diversification de la réponse à la demande de formation et par une innovation dans les approches. Malheureusement, la démarche ne vient pas avec une feuille de route toute faite. Ce qui peut cependant être une chance pour sa réussite, car cela ouvre la voie à l'exploration de nouvelles approches prenant en charge de nouvelles cibles, de nouveaux acteurs et partenaires longtemps laissés en marge du système de formation professionnelle.

De fait, selon l'Unesco, environ 80 % des emplois dans les pays les plus pauvres vont exiger d'une manière ou d'une autre une certaine forme de qualification professionnelle. Le défi pressant pour les pays les moins développés est donc de mettre adéquatement en relation la demande d'emploi et les besoins réels de leur société. Ainsi, les pays en question ne peuvent pas ne pas investir dans le renouveau des modes de qualification des générations futures et dans la recherche de solutions innovantes et pérennes aux problèmes rencontrés dans ce domaine.

Dans ce contexte, le projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés, lancé en août 2004, dans les régions de Louga et de St-Louis du Sénégal répond à un triple défi contextuel de crédibilité, de mobilisation et d'innovation. La mise en œuvre de ce défi s'est subdivisé en plusieurs autres liés à :

- l'accès à une formation professionnelle à moindre coût ;

- l'adéquation au contexte local, avec notamment la question des langues;
- la qualité, pour une formation professionnelle plus en rapport avec les exigences du développement local et du marché du travail;
- la gestion du système de l'apprentissage comme composante du secteur de la formation professionnelle;
- l'approche genre dans l'offre et la demande de formation professionnelle;
- l'articulation de la formation par l'apprentissage proposée avec les stratégies de lutte contre la pauvreté posant la question des stratégies d'insertion dans les programmes de formation professionnelle.
- Linkage of the proposed apprenticeship training with strategies for combating poverty, which brings up the question of strategies for integration in vocational training programs.

Justification du PAFPNA au Sénégal : La formation professionnelle dans l'Éducation pour tous

Situé dans le prolongement de l'ambitieux projet de réalisation de l'Éducation pour tous (EPT) dans le monde lancé par les institutions des Nations Unies, le projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés (PAFPNA) puise sa justification dans celui-ci.

En effet, en avril 2000 à Dakar/Sénégal, les participants au forum mondial sur l'éducation, la plus importante conférence de ce début de siècle sur ce thème, se sont entendus sur les six principaux objectifs à atteindre pour arriver à cette éducation pour tous. Ils les ont consignés dans ce qu'on a appelé le Cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous (EPT). Un de ces objectifs était de « **répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante** » (Objectif 3).

Il était apparu à cette rencontre que l'enseignement et la formation technique et professionnel, composantes essentielles de tels programmes, devaient être accessibles dans tous les pays du monde. Cependant, dans beaucoup de pays, et en particulier dans les pays en voie de développement, les individus qui voudraient acquérir des compétences et des qualifications sont exclus des programmes formels d'éducation et de formation technique et professionnelle pour diverses raisons, telles que :

- la langue d'instruction qui est souvent la langue de l'ancienne puissance coloniale met hors jeu tous ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école, ce qui constitue une frange non négligeable des jeunes des zones défavorisées;
- l'inaccessibilité, pour des raisons culturelles, des filières d'ETFP aux femmes confinées aux travaux domestiques et au travail des champs;
- les coûts de formation élevés qui excluent les apprenants issus de milieux à faibles revenus;
- des possibilités limitées de formation dans des zones rurales du fait de la concentration des meilleures écoles et programmes de formation professionnelle dans la capitale et les grandes villes;
- la sélection par l'âge qui fait que des personnes au-delà d'un certain âge trouvent aussi des difficultés à accéder à ces filières techniques et professionnelles;
- la faiblesse de l'offre de formation professionnelle, aussi bien publique que privée;
- le coût relativement élevé de création des établissements et centres d'enseignement technique et de formation professionnelle (infrastructures et équipements);
- la relative inadéquation de cette formation professionnelle avec le marché du travail, posant le problème de la qualité du système de formation professionnelle;

Enfin, même dans les cas où les individus concernés ne rencontrent pas l'un des problèmes ci-dessus évoqués, dans beaucoup de pays des stéréotypes négatifs entourent la formation professionnelle qui, du fait de son statut dévalorisé, est souvent considérée comme la dernière option quand rien d'autre n'est disponible.

C'est donc de ce constat qu'est née l'idée de développer un projet qui permet de contourner tout ou partie de ces difficultés conjoncturelles. Le projet PAFPNA apparaît, sous cet angle, comme une nouvelle voie de formation pour atteindre l'objectif n° 3 de l'EPT.

► *La description du projet*

Fruit d'une coopération bilatérale entre les gouvernements du Canada et du Sénégal, le Projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés est lancé officiellement en mars 2004 conjointement par le ministre

de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (ETFP) et l'ambassadeur du Canada au Sénégal.

La Fondation Paul Gérin-Lajoie, ONG canadienne ayant son siège à Montréal, en est l'agence d'exécution par le biais d'une direction terrain basée à son bureau de Saint-Louis, travaillant en partenariat avec les Conseils régionaux, les chambres des métiers, les inspections d'académie, les associations de formation professionnelle, les agents des services techniques décentralisés et déconcentrés de l'État, les artisans, les opérateurs en alphabétisation et les collectivités locales.

Le projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés expérimente une approche de formation par l'apprentissage sur six filières professionnelles de faible complexité technologique, dans une approche contractuelle de « faire-faire » avec des maîtres artisans d'entreprises artisanales, sur une durée réduite de 14 mois.

► *Les objectifs et les résultats attendus*

Le projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés a pour objectif global d'aider au développement social et économique du Sénégal en contribuant à l'amélioration de la formation professionnelle non-structurée. Il porte précisément sur l'apprentissage, par les néo-alphabétisés et les enfants déscolarisés laissés en marge par les offres de formation professionnelle structurée, de métiers prometteurs d'emplois et adaptés à leur profil.

- l'organisation et la valorisation de l'apprentissage traditionnel en exploitant les possibilités offertes par l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales et dans les langues de travail;
- l'ouverture aux filles et aux femmes de métiers traditionnellement réservés aux hommes, pour arriver à la parité des sexes dans ces domaines;
- l'établissement d'un système participatif et responsable de gestion d'une formation professionnelle adaptée aux besoins des communautés, impliquant les chambres régionales de commerce et des métiers, les associations d'artisans, un certain nombre de maîtres-artisans et tous les autres acteurs pertinents de la communauté éducative aux niveaux local et national;
- l'intégration à l'apprentissage des métiers de la dimensions éducative et de la sensibilisation afin de mieux répondre aux deux enjeux majeurs de survie et de développement que représentent la pandémie du Sida et

la gestion durable de l'environnement menacé par des pratiques professionnelles peu appropriées.

De manière plus concrète, les résultats à court terme (extrants) attendus à la fin du projet en juin 2007 sont :

1. **Extrant 1** : Au moins 6 filières professionnelles de faible complexité technologique documentées et utilisées pour les programmes de formation;
2. **Extrant 2** : Au moins 12 formateurs-encadreurs aptes à assurer l'encadrement de la formation professionnelle des néo-alphabétisés;
3. **Extrant 3** : 600 néo-alphabétisés, dont 50% de femmes, formés par l'apprentissage chez les maîtres-artisans;
4. **Extrant 4** : 100 maîtres artisans qualifiés dans la formation professionnelle des néo-alphabétisés;
5. **Extrant 5** : Les partenaires institutionnels et organisationnels sont sensibilisés à l'importance de l'équité entre les sexes;
6. **Extrant 6** : Les néo-alphabétisés possédant des connaissances de base en santé/sécurité au travail, en protection de l'environnement et en entrepreneuriat;
7. **Extrant 7** : Un plan personnel d'intégration au marché du travail développé avec chacun des sortants;
8. **Extrant 8** : Un comité de gestion et d'appui en matière d'apprentissage mis en place dans chaque région;
9. **Extrant 9** : Une association des sortants mise en place dans chaque région pour l'entraide dans l'insertion au marché du travail.

► *Les bénéficiaires*

Les bénéficiaires directs sont les néo-alphabétisés, produits des programmes d'alphabétisation fonctionnelle (c'est-à-dire les élèves issus des écoles communautaires de base) et les enfants déscolarisés du cycle d'enseignement primaire. Le projet bénéficie également à tous les acteurs et partenaires :

- le ministère de l'Éducation, dont il renforce les capacités d'intervention dans le domaine de la structuration de l'apprentissage dans le dispositif de formation professionnelle;
- les maîtres-artisans qu'il initie à une approche de formation plus efficiente tout en les renforçant en équipement et fournitures;
- les collectivités et autorités administratives locales;
- les services techniques décentralisés et les chambres de métiers qui expérimentent et capitalisent, en prenant activement part, à toutes les

étapes du projet, à une forme de gestion décentralisée de la formation professionnelle;

- les populations des régions d'intervention. En phase d'expérimentation au Sénégal, le projet se déroule actuellement dans les différents départements des régions de Louga et de Saint-Louis du Sénégal.

3. Principe et déroulement

La formation proposée est essentiellement pratique, confiée directement à des maîtres-artisans dans leurs ateliers avec l'appui ponctuel de techniciens superviseurs. Ces derniers sont à 50 % des formateurs des centres de formation du secteur formel et à 50 % des artisans sélectionnés. Le projet allie ainsi les apports de la formation théorique des uns à la maîtrise pratique des autres. Les superviseurs ont bénéficié de cours de renforcement dispensés par des experts canadiens. Ils assurent donc l'encadrement des maîtres-artisans afin de leur permettre d'améliorer les pratiques de formation des jeunes dans les ateliers et les garages de quartier.

La nouvelle démarche se fait sur la base de plans de formation avec des échelles de progressions précises. Elle enrichit la formation de modules complémentaires sur la gestion financière et l'entrepreneuriat, le « marketing » et la prise en charge des questions environnementales, de prévention du Sida et d'égalité des sexes.

Le choix des filières

Le principe à la base de cette démarche a été de choisir des filières articulées aux options majeures de développement économique local des régions et pour lesquelles existaient :

- une offre de formation à travers des ateliers d'artisans compétents et équipés;
- une réelle et conséquente demande de service garante de possibilités d'emploi.

Une telle option s'explique par le souci de former les jeunes dans des branches professionnelles susceptibles de dynamiser les options de développement économique et pour lesquelles il n'y aurait pas de grandes difficultés ni dans l'identification d'entreprises artisanales de formation, ni dans la disponibilité d'un marché interne pour absorber la production de biens

et/ou de services. Les filières résultant de ce croisement ont été soumises pour validation aux partenaires des collectivités locales (Conseils régionaux) et chambres consulaires (Chambre des métiers).

Pour les premiers programmes de formation, le projet a ciblé 6 filières professionnelles de faible complexité technologique et porteuses en terme de création d'emploi. Il s'agit de la mécanique d'entretien des moteurs agricoles, la construction métallique orientée vers la production de matériels agricoles, le froid domestique, la couture/teinture, l'agroélevage et la transformation des produits agricoles.

L'élaboration des contenus de formation et leur mise à l'essai

Le projet se base sur l'approche par les compétences (APC) dans une perspective d'amélioration des contenus des apprentissages traditionnels délivrés dans les ateliers de maîtres-artisans. Il bénéficie de l'expertise canadienne, à travers l'agence d'exécution et l'apport des consultants, mais aussi de celle des Sénégalais en la matière.

L'APC est une approche développée au Québec et inspirée de diverses recherches et expériences éducatives. C'est une approche par laquelle les actions de l'apprenant deviennent l'outil principal de son apprentissage. Elle est centrée sur l'acquisition d'un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une tâche ou une activité de travail.

Le curriculum structuré selon l'approche par les compétences a été élaboré à partir d'analyses de situations de travail (AST), de manière participative impliquant les formateurs- encadreurs, les maîtres-artisans et les ressources des établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle. Il a, ensuite, été validé à l'occasion de rencontres régionales avec les maîtres-artisans des deux régions.

Des outils didactiques ont été conçus pour accompagner le dispositif de formation. Il s'agit, entre autres, des différents guides (de l'apprenant, du maître-artisan, du formateur- encadreur) et des supports didactiques de formation.

A l'issue des quatorze mois de mise à l'essai, on a procédé à la révision de ces guides et outils à partir des observations notées par les maîtres-artisans et les formateurs-encadreurs, durant la formation.

Le recrutement et la sélection des apprenants, des maîtres-artisans et des formateurs-encadreurs

Le recrutement des apprenants, des maîtres-artisans et des formateurs-encadreurs s'est fait selon le même principe. Des rencontres d'information avec les intéressés ont été tenues, des candidatures ont été collectées, des comités de sélection ont été mis en place (impliquant le service technique ayant la tutelle du domaine et l'inspection d'académie), des critères de sélection ont été élaborés et validés par les comités, enfin les candidats retenus ont été sélectionnés.

Lors du recrutement des néo-alphabétisés, les services locaux en charge de l'alphabétisation et les opérateurs en alphabétisation ont joué un rôle actif. Pour le recrutement des maîtres-artisans, les chambres de métiers et les associations professionnelles d'artisans ont été mises à contribution. Les maîtres-artisans ont été choisis pour leurs expertises reconnues et ce en rapport avec la demande de formation exprimée par les apprenants inscrits dans les différents départements des régions d'intervention. Les formateurs-encadreurs, quant à eux, ont été sélectionnés à raison d'un par filière choisie et par région par un comité comprenant l'inspection d'académie, la chambre des métiers et le projet après un appel à candidatures aussi bien au niveau des chambres des métiers que des établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle et/ou services techniques spécialisés.

Dans cette sélection, on a surtout veillé à varier les profils, en termes de cursus (50% de maîtres-artisans sont des chefs d'entreprises expérimentés et 50% sont professeurs ou fonctionnaires spécialisés) et de genre (en raison de notre cible néo-alphabétisée essentiellement composée de femmes).

La formation des formateurs-encadreurs et des maîtres-artisans

Les formateurs encadreurs ont reçu, avec l'appui d'une consultante canadienne, une formation sur l'approche par compétence et sur la construction d'un curriculum de formation en apprentissage sur les filières choisies. Ils

ont participé activement à l'élaboration des différents outils de formation et animé les sessions de validation des guides d'apprentissage. Ils ont aussi participé à la formation initiale et à la formation continue des maîtres-artisans chargés de la formation des néo-alphabétisés recrutés. Présents durant toute la durée du processus (analyse en situation de travail, élaboration, validation et révision des guides et matériels didactiques d'apprentissage, formation des maîtres-artisans chargés de la formation des apprenants...), les formateurs encadreurs étaient les plus indiqués pour assurer l'encadrement et la supervision du déroulement de la formation dans les ateliers.

Pour les questions spécifiques comme la prise en charge des questions d'environnement, de sensibilisation à la pandémie du SIDA, de gestion et d'entrepreneuriat, le projet a dû faire appel à des personnes ressources dans les sessions de formation et de formation continue des maîtres-artisans. Il faudra noter que le projet a cherché à utiliser l'expertise locale pour arrimer le plus de personnes ressources à la vie du projet.

Des sessions de partage et des journées pédagogiques ont ponctuellement regroupé des formateurs-encadreurs, des maîtres-artisans sur des problématiques précises, de même qu'ont été organisées assez souvent des visites d'échanges entre apprenants et ateliers d'une même filière située dans des localités différentes afin de faire bénéficier les apprenants des approches porteuses qui ont pu être identifiées ici et là. Les apprenants et les maîtres-artisans ont beaucoup apprécié ces rencontres.

Le dispositif de suivi évaluation des apprentissages

Le dispositif d'évaluation de la formation donnée aux apprenants dans le cadre du PAFPNA est institué à un triple niveau :

- d'abord au niveau de l'apprenant qui, à travers son guide d'apprentissage, s'évalue régulièrement en cochant l'élément de compétence qu'il estime avoir maîtrisé, en datant et signant cette appréciation,
- ensuite au niveau du maître-artisan qui dans le guide de chaque apprenant atteste de la maîtrise de chaque élément de compétence par chaque apprenant en apposant dans le guide de l'apprenant sa signature et la date,
- enfin au niveau du formateur-encadreur, qui, lors de ses visites hebdomadaires, aura le mandat de confirmer la validation de la compétence

déclarée maîtrisée par le maître-artisan à partir de l'observation de l'apprenant en situation normale ou provoquée de travail.

4. Les grands défis de l'expérimentation

Le PAFPNA est un projet de développement économique et social qui vise la réussite de l'intégration aux structures productives de la société sénégalaise des néo-alphabétisés formés grâce à l'acquisition de bonnes compétences professionnelles. Il prend appui sur les ressources souvent négligées du secteur informel. Ici, l'encadrement des experts en amont et en aval apporte une valeur ajoutée certaine, notamment par la codification des actes et des compétences requises, mais n'est guère suffisant à lui tout seul pour la réussite du projet face aux nombreux défis qui se posent. De façon spécifique, le projet fait face à trois défis contextuels :

- **Le défi de la crédibilité** : la démarche du projet consiste à prendre appui sur le milieu informel des maîtres-artisans, milieu qui est très souvent déconsidéré par les structures formelles de formation. La sensibilisation et l'implication active des responsables du secteur de la formation professionnelle structurée dans le dispositif de formation du PAFPNA sont des éléments de réponse à ce défi.
- **Le défi de la mobilisation** : dans un contexte de décentralisation progressive, l'implication et la mobilisation des services centraux et décentralisés du ministère ainsi que les collectivités locales (conseils régionaux notamment) sont des conditions d'appropriation et de pérennité du projet. A ce titre, la mise sur pied de comités régionaux de gestion dans les deux régions, véritable mécanisme de gestion participative du projet, est une réponse à cette préoccupation. La présence de deux fonctionnaires détachés du ministère dans la structure de projet renforce cette volonté de mobilisation.
- **Le défi de l'innovation** : le projet PAFPNA de formation professionnelle non formelle constitue une innovation. Comme dans toute innovation, des résistances au changement sont à prévoir. Il existe ainsi un risque de voir les acteurs de la formation professionnelle structurée s'appropriier le projet en lui faisant perdre sa spécificité initiale. Afin de limiter ce risque, le contenu des formations dispensées ne se basera pas sur les contenus de formation professionnelle existant, mais sera spécifique et issu d'une analyse en situation de travail dans chacune des filières choisies. De plus, le choix des superviseurs ne se limitera pas aux formateurs des centres de formation professionnelle, des maîtres-artisans et des

techniciens sont également recrutés. A ces défis contextuels s'ajoutent des défis de mises en œuvre parmi lesquels :

► *Le défi de l'accès à une formation professionnelle de base à moindre coût*

Dans de nombreux pays en développement, l'enseignement technique et la formation professionnelle constituent les parents pauvres du système éducatif. Cette situation découle d'une conjonction de facteurs dont les plus importants sont :

- le coût relativement élevé des infrastructures et des équipements d'enseignement technique et de formation professionnelle, limitant, dans un contexte général de rareté des ressources, les capacités de l'offre publique comme privée de formation professionnelle;
- la relative dévalorisation de la formation professionnelle que des stéréotypes négatifs présentent souvent comme la dernière alternative quand toutes les portes de l'enseignement général se sont fermées : en wolof, « *Bo janjul, atelier bi mugilay xaar* » (*Si tu n'étudies pas bien, l'atelier t'attend*), a-t-on coutume de dire à l'élève qui ne travaille pas bien à l'école;
- le coût élevé de la formation professionnelle privée au moment où le public ne dispose que d'un nombre très réduit de centres de formation;
- la grande faiblesse de la part réservée à l'enseignement technique et à la formation professionnelle dans les budgets d'éducation des pays cibles, même là où celle-ci est déclarée secteur prioritaire dans les programmes décennaux de l'éducation et de la formation;

C'est pourquoi, une importante frange de la population des milieux déshérités n'a trouvé d'autres ressources que de recourir à l'apprentissage dans les entreprises artisanales pour donner à leurs enfants une possibilité d'acquérir un métier pour gagner leur vie. Ainsi, au Sénégal, ce secteur, tout en absorbant près de 60% des « déscolarisés » et une bonne partie des enfants qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école, exclut tous les enfants issus de milieux ruraux au moment où l'offre formelle publique et privée exclut tous ceux qui ne parlent pas le français.

C'est pour répondre à ce défi de l'accès du plus grand nombre laissé en marge du système de formation professionnelle formelle que le PAFPNA s'est engagé à :

- cibler les néo-alphabétisés, prolongeant et donnant un sens plus concret et plus motivant aux actions d'alphabétisation, élargissant ainsi, par la

même occasion, l'éventail des cibles prises en charge par le système de formation professionnelle;

- faire des ateliers d'artisans et des maîtres-artisans où passent 60% des enfants en apprentissage, des structures dispensant une formation professionnelle de base qualifiante permettant d'envisager l'insertion dans le marché du travail;
- contribuer à la réflexion portant sur une structuration de l'apprentissage comme sous- secteur de la formation professionnelle articulé et/ou intégré aux autres sous-secteurs.

► *Le défi de l'amélioration de la qualité de la formation professionnelle par l'apprentissage*

La question de la qualité se retrouve au coeur des préoccupations des programmes décennaux d'éducation et de formation professionnelle dans les pays de l'Afrique subsaharienne. L'analyse du secteur de la formation professionnelle depuis plusieurs décennies fait, cependant, apparaître une grande faiblesse dans la mise à la disposition du marché du travail de ressources qualifiées, posant, par là, un problème d'adéquation du produit avec les exigences de l'entreprise et du marché du travail.

Au Sénégal, avec l'adoption d'une nouvelle politique en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle, une réflexion globale, sur la redéfinition des programmes de l'ETFP, a été lancée. Ce travail est d'autant plus nécessaire que l'option est déjà prise pour une approche par les compétences (APC), avec son corollaire, une pédagogie de la réussite. Ainsi, le souci pressant d'intégrer l'apprentissage dans le dispositif de la formation professionnelle met à l'ordre du jour la question de l'élaboration et de la mise à l'essai de son curriculum.

En ce sens, l'expérience du PAFPNA ouvre des voies originales dans la méthodologie de définition de curricula de formation (programmes, supports didactiques, outils de suivi évaluation, dispositif de certification...).

► *Le défi de la pérennisation et de la gestion locale de l'apprentissage*

Depuis son démarrage, le PAFPNA a initié, à travers les comités régionaux de gestion, un modèle de gestion locale de l'apprentissage par les autorités administratives (gouverneurs, préfets), les collectivités (Conseils régionaux, municipaux et ruraux), les services déconcentrés de l'État (en charge de l'éducation, du développement rural, de la pêche, de l'élevage, de l'agriculture, de

la femme et de la famille...), les associations professionnelles (artisans et opérateurs en alphabétisation) et les institutions consulaires (Chambres de métiers, de commerce et d'agriculture), à côté des ressources locales des établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle et les agences régionales de développement.

Cet outil de gestion locale du projet est le creuset principal dans lequel s'est forgé l'engagement de tous les acteurs à soutenir et appuyer le projet. Il a permis de renforcer l'appropriation par tous les acteurs et partenaires de cette initiative si porteuse. La réflexion enclenchée sur la certification en rapport avec les passerelles possibles entre l'apprentissage non formel et le système formel de formation professionnelle se pose avec acuité dans une perspective de pérennisation.

Le PAFPNA en formant déjà plus de 100 maîtres-artisans qui se sont appropriés cette approche de formation, au point qu'ils ont décidé désormais de l'utiliser pour former leurs futurs apprentis avec cette méthode, a permis de rendre disponible une expertise en formation pratique dans les ateliers. Par ailleurs, la richesse et le niveau d'implication des artisans des chambres de métiers a permis de mettre celles-ci en situation de dupliquer et de pérenniser l'expérience du PAFPNA avec un minimum d'accompagnement de la part du ministère.

► *Le Défi du genre*

Les programmes d'alphabétisation dans les pays africains ont mis l'accent sur la priorité à donner aux femmes et aux zones rurales en vue d'éliminer les disparités entre les sexes et celles entre les villes et les campagnes.

Par ailleurs, les filières de formation ayant été retenues en relation avec les options prioritaires de développement économique des régions, on a dû proposer aux néo-alphabétisés essentiellement composés de filles (plus de 80 %) des filières traditionnellement réservées aux garçons (construction métallique, mécanique moteur, froid domestique, agro élevage...). Ainsi, s'est très tôt posée, pour le PAFPNA, la nécessité de développer une stratégie dynamique d'incitation des filles à s'inscrire dans ces filières. Cela s'est fait par une stratégie de communication articulée autour des éléments suivants :

- Des réunions de sensibilisation au niveau des populations dans les villages sur notre offre de formation, sur l'aptitude des filles à se frayer un chemin dans la filière, sur les possibilités d'insertion et sur les défis à relever;

- L'organisation d'émissions radiophoniques sur le PAFPNA dans les cadres locaux faisant intervenir des apprenantes, des maîtres-artisans et superviseurs femmes sur la manière dont elles participent à ce projet;
- L'institution d'un appui à la formation des filles destiné à les aider à surmonter les difficultés de transport, location, restauration... qui pouvaient être un obstacle à la poursuite de leur formation;
- La discrimination positive effectuée par le projet en matière d'inscription, de sélection des maîtres-artisans et formateurs-encadreurs.

► *Le défi de valorisation des langues nationales*

Les premiers programmes d'alphabétisation ont permis au niveau des auditeurs d'accéder au code écrit (lecture, écriture et calcul). A la fin de ces programmes d'alphabétisation, le maintien et le renforcement des acquis se pose avec une grande acuité.

La promotion de l'écrit en langues nationales (édition d'ouvrages), la parution de journaux en langues nationales initiée par les projets d'alphabétisation, les centres d'animation et de lecture (CAL) participent de ce souci de maintien /renforcement des acquis.

Le PAFPNA en réussissant à élaborer un programme de formation dans les différentes filières dans les langues nationales met à disposition de ses bénéficiaires des guides d'apprentissage où l'apprenant s'auto évalue par rapport à l'acquisition des capacités et compétences, est informé de l'évaluation réalisée par le maître-artisan et de sa confirmation ou non par le formateur-encadreur.

Le guide de l'apprenant livre aussi des outils didactiques de formation dans les langues nationales. En d'autres termes, le PAFPNA a permis de mettre à disposition, dans les langues nationales, un curriculum de formation professionnelle en apprentissage selon l'approche par compétences, enrichissant ainsi les capacités d'accès à la formation et à la connaissance.

5. Conclusion sur les premiers résultats et enseignements

Le PAFPNA au Sénégal est donc une expérimentation d'une formation professionnelle alliant les avantages du système formel d'enseignement professionnel caractérisé notamment par une structure planifiée et documentée

et ceux du milieu informel d'apprentissage dont le savoir-faire des maîtres-artisans et la proximité par rapport aux besoins des communautés.

En terme de réalisations, le projet, à l'issue de deux années de mise en oeuvre, peut se prévaloir des acquis suivants :

- 150 néo-alphabétisés formés et 250 en formation dans les deux régions et sur 6 filières professionnelles, dont 74 % de filles;
- 12 superviseurs recrutés et formés à l'approche PAFPNA, dont 4 femmes;
- 84 maîtres-artisans recrutés et formés à l'approche PAFPNA, dont 38 femmes;
- 56 ateliers impliqués;
- des outils pédagogiques de qualité pour les différentes filières construits.

Un certain nombre de points peuvent être soulignés comme autant d'enseignements tirés depuis le début du projet :

- La communauté adhère au projet et le soutien aussi bien au niveau de ses dirigeants et représentants qu'à celui des personnes individuellement, grâce au travail de sensibilisation entrepris dans la phase de préparation ;
- L'utilisation des ressources de l'informel par l'implication des maîtres-artisans garantit que le projet réponde de manière pertinente aux besoins locaux ;
- Tous les participants semblent reconnaître aujourd'hui les bénéfices partagés du projet ;
- La participation massive des filles, qui constituent plus de 70 % des effectifs, est la preuve du succès du programme de soutien mis en place ;
- Le travail de consolidation et capitalisation des savoir-faire des maîtres-artisans entrepris a permis de dégager une masse critique d'informations sur les compétences à acquérir, autrement dit sur la définition du profil de base pertinent du technicien à former dans chaque corps de métier;
- En plus de la formation classique proprement dite, le projet comporte des modules sur des thèmes et des compétences jugés pertinents, tels que celui sur le développement durable, celui sur la prévention du VIH-Sida ou celui sur la gestion de petites entreprises, grandement appréciés;
- Dans sa stratégie de mise en oeuvre du programme de formation, le projet utilise le partenariat, la participation et l'animation qui sont des méthodologies hautement interactives et qui donnent des résultats notables.

Bibliographie

- CONFEMEN. (1986).** *Promotion et intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire.* Paris : Champion. 600 p.
- Halaoui, N. (2003).** *L'utilisation des langues africaines. Politiques, législations et réalités.* Paris : ADEA.
- Moulton, J. (2003).** *Improving the quality of education: what has the Worldbank learned?* Paris: ADEA.
- USAID. (2001).** *Briefing Paper on a World Learning Pilot Project: Popular Participation in Curriculum and Instruction.* Addis Ababa: USAID.
- Johanson, R. K. et Adams, A. V. (2004).** *Skills Development in Sub-Saharan Africa.* Washington DC: The World Bank - World Bank Regional and Sectoral Studies.
- Barth, B.-M. (1993).** *Le Savoir en construction,* Retz.
- Doyon, C. et Legris-Janeau, D. 1991.** *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages,* Québec, Beauchemin.
- Goleman, D. (1999).** *Intelligence émotionnelle,* Tome-1, Tome-2, Éditions Robert Laffont.
- Perrenoud, P. (1998).** *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève,
- (1995a). *Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.
- (1995b). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences, l'école entre deux paradigmes.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* : La réflexion (Tome 1) ; L'instrumentation (Tome 2), Les Presses de l'Université Laval, Québec

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, collection L'école en mouvement, éditions du renouveau pédagogique Inc.

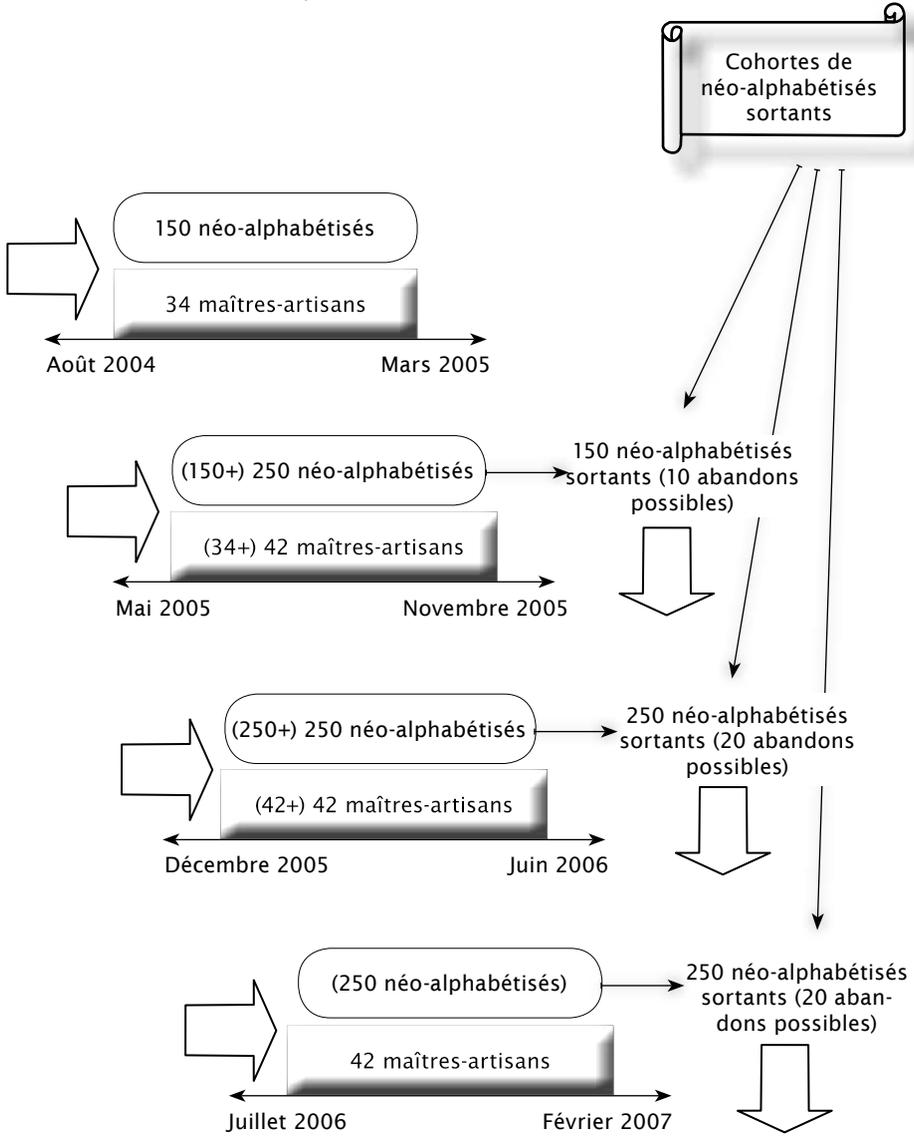
Liste des sigles et abréviations

APC	Approche par compétences
CAL	Centre d'apprentissage et de lecture
EPT	Éducation pour tous
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
ONG	Organisation non gouvernementale
PAFPNA	Projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés

Annexe

Schéma 5.1. Cohorte 2004-2006

Cohortes PAFPNA 2004/2007



Total à terme : 600 néo-alphabétisés formés / 109 maîtres-artisans

Construire des passerelles entre l'école et l'éducation non formelle

Chapitre 6. Intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso	275
Chapitre 7. Exemples choisis d'interaction positive entre l'éducation formelle et non formelle	309

Chapitre 6.

Intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso

par Pierre Balima

1. Introduction

Le droit positif burkinabé inclut l'éducation comme une priorité nationale (article 2 de la loi d'orientation de l'éducation). La Constitution burkinabé du 02 juin 1991 reconnaît que l'éducation est un droit fondamental pour tout Burkinabé. Le système éducatif du Burkina Faso a toujours été placé aux rangs des priorités dans les programmes de développement économique, vu que tout développement passe par l'éducation et la formation. Le Burkina Faso est cependant l'un des pays les moins avancés (PMA) de la planète et l'analphabétisme de sa population est un des freins majeurs à son développement. En 2004, le taux brut de scolarisation (TBS) était de 56,80 % et le taux d'achèvement de 33,5 % tandis qu'à la même période, le taux d'alphabétisation était de 22 %.

En réponse à ce retard qu'accuse le pays, le Gouvernement a élaboré un **Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté** (CSLP) approuvé par la Banque mondiale (BM) et le Fonds Monétaire International (FMI) en juillet 2000. Le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) s'inscrit dans les objectifs et axes stratégiques du CSLP. Le PDDEB vise à atteindre un taux de scolarisation de 70 % et un taux d'alphabétisation de 40 % en 2010. Le système éducatif formel est caractérisé par la faiblesse du rendement interne (faible taux de promotion et forts taux de redoublements et d'aban-

dons), par une déscolarisation précoce des jeunes et par de graves disparités géographiques et de genres. Au regard de ces insuffisances, l'éducation non formelle apparaît comme une opportunité. « *L'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire* » (LO, 1996). Trois ministères ont en charge l'éducation: le Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (MASSN) pour l'éducation préscolaire, le Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) pour l'enseignement primaire, l'alphabétisation des adultes et des adolescents avec un ministre délégué en charge de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle et le Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) avec un ministre délégué pour l'enseignement technique et professionnel.

La présente étude se veut être une analyse de l'évolution des politiques et stratégies d'éducation non formelle. Elle met particulièrement l'accent sur le processus d'intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans la politique éducative et de développement du Burkina Faso. Elle voudrait aussi souligner les grands défis qui se posent dans ce sous-secteur et envisager les perspectives pour une meilleure intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle à la politique éducative et au développement du pays.

2. Évolution des politiques et des stratégies de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle

Les grandes étapes des politiques d'alphabétisation au Burkina Faso des années 1960 à la période des campagnes d'alphabétisation de masse (alphabétisation commando et bantaaré)

Au Burkina Faso, l'une des actions de grande envergure qui a été entreprise dans les activités éducatives non formelles est l'alphabétisation. Le but assigné à l'alphabétisation dans la période post coloniale a surtout été de faire acquérir aux populations les connaissances instrumentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul. L'alphabétisation était alors caractérisée par une approche appelée traditionnelle. L'alphabétisé(e) était donc celui ou celle qui maîtrisait ces trois instruments que sont l'écriture, la lecture et le calcul et qui pouvait les exploiter dans sa vie quotidienne. Cette compréhension et cette pratique de l'alphabétisation ont donné des résultats décevants :

les apprenants retombaient dans l'analphabétisme de retour. La deuxième approche dite fonctionnelle a vu le jour à la Conférence de Téhéran en 1965 avec le lancement du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA). Le gouvernement burkinabé, décidé à poursuivre le combat contre l'analphabétisme, va alors orienter ses efforts vers l'alphabétisation fonctionnelle.

Ces deux étapes qui ont fondamentalement marqué l'alphabétisation au Burkina Faso ont donné lieu à la mise en oeuvre de plusieurs expériences :

► *L'expérience de l'école rurale*

L'école rurale (ER), créée par décret le 14 juin 1961 avait pour but de suppléer aux difficultés financières qui rendaient illusoire l'augmentation du taux de scolarisation. Ce système devait en trois ans, « *donner une instruction élémentaire, une formation civique et une pratique professionnelle aux jeunes ruraux non scolarisés* » (A. Tiendrebeogo¹, 2000). Mais très rapidement, les villageois eurent une perception négative du système. De plus, la formation donnée s'est avérée insuffisante tant sur le plan des connaissances instrumentales que sur celui de la pratique professionnelle et on a dû en 1973, procéder à une rénovation du système des ER, surtout du point de vue du contenu et de l'esprit. Les ER rénovées deviennent alors des Centres de formation de jeunes agriculteurs (CFJA) qui accueillent des jeunes de 14 à 17 ans et placés désormais sous la tutelle du ministère du Plan et du développement rural et non plus sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale. Les CFJA avaient alors pour objectif de former à la pratique professionnelle des jeunes qui, à l'issue de leur formation de trois ans devaient être capables d'identifier et de mettre en valeur les ressources de leur milieu, de gérer rationnellement leur exploitation, d'être des agents de développement social, capables de dynamiser leur milieu.

Mais, la désaffection des jeunes et de leurs parents s'est traduite par un taux de déperdition qui atteignit à peu près le tiers des effectifs. « *Une des raisons de cette désaffection, explique A.Tiendrebeogo, fut la tendance à comparer la FJA avec le système classique, ce qui créa des frustrations chez les formés et leurs parents. Il apparaissait une dualité : l'école classique pour les citadins, la*

1. Alice Tiendrebeogo, ministre de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse (1988-1996)

FJA pour les ruraux ; l'école classique restant l'unique voie pour la promotion sociale ».

A côté de l'école rurale, on peut citer comme autres innovations, **l'entraide culturelle** et **les cours d'adultes** qui assuraient aussi l'alphabétisation des populations. Toutes ces innovations avaient pour but de venir en quelque sorte à la rescousse de l'école classique qu'on a jugée coûteuse, discriminatoire et inadaptée. Mais, l'alphabétisation se faisant en français, la plupart retombaient dans l'analphabétisme de retour, tandis que les meilleurs apprenants prenaient le chemin de l'exode rural vers les milieux urbains et les pays côtiers. Le constat qui s'impose est que malgré les efforts budgétaires, les innovations et la volonté de venir à bout de l'analphabétisme, celui-ci persiste et perdure. Le Gouvernement burkinabé reste décidé à poursuivre le combat contre l'analphabétisme et va orienter ses efforts vers **l'alphabétisation fonctionnelle**.

► *L'expérience du projet UNESCO-HAUTE-VOLTA et autres innovations*

A la faveur de la nouvelle approche de l'alphabétisation dite fonctionnelle, lancée à Téhéran en 1965 lors du Congrès mondial des ministres de l'éducation, le gouvernement burkinabé va s'engager dans d'autres expériences. Il s'agit des expériences d'alphabétisation en langues nationales avec le soutien de l'UNESCO. A cette époque, le taux de scolarisation était de 12 % pour l'ensemble de la population et de 7 % seulement pour les filles. Pour cette raison le gouvernement avec l'aide de l'UNESCO a mis en œuvre un projet expérimental de 10 ans dénommé : « Projet UNESCO-HAUTE-VOLTA d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation ». « *Ce projet visait l'éducation civique et familiale, l'enseignement technique féminin, la scolarisation et l'alphabétisation fonctionnelle en vue d'améliorer les conditions de travail et la productivité des femmes au bénéfice du développement de la nation (A. Niameogo², 1996)* ».

L'une des innovations importantes de ce projet aura été l'alphabétisation en langues nationales. Le *mooré*, le *jula*, le *kasim* sont utilisés comme langues

2. Anatole Niaméogo, directeur général de l'institut national d'alphabétisation (1989-1996).

d'alphabétisation. L'expérience de l'alphabétisation en langues nationales sera reprise par plusieurs organismes privés et para-étatiques comme :

- l'association « **Frères des Hommes** », une association de bienfaisance qui en 1970 met au point une méthode d'alphabétisation fonctionnelle pour les paysans, les pêcheurs et les commerçants de Mogteedo ;
- les **Organismes régionaux de développement** (ORD) qui expérimentent en 1973 avec succès la méthode d'alphabétisation fonctionnelle conçue par « Frères des Hommes » ;
- les **missions religieuses** : catholiques et protestantes qui, en plus de l'alphabétisation fonctionnelle produit de nombreux documents écrits dans plusieurs langues burkinabé tels des dictionnaires, des livres de grammaire, des recueils de proverbes et de contes, des documents religieux.

De part et d'autres, l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales se développe rapidement, car perçue comme un instrument efficace de développement économique, social et culturel. Mais des facteurs limitants ont freiné l'élan de ces différents organismes. Il s'agit notamment du manque de formation des formateurs, de l'insuffisance de documents d'alphabétisation et de post-alphabétisation et du manque de coordination des efforts de tous les organismes engagés dans la lutte contre l'analphabétisme.

Ces problèmes ne trouveront leurs solutions qu'à la création en 1974 de l'Office national pour l'éducation permanente et l'alphabétisation fonctionnelle et sélective (ONEPAFS). L'ONEPAFS va coordonner et appuyer les actions d'alphabétisation dans les langues nationales. Cet office devient en 1978 la Direction de l'alphabétisation fonctionnelle et sélective (DAFS) puis, l'Institut national pour l'alphabétisation et la formation des adultes (INAFSA) en 1983, l'Institut national d'alphabétisation (INA) en 1993 ; l'Institut national d'éducation de base non formelle (INEBNF) en 2002 et aujourd'hui Direction de la recherche, des innovations en éducation non formelle et en alphabétisation (DRINA) relevant de la Direction générale du centre de recherches, d'innovations éducatives et de formation (DGCRIF).

Des campagnes d'alphabétisation commando et bantaaré à la mise en œuvre des centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) 1986-1991

A partir de 1983, s'amorce un tournant nouveau avec l'avènement de la révolution démocratique et populaire du 4 août 1983 qui a essayé à la Cubaine,

de marquer sa volonté politique d'éliminer totalement l'analphabétisme au Burkina Faso. C'est dans ce cadre que deux grandes opérations d'alphabétisation ont été mises en œuvre : l'alpha commando (1986) : « commando » à cause de la rapidité de sa mise en œuvre et *bantaaré* en 1988 « *bantaaré* » qui signifie en langue nationale fulfulde ascension, promotion à un stade supérieur. Ces opérations étaient marquées principalement par leur caractère « massif ».

► *L'alpha commando*

15 Les apprenants au terme de 50 jours d'alphabétisation devaient savoir lire, écrire, calculer en langues nationales et être capables d'utiliser ces acquis dans le cadre de leurs activités professionnelles (prises de notes, rédaction de compte-rendu, de procès-verbaux ou rédaction de correspondances). « *Cette politique d'alphabétisation avait pour objectif de favoriser la promotion de la paysannerie en tant qu'outil privilégié de conscientisation et de libération* » (A.Tiendrebeogo, 2000). L'alphabétisation a été considérée comme massive en terme de villages touchés. Elle fut cependant sélective dans la mesure où elle ne concernait que les responsables des groupements villageois féminins et masculins, les membres des comités de défense de la révolution, les groupements des jeunes agriculteurs, les accoucheuses villageoises etc. Il y eut 30 000 apprenants touchés répartis entre 1.070 centres d'alphabétisation en régime internat. Dix langues nationales furent choisies.

Au total, 13 700 paysans furent déclarés alphabétisés soit 48,06 % des apprenants évalués. La mobilisation politique fut importante avec la mise sur pied d'un état-major chargé de superviser l'opération aux niveaux national, régional, provincial et villageois. L'année suivante en 1987, la post-alpha a été adoptée pour la remise à niveau de ceux déclarés alphabétisés. Elle toucha 1 600 producteurs.

► *L'opération bantaaré*

16. La participation des femmes à l'alpha commando ayant été faible (16 % de l'effectif), une campagne leur fut consacrée en 1988. C'est l'opération « *bantaaré* ». L'objectif de cette campagne était de permettre aux femmes paysannes de pouvoir lire, écrire, calculer dans leurs langues. La formation prévue pour toucher 10 000 femmes, a concerné finalement 13.269 réparties dans 470 centres. Outre la maîtrise des mécanismes de la lecture, de l'écriture et du calcul, les apprenantes ont pu acquérir d'autres informations sur

l'hygiène, la santé, la nutrition, la planification familiale. Parmi elles, 43 % furent déclarées alphabétisées.

Bien que les opérations commando aient suscité un grand enthousiasme, un élan et une confiance en l'alphabétisation au niveau des populations, elles étaient trop coûteuses et il n'était pas possible de continuer cette politique dans le cadre du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse.

► *L'élaboration d'une nouvelle politique d'alphabétisation : la création des Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF)*

Le contexte de faible scolarisation et d'analphabétisme a amené le Burkina Faso à créer en 1988, le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse (MEBAM) avec pour objectif, le développement de la scolarisation et l'expansion de l'alphabétisation. «*Le MEBAM était conscient que ces opérations de masse devaient cesser en raison de leur coût et de l'incertitude de leurs résultats. En effet, d'une part, compte tenu de l'absence de politique de post-alphabétisation, il était difficile de maintenir les acquis de cette politique d'alphabétisation et d'autre part les principaux partenaires financiers avaient souligné leurs inquiétudes devant le coût de ces campagnes. Il fallait donc repenser la politique d'alphabétisation, la rendre plus efficace et moins coûteuse tout en prenant en compte les acquis de l'alpha-commando et bantaaré. Il s'avérait également nécessaire de responsabiliser de plus en plus les bénéficiaires en encourageant leur contribution* » (A. Tiendrebeogo, 2000). C'est ainsi qu'en 1990 le ministère proposa la création des Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), approuvé par le Conseil des Ministres en décembre 1991 Les CPAF sont définis comme des structures et des cadres de formation au développement et d'appui à l'auto promotion par le biais de l'alphabétisation.

3. La politique actuelle de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle

Définition des concepts et cadre de mise en oeuvre

► *L'élaboration d'une politique globale d'éducation de base.*

Le premier souci du Ministère dès sa création en 1988 était de promouvoir une politique intégrée d'élimination de l'analphabétisme qui prenne

en compte le formel et le non formel et pour cela, il fallait d'abord approfondir le concept *d'éducation de base* représenté au sein du ministère par deux sous-secteurs : le formel et le non formel. Le séminaire de *Koudougou* (janvier 1989) s'est penché sur la définition de ce concept en faisant le bilan exhaustif des actions de formation de base des autres ministères, pouvant être définies comme étant de l'éducation de base. L'éducation de base fut alors définie comme étant « *un processus destiné à dispenser à tout Burkinabé un minimum éducatif correspondant aux besoins et potentialités du pays. Elle doit être la base d'une éducation permanente et intégrale qui vise à l'amélioration des conditions de vie, d'existence et à assurer la promotion individuelle et collective* » (*Rapport séminaire de Koudougou, 1989*). Cette vision de l'éducation de base que s'est donnée le nouveau ministère a été un facteur favorable dans le rapprochement des deux sous-systèmes qui travaillaient au paravent en vase clos.

« Le séminaire de Koudougou recommandait en même temps un rapport d'interaction entre formel et non formel. Cette interaction doit être de telle sorte qu'à un moment donné, les deux sous-systèmes se retrouvent dans un cadre commun de réutilisation des acquis de la scolarisation et de l'alphabétisation : les langues nationales doivent être introduites dans le formel et les adultes doivent s'initier à l'apprentissage du français fondamental, par exemple. » Alice Tiendrebeogo, 2000

► *Le comité national du plan intégré d'élimination de l'analphabétisme*
 Le cadre de mise en œuvre de cette vision sera donné par le **comité national de mise en œuvre du plan intégré d'élimination de l'analphabétisme**. Ce comité placé sous l'égide du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse va plus loin que la simple intégration enseignement de base/alphabétisation ; il implique tous les ministères qui interviennent dans l'éducation de base : le ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique qui abrite la commission nationale des langues burkinabé, le ministère de l'agriculture et de l'élevage devant fournir les documents de vulgarisation agricole, le ministère de l'eau devant produire des livrets de post-alphabétisation dans les domaines de la gestion des points d'eau et des périmètres irrigués, le ministère de l'environnement et du tourisme qui avait la responsabilité de la production des documents de vulgarisation sur la protection de l'environnement, le ministère de la santé pour la production des livrets de post-alphabétisation relative à la santé, à l'assainissement du milieu et à la planification familiale, le ministère de l'information et de la culture s'est vu assigner la tâche

de sensibilisation et de mobilisation autour de la lutte contre l'analphabétisme. Chacun de ces ministères devait en plus intervenir dans les activités de post-alphabétisation par les causeries, l'animation.

La création d'une cellule de langues nationales fut proposée dans chaque ministère afin de répondre aux lettres de néo-alphabètes et traduire les documents de post-alphabétisation pour les formations techniques spécifiques, créant ainsi une interaction entre les alphabétisés en langues nationales et les lettrés en français. Le comité élaborait un rapport de « *stratégies intégrées d'élimination de l'analphabétisme* » en proposant un dispositif commun regroupant les partenaires techniques et financiers et les institutions intervenant dans l'éducation de base. Il importait que les institutions concernées aient une approche commune où les efforts des uns et des autres se compléteraient sur la base d'une judicieuse répartition des tâches.

Le rapport de « *stratégies intégrées d'élimination de l'analphabétisme* » est le précurseur du Plan décennal de développement de l'éducation de Base (PDDEB).

► *L'éducation de base non formelle*

Au Burkina Faso, la loi d'orientation de l'éducation du 09 mai 1996 en son chapitre II, article 18 définit l'éducation non formelle, comme suit : « *l'Éducation Non Formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire* » (LO, 1996).

La loi d'orientation précise que l'éducation non formelle est dispensée dans les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA), les diverses autres structures de formation et d'encadrement. L'éducation de base non formelle comprend à ce titre, des programmes de formation de base et d'alphabétisation y compris la formation pré professionnelle pour les enfants, les jeunes et les adultes. Il s'agit d'alphabétisation et d'action de formation visant l'amélioration des conditions de vie et le perfectionnement professionnel des populations.

Politique, stratégies et programmes

► *L'alphabétisation et l'éducation non formelle comme palliatif aux carences du système formel.*

Conscient de la faiblesse de son système éducatif caractérisé par l'insuffisance de l'offre et de la demande éducative, le Burkina Faso a souscrit à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à Jomtien en mars 1990 et réaffirmée à Dakar en avril 2000 par la communauté internationale. L'offre d'éducation non formelle participe des recommandations de Jomtien qui préconisent l'universalité de la scolarisation et la mise en place de programmes d'éducation destinés à alphabétiser les adultes. C'est pourquoi, tout en faisant de la scolarité une priorité, le Burkina Faso reconnaît l'importance de l'accès de l'ensemble de la population à la connaissance et au savoir. L'éducation non formelle et les formules alternatives qu'elle offre apparaissent comme le moyen privilégié permettant à chacun d'améliorer sa qualité de vie et de contribuer au développement du pays.

Comment relever en effet le défi de l'éducation de base pour tous pour une population dont 48% ont moins de 15 ans en se basant uniquement sur le système formel qui ne peut accueillir que 57% de la population scolarisable ? Comment assurer l'éducation de base pour tous lorsque plus de 70% de la population active est analphabète et que le pays lui-même est confronté à d'énormes problèmes budgétaires? Comment réduire les disparités de scolarisation entre filles et garçons et entre zones urbaines et zones rurales sans expérimenter de nouveaux modèles éducatifs. Dès lors, on comprend toute l'importance que le MEBA accorde à l'éducation de base non formelle qui contribue à accroître et à améliorer l'offre d'éducation de base.

L'éducation non formelle dans la pratique comprend :

- l'alphabétisation qui prend en charge les personnes analphabètes de plus de 15 ans ;
- la post-alphabétisation qui constitue un cadre de réinvestissement des acquis de l'alphabétisation. ;
- les formules alternatives d'éducation de base non formelle qui constituent des innovations enrichissantes pour le formel et offrant des possibilités de passerelles du formel au non formel et vice-versa. Ces formules

alternatives prennent en charge des enfants de 9 à 15 ans déscolarisés ou non scolarisés en leur donnant accès à un cycle complet d'éducation de base à dominante pratique et professionnelle en langues nationales articulées avec l'apprentissage du français d'une durée de 4 ans.

Il est de plus en plus évident que l'éducation non formelle à travers ses formules alternatives d'éducation est potentiellement capable de répondre aux insuffisances du sous-système formel pour peu qu'on lui accorde les ressources nécessaires.

Au Burkina Faso, l'éducation formelle et non formelle forme un couple inséparable en amont et en aval. En amont, il y a la scolarisation pour tarir l'analphabétisme à la source. Mais comment tarir l'analphabétisme à sa source lorsqu'en aval l'analphabétisme de masse qui caractérise l'environnement des adultes exerce une influence négative sur la scolarisation des enfants. Non seulement les parents analphabètes n'envoient pas leurs enfants à l'école, mais en plus, cet analphabétisme de masse entraîne une déscolarisation précoce du fait que lorsque les enfants quittent l'école, ils se meuvent dans un environnement qui ne favorise pas le maintien des acquis scolaires. Il en serait autrement si le taux d'alphabétisation était à 80 ou 90 % : « à parent alphabétisé, enfants scolarisés » ou « parent alphabétisé = maintien des acquis scolaires » pourrait-on dire en quelque sorte. Et c'est cela aussi l'interaction entre l'éducation formelle et non formelle.

► *Les contenus de formation proposés en AENF*

Le renforcement des capacités humaines se fonde sur une éducation de base telle que définie à la Conférence de Jomtien en 1990 et dans son acceptation la plus large (formelle et non formelle). A Jomtien, il a été retenu que « l'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci » (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous).

Cette conception de l'éducation de base sous-entend que l'alphabétisation, la maîtrise de l'outil écrit reste et demeure un maillon essentiel. De ce fait, l'alphabétisation s'intégrant dans l'éducation de base vise une double finalité :

- former des individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture, sûrs de leur identité et désireux de poursuivre leur éducation tout au long de la vie (dimension personnelle),
- former des jeunes et des adultes capables de s'insérer véritablement dans leur milieu et de participer au développement global de la société (dimension économique, sociale et culturelle).

Les domaines et contenus du minimum éducatif sont définis dans un document de référence et d'orientation politique de l'Alphabétisation et de l'Éducation non formelle et comprennent :

Domaines	Sous-domaines
Langue	Expression orale (causerie) Lecture Expression écrite
Mathématiques	Arithmétique Géométrie Système métrique Gestion
Sciences de la vie et de terre	Agriculture Élevage Artisanat Environnement Santé -hygiène- nutrition
Sciences sociales	histoire géographie Valeurs sociales Genre éducation coopérative Sport, arts et loisirs

Les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF)

Les CPAF concernent la population analphabète de la tranche d'âge de 16 à 50 ans.

Les CPAF ont pour objectif d'assurer une alphabétisation fonctionnelle qui s'articule sur trois niveaux :

- l'Alphabétisation initiale (AI)
- la Formation complémentaire de base (FCB)
- la Formation technique spécifique (FTS)

L'alphabétisation initiale a pour objectif l'apprentissage des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul écrit) et la sensibilisation sous forme de prise de conscience autour d'un certain nombre de problèmes relatifs à l'environnement, la santé, l'hygiène collective ou individuelle etc.

La formation complémentaire de base vise à consolider les aptitudes acquises au niveau de l'alphabétisation initiale. Ces deux premiers niveaux en même temps qu'ils visent l'apprentissage ou la consolidation des connaissances instrumentales visent également à dispenser à l'alphabétisé un minimum de savoir, savoir-faire, savoir être, considéré comme indispensable pour la vie quotidienne et susceptible de l'aider à comprendre les problèmes de son milieu, à avoir conscience de ses devoirs et droits, à participer au développement socioéconomique de sa communauté.

La Formation technique spécifique donne aux alphabétisés des deux premiers niveaux des connaissances ou des techniques qui leur permettront d'assurer au sein de leur communauté des fonctions et des responsabilités.

Les formules alternatives d'éducation de base non formelle

Au regard des ambitions de l'E.P.T et du Plan décennal de développement de l'éducation de base, les innovations et formules alternatives en éducation apparaissent comme une opportunité pour améliorer et accroître l'offre éducative.

Cette stratégie des CPAF, ayant battu en brèche les Centres de formation de jeunes agriculteurs (CFJA) et les campagnes d'alphabétisation de masse jugées trop coûteuses, demeure aujourd'hui le cheval de bataille contre l'analphabétisme et l'ignorance. La stratégie des CPAF aura permis le développement des ressources humaines pour de nombreuses organisations paysannes : l'auto encadrement et l'auto gestion des unités socioéconomiques (banques de céréales, moulins, pharmacies villageoises, etc.) sont aujourd'hui assurées par des alphabétisés. L'appropriation de l'alphabétisation initiale et de la formation complémentaire de base par les communautés de base est aujourd'hui une réalité. Les alphabétiseurs et superviseurs d'alphabétisation sont aujourd'hui issus des communautés de base. Cet auto encadrement a d'ailleurs permis la réduction du coût unitaire de l'alphabétisé et la prise en charge totale par certaines communautés de la formation de leurs membres. Aujourd'hui, l'ouverture d'un CPAF relève de la seule détermination de la communauté de base. L'État n'ouvre pas et ne gère pas de CPAF.

Les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)

Les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF) intègrent de manière indissociable, l'alphabétisation, les apprentissages instrumentaux en langues nationales et en français, les acquisitions de connaissances, de compétences pour la vie et des formations pratiques pré professionnelles en rapport avec les besoins spécifiques et les capacités du milieu à en assurer lesdits apprentissages. Le CEBNF est ouvert aux jeunes des deux sexes (parité filles / garçons) âgés de 9 à 15 ans, non scolarisés ou déscolarisés. Il est prévu l'ouverture de CEBNF urbains dans les grands centres urbains uniquement pour les déscolarisés de la même tranche d'âge.

Les premiers centres ont été ouverts en 1995 avec l'appui financier de l'UNICEF et d'autres partenaires au développement, au lendemain de la conférence de Jomtien (1990) sur l'éducation marquant ainsi la volonté affichée du Burkina Faso de promouvoir l'éducation pour tous.

Ils relèvent de la tutelle administrative du MEBA ; leur encadrement technique, la coordination des activités du programme de formation ainsi que les interventions des services techniques partenaires sont assurées par la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle (DGAENF).

L'Apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F) à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales (ALFAA et TIN-TUA)

L'apprentissage du français fondamental à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales, articulant langues nationales et français au niveau de l'alphabétisation des adultes, date de 1987. Ce programme a été conçu conjointement par l'Institut national d'alphabétisation (INA) et la Société sucrière de la Comoé (SOSUCO). Il a consisté à alphabétiser d'abord en langues nationales, c'est-à-dire la langue maîtrisée par l'ouvrier et ensuite apprendre un français fondamental oral et écrit.

L'expérience ayant été concluante, l'Institut national d'alphabétisation (INA) conjointement avec des chercheurs de l'Université et de l'Institut pédagogique du Burkina (IPB) et l'appui technique et financier de l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) a mis la méthode au point (1992). Dans le même temps l'association TIN-TUA a expérimenté avec succès une autre méthode d'apprentissage du français à partir de la langue *gulumancema*.

L'extension de ces méthodes et leur vulgarisation prochaine permettront de jeter un pont entre lettrés en français et lettrés en langues nationales et favoriseront ainsi davantage l'interaction du formel et du non formel en réduisant ainsi le clivage entre lettrés en français et lettrés en langues nationales. Les méthodes ALFAA et TIN-TUA ont permis du reste l'ouverture d'écoles bilingues fondées sur la même approche et qui exécutent le programme de l'école primaire en 5 ans au lieu de 6. Les premiers résultats (1998) au CEP ont été concluants 57 % de succès alors que la moyenne nationale de succès était de 42 %, 94 % de succès en 2004 alors que la moyenne nationale était de 73,73 %. Présentement 115 écoles bilingues sont ouvertes dans 8 langues nationales.

L'opération Zanu

L'opération *Zanu* qui signifie *apprentissage* en langue nationale *dagara* est un programme d'animation communautaire pour le développement local, utilisant l'alphabétisation fonctionnelle comme support. L'opération qui a démarré en 1995 vise le recrutement de 8103 jeunes diplômés de niveau BEPC pour que chacun des 8103 villages ait son CPAF et son Agent communautaire de développement (ACD). L'opération *ZANU* fait partie des 6 engagements nationaux et doit contribuer à terme à l'auto promotion des communautés villageoises. Mais des difficultés d'ordre financier ont conduit à sa suspension.

Les Ecoles communautaires (Ecom)

Cette expérience novatrice de la Fondation pour le développement communautaire (FDC) dénommée « Ecoles communautaires » ou « Kéoogo » (centre d'initiation) en langue nationale *mooré* vise essentiellement à intégrer l'école au milieu par un transfert de compétences techniques et technologiques nécessaires pour un développement local durable sur les plans socioculturel et économique. La tranche d'âge visée est celle de 9 à 15 ans et l'enseignement est bilingue (langues nationales / français). Le cursus scolaire est de quatre ans après deux années d'enseignement dans les langues nationales. Les apprenants passent à l'enseignement du français pour deux autres années. Les meilleurs, c'est-à-dire ceux qui obtiennent au moins 12 de moyenne sur 20 continuent dans les écoles classiques en classe de CM1, tandis que ceux qui ont plus de 13 de moyenne sont inscrits au CM2 et passent le CEP au même titre que les élèves des écoles classiques. Il n'y a ni redoublement ni renvoi. Les CEBNF se sont inspirés du modèle des écoles communautaires.

Les centres « banmanuara »

Les centres « *banmanuara* » en abrégé CBN ont été créés par l'association « TIN-TUA ». « *banmanuara* » signifie en langue *gulmacema*: la connaissance est bien.

- Les CBN jeunes (9 à 15 ans) : ici, le français est introduit dès la première année, à l'oral en même temps que les langues nationales. La formation dure quatre ans et se couronne par l'examen du CEP.
- Les CBN adultes sont ouverts aux adultes néo-alphabètes qui, après avoir franchi l'étape de l'alphabétisation initiale en langue nationale, désirent se former en français (4 ans) avec pour objectif l'obtention du CEP.

L'alphabétisation en milieu de travail (AMT)

Le besoin de formation exprimé par de nombreux adultes travaillant dans le milieu informel est comblé grâce à la mise en œuvre de l'alphabétisation en milieu de travail (AMT). Cette formule novatrice d'alphabétisation a été conçue en 2003 dans le cadre du projet « Partenariat pour l'éducation non formelle (PENF) financé par la coopération canadienne. Elle consiste à alphabétiser en langues nationales en articulation avec le français.

Il existe bien d'autres formules alternatives en AENF : « l'école du berger » expérimentée par l'association Anndal & Pinnal, l'approche de la Pédagogie du texte (PDT), la méthode REFLECT initiées respectivement par l'APENF et Aide et Action, mais ces innovations n'ont pas encore fait l'objet d'évaluation.

► *La nouvelle vision de l'alphabétisation / formation des adultes*

Sur recommandations du forum national sur l'alphabétisation tenu en septembre 1999, le Burkina Faso a adopté une nouvelle vision de l'alphabétisation / formation des adultes qui comprend désormais deux cycles d'apprentissages :

Le cycle d'alphabétisation / formation de base. Ce cycle est structuré en deux niveaux d'apprentissage de 300 heures chacun :

- Le premier niveau correspond à la phase d'initiation aux connaissances instrumentales, à la redécouverte de l'environnement de l'apprenant et surtout l'entraînement à la réflexion en vue de lui conférer une attitude positive vis-à-vis de son cadre de vie. Les enseignements de ce niveau ne donnent pas lieu à la délivrance d'une attestation.
- Le second niveau a vocation de consolider les apprentissages initiaux et de compléter la formation des apprenants par l'introduction de nouveaux

contenus jugés pertinents pour réaliser le profil de l'alphabétisé. La certification s'effectue à ce stade de la formation.

Le cycle de formation à la carte

Après le cycle d'alphabétisation de base, les apprenants alphabétisés peuvent accéder immédiatement à l'un ou à l'autre des trois types de formation prévus. Chaque type correspondant à une option :

Option I : Apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F) pour une durée de 1200 à 2400 heures

L'apprentissage du français fondamental et fonctionnel permet aux alphabétisés d'apprendre le français en s'appuyant sur les acquis de l'alphabétisation en langues nationales et de maîtriser les savoirs, savoir-faire et savoir être dispensés au niveau du cycle de formation culturelle, scientifique et technique et du cycle des formations techniques spécifiques.

Option II : La culture, scientifique et technique (CST) prévue pour 600 heures

La culture, scientifique et technique a pour objectif d'inculquer un esprit critique aux apprenants en les débarrassant de tout comportement ou attitude irrationnels. Son enseignement couvre quatre domaines : langue, science de la vie et de la terre (SVT), mathématiques, sciences sociales. Elle comporte en plus (5) autres modules qui sont : Andragogie, Agriculture, élevage, environnement, gestion.

Option III : Les formations techniques spécifiques (FTS) de durée variable

Elles poursuivent des objectifs de transfert de compétences professionnelles et se veulent d'une part, de véritables creusets d'application des nouvelles technologies de développement, et d'autre part, des cadres privilégiés d'actualisation de l'éducation tout au long de la vie.

► *Le financement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.*

Les sources de financement de coopération bilatérale et multilatérale

Les partenaires techniques et financiers qui appuient les programmes d'alphabétisation sont essentiellement constitués des acteurs de différentes coopérations bilatérales (Suisse, Pays-Bas, Canada, Belgique, etc.), multilatérales (UNESCO, BAD, PNUD, UNICEF, l'Union Européenne, etc.) et les structures de droit privé tels que les projets, les ONG mais aussi le secteur

privé, les organisations de producteurs (trices) qui mobilisent d'importants moyens financiers pour conduire leurs programmes d'alphabétisation.

Il importe cependant de souligner que les communautés locales contribuent matériellement, financièrement et sous la forme d'investissement humain au financement de l'alphabétisation. Mais cette contribution financière est souvent difficile à mobiliser par les populations à cause du manque d'activités génératrices de revenus. La conséquence d'une telle situation, est que les villages n'arrivent pas souvent à ouvrir des centres d'alphabétisation.

La « stratégie du faire-faire » et le Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF)

« Avant l'adoption de la stratégie du faire-faire, l'État consacrait moins de 1 % du Budget alloué au Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation au sous-secteur alphabétisation. Aujourd'hui, la stratégie du « faire-faire », soutenue par le fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle a permis à l'État et à ses partenaires de mobiliser en trois ans plus de 4 milliards pour financer les programmes d'alphabétisation » (FONAENF).

La stratégie du « faire-faire » a été initiée au Sénégal par la Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base. Notre pays, dans le cadre de la mise en œuvre du Plan décennal de développement de l'éducation de base l'a adoptée et adaptée à son contexte lors du forum national sur l'alphabétisation de septembre 1999. La stratégie du « faire-faire » est présentée comme une stratégie novatrice permettant à l'État et à la société civile que sont les ONG, les associations dénommées opérateurs en alphabétisation, de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation. L'État et ses structures déconcentrées se donnent pour mission : l'orientation, l'impulsion, la coordination, le contrôle, le suivi et l'évaluation des programmes d'alphabétisation ainsi que l'appui technique et financier. Et la société civile en l'occurrence, les opérateurs en alphabétisation se chargent de l'exécution des programmes d'alphabétisation. La stratégie du « faire-faire » s'est accompagnée de la mise en place d'un fonds appelé Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) destiné à financer les programmes d'alphabétisation présentés par les opérateurs en alphabétisation. Ainsi, sur la base d'un manuel de procédures conçu de manière consensuelle entre l'État et les partenaires techniques et financiers qui contribuent au fonds, les opérateurs en alpha-

bétisation accèdent aux financements publics nécessaires à la réalisation des programmes d’alphabétisation et de formation.

Le FONAENF est un outil mis en place par quatre types d’acteurs en alphabétisation : i) l’État et les collectivités locales ; ii) les partenaires techniques et financiers ; iii) les opérateurs/trices en alphabétisation, et iv) le secteur privé.

Les organes du FONAENF sont :

- l’assemblée générale (AG) ;
- le Conseil d’Administration (CA), composé de onze membres ;
- le Comité national de financement (CNF), composé de cinq membres (cf. art. 27 des statuts) ;
- les Comités régionaux de financement (CRF), composés de sept membres (cf. art. 30 de statuts) ;
- les Comités provinciaux de financement (CPF), composés de sept membres également (cf. art. 33 de statuts) ;
- le Comité des membres d’honneur (CMH) ;
- La Direction Générale du FONAENF.

La composition et le fonctionnement de chacun de ces organes sont décrits dans les textes fondamentaux à savoir les Statuts et le Règlement intérieur. Quant à la Direction Générale, le fonctionnement et les responsabilités sont régis par un manuel de procédures administratives, financières et comptables d’une part et d’autre part par un manuel terrain pour les opérateurs/trices en alphabétisation.

Les critères d’éligibilité du FONAENF sont :

- Disposer d’un récépissé de reconnaissance juridique en tant qu’opérateur en AENF.
- Avoir un siège social et une adresse précise ;
- Disposer de personnes ressources aux compétences confirmées pour conduire les activités ou à défaut être en mesure de faire appel à ces ressources ;
- Avoir au moins trois années d’expérience en alphabétisation et/ou en éducation non formelle ;
- Être disposé à ouvrir un compte bancaire exclusivement pour recevoir les fonds de financement du projet ;

- Disposer d'une attestation de performance ou de crédibilité délivrée par la Direction provinciale de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation.
- S'engager à collaborer avec les services techniques déconcentrés du Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation dans le cadre du suivi et de l'évaluation ;
- Disposer de fiches de promesse d'ouverture de centres, contresignées par les représentants des communautés bénéficiaires du projet.

► *La dimension genre en AENF*

Au Burkina Faso, le genre est pris en compte dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'alphabétisation. Ainsi, il est stipulé que le recrutement dans les CPAF et dans les CEBNF doit tenir compte de la parité femmes / hommes. Le tableau de bord des indicateurs d'accès du PDDEB vise 60 % de femmes à inscrire en alphabétisation initiale tandis que les CEBNF recrute 15 filles pour 15 garçons.

Tableau 6.1. Indicateurs du PDDEB prenant en compte la dimension genre dans la composante qualité

Indicateurs	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Nombre d'apprenants évalués en AI	131 045	153 667	172023
% de femmes évaluées en AI	56,00 %	56,09 %	88,52 %
Nombre d'apprenants évalués en AI dans 20 PP	66 492	76 184	79251
Taux de succès à l'examen de AI	68,66 %	74,54 %	76,2 %
Nombre d'apprenants évalués en FCB	41 222	56 328	80 021
% de femmes évaluées en FCB	51,68 %	52,89 %	52,12 %
Nombre d'apprenants évalués en FCB dans 20 PP	24 139	28 514	38 806
Taux de succès à l'évaluation de FCB	82,00 %	84,82 %	84,32 %
Nombres de déclarés alphabétisés	33 802	47 780	67 472
% de femmes déclarées alphabétisées	47,57 %	51,29 %	83,61 %
Nombre d'apprenants alphabétisés dans 20 PP	19 810	24 258	32 422
Taux de réussite de l'alphabétisation	31,70 %	30,93 %	37,01 %

Source : PDDEB Rapport Semestriel, 2005

De même, il est demandé aux animateurs de tenir compte des activités des femmes dans l'élaboration de leur programme. Des garderies pour enfants

en bas âge sont prévues pour permettre aux femmes de pouvoir suivre les cours d'alphabétisation. Dans le choix des opérateurs pouvant bénéficier d'une aide financière au FONAEF, une attention particulière est accordée aux dossiers des opératrices. De plus, du matériel didactique est offert gratuitement aux femmes dans les centres d'alphabétisation. Le genre est également pris en compte dans le choix des animateurs/trices.

En vue toujours de corriger les inégalités, un programme d'alphabétisation « 9 000 filles et femmes » a été réalisé conjointement par OXFAM-QUEBEC et TIN-TUA sur financement ACIDI au profit de trois provinces prioritaires de la région de l'est. L'opération qui s'est déroulée de 2002 à 2004, a permis l'ouverture de 300 nouveaux centres AI et de toucher 8 965 apprenantes sur 9000 attendues et 3 116 ont été déclarées alphabétisées (rapport TIN-TUA, 2004). Enfin, il faut souligner que dans le cadre du PDDEB, l'accent est mis sur l'alphabétisation des adultes dans les vingt provinces les plus pauvres du pays.

► *Le suivi, l'évaluation et la certification*

Le dispositif de suivi

Le suivi - appui - évaluation influe sur l'efficacité des actions d'alphabétisation, car il permet de certifier les apprentissages et d'aplanir les problèmes. A cet effet, on peut distinguer les niveaux d'intervention suivants :

Le suivi-évaluation interne au niveau de l'opérateur.

Chaque opérateur met en place son dispositif interne de suivi-évaluation qui décrit clairement pour chaque acteur (animateur, superviseur, coordonnateur), les tâches, les outils, la périodicité, les modalités de collecte, d'analyse et d'information.

Le suivi interne au niveau de la communauté.

La communauté veille sur les suivis de l'effectivité de la mise sur pied du comité de gestion pour le fonctionnement du centre, de la mobilisation sociale, de la régularité des apprenants, de la régularité du personnel d'encadrement (animateur, superviseur) etc.

Le suivi-évaluation externe par les services déconcentrés du MEBA.

Le service d'alphabétisation avec la participation des responsables des circonscriptions d'éducation de base veille au respect de toutes les dispositions pédagogiques et au respect des principes et des orientations du

programme (suivi de l'application des mesures d'orientation et des recommandations, contrôle de démarrage de la campagne, suivi pédagogique, administratif et technique des centres par échantillonnage, suivi de la fréquentation et suivi de l'évaluation externe).

L'évaluation externe et la certification.

Le service d'alphabétisation (SA) de la DPEBA est responsable de l'évaluation pédagogique des apprentissages (AI, FCB, CST, A3F). En cas de besoin, le SA fait appel à des personnes ressources pour effectuer ce travail. Il se charge aussi de la préparation, de l'organisation et la collecte des données, de l'analyse, de la production des rapports sous la supervision du DPEBA ou du chef de circonscription d'éducation de base (C.CEB).

Les principales difficultés de contrôle des actions (d'après une étude menée par NAPON, 2004)

a. Au niveau des services étatiques

- le manque ou l'insuffisance de moyens logistiques tant au niveau central que du terrain pour effectuer les suivis-appuis ;
- la qualification insuffisante de certains agents des services alphabétisation ;
- l'implication insuffisante des DPEBA et des services d'alphabétisation dans leurs activités de contrôle sur certains opérateurs ;
- la non disponibilité des outils de suivi ;
- le manque d'expertise en matière de collecte et de traitement des données statistiques ;
- l'inexistence d'un observatoire de l'évolution du sous-secteur.

b. Au niveau des opérateurs

- Le non respect de la périodicité des suivis à tous les niveaux d'appui ;
- L'insuffisance des formations des coordonnateurs/trices et évaluateurs.

► *La mesure du droit à l'éducation de base, un pas décisif vers une intégration du formel et du non formel dans le domaine de l'évaluation*

L'éducation est un droit fondamental auquel tous les citoyens ont droit (enfants et adultes) L'appréciation de ce droit jusqu'à présent se mesurait à travers les textes et les lois (constitution, loi d'orientation de l'éducation etc.) qui régissent le système éducatif. Aujourd'hui grâce à l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) de l'Université de Fribourg en Suisse et l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle

(APENF), le Burkina Faso dispose d'un tableau de bord pour la mesure du droit à l'éducation. Ce tableau de bord comprend un certain nombre d'indicateurs qui prend en compte divers aspects du système éducatif pour mesurer l'effectivité de ce droit à l'éducation. C'est un ensemble de critères d'évaluation communs à l'ensemble du système éducatif qui serviront désormais de grille pour mesurer la qualité réelle de notre système éducatif.

► *L'environnement lettré et la politique éditoriale*

Pour pallier le manque de documents sur le terrain (documents de base et de post-alphabétisation), une politique éditoriale a été élaborée avec l'appui du « Partenariat pour l'éducation non formelle (PENF) ». La politique éditoriale permettra de disposer d'un référentiel qui définit le rôle des structures régaliennes de l'État, des partenaires et des opérateurs en AENF dans le processus de l'édition. Pour la mise en œuvre de la politique éditoriale, une commission a été créée : *la Commission nationale de publication des documents didactiques en AENF (CNPDD)*.

► *Le dispositif institutionnel et le renforcement des capacités de l'AENF*

La création par le MEBA, des directions centrales et déconcentrées a été un facteur décisif de rapprochement des deux sous-secteurs qui travaillaient en vase clos jusqu'à une certaine date. Depuis la création du MEBAM devenu MEBA, les directions régionales (DREBA) et les directions provinciales (DPEBA) ont pour mission la gestion de tout le système éducatif de base. Pour cela, des modules de formation aux théories et aux pratiques de l'alphabétisation ont été élaborés pour la formation des inspecteurs et les chefs de circonscription d'éducation de base, pour le suivi des centres d'alphabétisation, des centres d'éducation non formelle et autres structures d'AENF. Notons en passant l'appellation « circonscription d'éducation de base (CEB) » qui indique une vision intégrée des deux sous-systèmes. Par ailleurs, un document de projet a été élaboré en vue d'une utilisation rationnelle des infrastructures scolaires à des fins d'alphabétisation en cours du soir et aux jours non ouvrables.

Le dispositif institutionnel mis en place pour le renforcement du sous-secteur se présente comme suit :

- La Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (DGAENF) qui assure une des missions régaliennes du MEBA est chargée de la mise en œuvre de la politique de l'État en matière d'alphabétisation

et d'éducation non formelle. Elle comprend deux directions techniques : la direction de l'alphabétisation/formation pour le développement et la direction de l'éducation non formelle.

- La Direction générale du centre de recherches en innovations éducatives et de formation (DGCRIEF) vient renforcer cette vision intégratrice du concept éducation de base en prenant en compte toutes les innovations en matière d'éducation de base. La DGCRIEF matérialise la volonté affichée du MEBA d'améliorer à la fois l'accès et la qualité de l'éducation de base. Elle vise particulièrement à promouvoir et développer la recherche en éducation de base, à assurer la formation continue des personnels tant du formel que du non formel, à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation de base formelle et non formelle, à valoriser les initiatives et les innovations probantes. Elle comprend deux directions : la Direction de la recherche et du développement pédagogique (DRDP), la Direction de la recherche, des innovations en éducation non formelle et en alphabétisation (DRINA).
- Les Directions régionales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DREBA) au nombre de 13 et les directions provinciales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DPEBA) au nombre de 45 élaborent les plans d'action provinciaux en intégrant les deux sous-systèmes, contribuant ainsi au processus de renforcement du sous-secteur qui bénéficie depuis 2002 de la coordination d'un ministre délégué en charge de l'Alphabétisation.

► *Le cadre partenarial et l'organisation du champ de l'alphabétisation.*

Le sous-secteur de l'alphabétisation jouit d'une visibilité de plus en plus grande dans le système éducatif burkinabé grâce au dynamisme de son cadre partenarial. Un cadre partenarial de concertation entre l'État et les partenaires techniques et financiers d'une part et d'autre part entre l'État et la société civile à travers les opérateurs en AENF anime et organise le champ de l'AENF qui se précise dans son organisation et dans la maîtrise de ses programmes.

Le Cadre de concertation des ONG et associations en éducation de base (CCEB), l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF), le Partenariat pour l'éducation non formelle (PENF), le programme alpha de la coopération suisse, l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) entre autres ont permis une meilleure maîtrise du champ de l'alphabétisation par la réalisation d'études approfondies sur l'AENF et par leur soutien constant au développement de l'éducation non formelle. Le FONAENF à travers ses

organes de fonctionnement constitue l'organe moteur autour duquel la vie partenariale s'organise.

Mais le dernier forum tout en reconnaissant ce dynamisme recommande un partenariat plus actif avec la définition et le partage des missions et des rôles des acteurs de manière claire et dans une vision de complémentarité.

4. Défis et perspectives

Les défis

► *La problématique de la langue nationale et l'environnement lettré*

Si l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est effective, il n'en reste pas moins vrai qu'elles demeurent marginalisées dans les activités administratives, socio-économiques et politiques nationales et les dispositions de la loi fondamentale sur les langues nationales sont insuffisantes pour favoriser leur chance de promotion véritable. Il est vrai que les langues nationales sont utilisées dans les médias pour les informations, sept langues au total mais ceci est loin de favoriser l'émergence d'un environnement lettré en langues nationales dans lequel les alphabétisés pourront se mouvoir sans complexe vis-à-vis des lettrés en français. Cet état de fait se traduit par la pauvreté de l'environnement lettré en langues nationales et la marginalisation des alphabétisés qui se traduit par le fait d'une part, des possibilités limitées d'utilisation des compétences acquises en langues nationales, et de la non initiation des lettrés en français en langues nationales.

« Si les conditions de communication et d'information ne sont pas créées entre les alphabétisés en langues nationales et les lettrés en français, il ne peut avoir un environnement lettré pour les alphabétisés en langues nationales ni un transfert de connaissances et de technologies aux alphabétisés. Car cela ne peut se faire sans la contribution effective des lettrés en français qui par le biais de la traduction, rendront les documents scientifiques et techniques accessibles aux alphabétisés ». B.Seydou Sanou, 1996.

► *L'insuffisance des moyens mis par l'état pour soutenir le sous-secteur de l'alphabétisation*

Les activités d'alphabétisation sont financées surtout par les opérateurs en alphabétisation, partenaires techniques et financiers de la coopération bilatérale ou multilatérale qui appuient techniquement ou financièrement l'organisation paysanne, associations, groupements villageois.

Les efforts publics sont surtout consacrés au fonctionnement des structures centrales et déconcentrées, à la production du matériel didactique, à l'équipement des CPAF en matériel collectif et en moyens logistiques. Cette faible participation de l'État au financement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle fait que les opérateurs émergents qui n'ont pas d'appui financier sont laissés pour compte soit ils n'ont pas accès à l'alphabétisation soit ils n'arrivent pas à réaliser un programme complet d'alphabétisation. Ils se limitent souvent à l'alphabétisation initiale d'où un retour à un analphabétisme précoce. La faible participation de l'État au financement de l'alphabétisation fait que la plupart des apprenants reçoivent leur formation sous des abris de fortune (hangars et parfois sous des arbres) ce qui ne valorise pas l'alphabétisation et l'éducation non formelle aux yeux des populations bénéficiaires.

► *Les problèmes de la qualité de formation des agents*

Le faible niveau de maîtrise des plans et programmes de formation par certains agents chargés de suivi-évaluation des activités influe sur la qualité de la formation dans les centres.

► *La faiblesse du dispositif de collecte des données statistiques*

La faiblesse du dispositif de collecte des données statistiques dans les différentes structures rend difficile la construction d'un système fiable d'information et de gestion de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.

Les forces et les potentialités

Les forces et les potentialités qui ont été identifiées se présentent comme des jalons qui augurent des jours meilleurs pour l'éducation de base non formelle et pour l'ensemble des personnels du sous-secteur souvent laissés pour compte. Ces forces et potentialités sont les suivantes :

► *L'institution d'un forum national sur l'alphabétisation tous les trois ans*

Les fora nationaux sur l'alphabétisation sont un cadre de concertation où tous les acteurs de l'alphabétisation sont appelés à réfléchir pour trouver des réponses opérationnelles aux questions qui se posent en matière du développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Ces réflexions portent également sur la synergie d'action et la dynamique partenariale qui doit permettre de favoriser la qualité ainsi que la convergence des actions d'alphabétisation et leur développement.

Deux fora se sont tenus, le premier en septembre 1999 a permis de faire des avancées très importantes pour l’alphabétisation et notamment la création d’un Secrétariat d’état chargé de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle devenu cabinet de ministre délégué. Cela a permis la mise en œuvre des options stratégiques les plus importantes et la mise en œuvre de la stratégie du « faire-faire » avec la création du Fonds pour l’alphabétisation et l’éducation non formelle (FONAENF).

Le deuxième forum national sur l’alphabétisation de décembre 2004 a eu pour thème « *la stratégie du « faire-faire » pour une synergie d’actions axée sur la réduction de la pauvreté*. Entre autres problématiques, les participants se sont penchés sur les problèmes d’abandons, les passerelles entre les formations du formel et celles du non formel, le renforcement des capacités des opérateurs en AENF et le soutien à apporter aux opérateurs émergents. Au terme des travaux, les participants de ce deuxième forum ont adopté la politique éditoriale en AENF et 16 recommandations qui devront guider l’avenir du secteur de l’AENF.

► *La stratégie du “faire- faire” et la mise en place du Fonds pour l’alphabétisation et l’éducation non formelle (FONAENF).*

Depuis l’adoption de la stratégie du « faire-faire » dont le principe de base est la répartition des rôles entre les différents acteurs de l’AENF que sont l’État, la Société civile, les communautés de base et les partenaires techniques et financiers, le sous-secteur de l’AENF occupe véritablement sa place dans le système éducatif : il est mieux organisé, mieux structuré. Le sous secteur de l’alphabétisation est toujours présent dans les actes majeurs de l’éducation tels que la politique éducative (juin 2001) et le plan décennal de développement de l’éducation de base (PDDEB, 2002), le Fast Track dont l’objectif est la scolarisation universelle et 60 % de taux d’alphabétisation en 2015.

Aujourd’hui, l’État burkinabé est convaincu qu’on ne peut pas atteindre la scolarisation universelle dans un environnement d’analphabétisme de masse, l’alphabétisation et l’éducation des adultes doit soutenir les efforts de scolarisation universelle. Au plan institutionnel, la création d’un Secrétariat d’état à l’alphabétisation et à l’éducation non formelle (2000) devenu Cabinet de ministre délégué (2001), d’une Direction générale de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle, d’un Centre de recherches des innovations éducatives et de formations permettent à l’État d’assurer ses fonctions régaliennes en matières d’éducation non formelle.

► *Le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté et le plan décennal de développement de l'éducation de base.*

Le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté est le cadre de référence pour tous les partenaires de développement. Le gouvernement a inscrit l'éducation de base comme une priorité dans le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté, pour favoriser l'accès au minimum éducatif des populations défavorisées et a élaboré un Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB, 2001-2010). Le Plan décennal du développement de l'éducation de base vise le développement quantitatif et qualitatif de l'éducation de base tant au niveau du formel que du non formel en portant le taux de scolarisation et d'alphabétisation respectivement de 42,7 % et de 28 % en 2001 à 70 % et 40 % en 2010. Pour ce faire, la part du budget de l'État consacré à l'éducation non formelle devrait sensiblement augmenter. Ainsi avec les ressources PPTTE mises à la disposition du Burkina Faso dans le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté et les ressources du PDDEB, nul doute que les objectifs seront atteints.

► *La prise de conscience à se former des communautés locales.*

Cette prise de conscience se traduit par l'engouement des populations et particulièrement des femmes à se former. Le taux de participation des femmes aux programmes d'alphabétisation est passé de 36,97 % en 1995-1996 à 57,7 % en 2004-2005 (Source SP/PDDEB). L'état se doit de ne pas laisser cette motivation s'éteindre et de tout mettre en œuvre pour permettre à ces populations qui ont soif d'apprendre de s'épanouir et de se réaliser.

Les actions prioritaires

► *Le renforcement des capacités*

Les programmes n'auront de chances de réussite que s'ils sont accompagnés d'un dispositif de renforcement des capacités de tous les acteurs, en particulier au niveau de la société civile et des communautés de base pour permettre à tout un chacun de jouer sa partition telle que définie dans la stratégie du « faire-faire ».

► *La mobilisation sociale*

La mobilisation sociale est aussi capitale pour l'atteinte des finalités de l'alphabétisation basée sur l'implication effective de tous les acteurs. La réussite des programmes d'alphabétisation, la pérennisation des actions ne peut se bâtir que sur une responsabilisation accrue des communautés de base considérées

comme ultimes bénéficiaires. Cette responsabilisation devrait s'étendre depuis la conception des programmes jusqu'aux actions d'évaluations.

► *La correction des disparités entre régions, entre genre et entre situations socioéconomiques des communautés de base.*

Les programmes d'alphabétisation dans le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté doivent prendre en compte les disparités qui hypothèquent les chances de réussite de l'éducation pour tous et l'équité. C'est pourquoi, les cibles suivantes doivent être prioritaires :

- les femmes, en particulier dans les zones rurales les plus pauvres.
- les jeunes enfants de 9-15 ans déscolarisés ou non scolarisés.
- les populations pauvres des provinces où le taux d'alphabétisation est largement inférieur à la moyenne nationale (les 20 provinces prioritaires définies par le PDDEB).
- Les enfants en bas âge (0-6 ans), des femmes fréquentant les centres d'alphabétisation pour réduire les taux d'abandon et augmenter les taux de réussite.

► *La mobilisation des ressources financières et gestions*

Pour une offre éducative accrue et plus conforme à la demande et aux besoins spécifiques des publics cibles, une mobilisation des ressources financières nécessaires à la mise en œuvre des programmes s'avère capitale.

La mise en œuvre du plan d'action d'alphabétisation des femmes

Afin de corriger les disparités, la mise en œuvre du plan d'action d'alphabétisation des femmes pourrait s'opérer sur cinq axes essentiels :

1. L'axe de développement des ressources didactiques porteuses des thématiques associées, liées à la santé de la reproduction, à l'hygiène et à la santé, au VIH Sida, aux infections sexuellement transmissibles, au droit des femmes, au genre et développement, à l'économie familiale, aux transformations et à la commercialisation des produits locaux, la gestion des activités génératrices de revenus.
2. L'axe d'appui à l'alphabétisation et à la formation des femmes dans ces thématiques ;
3. L'axe de soutien à l'achèvement des cycles d'alphabétisation par la réalisation de haltes-garderies, et les espaces d'éducation et d'éveil (3^e) et, par le soutien au financement de microprojets d'accompagnement aux

femmes en situation d'alphabétisation Formation dans les centres ou en dehors des centres une fois lettrées. Ces microprojets sont sources d'émulation pour des apprentissages et constituent des moyens de lutte contre la pauvreté.

4. L'axe d'accompagnement des nouveaux curricula qui offre désormais à la fille et à la femme d'apprendre à apprendre tout au long de la vie et à se créer des opportunités d'emploi tout en concourant à la réalisation de projets individuels et collectifs.
5. Enfin, l'axe 5 considéré comme axe d'appui-accompagnement du processus de réalisation d'un dispositif spécifique de suivi et d'évaluation des actions -d'alphabétisation -formation des femmes.

L'éducation non formelle dont la vocation est de répondre aux besoins éducatifs des populations doit viser à réaliser le type d'hommes et de femmes dont le monde de demain a besoin.

5. Conclusion

L'accès du plus grand nombre à une éducation pertinente et de qualité ne pose pas seulement le problème des moyens mais aussi et peut être surtout le problème de définir des politiques et des stratégies éducatives qui soient cohérentes et efficaces. Si pour diverses raisons (insuffisance de l'offre éducative, efficacité interne du système très faible), le système formel ne peut répondre seul à l'impératif d'une éducation pour tous, il faut diversifier les formules alternatives d'éducation, pour accroître l'offre éducative, sans perdre de vue que ces formules alternatives doivent être non seulement efficaces mais cohérentes pour permettre une interaction entre elles et le système formel.

Comme le dit M.L. Hazoumê (2004) : « *le non formel doit être intrinsèquement lié à l'éducation formelle de base pour former un tout indissociable dans un rapport d'interdépendance mutuelle qui est toujours très productif* ». L'éducation non formelle du fait de sa flexibilité est potentiellement capable de répondre aux insuffisances du sous-système formel, pour peu qu'on lui accorde les ressources nécessaires.

Bibliographie

APENF (2002). *Le répertoire des opérateurs en alphabétisation.*

BALIMA, Pierre (2000a). Etude sur le renforcement des capacités (secteur de l'Alphabétisation), CAPES.

— **(2000b).** Elaboration du programme de formation des agents de la Direction de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (DAPLAN), N'Djaména Tchad :UNESCO.

BALIMA, Pierre et al. (1994). Evaluation des programmes d'alphabétisation/formation des partenaires étatiques ou de droit privé ayant bénéficié de l'appui de la Coopération suisse de 1991 à 1993 dans les provinces du Yatenga, de l'Oubritenga, du Houet, du Boulgou et du Sanmatenga.

BOLY BARRY, Koumba ; NAPON, Abou. (2004). L'alphabétisation et l'éducation non formelle : état des lieux, enjeux et défis en Afrique.

HAZOUME, Marc Laurent (2004). Désenclaver l'alphabétisation : Plaidoyer pour une vision politique de sa promotion. Institut de l'Unesco pour l'éducation, 2004.

LAGIER, Fabienne. (2000). Rapport du Symposium sur les dynamiques de l'éducation non formelle, Groupe de travail sur l'éducation non formelle de l'ADEA. Biennale de l'ADEA, Johannesburg, du 5 au 9 décembre 1999.

DGINA. Etude des actions convergentes pour atteindre un taux d'alphabétisation de 40 % d'ici l'an 2009.

DIAGNE, A. W. (2000). La stratégie du « faire-faire » en alphabétisation, BELOISYA, Banque Mondiale.

IIEDH, APENF. (2005). *La mesure du droit à l'éducation*, Editions Khartala.

MEBA. (2002a). Production sur l'efficacité des trois phases d'alphabétisation.

— **(2002b).** Profils, domaines et contenus de formation en alphabétisation et en éducation non formelle.

— **(2000).** Le Plan décennal de Développement de l'Éducation Non Formelle.

MEBAM (1993). Stratégies intégrées d'élimination de l'analphabétisme

NAPON, Abou. (2004). Rapport national sur les politiques et pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle au Burkina Faso.

NIAMEOGO, Anatole. (1996). L'alphabétisation au Burkina Faso.

NIAMEOGO, A. (2002). L'alphabétisation et l'Éducation Non Formelle : Etat des lieux, Atelier de l'AREB.

TAPSOBA, Sibry J. M. ; TIENDREBEOGO, Alice ; KASSOUM, Sabiou. (2000). Les politiques d'éducation pour tous en Afrique, cadre référentiel et expérience du Burkina, Bureau Régional du CRDI pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre.

Liste des sigles et abréviations

AENF	Alphabétisation et éducation non formelle
AI	Alphabétisation initiale
AME	Association des mères éducatrices
APE	Association des parents d'élèves
APENF	Association pour la promotion de l'éducation non formelle
AREB	Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina.
BAD	Banque africaine de développement
BPE	Bureau des projets éducation
CAPES	Centre d'analyse des politiques économiques et sociales
CEB	Circonscription d'éducation de base
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CEP	Certificat d'études primaires
CFJA	Centre de Formation des jeunes agriculteurs
CPAF	Centre permanent d'alphabétisation et de formation
CSLP	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
DAF	Direction de l'administration et des finances
DEP	Direction des études et de la planification
DGCRIF	Direction générale du centre de recherches,

	d'innovations éducatives et de formation
DGAENF	Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle
DPEBA	Direction provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
DPEF	Direction de la promotion de l'éducation des filles
DREBA	Direction régionale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
ENEP	Ecole nationale des enseignants du primaire
EPT/PA	Education pour tous/procédure accélérée
FCB	Formation complémentaire de base
FDC	Fondation communautaire pour le développement
FONAENF	Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle
FTS	Formation technique spécifique
FJA	Formation des jeunes agriculteurs
IST	Infections sexuellement transmissibles
LO	Loi d'orientation de l'éducation
MEBA	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
ONG	Organisation non gouvernementale
ORD	Organisme régional de développement
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PENF	Partenariat pour l'éducation non formelle
PP	Provinces prioritaires
PTF	Partenaires techniques et financiers
SE-AENF	Secrétariat d'Etat chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle
SP/PDDEB	Secrétariat permanent du Plan décennal de développement de l'éducation de base
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation

Chapitre 7.

Exemples choisis d'interaction positive entre l'éducation formelle et non formelle

par Anne Ruhweza Katahoire

1. Introduction

L'alphabétisation est la pierre angulaire de l'apprentissage et même si la scolarisation est le chemin le plus sûr vers la lecture, l'écriture et le calcul, se concentrer uniquement sur l'éducation formelle des enfants occulterait certaines réalités. Tout d'abord, trop d'élèves quittent l'école sans avoir acquis les connaissances minimales en lecture et écriture. De plus, un cinquième de la population adulte mondiale n'a pas les outils d'apprentissage de base pour prendre des décisions éclairées et participer pleinement au développement de la société dans laquelle ils vivent. Enfin, la grande majorité des analphabètes sont des femmes et cela augmente leur vulnérabilité. Dans sept pays d'Afrique sub-saharienne dont les taux d'alphabétisation globaux sont particulièrement faibles, l'écart entre les ménages les plus aisés et les plus pauvres se chiffre à plus de 40 points de pourcentage et cet écart est encore plus grand entre les hommes et les femmes.

Bien que les taux d'alphabétisation des adultes se soient améliorés dans la plupart de régions, ils restent faibles en Afrique sub-saharienne. Les taux d'alphabétisation du Burkina Faso, du Niger et du Mali sont inférieurs à 20 % et sont parmi les plus faibles du monde.

Les taux d'alphabétisation en Afrique sub-saharienne sont plus faibles dans les zones rurales que dans les zones urbaines et qu'il y a des écarts phénoménaux dans les pays où le taux d'alphabétisation global est assez

bas. En Ethiopie par exemple, le taux d'alphabétisation est de 24 % dans les zones rurales alors qu'il atteint 83 % (dans la région rurale de l'Afar, le taux global d'alphabétisation des adultes était de 25 % en 1999 alors que dans les zones pastorales, il était de 8 % seulement). Ces écarts touchent d'autres populations pastorales ou nomades sur l'ensemble du continent Africain. Pour des raisons complexes d'ordre social, culturel et politique, certains peuples africains sont toujours exclus de la société : bien souvent, cela se traduit par un accès limité aux programmes d'éducation formelle et d'alphabétisation. Cela concerne les réfugiés, les déplacés à l'intérieur de leur propre pays et les handicapés. Le Rapport mondial de suivi de 2006 estime que 90 % des enfants handicapés africains n'ont jamais été scolarisés.

Dans ce contexte, il est aujourd'hui généralement accepté que l'accès réel à l'éducation de base pour tous ne pourra être assuré que par une plus grande diversification de l'offre et que les « besoins d'apprentissages multiples et divers » des enfants, des jeunes et des adultes ne pourront être satisfaits qu'à l'aide d'une diversification des modes d'enseignement et de participation.

Le défi principal est de mettre au point une approche globale de cette réforme de l'éducation. Pour ce faire, il faut un engagement politique et social, une vision stratégique, une approche holistique et il est nécessaire de ce concentrer sur l'apprentissage. Il faut reconnaître le besoin d'avoir des canaux d'éducation et d'apprentissage divers afin de s'adresser à tous les élèves potentiels, quelle que soit leur situation, tout en assurant qualité et équité au sein d'un système éducatif fort, unifié et pourtant diversifié. Il sera difficile d'atteindre les objectifs d'alphabétisation de l'EPT pour 2015.

2. Une approche systémique : liens entre éducation formelle et non-formelle

« Lorsque 164 gouvernements ont adopté les six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) en 2000, ils ont épousé une vision holistique de l'éducation englobant l'apprentissage dès les premières années de la vie jusqu'à l'âge adulte. En pratique, la réalisation d'un enseignement primaire de qualité pour tous (EPU) et de la parité entre les sexes, deux des Objectifs de développement du millénaire, a monopolisé l'attention. » (Éducation pour tous, l'Alphabétisation, un enjeu vital, résumé, 2006).

Pourquoi une approche systémique ?

Le besoin d'une approche systémique qui intègre éducation formelle et non formelle et établit des liens entre les deux sous-systèmes a été à l'ordre du jour de plusieurs réunions sur l'éducation qui se sont tenues en Afrique sub-saharienne depuis les sept dernières années. Ces réunions ont appelé de leurs vœux l'établissement d'un système éducatif holistique qui reconnaisse la diversification de l'offre et le fait que les « besoins d'apprentissages multiples et divers » des enfants, des jeunes et des adultes ne pourront être satisfaits qu'à l'aide d'une diversification des modes d'enseignement et de participation.

► *Une réalité en mutation*

Certaines mutations ont rendu obsolète la distinction entre éducation formelle et non formelle (ADEA/ GT ENF 2000). Il s'agit notamment de l'expansion rapide des média de masse (radio, télévision et presse écrite) et l'introduction des Technologies de l'information et de la communication (TIC) modernes qui ont ouvert de nouvelles possibilités d'auto-apprentissage. Dans le même temps, les conséquences des changements politiques, économiques et sociaux induits par la mondialisation se font sentir sur l'éducation, les connaissances, les enseignants, les étudiants, les familles et les communautés. Dans le cadre de la formation tout au long de la vie, l'éducation formelle, l'éducation non formelle (ENF) et l'éducation informelle sont étroitement imbriquées dans les cursus d'apprentissage des individus, des groupes et de sociétés. De plus, beaucoup de caractéristiques qui faisaient la spécificité et le caractère innovant de l'ENF, telles que la flexibilité, les liens entre communauté et école, l'ouverture et la réactivité face aux besoins et aux aptitudes des élèves et aux contenus et cultures différents ont été adoptées par la rhétorique éducative de part le monde et introduites dans les systèmes scolaires (Torres - 2001). Ainsi, l'expansion et l'amélioration des structures et mécanismes d'éducation existants pour faire face aux réalités politiques, économiques et sociales et aux besoins de notre siècle ne sont pas une solution.

► *Revisiter les liens entre éducation formelle, informelle et non formelle*

Selon le *International Standard Classification of Education (ISCED)*, l'éducation formelle se compose de l'éducation scolaire et universitaire standard et l'éducation non formelle (ENF) comprend l'éducation prodiguée en dehors de l'école, l'enseignement continu, la formation sur le terrain, etc. L'éducation informelle est constituée de l'apprentissage familial ou social. Une quatrième

catégorie d'éducation a été ajoutée, l'apprentissage expérimental, pour désigner l'apprentissage par la pratique, l'auto apprentissage etc. (UNESCO 1999:17-18 cité dans Torres 2001:2). Avec le temps, l'éducation formelle et non formelle se sont rapprochées sur de nombreux points, jusqu'à avoir des caractéristiques similaires. On a appelé à la « dé-formalisation de l'éducation formelle » et à la « formalisation de l'éducation non formelle », ce qui revient à standardiser l'ENF et en faire un sujet politique courant, la structurer, lui donner continuité et stabilité et mettre un terme au statut marginal et ad hoc qui lui est accolé au plan national comme international (ADEA/GTENF 2000).

Selon Torres, la solution à une mauvaise éducation formelle n'est pas une bonne éducation non formelle mais une bonne éducation formelle. Elle poursuit en disant que le rôle de l'éducation non formelle n'est pas de compléter l'éducation formelle mais plutôt que dans la vie d'un individu (et dans une politique holistique de l'éducation), éducation formelle, éducation informelle et éducation non formelle se complètent mutuellement. L'ENF est un mode d'éducation et d'apprentissage nécessaire et bénéfique à tous. Ce n'est ni un remède, ni un palliatif ; elle a une valeur intrinsèque et est nécessaire et utile à la fois pour l'éducation de base et l'éducation continue (Torres 2001).

► *Une conceptualisation holistique de l'éducation*

Les questions les plus importantes portent donc sur la nature des connaissances et compétences indispensables que les apprenants devraient acquérir, sur les critères à respecter pour créer, où que l'on soit, un environnement d'apprentissage de qualité et sur l'équilibre qu'il faut trouver entre l'intérêt de l'état à garder un système éducatif pertinent et équitable et la demande des communautés et des individus pour une éducation qui prenne en compte leurs besoins et leurs contraintes. Du point de vue pédagogique, le système doit suivre une approche axée sur les résultats d'apprentissage, définis comme des profils de connaissances et de compétences de base permettant d'adapter l'enseignement, le contenu et les stratégies au contexte local. Les profils de base permettent d'évaluer les performances fondamentales grâce à des instruments standardisés menant à une certification commune (ADEA 2000).

Dans un tel cadre, il serait possible de promouvoir une offre diversifiée de modes d'apprentissage, au sein de laquelle le système traditionnel se serait qu'une option parmi d'autres. Hoppers (1999) induit que cela nécessiterait une infrastructure de soutien et des services administratifs et professionnels accessibles à toutes les filières du système, un système de financement

pour assurer un accès équitable aux subventions de l'état et un système d'assurance de la qualité pour que les différentes filières puissent se développer tout en respectant les mêmes critères d'accès et de qualité.

Intégration et liens dans un système holistique

Les nouveaux liens établis entre l'éducation formelle et non formelle sont décrits comme « cadre systémique large » pour les différents fournisseurs de services d'éducation. La terminologie utilisée pour exprimer cette idée reprend le terme « **interface** » qui implique une interaction étroite entre deux ou plusieurs systèmes, puis le terme « **intégration** » qui suggère l'imbrication de différents éléments au sein d'un même système et « **liens** », qui décrivent les différents types d'intégration. Selon Hoppers (1999), l'intégration peut se traduire par une tentative de rapprocher éducation formelle et non formelle dans un effort commun en vue de la promotion de l'égalité et l'engagement des individus.

► *Formes d'intégration*

Selon le niveau auquel on se situe, la notion d'intégration pourra être interprétée différemment. Hoppers (1999) identifie trois formes d'intégration : au niveau du système, des institutions et des programmes. Selon lui, l'**intégration systémique** favorise les liens structurels entre les sous-systèmes, par exemple par la certification et les équivalences de résultats d'apprentissage et en organisant des passerelles et des possibilités d'ascension pour pouvoir, par exemple, réintégrer l'école traditionnelle. **L'intégration institutionnelle** recouvre les éléments conventionnels et non conventionnels à l'intérieur de la même organisation, par exemple l'introduction de méthodes d'apprentissage libre dans les écoles traditionnelles, de méthodes d'enseignement à distance dans des programmes non formels ou en aménageant des filières accélérées utilisant le multimédia. **L'intégration programmatique** viserait à rassembler plusieurs éléments dans un même cours ou programme d'apprentissage, comme l'expérience professionnelle ou les projets communautaires dans un programme d'éducation formelle ou partager des laboratoires entre des classes formelles et non formelles.

► *Formes de liens*

Les liens sont la manifestation des différentes formes d'intégration dans un système holistique. Les liens entre les différents sous-systèmes peuvent avoir différentes formes : ils peuvent créer des similitudes ou des complémentarités pour améliorer l'expérience d'apprentissage. Ces dernières

sont particulièrement importantes en ce qui concerne les méthodologies, technologies et localisation de l'apprentissage. Il y a aussi une relation entre les différents types de liens selon le niveau d'intégration. Les liens créés au niveau du système ou des programmes vont renforcer les efforts d'intégration systémique essentielle, qui vont à leur tour stimuler la collaboration aux niveaux inférieurs. De plus, les liens entre les sous-systèmes, programmes ou éléments peuvent présenter des différences en terme de distance.

Il existe des liens au niveau de la structure et du contenu des curricula, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des technologies pédagogiques, de l'organisation de l'apprentissage, des résultats de l'apprentissage, du développement des compétences et connaissances vitales, des styles d'apprentissage, de l'épistémologie, de l'utilisation de l'espace et des ressources dans l'enseignement, et au niveau de la gestion, de la fourniture, l'appropriation, le contrôle des institutions et programmes et des mécanismes de financement et de subventions (Hoppers 1999).

Intégration systémique et liens

Les cas d'intégration systémique observés actuellement en Afrique subsaharienne se trouvent au niveau des politiques où l'on reconnaît de plus en plus le besoin d'un système éducatif holistique dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Des pays comme le Botswana, la Namibie, l'Afrique du Sud et le Cap Vert disposent maintenant de politiques de l'éducation qui vont au-delà de l'ancienne dichotomie entre éducation formelle et non formelle. L'intégration systémique se présente sous forme de liens structurels proposés par certaines formes d'écoles communautaires mais aussi à travers les Cadres nationaux de qualifications et les systèmes d'équivalences de certains pays africains. Les liens se retrouvent sous forme de mécanismes qui permettent aux apprenants de passer facilement d'un système à l'autre.

► *Ecoles communautaires*

Dans certains pays africains, les écoles communautaires sont vues comme une option de scolarisation à l'intérieur du système éducatif formel et non pas comme une solution alternative à l'éducation formelle. Plusieurs gouvernements africains utilisent ces écoles comme un outil de décentralisation du système éducatif formel et acceptent les diplômés des écoles communautaires dans les écoles du système formel. Les écoles communautaires se distinguent parce qu'elles permettent d'adapter les contenus aux particula-

rités locales. Certaines utilisent plusieurs langues nationales, des curricula pertinents ou les tâches productives. D'autres mettent tout en œuvre pour augmenter le nombre d'enfants ayant accès à une meilleure éducation. Elles utilisent des stratégies d'ENF et n'appliquent pas toujours strictement le même curriculum, les mêmes tests ou systèmes que le système formel

Au Mali, au Burkina Faso et au Sénégal, les écoles communautaires sont devenues une composante essentielle de la réforme du système éducatif national. Elles sont apparues dans ces pays pour pallier les faiblesses du système formel et, qu'on les considère comme un système parallèle ou complémentaire du système éducatif formel, elles essaient de s'adresser aux populations qui ont toujours été exclues de celui-ci. En fait, les écoles communautaires sont un système à la fois parallèle et complémentaire puisqu'elles sont utilisées pour augmenter les taux d'accès et améliorer la pertinence du curriculum. L'intérêt des écoles communautaires pour les gouvernements est le suivant : elles contribuent à la décentralisation du système éducatif formel en encourageant l'engagement local (implication des parents, par exemple). Les formes de scolarisation alternatives ou communautaires représentent pour la première fois une proportion importante du système national dans un certain nombre de pays comme le Mali, le Sénégal et le Burkina Faso (Easton, Capacci & Kane 2000:2).

Il existe plusieurs exemples d'écoles communautaires, surtout en Afrique francophone, dont le programme expérimental *enseignement de base à partir des acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales au profit d'enfants non scolarisés* (EBAALAN) au Burkina Faso. C'est un exemple de liens établis entre le système formel et le système éducatif parallèle pour les jeunes non scolarisés. Ce programme d'éducation de base, au profit d'enfants non scolarisés, utilise les connaissances acquises dans les langues nationales. Sponsorisé par une organisation non gouvernementale, l'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) et par l'Université de Ouagadougou, ce programme applique, en les adaptant, les méthodes d'alphabétisation intensive en langue Mooré développés par les programmes d'alphabétisation fonctionnelle à destination des adultes pour donner aux enfants de 9 à 14 ans non scolarisés une éducation de base. En l'espace d'un an, les élèves apprennent à lire et écrire en Mooré et l'année suivante, ils commencent l'alphabétisation en français. Ainsi, les jeunes qui suivent ce programme apprennent en deux ans ce qui est enseigné durant les quatre années de primaire.

Le programme part du principe que l'utilisation du Mooré comme langue d'enseignement pendant la première moitié du cours permet aux élèves d'apprendre le curriculum traditionnel du primaire, y compris les mathématiques, les sciences et l'histoire, en plus du français et à une cadence accélérée. Le programme est conçu sur l'hypothèse que le curriculum des quatre premières années de primaire du système traditionnel peut être traité en deux ans seulement, ce qui permet aux élèves de rattraper leur retard en terme d'âge. Après ces deux premières années pendant lesquelles les élèves acquièrent des compétences de base en français (deuxième langue) en même temps que la lecture et l'écriture en Mooré, toutes les matières sont enseignées en français en utilisant les mêmes outils que les écoles primaires locales. Au bout de quatre ans, les élèves sont en mesure de se présenter à l'examen qui certifiera qu'ils ont terminé le programme de primaire.

Les modes de scolarisation parallèles de ce type nourrissent les stratégies nationales de décentralisation et la réforme de l'éducation dans les pays où ils existent, parce qu'ils sont à la fois considérés comme des systèmes éducatifs parallèles mais sont aussi capables d'adopter certaines des caractéristiques du système éducatif formel.

► *Cadres Nationaux de Qualification et Systèmes d'équivalences*

La mise en place de Cadres nationaux de qualifications et de systèmes d'équivalences communs est une autre forme de liens. L'Afrique du Sud et la Namibie sont deux exemples de pays qui ont développé des Cadres nationaux de qualifications (CNQ) et institué des autorités chargées du développement et de la mise en œuvre de ces CNQ.

Ces Cadres nationaux de qualifications reposent sur le concept idéal de la formation tout au long de la vie et permettent de progresser en passant d'un système éducatif à l'autre, d'une formation à l'autre ou encore d'une carrière à une autre. Ils permettent donc aux élèves d'acquérir des qualifications reconnues, nationales ou non, dans le système éducatif traditionnel ou dans une situation d'éducation non formelle, que ce soit en apprentissage à plein temps, libre ou à distance. Les expériences professionnelles et personnelles sont également valorisées et permettent d'engranger des crédits supplémentaires qui sont enregistrés dans le CNQ.

En Afrique du Sud, la reconnaissance des connaissances acquises (*recognition of prior learning-RPL*) est l'un des principes qui sous-tendent les objec-

tifs du CNQ. Dans la publication *SAQA Criteria and Guidelines for Assessment of NQF registered Unit standards and Qualifications* (Octobre 2001), la RCA est décrite ainsi : « *évaluer pour confirmer les connaissances acquises de différentes manières* ». Dans la législation, la réglementation, les critères et les orientations, la RCA est mise en avant comme l'une des stratégies cruciales du système d'éducation et de formation émergeant, pour assurer un accès équitable à l'éducation et à la formation et remédier aux manquements d'anciennes pratiques éducatives injustes.

En Namibie, la plupart des programmes sponsorisés par le gouvernement visent à délivrer des équivalences de qualifications : par exemple, le certificat délivré à la fin du cours d'alphabétisation par le *National Literacy Program in Namibia (NLPN-programme national d'alphabétisation de Namibie)* équivaut au niveau du cours élémentaire (Classe 4). Ainsi, les élèves peuvent ensuite participer à au cycle de cours moyens pour obtenir l'équivalent du certificat d'enseignement primaire.

L'Afrique du Sud est également en train de finaliser un système parallèle pour reconnaître l'éducation et la formation reçues en dehors du système formel. C'est un système à deux niveaux avec beaucoup de variantes possibles. L'alphabétisation est incluse dans les connaissances de base ou les formations en compétences de base et est considérée comme le point de départ d'un programme d'éducation et de formation de base pour les adultes (*Adult Basic Education and Training*) qui équivaut aux dix premières années d'enseignement formel auxquelles les élèves ont maintenant droit. Dans ces classes, on encourage les élèves à se présenter aux examens nationaux correspondants aux niveaux, normes et résultats mentionnés dans le Cadre national de qualifications (CNQ). Les élèves qui terminent leur scolarité (Classe 12) reçoivent soit un *Senior Certificate* qui leur permet de s'inscrire en troisième cycle, ou un *Senior Certificate with Matriculation Exemption* (sans diplôme de fin d'études secondaires) qui leur permet de s'inscrire dans des programmes diplômants.

Intégration institutionnelle et liens

Les liens institutionnels se présentent sous forme d'innovation curriculaires, d'apprentissage libre ou à distance, de méthodologies d'enseignement et d'apprentissage efficaces et de gestion, fourniture, appropriation, contrôle et financement d'institutions.

► *Innovations curriculaires*

Dans l'optique de rendre les programmes plus flexibles, pertinents et mieux adaptés aux cultures, l'Afrique sub-saharienne a mis l'accent sur l'adaptation du contenu du programme aux spécificités du contexte dans les innovations dans les programmes. Dans certains pays, ils conjuguent l'utilisation de plusieurs langues nationales, la pertinence du programme et les tâches productives. Il y a des exemples très intéressants de telles innovations. Les écoles communautaires du Mali en sont un : elles sont à mi-chemin entre les écoles qui appliquent le curriculum du gouvernement et celles qui traitent les sujets du curriculum national en y ajoutant les intérêts des populations locales.

Le programme d'écoles communautaires de Save the Children /USA au Mali a commencé officiellement en 1992 avec pour objectif de créer une école dans chaque village pour fournir une éducation plus pertinente en faisant porter les efforts sur l'alphabétisation, le calcul et d'autres compétences utiles pour permettre le développement autonome des villages. L'année scolaire était prévue sur sept mois (en général du 1^{er} novembre au 31 mai), avec six jours de cours par semaine pour un total de quatre heures de cours par jour maximum (le jour de repos était le jour de marché, pour permettre aux gens de partir faire leurs achats). A l'origine, le programme devait proposer des cours en Bambara, la langue locale des enfants des villages de la région de Kolondieba, pendant trois ans. Mais la demande augmenta avec le temps. A cette croissance s'est ajouté le fait que les participants ont fait pression pour que le programme de cours couvre 6 ans et non plus 3 afin de permettre aux écoles de terminer le cycle du primaire.

Un nouveau programme a été développé pour les quatrième, cinquième et sixième années, qui mettait l'accent sur le français, l'histoire, la géographie et les sciences, et de nouveaux enseignants ont été recrutés pour enseigner en français. Il a donc fallu aller chercher des enseignants qui avaient été formés dans les écoles publiques. Jusque là, les enseignants étaient diplômés du programme d'alphabétisation local, et savaient lire et écrire depuis peu. Des manuels d'enseignement en lecture, écriture, mathématiques, histoire, géographie, sciences et français conformes au curriculum national enseigné par les écoles publiques ont donc été développés. Les comités de gestion des écoles ont organisé le recrutement d'une deuxième génération d'enseignants capables d'enseigner en français et la construction de nouvelles classes pour les élèves supplémentaires. Le nombre croissant d'écoles communautaires et

l'ajout du français au curriculum a aidé le programme à gagner en crédibilité, déclenchant l'espoir que les élèves puissent continuer leurs études dans le système secondaire formel après leurs six années de scolarité dans l'école communautaire.

Grâce à l'ajout des classes 4 à 6, le niveau des écoles communautaires est devenu équivalent à celui des écoles du système formel et l'objectif principal du programme a changé : il s'agissait dorénavant de fournir un enseignement qui serait bénéfique aux enfants de deux manières. Tout d'abord, les élèves seraient plus à même de trouver leur place dans la vie du village et de contribuer à son développement. Deuxièmement, les élèves obtiendraient des compétences qui leur permettraient de continuer leurs études à plus haut niveau s'ils le souhaitaient. Ce double objectif comporte ce que l'on appelle une *passerelle interne* et une *passerelle externe*. Le terme de *passerelle interne* se réfère à l'école qui ouvre la voie au développement interne de la communauté par un programme d'enseignement de compétences vitales permettant d'améliorer les connaissances des élèves sur la santé, la gestion des ressources, l'élevage des animaux, la gestion d'une petite entreprise et leur faculté à prendre des décisions touchant à leur vie de citoyen membre d'une société. Le terme de *passerelle externe* recouvre les nouvelles opportunités d'études offertes par l'adoption du nouveau curriculum par l'école. A la fin du programme, les élèves maîtrisent la lecture, l'écriture et le calcul en français et peuvent intégrer le système public.

Le curriculum sud africain, appelé A Secondary Education Curriculum for Adults (ASECA- Curriculum d'enseignement secondaire pour Adultes), est un exemple de curriculum flexible conçu pour les adultes avec une équivalence de niveau *high school* accepté dans tout le pays pour l'éducation destinée aux adultes. L'ASECA propose une qualification partielle et tous les cours sont validés par le *Joint Matriculation Board*. Les cours sont modulables, peuvent être cumulés et l'approche est axée sur les résultats et adaptée aux élèves utilisant une approche intégrée. Les résultats des cours sont mesurés en contrôle continu et lors d'examens de fin d'études. Le programme dispose également d'outils qui lui permettent de s'assurer que les élèves trouvent de bons débouchés et que les activités sont formatives et adaptées. Le curriculum ASECA peut être combiné à des cours du secteur éducatif traditionnel (et un cours technique) dans le certificat composite, maintenant accessible à toutes les institutions non scolaires. Cependant, si les matières suivies dans le système formel peuvent être combinées à des matières ASECA dans le

cadre d'un certificat composite obtenu dans le secteur éducatif non formelle pour adultes, il est impossible de combiner les mêmes matières ASECA et formelles si le certificat est préparé dans une école du système formel.

D'autres pays ont délibérément tenté de développer des curricula adaptés aux différences culturelles, comme c'est le cas des Ecoles bilingues au Niger et au Burkina Faso, proposant des cours dans la langue maternelle des enfants. Chekaraou (2004) expliquait que :

« dans les écoles bilingues, les cours reprenaient des thèmes en lien direct avec l'environnement immédiat des enfants. Parler de ces sujets locaux en classe contribuait à entretenir les cultures locales. Grâce aux discussions, les enfants avaient une vision positive de leur culture et cela les encourageait à transmettre ces connaissances aux générations futures. Par exemple, parler autant des jeux auxquels les enfants jouaient à la maison que des jeux auxquels on joue en ville montrait aux enfants l'importance de ces jeux pour la société. De même, les moutons et les chèvres utilisés en cours de mathématiques pour enseigner le calcul valorisaient le savoir des élèves et les encourageaient à l'entretenir. (Chekaraou, 2004: 342).

Les programmes bilingues font entrer les connaissances des populations locales dans les curricula des écoles formelles. Dans tous les pays, les pédagogues ont toujours essayé de créer un curriculum multiculturel intégrant non seulement des connaissances sur les cultures nationales et les relations entre cultures nationales, mais aussi sur les cultures régionales. Ces programmes ont également pour objectif de promouvoir le respect de la diversité locale, nationale et régionale, ainsi qu'une culture de paix et de tolérance chez les jeunes. Dans tous ces pays, le curriculum d'enseignement bilingue met l'accent sur l'importance de l'égalité des sexes (Ilboudo 2003). Cependant, pour tous ceux qui souhaitent poursuivre leurs études, les écoles bilingues proposent ce que l'on appelle un « programme bilingue transitionnel tardif » qui dure cinq ans. Il prolonge l'utilisation des langues nationales, même si les enseignants passent au français en quatrième et cinquième classe. Cela aide les élèves à apprendre à lire et écrire en langue locale et en français.

Les écoles bilingues aident les jeunes à mieux appréhender leur environnement et comprendre leurs cultures, étant donné que la majorité d'entre eux est destinée à rester dans la communauté et à contribuer efficacement à son développement socioculturel et économique.

Window of Hope, au Ghana, est également une innovation curriculaire intéressante. Il s'agit d'un programme mieux comprendre les effets potentiels du VIH/ SIDA sur le secteur de l'éducation ghanéen. Ce curriculum de formation de deux ans, intitulé *Window of Hope* (Lueur d'espoir) et développé en collaboration étroite avec le Ministère de l'Éducation du Ghana, a été intégré à la formation initiale nationale des enseignants.

► *Apprentissage libre à distance*

Dans beaucoup de pays africains, l'apprentissage libre à distance permet de créer des liens portant sur l'amélioration du développement professionnel formel et non formel. Il y a des cas en Afrique du Sud, au Soudan et au Botswana où l'apprentissage libre à distance a été utilisé dans la formation des professeurs qui travaillent dans le secteur formel ou non formel.

La *Sudan Open Learning Organization* (SOLO) est active depuis 1984 et propose un choix de programmes éducatifs y compris des programmes d'éducation de base pour les réfugiés adultes en Ethiopie, Somalie et au Soudan. Au niveau le plus faible, le programme comporte un cours d'alphabétisation, un cours de soins de santé de base, un cours pour les femmes portant sur les compétences susceptibles de générer des revenus ou de créer une petite entreprise et d'un cours destiné à former des enseignants de niveau de base pour les écoles de réfugiés. En 1998, SOLO a entrepris une réorientation complète des professeurs non formés dans l'ensemble de la République du Soudan. En améliorant le niveau des professeurs, SOLO a aidé le gouvernement soudanais à améliorer la qualité de l'éducation. Quatorze états soudanais ont augmenté les effectifs de leur système éducatif en formant 50 000 enseignants, dont beaucoup n'avaient jamais enseigné dans une salle de classe traditionnelle.

Le *Botswana College of Distance and Open Learning* (BOCODOL) propose à distance des cours de préparation au *Junior Certificate* qui sanctionne la fin de l'éducation de base et correspond aux dix premières années du système formel. BODOCOL offre également des cours de préparation au *General Certificate Secondary Education* (GCSE-Certificat général d'enseignement secondaire) à distance et a récemment reçu l'autorisation de continuer à proposer des programmes d'équivalence et des cours d'enseignement professionnel supplémentaires, ainsi que des cours non formels pour les adultes et les jeunes. Il utilise du matériel éducatif imprimé distribué par la poste et par l'intermédiaire des bureaux locaux des centres d'études où les

élèves peuvent rencontrer leurs tuteurs. Une émission hebdomadaire de 30 minutes sur Radio Botswana permet de diffuser des conseils pour encourager les élèves.

► *Méthodes efficaces d'enseignement / d'apprentissage*

Les liens peuvent aussi se manifester par le partage de méthodologies efficaces d'enseignement / d'apprentissage. Les écoles du système formel ont adopté des méthodologies et du matériel éducatif initialement développés dans le secteur non formel et inversement. Cela est devenu particulièrement facile grâce aux différents types de liens établis au niveau du programme. Au Bénin, par exemple, une technique de lecture fonctionnelle a été mise au point par le Conseil des Activités Éducatives du Bénin (CAEB) et adoptée par les écoles traditionnelles. Au Burkina Faso, l'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) a testé la méthode ALFAA (Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation), méthode qui est maintenant devenue optionnelle dans le système éducatif formel. Cela a permis à certains enfants d'acquérir le même niveau de connaissance que les autres en réduisant leur scolarité de deux ans.

La méthode ALFAA (Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation) a été initialement développée en réponse à une demande de l'organisation communautaire *Manegdbzânga* auprès de l'OSEO (Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière) pour le financement du développement et de l'expansion des efforts d'alphabétisation pour adultes dans la région. Les méthodes traditionnelles d'enseignement en langue française comprennent un enseignement du français oral et écrit, séparément ou simultanément, à des apprenants qui n'avaient aucune connaissance de base des concepts d'orthographe, de syntaxe et de grammaire dans leur propre langue. L'enseignement d'une langue dans un tel « vide » diminuait le taux de rétention et l'utilité de la langue comme outil de communication et d'apprentissage. À l'inverse, la méthode ALFAA utilise la langue maternelle comme outil principal d'enseignement et le français est enseigné avec des méthodes d'enseignement des langues étrangères ; le matériel éducatif et les techniques utilisés tiennent compte et mentionnent de façon explicite les différences entre la structure orthographique et la grammaire du français et du Mooré. Dans la deuxième partie de la formation, le français devient la langue d'enseignement de l'arithmétique, la géographie et de certaines matières pratiques.

Le succès des Ecoles Bilingues et du Projet EBAALAN au Burkina Faso sont attribués à la méthode d'enseignement utilisée pour aider les enfants, les jeunes et les adultes à améliorer leur niveau d'alphabétisation académique et fonctionnelle mais aussi à faire le lien entre « étudier et produire » ; cette méthode promeut également des valeurs culturelles positives. En parlant la même langue, les écoles bilingues cherchent à faire participer activement les parents à l'éducation de leurs enfants et en reliant les activités scolaires à des activités socio-économiques et culturelles du village chaque fois que cela est possible (Ouédraogo et Nikiema -1998). L'utilisation d'une langue familière aux enfants et aux enseignants, leur permet de faire plus facilement appel aux connaissances acquises des élèves et les guider vers l'auto-apprentissage, l'apprentissage en groupe, les activités pratiques et surtout l'acquisition de nouvelles connaissances (Alidou et Jung 2000).

► *Liens sous forme de gestion, fourniture, appropriation et financement d'institutions*

Plusieurs pays africains, dont la Namibie et le Botswana, ont mis en place des Départements et Directions de l'éducation non formelle au sein de leur Ministère de l'éducation. Ce type d'accord favorise une coopération étroite entre le formel et le non formel. Au Kenya, par exemple, un Bureau ENF a été créé au Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie avant de devenir une Unité avec son propre Directeur adjoint.

En vertu du programme de coopération gouvernementale UNICEF-Kenya pour la période 1999-2003, une politique d'éducation non formelle a été mise en place. Un programme d'éducation non formelle doté de matériel a été instauré, ainsi qu'un programme de formation des enseignants ENF. Le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie a également pris des mesures pour nommer certains enseignants appartenant à la *Teachers' Service Commission* (TSC) dans les écoles non formelles, dont certaines sont reconnues comme centre d'examen pour le *Kenya Certificate of Primary Education* (KCPE - Certificat d'enseignement primaire). Le livret publié par le gouvernement et intitulé *A Handbook for Inspection of Educational Institutions* (Manuel d'inspection des institutions éducatives), prévoit que des représentants de la division de l'inspection du Ministère de l'éducation soient chargés de l'inspection des approches non formelles et alternatives de l'enseignement fondamental. Des dispositions budgétaires concernant l'ENF sont également prévues. (Thompson 2001)

En Afrique, les écoles communautaires ont pris différentes formes, mais elles sont sensiblement différentes des écoles gouvernementales : leur création et leur financement relève principalement des contributions de différents acteurs et elles sont gérées par les communautés locales (Hyde 2003). En Zambie, le gouvernement a travaillé en étroite collaboration avec la communauté pour accréditer les écoles communautaires.

En Ouganda, les écoles communautaires sont une alternative au système d'éducation formelle ; elles sont donc placées sous l'égide de la Direction de l'éducation non formelle du Ministère de l'éducation et gérées en coopération avec le Ministère de l'éducation et des sports. Les écoles communautaires relevant du Ministère de l'éducation en Ouganda sont une initiative commune du gouvernement et de l'UNICEF. Dans le cadre de cet accord, le gouvernement met à disposition les classes et paie les enseignants, alors que l'UNICEF forme les facilitateurs. La scolarité est gratuite et le port de l'uniforme n'est pas obligatoire. L'éducation de base pour adultes, par contre, relève du Ministère du gouvernement local, de l'égalité des sexes et du développement social. En Ouganda, l'alphabétisation des adultes est fragmentée et séparée de l'éducation classique, y compris de celle des enfants et des jeunes. Cette situation rend difficile la conceptualisation et la mise en place d'un système éducatif holistique dans le pays.

Au Mali, les écoles communautaires bénéficiant du soutien de *Save the Children / USA* impliquent, dans une certaine mesure, des représentants de la communauté et des parents dans la conception, la gestion et le soutien financier des écoles. Contrairement aux écoles traditionnelles, les écoles communautaires sont gérées localement. *Save the Children / USA* a recours à des ONG locales pour appliquer ses programmes et pour toucher les nombreux villages reculés participant au projet. Les *School Management Committees* (SMC) ont également été créés pour surveiller les activités de l'école et son administration. Ils sont chargés de gérer les écoles communautaires au quotidien et de préparer leur avenir. Pour assurer une certaine pérennité, les membres des SMC sont nommés par le village sans l'avis de *Save the Children / USA*. *Save the Children / USA* a formé les membres des SMC à leurs rôles et responsabilités, parmi lesquelles : cibler les objectifs en matière d'éducation et leur importance pour la communauté ; comprendre l'importance du rôle du SMC et sa fonction ; apporter des compétences de gestion et d'administration ; trouver les ressources nécessaires pour l'école et pour les salaires des enseignants ; expliquer le rôle des partenariats ;

comprendre les fonctions et responsabilités de chacun de ses membres ; apprendre à contribuer à la promotion de l'école.

Les membres du SMC doivent également : débattre de l'importance de l'éducation dans leur village ; apporter un soutien technique, financier, humain et matériel à l'école ; mobiliser les ressources internes (naturelles et financières) pour mettre en place l'école et assurer sa pérennité ; obtenir des fonds ; recruter des étudiants et des enseignants ; surveiller les activités de l'école (présence, travail des enseignants, etc.) ; construire et entretenir l'école ; construire et entretenir le mobilier scolaire ; acheter et renouveler le matériel d'enseignement ; participer au financement de la formation des enseignants. D'autres SMC ont mené les activités suivantes : recherche de soutiens financiers pour que les enseignants puissent participer à des formations ; obtenir un titre de propriété pour l'école communautaire auprès du chef du *district* ; rencontrer les directeurs de l'éducation du *district* ; obtenir les certificats de naissance des enfants qui n'en avaient pas pour pouvoir les inscrire à l'école communautaire.

Le programme EBALAN au Burkina Faso est un projet conjoint de l'Institut national d'alphabétisation, de l'OSEO, de *Manegdbzânga Association* (MA) et de chercheurs de l'Université de Ouagadougou et du *National Institute of Literacy* (NIL - Institut national d'alphabétisation). Ce dernier était chargé de concevoir une méthodologie ALFAA et de former les enseignants à son utilisation. La *Manegdbzânga Association* regroupe trente associations de village, dont quinze sont des associations de femmes. L'objectif principal de MA est le développement local par l'alphabétisation en langue locale. Avec le financement de l'OSEO, MA a créé des centres d'alphabétisation opérationnels depuis 1996 dans 23 villages. Chacun des centres est autogéré et emploie trois employés permanents à temps plein, dont un directeur et deux superviseurs. L'OSEO contribue au budget à hauteur de 60 % et le MA apporte les 40 % restants. Le gouvernement participe à leurs efforts en payant le directeur et en donnant du matériel, comme des craies.

Intégration et liens programmatiques

Les liens en intégration programmatique ont pris la forme de programmes axés à la fois sur le développement de compétences de production et sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Parmi ces liens, on notera également des programmes combinant l'utilisation de technologies pédagogiques

avec des cours traditionnels afin d'améliorer la qualité de l'éducation fondamentale et l'évaluation des résultats de l'apprentissage. Il existe aussi des programmes reliant le DPE, l'éducation fondamentale pour adultes et l'alphabétisation des familles.

► *Liens par le biais d'initiatives d'alphabétisation et de développement des compétences*

Certains programmes et projets en Afrique subsaharienne ont été spécifiquement conçus pour développer les compétences renforçant l'employabilité, tout en mettant l'accent sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes. La *Basic Education for Urban Poverty Areas* (BEUPA) en Ouganda en est un exemple. Il s'agit d'un projet pilote continu de cours d'éducation de base non formelle de trois ans répondant aux besoins des enfants non scolarisés des villes et des adolescents âgés de 9 à 18 ans. Parmi les activités du projet, on notera le développement et le pilotage d'un cours non formel de trois ans, avec des versions adaptées des principales matières enseignées dans les écoles primaires, formation initiale compétences pré-professionnelles, renforcement des capacités des personnes chargées de l'application du programme et la promotion et le renforcement de la participation de la communauté. Un programme et des modules courts ont été élaborés dans différents domaines avec des artisans des communautés. Des instructeurs et des artisans locaux enseignent les techniques de base de différents métiers pour préparer les apprenants à gagner leur vie. Ils essaient en outre d'organiser des séances d'apprentissage et de formation pour ceux qui veulent acquérir une nouvelle expérience.

Autre exemple : le programme EBAALAN au Burkina Faso, qui suit le programme, les manuels, les vacances et le calendrier scolaire du système formel. Les manuels sont traduits en Mooré par des universitaires linguistes. Au cours des deux premières années du programme EBAALAN (l'équivalent du CE1 et du CE2 dans le système scolaire formel), l'enseignement porte sur l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences, l'éducation civique, l'éducation morale et la grammaire Mooré. Les étudiants suivent une formation accélérée reposant sur la méthode ALFAA pendant les 48 premiers jours de leur cursus. Par ailleurs, il a été délibérément décidé d'élaborer un programme en rapport avec la vie dans la communauté. L'un des objectifs de EBAALAN est d'apporter aux citoyens des notions de santé, de productivité, de patriotisme et de fraternité, mais aussi de protéger l'unité de base qu'est la famille dans le tissu social et de souligner la valeur de la notion de justice sociale comme base de la paix.

EBAALAN comprend des éléments de production et de culture dans son programme visant à créer un lien entre l'école et l'environnement des enfants. Ce sont toutefois les parents qui doivent décider de l'implication des étudiants dans la production (agriculture, gestion, tissage, jardinage pour vendre sur les marchés, etc.). L'ONG marraine, l'OSEO, a donné un mouton à chaque étudiant et les parents un coq et deux poules. La participation des parents à ce programme se concentre dans le domaine de la production, ce qui permet de lever des fonds pour les centres EBAALAN. Produire et trouver des fonds est présenté comme une stratégie de sécurité à long terme. Les étudiants acquièrent des compétences et se constituent un capital.

► *Liens par l'utilisation combinée des approches suivies en classe et des technologies pédagogiques*

Dans certains cas, pour améliorer la qualité de l'apprentissage, les technologies pédagogiques ont été utilisées pour compléter les programmes d'alphabétisation s'adressant aux adultes et aux enfants. Au Nigeria, deux initiatives de ce type ont vu le jour. Le *University Village Association Rural Literacy Program*, qui bénéficie du soutien du British Council au Nigeria utilisait du matériel d'apprentissage enregistré sur support audio pour améliorer les programmes d'alphabétisation s'adressant aux adultes sur une période de 18 mois. Chaque semaine avaient lieu trois séances en face à face d'une durée de deux heures, auxquelles venaient s'ajouter des leçons préenregistrées sur support audio qui étaient distribuées aux apprenants et qui leur permettait d'aller plus loin à leur rythme, quand et où bon leur semblait. Les cassettes contenaient des informations sur les meilleures pratiques actuelles (en matière d'agriculture, de gouvernance, sur les femmes ou encore sur la santé). Ces informations ont clairement transformé la vie des apprenants résidant en zone rurale au Nigeria. Les leçons d'alphabétisation en face à face permettaient d'interagir avec les facilitateurs et de renforcer les compétences en lecture et en calcul. D'après une évaluation du programme, utiliser des cassettes audio enregistrées s'est révélé un outil auxiliaire d'apprentissage important et a largement amélioré la qualité de l'enseignement et des processus d'apprentissage.

Toujours au Nigeria, le *Literacy Enhancement Assistance Program* est un projet de coopération financé par USAID et le Ministère fédéral de l'éducation du Nigeria. Ce programme est axé sur les états de Kano, Nasarawa et Lagos. Son objectif consiste à améliorer les compétences en lecture et en écriture des enfants du pays, ainsi que leur niveau en arithmétique de base avant la fin

de leur cycle primaire. Grâce à des cours interactifs à la radio et en formant des enseignants, les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont enseignées dans les salles de classe communautaires. Depuis la mise en place de ce programme, les élèves du primaire résidant dans les trois états ciblés par le programme ont vu leur niveau de lecture et de calcul monter en flèche. Les programmes diffusés sur radio FM ont notamment permis d'améliorer la maîtrise orale et écrite de l'anglais des élèves et leur niveau en calcul.

D'autres exemples existent, comme le *INADES-Formation program*, qui concerne le Kenya, la Tanzanie, l'Ouganda, le Rwanda, le Burkina Faso, le Tchad et la Côte d'Ivoire. Ce programme s'occupe d'élaborer des manuels de lecture en agriculture, dans le domaine de la santé et de l'éducation civique communautaire pour les adultes. En outre, des facilitateurs organisent des discussions et diffusent des informations à la radio. Les politiques de développement des gouvernements du Kenya, de la Tanzanie et du Mali ont été diffusés auprès de la base par la radio. Les citoyens sont donc mieux informés des programmes que le gouvernement met à leur disposition. (Siaciwena, 2000) Avec le *INADES-Formation Project of Jesuits Organization*, nombre d'agriculteurs qui font de la subsistance, de femmes de village, de dirigeants communautaires et d'adultes ont bénéficié d'une éducation, d'une expertise et d'un savoir importants, qu'ils ont ensuite pu appliquer pour transformer leur communauté locale.

► *Liens en matière d'évaluation des résultats d'apprentissage : enseignement bilingue*

Il existe également des liens en matière d'évaluation des résultats d'apprentissage. Ces évaluations comprennent d'autres aspects importants comme les résultats culturels et socioéconomiques et la capacité qu'ont les élèves à maîtriser les connaissances acquises à l'école en les appliquant. Réussir les examens de fin d'école élémentaire est certes reconnu dans ces écoles, mais il ne fait aucun doute que le concept de réussite scolaire adopte une définition plus large et comprend le fait d'atteindre le niveau d'alphabétisation fonctionnelle et une base de connaissances que les enfants et les jeunes adolescents peuvent utiliser activement pour participer à l'ensemble des activités socioculturelles et économiques.

Le Ministre de l'éducation de base du Burkina Faso a déclaré : *Les « Ecoles Bilingues » ont plusieurs objectifs. Quatre de ces objectifs sont spécifiquement*

liés à la promotion d'une éducation culturellement pertinente dans les écoles et les communautés : L'égalité des sexes concernant l'accès à l'école, le contenu des cours et la pratique des métiers appris à l'école - Le lien entre l'éducation et la production :

les élèves se livrent à des activités manuelles comme l'agriculture, l'élevage, l'artisanat, la menuiserie, toutes liées à l'économie locale. Ces activités font partie des cours enseignés et constituent des domaines pratiques pour les leçons apprises - Réévaluer la culture : introduction dans les écoles de valeurs africaines culturelles positives telles que la solidarité, l'honnêteté, la tolérance, travailler dur, respecter les aînés, respecter la vie, mais aussi les contes, les proverbes, les chansons, les danses, la musique indigène et les instruments de musique traditionnels - Participation des parents : les pères et les mères participent à la conception du programme scolaire et à la définition de certains aspects de l'éducation dans l'école comme la production et la culture. (Ouédraogo 2002:14).

Les élèves semblent avoir profité des « écoles bilingues » au Burkina Faso à plusieurs égards. Les projets économiques comme l'élevage ont servi à aider les étudiants à aborder de nombreuses matières et à intégrer le système de connaissances locales dans l'éducation de base formelle. En outre, les élèves ont pu réaliser quelques gains financiers. Cette activité a aidé les enseignants à enseigner des matières comme les études sociales, la biologie (l'élevage) et les mathématiques dans des contextes qui parlaient aux élèves. En achetant, élevant et vendant des chèvres, des moutons et des poules, les enfants apprennent le fonctionnement de l'élevage dans leur propre culture et dans un contexte moderne. Ils apprennent de nouvelles méthodes de modernisation des activités socioéconomiques existant dans leur propre communauté. Ainsi, l'école prend tout son sens non seulement pour les enfants qui apprennent en faisant, mais aussi pour les parents qui bénéficient de la contribution de leurs enfants à toutes les activités culturelles et socioéconomiques. (Ilboudo (2003)

Au Niger, Bergman et ses collègues ont précisé que les parents étaient très favorables aux écoles bilingues pour des raisons similaires : *les parents concernés, notamment les pères, trouvent que l'enseignement dans les langues africaines est meilleur que l'enseignement traditionnel parce que les enfants apprennent facilement. Ils ne veulent pas que les écoles expérimentales rejoignent le système traditionnel. La grande majorité d'entre eux souhaite conserver les écoles expérimentales pour trois raisons principales : développement de leur*

propre culture, meilleure compréhension des cours et meilleur apprentissage à lire et à écrire dans les deux langues. (Bergman et al. 2002: 96)

► *Liens entre DPE, Education de base pour adultes et Alphabétisation des familles*

Certains projets et programmes essaient actuellement de conjuguer DPE, l'Éducation de base pour adultes et l'Alphabétisation des familles. Deux exemples sont abordés dans cette étude: le *Family Literacy Project* (FLG) au Kwazulu (Afrique du sud) et le projet *Family Adult Basic Education* (FABE) en Ouganda. Le FLG a été créé à partir du constat suivant : bien que les enseignants préscolaires des communautés reçoivent une formation, le taux d'alphabétisation des jeunes enfants placés sous leur tutelle s'améliorait peu ou pas du tout. Voilà pourquoi une nouvelle approche a été adoptée : l'accent a été mis sur les parents et leurs compétences afin de réussir l'alphabétisation des jeunes enfants. (Snoeks 2004:35)

Ce projet encourage les jeunes enfants et leurs parents / tuteurs à voir l'apprentissage de la lecture comme un plaisir partagé et comme une compétence reconnue, l'idée sous-jacente étant qu'il est plus facile d'apprendre en s'impliquant activement et en s'amusant. Ainsi, les aspects agréables de la lecture et de l'écriture sont mis en avant. Le FLP, mis en place dans les zones rurales qui souffrent cruellement de l'absence de services sociaux et d'autres avantages, a d'ores et déjà réussi à impliquer différemment les membres du groupe en ayant recours à leurs compétences récemment acquises ou améliorées, notamment l'élaboration d'ouvrages, la création d'une petite bibliothèque pour chaque groupe et des réunions hebdomadaires de clubs de lecture pour discuter des livres empruntés, la communication écrite avec des correspondants, la mise à jour de panneaux d'information pour la communauté, la publication de lettres d'information et « Umzali Neugane » (journalistes en herbe adultes et enfants). (Snoeks 2004:38-40)

Le *Family Adult Basic Education* (FABE) a été conçu pour relever les défis liés au programme UPE et le *National Functional Adult Literacy Program* (FAL) dont l'objectif était de rompre le cycle de faible performance scolaire à l'origine d'une piètre alphabétisation des adultes. Ce programme a été conçu pour susciter et entretenir la motivation des parents pour qu'ils soutiennent la formation de leurs enfants en les aidant au même titre que les enseignants. Le FABE cherche également à stimuler la participation de la communauté dans les écoles en apportant aux parents les compétences requises en

suivi, lecture, écriture et calcul et en sensibilisant les parents et les APE à leurs rôles et responsabilités en matière d'éducation des enfants.

Au départ, l'approche consistait à faire en sorte que les parents apprennent en utilisant le matériel scolaire avec leurs enfants. Toutefois, une évaluation rapide menée en zone rurale a permis de comprendre que les besoins en éducation de base des adultes étaient plus larges et qu'il ne fallait pas les limiter au contenu scolaire. Cette étude a révélé qu'il convenait de sensibiliser les parents à la valeur de l'éducation et à leur rôle par rapport à l'éducation des enfants. Pour ce faire, un soutien matériel et financier est nécessaire, au même titre qu'un suivi de la formation des enfants : vérifier les cahiers de classe, rencontrer les enseignants et aider les enfants à faire leurs devoirs. L'évaluation a également établi le besoin de mettre en place des pratiques éducatives favorables pour établir un lien entre la formation purement scolaire et les connaissances et les pratiques propres à la communauté. (Prichard 2005)

Un examen du *Family Adult Basic Education* (FABE) a démontré que les avantages dont profitaient les enfants avec le FABE étaient liés aux avantages que tiraient les parents de leur participation aux cours FABE. Les faits prouvent que plus les parents s'intéressent et comprennent la formation de leurs enfants, mieux les enfants réussissent à l'école et à la maison. Ce constat a pu être dressé lors des réunions parents / enfants où les parents sont apparus plus confiants, où la communication entre les parents et les enfants était améliorée et où il est apparu que les relations entre les écoles et les parents étaient meilleures. (Prichard 2005).

3. Interactions positives : leçons et défis

Leçons

Dans certains pays africains, on reconnaît de plus en plus qu'il faut un système d'éducation holistique dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Les pays dont les politiques éducatives ne reconnaissent pas encore la formation tout au long de la vie comme une nouvelle donne peuvent tirer les leçons de ces exemples. Étant donné la diversité de l'offre et les différentes manières d'étudier, il faut établir des liens pour que les étudiants puissent

passer d'une filière à l'autre, dans un cadre plus général qu'il faut également mettre en place. Il faut également s'intéresser au concept de la reconnaissance, étroitement lié à la certification. Les procédures de certification et de reconnaissance doivent être développées pour faire une place à l'éducation non formelle dans un cadre de qualifications bien structuré, comme cela a été fait en Afrique du Sud et en Namibie.

En Afrique sub-saharienne, de nouveaux modes de scolarisation ont été mis en place au sein même du système d'éducation formel. Les écoles communautaires et bilingues sont de plus en plus reconnues par les gouvernements, surtout en Afrique de l'Ouest francophone, comme des systèmes parallèles de système formel. Il y a là des leçons à tirer sur l'utilité des écoles communautaires dans les pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique Centrale, où elles ne sont pas aussi répandues. C'est notamment le cas de l'Ouganda où elles se contentent de proposer des programmes palliatifs ou compensatoires qui servent de passerelles vers le système éducatif formel.

Plusieurs gouvernements africains utilisent maintenant ces systèmes comme un outil de décentralisation du système éducatif formel et acceptent les diplômés du système non formel dans les écoles du système formel. Non seulement les écoles communautaires représentent à l'heure actuelle une part importante du système national au Mali, au Sénégal et au Burkina Faso, mais elles sont aussi un pilier des stratégies de décentralisation dans le cadre de la réforme de l'éducation.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les écoles communautaires intègrent le bilinguisme fonctionnel, les emplois du temps flexibles, tout comme le personnel et les infrastructures, ainsi qu'un curriculum pertinent et respectueux des cultures diverses. Les évaluations de ces méthodes parallèles ont montré qu'elles permettent d'obtenir de meilleurs résultats. Les élèves des écoles communautaires au Mali sont plus aptes à trouver leur place dans la vie de leur village et à contribuer à son développement tout en acquérant des compétences qui leur permettent aussi de continuer leurs études s'ils le souhaitent.

Une évaluation du programme EBAALAN au Burkina Faso a démontré que les élèves des écoles EBAALAN obtenaient, dans toutes les matières testées, de meilleures notes que leurs homologues du système formel. Il y a également un écart entre la note médiane des élèves du système EBAALAN et

celle des élèves du système formel, et ce dans toutes les matières. Il est difficile d'expliquer que les élèves du système EBAALAN obtiennent de meilleurs résultats que les autres, et l'évaluation a avancé deux hypothèses : l'utilisation de la langue maternelle facilite l'apprentissage et améliore les résultats de l'élève, et la nature même de l'école, innovante et expérimentale, facilite l'apprentissage des élèves. Les écoles communautaires ont aussi beaucoup œuvré pour combattre les inégalités entre filles et garçons dans le système formel. En rapprochant les écoles des lieux d'habitation, elles ont ainsi permis de scolariser plus de filles. Il a aussi été prouvé que les élèves filles du programme EBALAAN au Burkina Faso ont obtenu de meilleures notes que les filles et les garçons du système formel. Ces résultats sont très proches de ceux obtenus dans les évaluations des écoles non formelles au Mali.

Autre caractéristique importante des écoles communautaires : non seulement elles ont un curriculum plus pertinent, flexible et respectueux des cultures diverses, en plus, certaines d'entre elles proposent un programme rapide d'enseignement primaire complet pour les jeunes non scolarisés. Le programme EBALAAN propose un cursus primaire complet en quatre ans et grâce à l'utilisation de la méthode d'enseignement en langue maternelle ALFAA, les résultats de ses élèves sont meilleurs. Les évaluations internes du projet « Ecoles Bilingues » indiquent que, comme dans le programme EBAALAN, après cinq ans d'instruction, les élèves de ce programme sont prêts à se présenter à l'examen de fin du primaire. Les résultats des élèves des écoles bilingues aux tests de 2003 et 2004 ont été meilleurs que ceux des élèves des écoles monolingues où l'enseignement se fait en français (Ouédraogo 2002).

Les études comparatives sur les écoles traditionnelles monolingues qui utilisent les langues officielles (anglais, français, espagnol et portugais) comme premières langues et les écoles bilingues qui utilisent les langues maternelles des élèves au même titre que les langues officielles, montrent qu'en général, les élèves bilingues ont de meilleurs résultats scolaires que ceux des écoles traditionnelles (Alidou, 1997; Ouédraogo, 2002; Bergman *et al.* 2002; Mekonnen, 2005). Le ministère de l'éducation de base du Burkina Faso a mené une étude comparative sur les écoles bilingues et les écoles publiques traditionnelles et a observé que les écoles bilingues sont plus efficaces que les écoles monolingues où pendant six ans, l'instruction est prodiguée en français. La première cohorte d'élèves des écoles bilingues a passé l'examen

de fin de primaire en 1998. Au bout de seulement 5 ans d'enseignement en langues locales et en français, ces élèves ont obtenu de meilleurs résultats que les autres, qui avaient suivi six ou sept ans d'enseignement en français. En 2002, 85,02 % des élèves des écoles bilingues ont réussi l'examen de fin de primaire (Ilboudo, 2003). La moyenne nationale est de 61,81 % au bout de six à sept ans d'instruction en français.

L'utilisation des langues locales dans les cours d'alphabétisation et programmes d'éducation de base facilite l'adoption d'une stratégie pédagogique centrée sur l'apprenant et facilite également l'implication des parents dans la vie des écoles. Les professeurs bilingues qui ont utilisé la pédagogie d'apprentissage actif mettent au point des projets bien ancrés dans la communauté qui encouragent les activités pratiques et l'implication des parents. A la lumière de ce rapport, on peut dire que l'enseignement effectif dans les langues locales contribue à convaincre les parents et les élèves exclus de la valeur de l'école (Ilboudo, 2003 et Ouédraogo, 2002). C'est un enseignement important pour beaucoup de gouvernements sur l'école primaire en Afrique.

Dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne, l'apprentissage libre et à distance est utilisé pour élargir l'accès à l'éducation de base et améliorer la qualité du système éducatif traditionnel notamment par de la formation continue pour les enseignants. Il ouvre aussi la possibilité de créer des liens pour le développement professionnel des employés des deux systèmes. C'est le cas au Nigeria, en Afrique du Sud et au Botswana où l'apprentissage libre et à distance est utilisé dans la formation des enseignants des systèmes formel et non formel. L'organisation SOLO (*Sudan Open Learning Organization*) forme des professeurs polyvalents qui enseignent dans les deux systèmes. Le certificat d'éducation qui est délivré à la fin de cette formation est approuvé par le Ministère de l'Emploi et le Ministère de l'Éducation. Cela contribue donc à améliorer l'image des professeurs. Le curriculum pour les enseignants est vaste et s'adresse aux enseignants qui travaillent avec des enfants et des adultes. Ce qui veut dire que lorsqu'ils obtiennent leur diplôme, en plus de leurs tâches au sein du système scolaire, les enseignants sont aussi rémunérés pour s'impliquer dans des programmes d'enseignement professionnel et de compétences vitales à l'attention des réfugiés et des adultes. Ces initiatives ont considérablement amélioré l'éducation et le développement économique et social du peuple soudanais - surtout de ceux qui vivent dans les états en paix (UNESCO, 2001). Les technologies éducatives comme les radios

et les cours enregistrés sont utilisés avec succès pour améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le système formel et non formel pour les enfants et les adultes.

Les écoles communautaires ont déclenché un regain d'intérêt pour l'éducation et tous ont coopéré pour que ce modèle d'écoles parallèles fonctionne. Les femmes ont vu qu'elles pouvaient jouer un rôle important dans l'éducation de leurs enfants. Les SMC encouragent les candidatures féminines. Au Mali, ce sont en général des femmes qui encadrent les filles et on considère donc qu'il est important qu'elles fassent partie du mécanisme de prise de décision pour aider à gérer les activités de l'école. Les femmes ont pris confiance en elles et dans leur rôle de leader, elles trouvent la possibilité d'exercer leurs nouvelles compétences dans les SMC. On dit souvent qu'il est important de scolariser les filles parce que leur avenir sera meilleur lorsqu'elles auront passé quelques années à l'école pour apprendre à lire, écrire et compter, préserver leur santé et être de bonnes mères. La place des écoles communautaires au sein du système éducatif, si elles n'ont plus de financement extérieur, reste une question ouverte.

Les défis

Plusieurs pays africains ont tenté de mettre en place des CNQ. Ceci est-il opportun lorsque ces efforts précèdent l'avènement d'une politique holistique de l'éducation et lorsque l'éducation formelle et non formelle sont du ressort de deux Ministères différents ? D'autres questions cruciales vont se faire jour, comme l'identification des compétences essentielles nécessaires aux différents groupes d'apprenants et l'importance de la voie empruntée pour acquérir ces compétences. Qui définira ces compétences ? Quelle autorité et par quels moyens ? Il conviendra de mettre en place des procédures de certification et de reconnaissance pour donner à l'éducation non formelle une vraie place dans ce cadre structuré de qualifications.

Depuis la mise en place du CNQ en Afrique du Sud, peu d'élèves ont pu pleinement profiter des liens entre les deux sous-systèmes. Le débat fait rage et certains se demandent dans quelle mesure le CNQ et les *Guidelines for Adult Basic Education and Training* (ABET- Orientations pour la Formation et l'Éducation de base pour Adultes) n'encouragent pas une formalisation excessive de l'éducation des adultes. Certains pensent que la standardisation de l'ABET, au niveau de l'alphabétisation et aux niveaux supérieurs, a entravé

son développement. Autre question cruciale : il a été montré, en Afrique du Sud et ailleurs, que les travailleurs qui n'ont pas été à l'école acquièrent avec le temps des aptitudes complexes au travers des tâches qu'ils effectuent et cela leur permet d'agir efficacement, même dans des situations où des connaissances de la lecture et l'écriture sont nécessaires, comme la prise de décisions portant sur des volumes, des quantités ou des coûts ou encore l'interprétation de schéma avec légendes. Cela montre que se concentrer sur les missions d'alphabétisation traditionnelle pour adultes occulterait la complexité des différentes formes de communication sociale qui se développe dans les sociétés en mutation. Dans cette optique, on peut dire que concevoir des programmes localement favorisera la diversité d'interprétation des textes et des situations, diversité d'interprétation qui existe chez les adultes vivant dans un environnement lettré (Prinsloo et Breier (1996) in Wagner2000, §30).

Au niveau national, les écoles communautaires sont perçues différemment selon les pays et l'opinion des autorités nationales de l'éducation à leur égard. Le succès des écoles communautaires en Afrique dépend de leur reconnaissance légale et de leur intégration dans le système éducatif national. Plus les écoles communautaires viennent compléter le modèle éducatif du gouvernement, plus elles seront durables. Cependant, plus les écoles communautaires suivent le système formel moins elles répondront aux besoins du village, surtout lorsque sa perception de l'amélioration de l'école ne sera pas en accord avec l'idée du système éducatif national. Comment intégrer les adaptations locales des écoles communautaires et conserver le soutien et la reconnaissance du gouvernement ?

Même si l'apprentissage ouvert à distance offre des opportunités immenses, le coût de l'investissement dans le développement des infrastructures est peut-être inaccessible pour beaucoup de pays africains pauvres. Il faut également investir des montants considérables pour former ceux qui dirigeront et utiliseront ce système. Les Ministères doivent reconnaître l'immense potentiel de l'apprentissage libre à distance pour améliorer l'accès à l'éducation et sa qualité et la qualité du processus d'enseignement et apprentissage dans son ensemble.

L'introduction d'innovations dans le programme couronnées de succès mènera à la réorientation de beaucoup d'enseignants africains. Il faudra également modifier les programmes de formations des enseignants pour y

intégrer les nouvelles méthodes d'enseignement et former les enseignants à utiliser leur langue maternelle pour l'alphabétisation dans certains pays.

Il a été montré à de nombreuses reprises que l'utilisation des langues locales dans les cours d'alphabétisation est adéquate. Malheureusement, même lorsque cette approche est soutenue par des politiques, la mise en œuvre peut se heurter à des difficultés. Les pays dans lesquels il y a plusieurs langues locales représentent un défi. Bien souvent, il s'agit de langues parlées et non écrites, ce qui veut dire que la création de matériel pédagogique devrait partir de zéro.

4. Recommandations

En conclusion, cette étude établit qu'il existe des exemples d'intégration et de liens positifs entre l'éducation formelle et non formelle. Ils se situent pour la plupart au niveau des programmes et des institutions mais ceux qui se trouvent au niveau du système ne sont pas encore totalement intégrés. Beaucoup d'exemples d'Afrique francophone partent de la base, c'est à dire de la demande des communautés alors que les pays Anglophones ont adopté une approche descendante en commençant par la mise en place de politiques et de cadres. Seule une vision large et holistique de l'éducation et de l'apprentissage pourra permettre de relever les défis auxquels les pays d'Afrique sub-saharienne doivent faire face pour que l'éducation de base et la formation tout au long de la vie deviennent une réalité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes.

1. Il faut qu'un plus grand nombre de gouvernements africains se dote de politiques et de mécanismes pour promouvoir un système éducatif holistique,
2. Il faut encourager la diversité de l'offre d'enseignement, diversité dans laquelle l'école traditionnelle ne serait plus le seul mode d'apprentissage mais un parmi d'autres,
3. Il faut créer une infrastructure de soutien pour proposer des services professionnels et administratifs à toutes les filières d'enseignement et de formation du système,
4. Il conviendra également de concevoir un système de financement pour assurer un accès équitable aux subventions de l'état et un système d'assurance de la qualité pour que les différentes filières puissent se développer tout en respectant les mêmes critères d'accès et de qualité.

Bibliographie

- ADEA. (2001).** *What Works and what's New in Education: Africa Speaks! Report from a Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa.* Paris, ADEA - Institut international de planification de l'éducation. Biennale de l'ADEA : documents soumis au Groupe de travail sur l'éducation non formelle (Arusha, Tanzanie, 2001).
- ADEA. (1996).** *The Role of African Languages in Education and Sustainable Development.*
- Groupe de Travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle. (2002).** *Report on National Symposium on Non-Formal Education* (Maputo, Mozambique, 12-14 juin 2002).
- **(1999a).** *Report on Pre-biennial Symposium on the Dynamics of Non-Formal Education* (Johannesburg, Afrique du sud, 1-4 décembre 1999).
- **(1999b).** *Workshop Report on Diversifying Educational Delivery Systems* (Gaborone, Botswana, 23-26 juin 1999)
- **(1999c).** *The Dynamics of Non-Formal Education*, disponible au lien suivant : www.adeanet.org/wgnfe/publications/joburg/dynamics-V1-text-eng.pdf
- ADERINOYE et Ojokheta. (2004).** Open-Distance Education as a Mechanism for Sustainable Development: Reflections on the Nigerian Experience, in *International Review of Research in Open and Distance Learning* (avril 2004)
- ALIDOU, Hassana. (2003).** *Medium of Instruction in Post-Colonial Africa.* In: *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, ed. par. James W. Tollefson et Amy Tsui, 195-214. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- **(1997).** *Education Language Policy and Bilingual Education: The Impact of French Language Policy in Primary Education in Niger.* Thèse de Doctorat, University of Illinois Urbana-Champaign. Ann Arbor, MI: UMI Number: 9737030.

ALIDOU, Hassana et Mallam, Garba Maman. (2003). *Assessment and observations of experiences of utilization of African languages in basic education.* Document préparé pour la Biennale de Maurice de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3 - 6 décembre 2003.

ALIDOU, Hassana et Ingrid, Jung. (2002). *Education Language Policies In: Francophone Africa: What have We Learned from Field Experience? In: Language Policy: Lessons from Global Models*, ed. par Steven Baker, 61-73. Monterey: Monterey Institute of International Studies.

BAMGBOSE, Ayo. (2005). *Mother-tongue education. Lessons from the Yoruba Experience*, in: *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, ed. par Birgit Brock-Utne et Rodney Kofi Hopson, 210-234. Le Cap, CASAS; Dar es Salaam: Mkuki na Nyota.

BERGMANN, Herbert. (2002). *What works and what doesn't. Successful approaches in promoting basic education. D+C Development and Cooperation* 6:14 - 17. TU <http://www.inwent.org/E+Z/1997-2002/de602-6.htm>UT, le 20 décembre 2005.

BOLY, A. (2004). *Experience III- Cross -Fertilisation -Non-formal and Formal Education*, disponible au lien suivant : [www.adeanet.org/meetings/docs/conf % 20 Nam 05/Eng/complete MTBLE Report-engl.pdf](http://www.adeanet.org/meetings/docs/conf%20Nam05/Eng/completeMTBLEReport-engl.pdf).

BOUKARY ,Hamidou D. (1999). *The Village Schools of Save the Children/USA in Mali: A Case Study of NGOs, Communities and the State's Emerging Roles in the Provision of Basic Education in Sahel.* Dissertation de doctorat, non publiée, Indiana University.

CARNEAL, C.C. (2004). *Community Schools in Mali: A multilevel Analysis*, Dissertation de Doctorat.

CHEKARAOU IBRO. (2004). *Teachers' Appropriation of Bilingual Educational Reform Policy in Sub-Saharan Africa: A Socio-Cultural Study of Two Hausa-French Schools in Niger.* Thèse de Doctorat. Bloomington: Indiana University.

DUTCHER Nadine et Richard Tucker. (1995). *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience.* Document de discussion Îles Pacifique Series Number 1. Washington: Banque Mondiale.

EASTON Peter, Capacci Chris et Kane Lamine. (2000, July). *Indigenous Knowledge Goes to School: Potentials and Perils of Community Education in Western Sahel.* Banque Mondiale: IK Notes, No° 22. <http://www.worldbank.org/afr/ik/iknt22.pdf>

FAFUNWA Aliu Babtunde, Macauley J. I. et Sokoya A. (1989). *Education in Mother Tongue: The Ife Primary Education Research Project (1970-1978).* Ibadan: University Press Ltd.

GOVERNEMENT OUGANDAIS. (2004). Ministère de l'Éducation et des Sports : *An evaluation of Six Non-formal Education Programs in Uganda (Unpublished report)*

GOVERNEMENT OUGANDAIS. (2002). Ministère des Genres, de l'Emploi et du Développement social, *National Adult Literacy Strategic Investment Plan 2002/3 - 2006/7*

—. (1992). Ministère des Genres, de l'Emploi et du Développement social : *Education for National Integration and Development.*

HOPPERS, Wim. (2000). *Nonformal Education, Distance Education and the Restructuring of Schooling: Challenges for a New Basic Education Policy.* *International Review of Education*, 46, 1/2, 5-31.

—. (1999). *A Systemic Approach to the Problems of Jomtien*

HYDE, K. (2003). *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender equality in Education.* Oxfam

ILBOUDO, Paul Taryam. (2003). *Etude de Cas National - Burkina Faso. Pertinence de l'Éducation-Adaptation des Curricula et Utilisation des Langues Africaines : Le cas de l'Éducation Bilingue au Burkina Faso.* Document de travail de la Biennale de l'ADEA de Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.

INDABAWA, S.A. (2000). *diversity of Adult and NFE provisions in Namibia; in Indabawa. S.A. Oduaran. A, Afrik. T and Walters. S (2000). The State of Adult and Continuing Education in Africa*, Department of Adult and Non-formal Education, University of Namibia, Windhoek, Namibia

KEITA, Bakary. (1999). *Communication Sur Les Ecoles Communautaires.* Etude présentée à la *Comparative and International Education Society Conference*, Toronto, 13-18 avril 1999.

LAOYE (2000). Cité par Aderinoye et Ojokheta, 2004, *Open-Distance Education as a Mechanism for Sustainable Development: Reflections on the Nigerian Experience*, in *International Review of Research in Open and Distance Learning* (Avril - 2004)

MARUATONA, T. (2004). *Issues in Policy and Provision of Non-formal Basic Education in East and Southern Africa* ; disponible au lien suivant : www.adeanet.org/wgnfe/publications/maruatona.pdf

MILLER-GRANDVAUX et Yoder, K. (2002). *A literature Review of Community Schools in Africa*, USAID Bureau pour l'Afrique, Bureau du Développement durable

MPOFU, S. (2000). *The state of Adult Literacy Education in Zimbabwe*, in Indabawa. S.A. MUMBA. E (2004). *Diversification of Adult Education provision in Zambia* ; disponible au lien suivant : www.adeanet.org/wgnfe/publications/Zambia-Mumba.pdf

OKECH, A. (2001). *Exploring Multilingual Community Literacies*, disponible au lien suivant : www.iiz.dvv.de/englisch/publicationen/ewb-ausgaben/59-2003/eng-okech.htm-27k-

OUÉDRAOGO, Mathieu Rakissouiligri. (2002). *L'Utilisation des Langues Nationales dans les Systèmes Educatifs en Afrique.* IIRCA-UNESCO Bulletin. décembre 4(4).

OUÉDRAOGO et Nikiema. (1998). Cité dans *Optimizing Learning and Education in Africa - the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa.* Conference

on Bilingual Education and the Use of Local Languages, 3-5 août 2005, Windhoek, Namibie

PRITCHARD S. (2005). *Family Learning: Can Parental involvement in Primary Schools make a difference: Initial results of a model piloted in Eastern Uganda*, Education Action International, UK.

ROGERS, A. (2004). *Adult Literacy-Adult Motivation in Adult Education and Development*, Vol.61

SIACIWENA. (2000). Cité par Aderinoye and Ojokheta, 2004, Open-Distance Education as a Mechanism for Sustainable Development: Reflections on the Nigerian Experience, in International Review of Research in Open and Distance Learning (Avril 2004)

SNOEKSD. (2004). *Family Literacy Project in Adult Education and Development*, Vol.61

SOUTH AFRICA QUALIFICATIONS AUTHORITY. (2001). *Criteria and Guidelines for Assessment of NQF registered Unit standards and Qualifications.*

THOMPSON EKUNDAYO, J.D. (2001). *Successful Experiences in Non-formal Education and Alternative approaches to Basic Education in Africa:* Document de discussion présenté à la Biennale de l'ADEA de 2001 à Arusha, République de Tanzanie : 7-11 octobre 2001 (ADEA GTENF).

TORRES, M. R. (2004). *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and opportunities for Adult Education*, Etudes SIDA, Stockholm, Suède

—. (2001). Amplifying and Diversifying Learning: Formal, Non-formal and Informal Education revisited, Biennale de l'ADEA d'Arusha 2001 (ADEA GTENF)

TOUNKARA, Bréhima. (2001). *Les roles des ONG dans l'éducation de base au Mali. Bamako: USAID et ROCARE.*

UNESCO. (2005). Groupe de Travail sur l'éducation pour tous, séance sur l'alphabétisation et l'émancipation : documents de travail et réflexions

disponibles sur : [WWW.UNESCO.org/education/efa/global-co/working-group/Background%20 paper.pdf](http://WWW.UNESCO.org/education/efa/global-co/working-group/Background%20paper.pdf)

UNESCO. (2005). Rapport sur l'EPT 2006 L'alphabétisation, un enjeu vital, Résumé, disponible au lien suivant : WWW.UNESCO.org/education/efa/global-co/working-group/Background%20 paper.pdf

—. (2003). Genre et Education pour tous - La pari de l'égalité. Paris: UNESCO.

—. (2000a). Cadre d'action de Dakar. Paris: UNESCO.

—. (2000b). Education pour tous. Situation et tendances (2000). L'évaluation des acquis scolaires. Paris: Rapport publié pour le Forum consultatif international sur l'éducation pour tous.

WAGNER, A.D. (2000). *EFA Thematic Study on Literacy and Adult Education*: présenté au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, avril 2000, ILI/ UNESCO. disponible au lien suivant : www.literacyonline.org/products/ili/pdf/0poo01.pdf

YOUNGMAN, Frank. (1999). Interfacing NFE and Open Learning Provisions with Mainstreamed Education in the Context of Emerging Conceptualisations

Liste des sigles et abréviations

ABET	Adult Basic Education and Training
ADEA	Association Pour le Développement de l'Éducation en Afrique
ALD	Apprentissage libre à distance
APE	Associations parents enseignants
ASECA	A Secondary Education Curriculum for Adults
BOCODOL	Botswana College of Distance and Open Learning
CAEB	Conseil des Activités Éducatives du Bénin
CGE	Comité de gestion d'école
COPE	Complementary Opportunities Program of Education
CNQ	Cadres nationaux de qualifications

DPE	Développement de la petite enfance
EPT	Education pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
FABE	Family Adult Basic Education
FLP	Family Literacy Project
GCSE	General Certificate in Secondary Education
INADES	Institut Africain pour le développement économique et social
KCPE	Kenya Certificate of Primary Education
MdE	Ministère de l'éducation
NALSIP	National Adult Literacy Strategic Plan
NLPN	National Literacy Program in Namibia
NTI	National Teachers' Institute
ODM	Objectifs de développement du millénaire
ONG	Organisations non gouvernementales
OSEO	OEuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
PRL	Recognition of Prior Learning (Reconnaissance des acquis)
SAQA	South Africa Qualifications Authority
SC/USA	Save the Children, United States of America
SOLO	The Sudan Open Learning Organization
TIMSS	Trends in International Mathematical and Science Study
TSC	Teachers Service Commission
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VIH/SIDA	Virus d'immunodéficience humaine/ Syndrome d'immunodéficience acquise

Créer des environnements propices à une société alphabète

Chapitre 8.
Créer un environnement lettré :
dimensions latentes et implications
pour les politiques 347

Chapitre 9.
Utilisation des langues africaines et
alphabétisation : conditions, facteurs
et processus (Bénin, Burkina Faso,
Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie) 409

Chapitre 8.

Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour les politiques

par Peter B. Easton

1. Introduction

Nous examinons la notion d'« environnement lettré » à la lumière des récentes expériences de terrain et la façon dont il peut être mis en place ou renforcé sur le plan matériel, en particulier dans les endroits pauvres en ressources où se déroulent la plupart des programmes d'alphabétisation. Malgré une attention, manifeste depuis déjà quelques années, aux problèmes de « postalphabétisation » et de création d'un environnement lettré, il est évident que notre analyse de la question et notre compréhension des solutions optimales sont encore assez rudimentaires.

Nous aborderons la structure de l'environnement lettré puis reviendrons sur les différences les plus importantes et l'étroite complémentarité entre ses aspects éducatifs (supports de lecture et possibilités de formation continue) et socio-économiques (méthodes et conditions pour « rentabiliser » ces nouvelles compétences).

Les composantes d'un environnement lettré

Un « environnement lettré » comprend *a priori* quatre aspects qui permettent l'utilisation des compétences acquises par les néo-alphabètes :

1. *l'accès au matériel de lecture ayant un intérêt immédiat* : livres, brochures, journaux, magazines, messages, lettres et autres documents d'utilité

- pratique - ce qui présuppose l'existence de moyens de publication et l'usage de la langue d'instruction comme moyen de communication ;
2. *la possibilité de suivre une formation continue* sous l'une et/ou l'autre des deux formes suivantes :
 - l'enseignement formel auquel l'apprenant peut accéder grâce à des équivalences entre ses acquis et un niveau donné du système formel - et en vertu de politiques permettant un libre accès indépendant de l'âge ;
 - les diverses formes organisées de formation non formelle (apprentissage de métiers) fournissant à l'apprenant d'autres compétences ou d'autres savoirs ;
 3. *les occasions permettant d'assumer de nouvelles fonctions durables* dans les organisations ou institutions existantes (gouvernement local, coopératives ou services de vulgarisation agricole, etc.) qui requièrent et font usage des compétences d'alphabétisation ;
 4. *les occasions offertes par la création et la gestion de nouvelles entreprises commerciales ou d'organisations à but non lucratif* qui requièrent l'utilisation de l'alphabétisation.

Combinées selon des formes et des degrés dictés par les circonstances, l'imagination et les ressources disponibles, ces quatre conditions constituent un véritable « environnement lettré » et créent une demande importante et durable de formation en matière d'alphabétisation - la « demande effective ».

Origines et conditions préalables de l'alphabétisation

L'alphabet fut inventé il y a près de 4 000 ans dans les communautés agricoles du croissant fertile pratiquant l'irrigation, afin de pouvoir gérer des transactions à grande échelle portant sur l'allocation d'eau et la vente de produits alimentaires, devenues trop complexes pour un seul traitement oral (Tuman, 1987). Bien qu'elle ait vite acquis des fonctions politiques, religieuses et culturelles, l'alphabétisation est demeurée étroitement liée à la gestion des ressources.

L'enseignement à en retirer pour la planification de la « postalphabétisation » et la création d'un environnement lettré est le suivant : la « demande effective » et les ressources locales nécessaires à la communication écrite sont créées par l'appropriation de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités dans la gestion des ressources, que ce soit dans le domaine du

commerce, de la gouvernance locale, de l'offre de services publics, du développement politique, de l'organisation des services religieux ou un mélange de tout cela. Le volume de matériel écrit présenté aux néo-alphabètes ou préparé par eux dépend avant tout de la communication et des interactions avec le monde extérieur. Mais en l'absence de ressources et de responsabilité sociale complexe, les gens manquent du principal stimulus pour développer l'alphabétisation et la communication écrite - comme en témoignent la plupart des environnements peu lettrés d'Afrique.

Les activités de postalphabétisation et de renforcement de l'environnement lettré se heurtent souvent au problème suivant : les éducateurs n'ont pas l'habitude de traiter des questions de commerce, de pouvoir, de gouvernance et d'organisation de la société, même s'ils s'intéressent au développement local. De fait, la plupart des possibilités de postalphabétisation sont le fait d'autres secteurs du développement - comme l'agriculture, la gestion des ressources naturelles (GRN), la santé, la gouvernance, le crédit et la banque, les travaux publics et même la gestion locale des écoles formelles. Les programmes d'alphabétisation ont parfois tenté de stimuler des applications sociales et économiques à l'intention d'anciens participants, en instaurant des dispositifs de microcrédit ou des coopératives agricoles dans le cadre de leurs activités éducatives. Bien que ces efforts soient louables en eux-mêmes en tant que sources d'expériences pour de nouveaux programmes d'étude, ils n'atteignent pas le niveau de sophistication ou les dimensions de véritables projets de développement dont la gestion dépasse les capacités du personnel de l'alphabétisation et cela, même lorsqu'ils bénéficient d'une aide extérieure généreuse.

La pertinence du renforcement des capacités locales

La situation pourrait sembler décourageante si la plupart des autres secteurs de développement n'avaient pas actuellement grandement besoin de solutions efficaces pour constituer des capacités locales de gestion. Les contraintes budgétaires et l'impulsion en faveur de l'appropriation locale des initiatives de développement ont de plus en plus souvent placé la décentralisation et le transfert des responsabilités à des personnes qualifiées au niveau local dans les ordres du jour des ministères techniques. Le projet du Millénaire des Nations unies place au sixième rang des investissements prioritaires (sur 17) « la formation d'un grand nombre de travailleurs villageois dans les domaines de la santé, de l'agriculture et des infrastructures ». La

Banque mondiale parle de « développement rural depuis la base ». L'USAID met l'accent sur « l'autonomisation des populations locales pour la gestion communautaire des forêts ». Quant au NEPAD, il insiste sur une « participation large et profonde [dans la gestion du développement] de tous les secteurs et couches de la société ».

Bref, le « renforcement des capacités locales » (RCL) devient de plus en plus une nécessité pratique dans de nombreux secteurs du développement. Plus les stratégies adoptées tendent à être démocratiques – c'est-à-dire plus la prise de décision et l'exécution technique font structurellement intervenir la participation locale –, plus les besoins en apprentissage se diversifient. Si une organisation locale à structure hiérarchique peut se contenter des quelques bureaucrates et techniciens dont elle dispose, celle dont la gouvernance est plus démocratique a besoin de personnel pour remplir les postes administratifs et techniques et de gens pour les remplacer mais aussi de personnel suffisamment informé du fonctionnement de l'organisation pour en contrôler les performances et tenir ses dirigeants responsables.

La notion clé pour comprendre et instaurer un environnement lettré réside dans le RCL. Quantité de textes et d'expériences ont trait à la manière d'impartir des compétences, des connaissances et les leçons retirées à des niveaux supérieurs de la société : ministères, universités, instituts régionaux et gouvernements, grandes entreprises et industries. Malgré leur importance, les discussions et les interventions parviennent rarement jusqu'au niveau local. De même, le RCL, en particulier dans le cadre de projets de développement ou d'initiatives de décentralisation bien spécifiques (gouvernance, santé publique, agriculture, GRN, etc.) attire depuis quelques années de plus en plus d'attention.

Ces efforts ont surtout été concrétisés par d'autres agences responsables du développement local sans véritable transfert ni coordination avec les programmes d'alphabétisation. On parle de décentralisation et de renforcement des capacités au sein des services d'alphabétisation et des agences elles-mêmes, mais cela concerne uniquement la délégation ou l'externalisation des responsabilités pour l'offre d'alphabétisation et le transfert de certaines fonctions du niveau central à un échelon plus régional ou local et non une collaboration intersectorielle.

2. Trois principes fondamentaux liant alphabétisation et RCL

Trois principes semblent fondamentaux pour notre compréhension du lien entre alphabétisation et RCL : un *principe pédagogique*, ayant trait à l'alternance entre apprentissage et application ; un *principe politique*, relatif aux moyens de bâtir des institutions démocratiques au niveau local et au rôle de l'alphabétisation dans ce processus ; et un *principe financier*, ou pertinent du point de vue des ressources, qui concerne l'accumulation interdépendante que les institutions locales doivent entreprendre.

Alternance entre apprentissage et application

Le premier principe est pédagogique : il porte sur la manière d'alterner au mieux apprentissage et action et concerne la nécessité de *construire une saine alternance entre l'apprentissage et l'application qui en est faite dans un programme quelconque*, à l'instar d'un plan de cours pratique qui lie chaque niveau de l'apprentissage à un niveau de responsabilité à assumer dans une entreprise ou fonction durable. Comme le note une publication de la Banque mondiale sur l'alphabétisation et les moyens de subsistance (Oxenham, 2002), une intégration de ce type s'accomplit plus facilement lorsque l'alphabétisation est programmée au sein de l'activité de développement plutôt que l'inverse.

Ce principe accorde beaucoup d'importance au personnel des deux secteurs ou agences partenaires pratiquant et perfectionnant l'aptitude à analyser toute activité ou fonction de développement, à hiérarchiser ou à réorganiser les tâches qui la composent ou les compétences qu'elle implique et à les exprimer en termes de plan de cours. L'alternance entre le fait d'apprendre et d'assumer effectivement de nouvelles responsabilités est basée sur l'idée que ces compétences sont composées d'un ensemble de tâches et de notions interdépendantes qui, une fois décomposées et réorganisées selon la séquence voulue, aboutissent à une stratégie et à un plan de cours qui permettra à un groupe ou à une communauté de maîtriser les différents niveaux de compétences requis¹.

1. Les compétences requises peuvent sembler difficiles ou complexes, en partie parce que ceux qui les exercent à l'heure actuelle ont intérêt à les présenter comme telles pour préserver les privilèges qui y sont associés.

► *Un exemple*

L'administration et la gestion des marchés locaux de produits agricoles en Afrique nous fournissent un exemple éloquent. Le tableau 1 illustre le type d'analyse et de plan de cours requis. Après une étude approfondie des étapes et tâches qu'implique l'administration de ces marchés, il est apparu qu'un certain nombre de tâches ne nécessitaient que la capacité de lire et d'écrire les nombres pour consigner les transactions. Les personnes ayant acquis ces compétences pouvaient donc déjà enregistrer les transactions commerciales, peser les produits, effectuer les règlements et/ou « contrôler » ces opérations. Ce dispositif a donné aux participants un véritable sentiment d'accomplissement tout en les aidant à résoudre un problème tenace de corruption sur les marchés de la part des peseurs et des commis sans lien avec la communauté locale et, de fait, hors de sa sphère de contrôle.

Tableau 8.1. Alternance entre apprentissage et application

Créer les conditions d'une mise en œuvre réussie							
		Analyse du poste		Plan de cours		Ajustements de politique	
Niveau		Fonction technique ou sociale	Tâches requises	KSA particuliers requis	Niveau et durée	Ajustement du personnel	Modification des politiques
Améliorer le niveau de compétences techniques	I	Peseur, enregistreur des transactions	Lire la balance, enregistrer les ventes	Compter : lire, écrire les nombres jusqu'à 1 000	Calcul niveau 1 (3 semaines)	Former le personnel de l'agence pour le suivi	Élaborer des échelles de salaires
	II	Commis aux inventaires	Tenir la gestion des stocks	Savoir en plus faire des additions et des soustractions	Calcul niveau 2 (6 semaines)	Idem	Idem
	III	Secrétaire assistant	Tenir la liste des membres et les rapports de vente	Alphabétisation de base : lire, écrire des mots	Alphabétisation niveau 1 (4 semaines)	etc.	Finaliser la légalisation de l'association
	IV	Assistant comptable	Aider à tenir les comptes financiers	Additions et soustractions complexes + multiplications et divisions simples	Calcul niveau 3 (12 semaines)	etc.	Élaborer un mécanisme de transfert de fonds
	V	Personnel d'encadrement	Niveau 3 en lecture-écriture	Établir, lire des procès-verbaux et des correspondances	Alphabétisation niveau 2-3 (8-12 semaines)	etc.	Idem

Le niveau suivant a permis aux gens de pratiquer additions et soustractions avec retenue ou report des résultats. Une fois cette compétence acquise, les apprenants ont pu se lancer dans une comptabilité simple (comme les types de fiches à tenir sur les entrées et les sorties de produits d'un magasin ou d'un entrepôt). Ceux qui sont allés plus loin et ont appris la manipulation des grands nombres, la signification des décimales, l'exécution d'opérations en série et les rudiments des multiplications et des divisions ont pu commencer à tenir la comptabilité de caisse et l'inventaire des produits.

Une hiérarchie similaire prévalait pour la maîtrise de la lecture et de l'écriture, même si cette phase intervient plus en aval. Ces compétences vont de la capacité à dresser et déchiffrer la liste des membres de la coopérative ou des marchandises à la préparation et la réception de communications écrites simples puis à la préparation et à l'analyse de rapports et de correspondance complexes. À chaque niveau, de nouvelles responsabilités peuvent être assumées.

Dans l'ensemble, ces étapes constituent un exemple d'alternance simple entre apprentissage et application, qui peut être intégrée à une prise de responsabilité locale de développement et à la réalisation d'une autonomie croissante - ou à l'accomplissement de degrés supérieurs de *complémentarité* entre ce que les acteurs locaux peuvent faire et l'appui requis de la part d'institutions externes avec, potentiellement, une amélioration générale des performances. Le même processus de base est applicable et a été appliqué *mutatis mutandis* à la prise de responsabilité locale dans toute une série de secteurs de développement. Dans chaque cas, les responsables ont dû commencer par analyser les différentes tâches liées à l'exécution des fonctions en question, puis les organiser par ordre croissant de difficultés, les reformuler en termes de plan de cours, ajouter la méthodologie et le personnel d'appui à l'enseignement, mettre en œuvre la stratégie et, en même temps, assurer les changements de politique requis pour rendre possible la prise de responsabilité locale.

Le rôle d'une alphabétisation élargie dans l'imputabilité

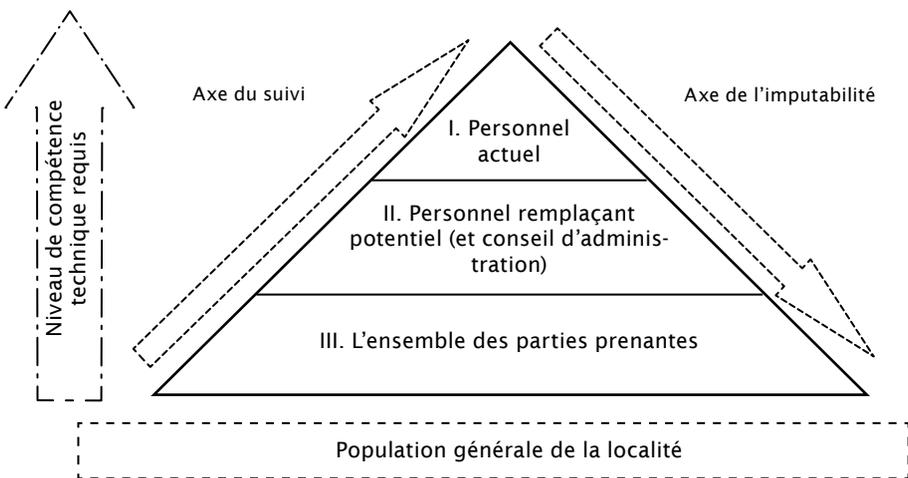
Le deuxième principe démocratique a trait au rôle d'une alphabétisation élargie dans le contrôle exercé par les parties prenantes et dans l'imputabilité des organisations. Le scénario précédent peut devenir trop exclusivement « technique » et se prêter à une mainmise d'élites ou de minorités qui utilisent l'entreprise naissante à leur profit de façon exclusive et prépondérante.

Jusqu'à un certain point, les procédures démocratiques fournissent un antidote, qui ne commence à agir que lorsqu'un plus grand nombre de personnes deviennent alphabètes.

Pour qu'une entreprise ou une communauté locale soit gouvernée de façon démocratique, il ne suffit pas que le nombre requis de personnes aient les compétences pour assumer ses diverses fonctions. Au moins deux autres éléments sont indispensables : *i)* un ensemble de personnes ayant pratiquement le même niveau de compétence, capables d'assurer les fonctions du personnel titulaire en cas d'incapacité ou de problèmes de conduite pouvant amener à leur remplacement – plus les membres du « conseil d'administration » ou du comité de gestion de l'organisation, d'un niveau similaire afin de pouvoir exercer ses fonctions ; et *ii)* un ensemble de parties prenantes ou de membres suffisamment informés et compétents pour « auditer » le travail du personnel et vérifier qu'il est honnête.

La figure 1 schématise ces trois niveaux, organisés par type de compétences techniques requises pour mener à bien les différentes fonctions, non par leur pouvoir relatif dans l'organisation. Un niveau élémentaire de compétences « civiques » dans les entreprises et services locaux naissants est essentiel dans ce système, tout comme la volonté, au sein de la communauté, d'étendre les compétences d'alphabétisation de chacun.

Figure 8.1. Niveaux de capacités techniques requis dans une organisation démocratique



Lorsque la dynamique d'un élargissement progressif de la participation et des connaissances requises s'ajoute au schéma présenté au tableau 1, les différents groupes membres de l'organisation ou de la communauté susceptibles d'atteindre un niveau de compétence leur permettant soit de remplacer certains membres du personnel local, soit d'assurer les fonctions de suivi et de vérification de l'imputabilité font alors leur apparition. L'étroite maîtrise technique de la prise de responsabilité locale peut se traduire en défis démocratiques plus larges donnant une impulsion à l'extension de l'alphabétisation et de la formation technique. Si l'on ajoute à cela la multiplication possible d'organisations dans n'importe quelle zone géographique, alors les possibilités d'un élargissement des apprentissages deviennent encore plus évidentes.

L'importance des « capitalisations multiples »

Le dernier principe est en partie financier et concerne l'importance de différents types d'accumulation de ressources tels que les niveaux croissants et l'extension des nouvelles connaissances et compétences dans la communauté ou l'organisation, qui permettent au groupe d'assumer de nouvelles fonctions lesquelles devraient lui procurer des bénéfices accrus de tous ordres. Une partie de ces bénéfices servira à l'entretien du personnel qui a exercé ces fonctions et à couvrir les coûts de fonctionnement, mais une autre partie devrait être également investie pour augmenter le capital sous-jacent de la communauté ou de l'organisation : l'accumulation du « capital humain » et l'accumulation du capital financier vont, *grosso modo*, de pair.

Le processus de « capitalisation » que ces activités peuvent et doivent enclencher n'a rien de simple, cependant. *Trois autres types d'accumulation cruciaux et connexes* peuvent être évoqués :

- *la capitalisation physique*, qui désigne le développement et la préservation des bâtiments et de l'environnement naturel ;
- *la capitalisation institutionnelle et sociale*, ou la formation de réseaux d'affiliation, d'obligations réciproques et de communication – et, dans certains cas, leur institutionnalisation pour leur donner une existence légale. Ces réseaux et relations permettent de mobiliser les énergies et les appuis nécessaires pour développer de nouvelles fonctions ou renforcer la position financière ou politique d'une organisation mais aussi d'assurer le groupe contre divers accidents ou catastrophes en gardant en réserve un ensemble d'allégeances qui peuvent lui servir de

garant en cas de nécessité ou à restaurer ses opérations si elles étaient compromises ;

- *une profonde capitalisation culturelle* : moins reconnue mais tout aussi importante, cette capitalisation désigne l'élaboration de significations culturelles autour de la nouvelle activité, les modifications introduites pour les refléter et leur appropriation comme partie intégrante de la culture locale.

Ces cinq formes de « capitalisation » peuvent être considérées comme des aspects étroitement liés et interdépendants de la même réalité.

► Exemples

La quatrième partie d'une étude préparatoire menée pour la Banque mondiale comme introduction à ce qui devait être une réévaluation de la politique de l'organisation en matière d'éducation des adultes et de ses potentialités pour une meilleure articulation avec les besoins de RCL présente une revue de la littérature et rend compte de consultations auprès d'agences partenaires sur les conditions et les conséquences du RCL dans les différents secteurs de développement, réalisées en 2002 et 2003.

Le résumé exécutif de l'étude PADLOS²-Éducation, effectuée entre 1995 et 1997 sous l'égide du Club du Sahel (OCDE) et du Comité permanent inter-États de lutte contre la sécheresse dans le Sahel (CILSS), avait pour objectif de déterminer comment les dirigeants et les membres d'organisations et d'entreprises locales (à prédominance rurale) particulièrement performantes du Burkina Faso, du Ghana, du Mali, du Niger et du Sénégal avaient acquis les compétences et les connaissances nécessaires pour assumer de nouvelles fonctions de développement. Cette étude offrait une occasion rare pour ceux qui s'intéressent aux programmes d'alphabétisation de voir comment les communautés locales et les individus à l'esprit d'entreprise réussissent à acquérir les éléments clés de l'alphabétisation et les connaissances techniques en l'absence de projets spécifiques visant ces objectifs.

L'étude PADLOS-Éducation reposait sur un travail de terrain réalisé par des équipes de chercheurs africains et des consultants extérieurs à une époque où la décentralisation et la prise de responsabilités sur le plan local étaient des idées relativement nouvelles.

2. Projet d'appui au développement local au Sahel.

Aucune des deux études n'a cependant été endossée par les agences qui les ont parrainées ; celles-ci hésitaient à l'époque à adopter les orientations proposées.

3. L'étude de la Banque mondiale sur le RCL

Les notions de « capacités », de « renforcement des capacités », de « développement des capacités », de « consolidation des capacités », etc., ont connu leur heure de gloire dans les agences de développement au début des années 1990 (Schacter, 2000), en réaction aux critiques entourant le prétendu échec de la création des capacités nécessaires, dans les pays en développement, pour prendre la suite de l'assistance technique étrangère. Ce débat, qui a une certaine pertinence pour le défi du RCL, sert de point de départ à la revue de la littérature.

Cet intérêt croissant est une réponse aux imperfections avouées de l'aide au développement (Bolger, 2000 ; Schacter, 2000). La plupart des succès dans la coopération technique (CT) se situent au niveau micro tandis que les échecs les plus importants relèvent du niveau macro :

- *La CT a donné des résultats très mitigés. Il y a eu de nombreux micro-succès. Des millions de personnes dans les pays en développement ont bénéficié de meilleures infrastructures, de soins, d'éducation, d'un logement et de moyens améliorés d'existence productive dans l'agriculture et dans l'industrie, sous l'effet des projets soutenus par l'aide...*
- *Mais l'incapacité de l'aide à se rendre superflue est son échec au niveau macro. En 50 ans, plus d'un million de projets de CT ont vu le jour... les pays les plus assistés le sont généralement restés.*
- *La CT a fourni avec succès et durant de nombreuses années des formations et des expertises pour couvrir la gamme complète des compétences qui faisaient défaut, mais elle a eu un impact limité sur la capacité des pays à contrôler durablement leurs propres processus de développement, pour leur permettre de devenir ainsi plus indépendants de l'aide (Browne, 2002, p. 1).*

Dans un sens, ces questions n'avaient rien de neuf. À partir des années 1960, l'assistance technique a été justifiée en tant qu'expédient temporaire, avant que les techniciens compétents du pays en question puissent prendre le relais. Des bourses ainsi que des programmes de formation à l'étranger pour les jeunes originaires de pays en développement ont été financés pour

assurer le transfert de l'expertise technique indispensable pour reprendre en mains leurs propres économies, leurs systèmes d'éducation et de santé, etc. (voir par exemple Anderson, 1965, 1967).

Mais la décennie 1990 a été celle du bilan des 30 années d'assistance technique : la plupart des examens menés ont conclu que celle-ci n'avait pas conduit à, ou n'avait pas été remplacée par, des capacités durables à même d'assurer le développement dans la majorité des pays en développement (voir par exemple Berg *et al.*, 1993 ; OCDE, 1996). Les années suivantes ont été ainsi marquées par des tentatives de découvrir les causes de cet échec et la recherche de solutions alternatives pour assurer l'aide au développement. Le PNUD en particulier a été à la pointe de ces efforts, en publiant l'une des premières analyses complètes du fonctionnement et des dysfonctionnements de la coopération technique (Berg, 1993). Bien que concentrée sur l'Afrique, cette étude a eu des implications pour l'aide au développement en général. En mai 2001, le PNUD lançait l'initiative « Réformer la coopération technique pour renforcer les capacités » afin d'examiner sous toutes ses facettes le rôle de la CT dans le développement des capacités.

Trois livres ont été publiés dans ce cadre (Fukuda-Parr, Lopes *et al.*, 2002 ; Browne, 2002 ; et PNUD, 2003), qui a aussi permis le lancement du *Development Policy Journal*, qui compte à ce jour trois numéros (PNUD, 2000, 2002 et 2003). Un autre catalyseur dans la compréhension croissante de l'importance du développement des capacités dans la coopération de développement a été la publication de l'OCDE (OCDE/CAD, 1996 ; voir Lavergne, 2003), dont l'influence a été particulièrement ressentie à l'Agence canadienne de développement international (ACDI). L'annexe A revient sur certains des résultats de cette enquête obtenus à ce jour.

Ces débats autour des capacités demeurent en grande partie ancrés au niveau national. La focalisation sur les capacités *locales* est la résultante d'une confluence entre décentralisation, développement de la société civile et des ONG, conditions posées pour la réduction de la pauvreté et importance accrue de la planification participative et des connaissances locales.

► *Localiser les capacités : l'agenda de la décentralisation*

Le mouvement actuel de décentralisation a commencé dans les années 1980 et a explosé dans les années 1990. Aujourd'hui, plus de 80 % des pays en développement et en transition revendiquent le droit de transférer les

pouvoirs politiques ou administratifs à des autorités locales (Ayres, XXXX; Ribot, 2002). Le soutien pour la décentralisation est venu d'au moins trois sources différentes : des instigateurs néolibéraux d'une réduction de l'État ; des critiques contre l'État « surcentralisé » ; et de ceux cherchant à renforcer les autorités locales après avoir reconnu leur importance critique pour le développement local (Ribot, 2002).

La décentralisation prend de nombreuses formes. Pour Turner (2002), avant que le mouvement actuel n'ait été lancé, la décentralisation consistait en deux choix territoriaux : la dévolution (décentralisation politique) ou la déconcentration (décentralisation administrative). Puis la privatisation s'est ajoutée à ce cadre et la décentralisation a commencé à assumer une multiplicité de formes, la Banque mondiale en reconnaissant par exemple au moins quatre types : politique, administratif, budgétaire et de marché. La forme dominante de nos jours est la dévolution (Turner, 2002 ; Smoke, 2003), qui signifie le transfert réel d'au moins un certain degré de pouvoir de décision sur les ressources et les politiques en direction des collectivités locales ou autres corps représentatifs. Les partisans de la décentralisation affirment qu'elle apporte une efficacité améliorée, de l'efficacité, de l'équité et une bonne gouvernance (Ayres, XXXX ; Smoke, 2003).

► *Développement des capacités des autorités locales*

Les réformes de la décentralisation sont sans doute une condition nécessaire au bon exercice de la gouvernance locale, mais elles sont insuffisantes. Le déficit de capacités locales entraînera l'échec de la décentralisation (Furtado, 2001 ; Romeo, 2002). « Une attention accrue devrait être donnée au développement des capacités des autorités locales afin de transformer les promesses de la décentralisation en une bonne gouvernance concrète ». Il peut être utile de distinguer entre les capacités « internes » et « interactives » des gouvernements locaux :

Les capacités internes représentent l'aptitude des autorités locales à remplir efficacement leurs fonctions centrales de mobilisation des ressources du secteur public et de gestion des dépenses. Les capacités interactives décrivent l'aptitude des autorités locales à s'aligner sur un 'nouveau modèle' de secteur public local conforme à l'évolution du rôle de l'État... Les capacités internes pour le fonctionnement administratif sont essentielles pour favoriser la participation et le partenariat, tout comme les capacités d'interaction avec des acteurs multiples sont essentielles pour améliorer la performance du secteur public local (Furtado, 2001).

La discussion de Furtado sur les capacités des autorités locales s'appuie sur le programme du PNUD qui distingue trois niveaux : individuel, institutionnel et systémique (PNUD, 1998). Le document de la Banque mondiale sur le développement des capacités en Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 1994) met l'accent sur le renforcement des institutions afin de leur permettre de fixer des objectifs, d'évaluer des lignes de conduite et d'exercer leur leadership, en soulignant les enseignements suivants : *i)* le développement institutionnel et le renforcement des capacités ne devraient être assurés que dans le cadre d'un plan stratégique viable et de longue haleine ; *ii)* le renforcement des capacités est aussi important en tant que processus que le produit ; et *iii)* le succès de la mise en œuvre du programme de développement municipal (PDM) peut être attribué à plusieurs facteurs : le programme respecte la demande ; les autorités locales ont reconnu, en recourant au PDM, qu'elles avaient un problème ; et, ce faisant, elles se sont engagées à lancer une action pour remédier à ce problème (Banque mondiale, 1994).

La décentralisation devrait donc contribuer à la bonne gouvernance :

La gouvernance embrasse toutes les méthodes... que les sociétés utilisent pour répartir le pouvoir et gérer les ressources et les problèmes. [On parle de bonne gouvernance quand] les ressources publiques et les problèmes sont contrôlés de manière effective, efficace et en réponse aux besoins critiques de la société. Les formes démocratiques efficaces de gouvernance se fondent sur la participation publique, la responsabilité et la transparence (PNUD, 1997).

La gouvernance implique donc ainsi non seulement l'État, mais également le secteur privé et la société civile, qui fonctionnent indépendamment mais selon des règles établies par l'État. La décentralisation peut donc se rapporter à des initiatives pour modifier le gouvernement ou ces autres institutions aussi bien que pour changer le modèle de l'administration publique - et les deux devraient se renforcer mutuellement. Le but des politiques et des activités de gouvernance est de favoriser un développement humain durable, dans lequel l'atténuation de la pauvreté joue un rôle de premier plan (PNUD, 1997).

► *Admettre de nouveaux partenaires : la société civile et les ONG*

Diamond *et al.* (cité dans Krishna, 2000) définissent la société civile comme « le royaume de la vie sociale organisée sur une base volontaire, se générant elle-même, en grande partie autosuffisante, autonome par rapport à l'État et liée par un ensemble de règles partagées. Elle se compose d'un vaste éven-

tail d'organisations, formelles aussi bien qu'informelles ». La société civile est constituée de personnes joignant leurs forces pour réaliser des objectifs communs. Ses frontières ne sont pas bien délimitées et changent avec le temps. En tant que « troisième secteur » de la société, elle opère indépendamment du secteur public comme du secteur privé (Krishna, 2000 ; Siri, 2002). La société civile dispose de deux lignes de conduite : *i*) un développement autonome, par elle-même, par le biais d'une action civique indépendante ; et *ii*) un développement participatif, en travaillant en partenariat avec le gouvernement et le secteur privé. La participation des organisations de la société civile (OSC) aux fonds d'investissement sociaux et au développement communautaire, par exemple, relève de ces deux lignes d'action (Siri, 2002). Dans l'un ou l'autre cas, les OSC remplissent trois ensembles de fonctions : *i*) l'articulation des intérêts et des demandes des citoyens ; *ii*) la défense des droits des citoyens ; et *iii*) la fourniture directe ou indirecte de biens et de services (Krishna, 2000).

Les OSC jouent donc un rôle clé dans la constitution du « tissu » démocratique au niveau local. Elles peuvent aussi avoir un impact réel sur la réduction de la pauvreté, surtout si les stratégies appellent à une appropriation locale :

Pour soulager la pauvreté... les organisations de la société civile doivent travailler étroitement avec les gouvernements et le secteur privé afin de préparer les pauvres à participer efficacement à la société et à l'économie. Cela exige de fournir des services sociaux et d'améliorer l'accès des pauvres à l'éducation de base et aux services de santé ; d'accorder aux pauvres issus des zones rurales une part plus équitable des terres et des ressources agricoles ; d'ouvrir un accès au crédit pour les pauvres en modifiant les critères de solvabilité et en décentralisant les établissements de crédit ; et d'étendre les offres d'emploi productives et les moyens d'existence suffisants à ceux qui sont sans emploi ou sous-employés... Les institutions de la société civile peuvent également fournir certains aspects du filet de sécurité pour protéger ceux qui sont exclus du marché, temporairement ou de manière permanente. Quelques organisations aident également à augmenter la capacité des personnes à employer les ressources d'une manière viable et bénéfique pour l'environnement (PNUD, 1997).

On pourrait d'ailleurs ajouter à cette énumération l'argument selon lequel les OSC qui poursuivent des politiques de décentralisation et d'autonomisation dans leur mode de gouvernance seront mieux équipées pour accomplir de tels objectifs.

► *Les conditions de la réduction de la pauvreté*

Laderchi *et al.* (2003) observent que s'il existe un consensus universel sur la nécessité de réduire la pauvreté, les choses ne vont pas de même pour la définition de la pauvreté. Ils identifient au moins quatre définitions et mesures différentes de la pauvreté – en termes monétaire, de capacités, d'exclusion sociale et de participation. Chaque méthode a naturellement des implications différentes pour le choix des politiques et des groupes cibles. Deux questions sont fondamentales : qui est pauvre et pourquoi (Matin et Hulme, 2003).

Pour Sachs (2002), les objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et les campagnes en ce sens tentent de réduire, sinon de supprimer, ce qu'il appelle la « pauvreté absolue », qu'il définit comme la « pauvreté qui tue » : « les ménages vivant dans une pauvreté absolue n'ont pas accès aux niveaux minimums de nutrition, de soins de santé, d'eau potable et d'assainissement, d'énergie et de transport indispensables pour assurer une probabilité élevée de survie, une santé raisonnable et une productivité physique » (*ibid.*). Il identifie deux grandes raisons à la persistance de la pauvreté dans le monde : *i)* l'échec de certaines régions à parvenir à la croissance économique ; et *ii)* l'exclusion ou la discrimination pratiquée à l'encontre de certains pans de la population sur la base de la race, du genre, de l'appartenance ethnique, de la caste ou de la région. Quatre voies principales pour sortir de la pauvreté sont habituellement proposées : la stratégie des besoins élémentaires, la stratégie des droits de l'homme, la stratégie de la réforme économique et la stratégie écologique (*ibid.*).

► *Développement des capacités et réduction de la pauvreté*

Selon Sachs (2002), une stratégie solide et exhaustive pour la réduction globale de la pauvreté requiert un diagnostic, une phase de mise en œuvre et de la recherche-développement (R-D). Elle doit aussi compter avec quatre types de « pathologies » qui bloquent le développement économique : *i)* des contraintes biophysiques ; *ii)* une piètre gouvernance et des institutions économiques faibles ; *iii)* des contraintes pesant sur les droits de l'homme ; et *iv)* des défis technologiques non résolus.

Matin et Hulme (2003) ont retiré certains enseignements de la lutte contre la pauvreté :

- les pauvres ne sont pas un groupe homogène ;

- « la réduction efficace de la pauvreté exige une composante promotionnelle (qui augmente les revenus, la productivité ou les perspectives d'emploi pour les personnes pauvres) et une composante de protection (qui réduit la vulnérabilité des pauvres) », autrement dit, il ne peut y avoir d'arbitrage entre les deux ;
- l'intervention des pauvres est cruciale et les « programmes qui cherchent à décréter exactement ce que les pauvres doivent faire ont toutes les chances d'échouer » (*ibid.*, p. 647).

Leur analyse du programme de création de revenus pour le développement des groupes vulnérables (IGVGD) du BRAC (Comité pour le progrès rural du Bangladesh), qui cherche à atteindre les personnes les plus pauvres du pays, prouve que celui-ci a combiné avec succès la protection des moyens d'existence (aide alimentaire) avec la promotion de moyens d'existence (formation et microfinance de compétences) pour obtenir des résultats impressionnants.

► *Microfinance et capital social*

Les institutions de microfinance (IMF) sont caractérisées par leur engagement à assister les ménages faibles et les petites entreprises à accéder au crédit et à d'autres services financiers. Leur clientèle se heurte à des barrières sévères (coûts opérationnels élevés et gros risques) lorsqu'elle veut accéder aux ressources des institutions financières conventionnelles. Les IMF doivent innover pour les aider à les surmonter. Le prêt de groupe est l'une de leurs techniques les plus éprouvées : elle se fonde sur un mécanisme de garantie par les pairs, basé sur la responsabilité partagée et la pression sociale, qui sert de substitut à la caution dont les membres du groupe ne disposent pas. Les IMF établissent ainsi le capital social. La plupart semblent être liées aux ONG (Carroll et Banque asiatique de développement, 2000 ; Hardy et Prokopenko 2002).

► *Autonomisation, planification participative et connaissances locales*

Ces trois thématiques connexes - véritable leitmotiv du développement local ces dernières années - constituent indubitablement une bonne partie de la « technique » de renforcement de la société civile et de l'acceptation de nouveaux partenaires aux postes de décision pour tout ce qui a trait au développement. Les principales notions et applications sont brièvement décrites ci-après.

L'autonomisation, analysée de manière assez détaillée dans deux publications récentes de la Banque mondiale, tend à devenir un concept fourre-tout. La Banque mondiale présente la question de la manière suivante :

Le terme d' 'autonomisation' (empowerment) a différentes acceptions selon les contextes socioculturels et politiques. C'est une notion difficile à traduire dans d'autres langues... L'autonomisation est une valeur intrinsèque ; elle a également une valeur instrumentale. Elle concerne aussi bien l'individu que la collectivité et peut être économique, sociale ou politique. Le terme peut être employé pour caractériser des relations au sein d'un ménage ou entre des personnes pauvres et d'autres acteurs au niveau mondial... Un examen des définitions de l'autonomisation révèle aussi bien la diversité que la similitude. La plupart des définitions se concentrent sur des questions en rapport avec l'obtention du pouvoir et du contrôle des décisions et des ressources qui déterminent la qualité de vie de chacun. La plupart prennent également en compte les inégalités structurelles qui affectent des groupes sociaux entiers plutôt que de se concentrer seulement sur des caractéristiques individuelles (Banque mondiale, 2002, p. 10).

Le même document commence par affirmer que les facteurs communs sous-tendant l'exclusion des pauvres sont l'absence de capacités d'expression et l'impuissance, qui interdisent à ces individus « d'influencer ou de négocier de meilleures conditions pour eux-mêmes avec les commerçants, les financiers, les autorités et la société civile » (*ibid.*). D'où la définition suivante de l'autonomisation :

L'autonomisation consiste à développer les ressources et les capacités des pauvres à participer, négocier, influencer, contrôler et tenir responsables les institutions qui affectent leurs vies (ibid., p. vi).

Les stratégies réussies d'autonomisation – qu'elles aient été lancées par l'État, le secteur privé, la société civile ou par les pauvres eux-mêmes – partagent quatre éléments (*ibid.*, pp. 14-18) : *i*) l'accès à l'information; *ii*) l'inclusion/la participation ; *iii*) la responsabilité ; et *iv*) les capacités organisationnelles locales.

L'autonomisation renforce l'efficacité du développement à travers son impact sur la bonne gouvernance, la croissance pro-pauvres et les résultats au niveau des projets (ibid., pp. 1-7).

La participation est également un « mot-valise que les différents acteurs définissent en fonction de leurs valeurs, de leurs intérêts et de leurs cadres analytiques » (Finger-Stich et Finger, 2003, p. xi). Par conséquent,

« le manque de compréhension ou de définition commune du terme ‘participation’ permet à toute une variété de pratiques d’être effectuées et légitimées sous cette étiquette » (Cornwall et Gaventa, 2001, p. 3). En dépit de sa vogue récente, le concept de participation n’a rien de neuf.

Le résumé qui suit s’inspire d’un document de l’INTRAC/PNUD (1997) qui rappelle que, dans les années 1950 et 1960, on parlait de « développement communautaire » plutôt que de « participation » :

Le modèle était assez généralisé et l’agent de développement communautaire était souvent un fonctionnaire servant d’interface entre les forces extérieures de la modernisation et le conservatisme naturel et la suspicion des communautés rurales. Le contrôle était habituellement exercé de l’extérieur et les communautés étaient censées contribuer au programme de développement national et le soutenir, sans être nécessairement impliquées dans la détermination de son contenu ou de son orientation.

L’évolution s’est amorcée dans les années 1970 et 1980, avec l’avènement du « développement participatif », sous l’effet notamment des théories de Paulo Freire sur les origines de la pauvreté et qui mettaient en évidence l’exclusion sociale et la marginalisation par rapport à une implication sociale plus large.

Les années 1990 ont marqué l’apogée du concept de participation, qui a fait son entrée officielle dans la pratique du développement – où il figure toujours. Deux grandes approches de la participation ont été identifiées dans les pratiques actuelles par plusieurs auteurs (INTRAC/PNUD, 1997 ; Cornwall et Gaventa, 2001 ; Siri, 2002 ; Cornwall, 2003). Pour l’INTRAC/PNUD, la participation est soit vue comme un moyen (participation au développement), soit vue comme une fin (développement participatif). Cornwall parle de « participation des bénéficiaires » et de « participation citoyenne ».

L’INTRAC/PNUD identifie les principes suivants comme essentiels pour le développement participatif :

- primauté des individus ;
- contribution positive au projet des connaissances et compétences de chacun ;
- émancipation des femmes ;
- autonomie (par opposition au contrôle) ;
- actions locales (par opposition aux réponses locales) ;
- flexibilité dans la conception de projets ;

Un certain nombre de méthodes participatives cherchant à traduire ces principes dans la pratique ont été mises au point, dont (INTRAC/PNUD, 1997) :

- l'analyse des parties prenantes
 - analyse sexospécifique
- la collecte d'informations et la planification au niveau local
 - évaluation rurale rapide (ERR) et évaluation rurale participative (ERP)
 - recherche-action participative
- les outils de planification des projets/programmes
 - planification de projets par objectif (ZOPP) et gestion du cycle de projet (GCP)
- la collaboration multipartenaires
 - tables rondes
 - comités nationaux de sélection
- les interventions auprès de groupes importants
 - *open space*
 - recherches futures
 - consultations dynamiques
 - technologie de participation (TOP)

Enfin, les résultats et l'impact de la participation des individus au projet doivent être surveillés et évalués grâce à un suivi-évaluation participatif.

Les connaissances locales. L'un des principes du développement participatif consiste à reconnaître la pertinence et l'applicabilité des connaissances locales dans bon nombre de domaines du développement et de la gouvernance :

Les connaissances et les compétences des personnes doivent être considérées comme une contribution positive au projet : un projet qui ne cherche pas à exploiter les connaissances et les compétences locales risque d'être moins efficace mais aussi de gaspiller des ressources utiles. Un projet participatif doit s'efforcer de baser ses activités sur les ressources locales, aussi bien pour éviter des situations de dépendance par rapport à des intervenants extérieurs que pour aider à développer les capacités locales - un facteur essentiel pour assurer la pérennité du développement. La participation est liée au développement des capacités et cela passe par l'exploitation et le renforcement des connaissances, des aptitudes et des compétences de chacun (INTRAC/PNUD, 1997).

► *Impact sur les stratégies de renforcement des capacités*

Ensemble, ces tendances ont conféré une importance accrue à la dimension locale du renforcement des capacités et ont, en même temps, commencé à

dessiner les besoins d'apprentissage liés à cette tâche. En fait, le renforcement des capacités doit être de plus en plus compris comme une entreprise à plusieurs niveaux. Développer les capacités locales sans disposer de capacités correspondantes aux niveaux régional et national pour surveiller, protéger et respecter la sphère locale d'activité est une proposition incertaine, comme l'est le renforcement des compétences et des qualifications nationales sans développer les capacités d'initiative et de responsabilité à la base.

Par conséquent, les définitions des notions de « capacités » et de « renforcement des capacités » ont évolué et se sont affinées (voir annexe B). L'une des plus appliquées est celle du PNUD, en 1998, adaptée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) :

Les capacités d'un professionnel, d'une équipe, d'une organisation ou d'un système couvrent l'aptitude à exécuter effectivement, efficacement et durablement les fonctions définies de sorte que celles-ci contribuent à la mission, aux politiques et aux objectifs stratégiques de l'équipe, de l'organisation et du système (Milèn, 2001).

Cette définition est à l'origine de celle du développement des capacités, par le PNUD et le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE :

Le développement des capacités est le processus par lequel des individus, des groupes, des organisations, des institutions et des sociétés augmentent leurs aptitudes à remplir des fonctions, à résoudre des problèmes et à fixer et à réaliser des objectifs mais aussi à comprendre et à gérer leurs besoins de développement dans un contexte plus large et de façon durable (cité dans Milèn, 2001, p. 5).

Quelle que soit la définition adoptée, trois questions ressortent du débat :

- I. *les capacités sont autant systémiques sur le plan organisationnel qu'individuelles.* Cela signifie que nous devons penser en termes de construction durable de capacités institutionnelles et organisationnelles tout autant qu'en termes plus traditionnels d'augmentation de la maîtrise de certaines compétences et de certains domaines de connaissance par les individus. Cela signifie également que, pour qu'un nouvel apprentissage soit entièrement applicable au niveau local par la totalité des acteurs que l'on espère aider, il faut disposer de capacités aux niveaux régional et national pour créer des conditions favorables, fournir l'appui nécessaire, évaluer les résultats et concevoir des outils critiques ;

- II. *la notion de « construction » des capacités doit tenir compte du fait que les compétences existent déjà dans de nombreux domaines.* Le mouvement de valorisation des connaissances locales ou « indigènes » a attiré l'attention sur un phénomène plus général : aucune communauté ou région n'est entièrement privée de ressources humaines ni même scientifiques et, partout, les habitants connaissent généralement bien mieux leurs capacités que les agences et les experts extérieurs. Le renforcement des capacités consiste donc autant à *consolider et à mobiliser ce qui est déjà là* - repartir d'une « infrastructure » existante de connaissances et de compétences - qu'à créer quelque chose *ex nihilo*. En fait, lors de l'étude PADLOS-Éducation (Easton *et al.*, 1997), les chercheurs ont constaté que les besoins de capacités des nouvelles entreprises locales en milieu rural étaient en général satisfaits par d'anciens migrants membres de la communauté poussés à quitter les villes par ces nouvelles opportunités et que les cours d'alphabétisation et de formation organisés pour assurer la formation du personnel servaient autant pour « recycler » et « réorienter » les personnes ayant accès à diverses sources de capacités, en les initiant aux systèmes à employer, que pour former des recrues complètement novices ;
- III. *le développement des capacités exige une alternance entre apprentissage et mise en pratique.* L'approche la plus efficace du point de vue du renforcement des capacités et de la « pédagogie » dans ces circonstances est celle d'une formation structurée, qui alterne et marie enseignement pratique et théorique, en s'inspirant des problèmes et des matériaux des diverses entreprises communautaires à gérer.

Aspects intersectoriels mis en évidence par des études de cas

Sans surprise, les besoins locaux de renforcement des capacités se font de plus en plus sentir depuis quelques années - ou bien sont mieux reconnus - dans différents secteurs du développement et de la gouvernance. Les paragraphes suivants ne décrivent qu'un échantillon de la situation en matière de développement rural, de gestion de l'eau et d'irrigation, de santé, d'aide humanitaire, de fonction publique et d'éducation.

► Développement rural

Le renforcement des capacités pour le développement rural est présenté à travers une étude de cas du Zimbabwe (Cusworth, 1997). L'approche du développement rural a évolué, passant de projets basés sur des modèles prédéterminés exigeant des quantités prédéterminées de ressources systé-

matiquement comptabilisées à une approche de la planification et de la mise en œuvre davantage orientée sur les processus qui interdit une allocation prédéterminée des ressources dans un cadre temporel fixé et en fonction de résultats spécifiques. L'étude présente l'approche de processus en vue de favoriser le développement rural mise en place à titre pilote au Zimbabwe entre 1989 et 1994.

Marketing agricole et coopératives de crédit. Longtemps, la responsabilité locale de la gestion a été encouragée dans ces deux domaines, avec de réels efforts pour développer de nouvelles compétences à cet effet. La Ligue des coopératives des États-Unis d'Amérique (CLUSA) continue de soutenir une foule de projets semblables à travers l'Afrique par l'intermédiaire d'organisations nationales et a obtenu des résultats majeurs qui ont transformé le visage du Mali méridional (Easton, 2000).

La participation des fermiers à la **recherche agricole** a pris un nouvel élan avec l'appui du CGIAR/PRGA et du CRDI (GTZ, 2001). Il s'agit d'un domaine permettant d'identifier, d'articuler et de respecter les connaissances locales de différentes manières.

Depuis quelques années, **la GRN** est devenue l'un des axes principaux pour le développement des capacités locales, ses partisans ayant bien conscience que les projets et, partant, les améliorations écologiques ne sont pas durables si les bénéficiaires n'en assument pas la responsabilité et s'ils n'acquièrent pas les compétences nécessaires pour gérer des entreprises économiquement et écologiquement viables. L'USAID consacre actuellement beaucoup d'efforts à la gestion participative et communautaire des forêts dans plusieurs pays africains.

Le développement communautaire (CDD pour *community-driven development*) est un nouveau thème appartenant au développement rural en tant que tel mais aussi à d'autres secteurs et qui prend ses racines dans la longue tradition du « développement des communautés » tout en mettant l'accent sur l'importance de transférer les ressources et les pouvoirs décisionnaires aux institutions locales pour assurer la pérennité et garantir une meilleure coordination entre les nombreux acteurs et organisations concernés. Il a reçu un appui majeur de la Banque mondiale ces dernières années et sera à nouveau abordé dans la suite de ce texte. Les partisans du CDD insistent

particulièrement sur les conditions permettant un véritable renforcement des capacités (Banque mondiale, nda, p. 5) :

Les agences ne devraient pas essayer de créer des compétences dans le vide ou en faire un préalable à l'autonomisation des autorités locales. Les capacités locales ne seront pas créées tant que les autorités locales ne disposeront pas des ressources qui permettent de faire des expériences sur le terrain. La création de capacités devrait suivre la mise à disposition de ressources. Les déficits de compétences seront comblés à mesure qu'ils se manifestent...

Les gouvernements locaux ou les communautés disposent déjà de capacités institutionnelles considérables, mais qui ne sont pas utilisées, faute d'autonomisation suffisante. Toute définition des capacités qui se concentrerait seulement sur l'aspect technique passera à côté de l'énorme potentiel en place. Les capacités existantes s'apparentent en fait à l'aptitude à résoudre des problèmes. Les personnes qui ont survécu dans des conditions économiques et politiques difficiles peuvent, dès qu'elles ont acquis leur autonomie, exploiter leur expérience et leurs compétences.

Les tenants du CDD parlent, en évoquant cette forme de renforcement des capacités, d'un « logiciel du développement » vital (p. 9) et notent que « les subventions compensatoires déliées accordées aux communautés les aideront à développer leurs capacités inhérentes de résolution des problèmes, grâce à l'apprentissage par la pratique. À mesure qu'elles assumeront plus de responsabilités, elles viendront à reconnaître la nécessité d'améliorer leurs compétences » (p. 13, soulignement de l'auteur) – signe indiscutable du lien critique avec l'apprentissages des adultes.

► *Gestion de l'eau et de l'irrigation*

Les expériences de renforcement des capacités dans le secteur de l'eau – qui couvrent l'approvisionnement en eau potable et en eau agricole, via l'irrigation, ainsi que la protection des êtres vivants et des infrastructures contre les inondations – ont traditionnellement été dominées par des préoccupations techniques :

L'accent a été mis sur la construction des équipements... et, dans le passé, on ne s'intéressait guère à ceux qui étaient censés les faire fonctionner et les utiliser. Ainsi, les systèmes d'irrigation ont souvent été construits et transmis aux intéressés sans même prendre le temps d'élaborer un mode d'emploi, sans parler d'une formation quelconque pour les employés qui en avaient la responsabilité. L'incapacité de ces projets à obtenir les

avantages escomptés a conduit à s'intéresser davantage aux personnes qui gèrent et actionnent les systèmes. On a compris qu'il fallait renforcer les capacités des individus parallèlement à la mise en œuvre des projets... De fait, bon nombre de programmes dans le secteur de l'eau sont désormais davantage axés sur le développement des ressources humaines que sur les infrastructures (Franks, 1999, pp. 51-52 ; soulignement de l'auteur).

Avec la priorité actuelle accordée au renforcement des capacités, les professionnels du développement travaillant dans le secteur de l'eau ont cherché à améliorer, lors de conférences en 1991 et 1996, leur compréhension de ce concept. Ils en ont conclu que le renforcement des capacités était composé de trois éléments : *i*) la mise en place d'un environnement propice ; *ii*) le développement des ressources humaines (ou des capacités individuelles) ; et *iii*) le développement institutionnel. Cela correspond aux « niveaux » du PNUD.

Le renforcement des capacités d'un individu dépend de l'éducation et de la formation reçues, de l'apprentissage tout au long de la vie et d'un développement professionnel continu reposant sur un système de maillage et des jumelages. La mise en place d'un cadre politique et législatif propice est essentielle : quel que soit le niveau de qualification et d'engagement des individus, ils ont besoin d'incitations et d'un environnement porteur pour mener les initiatives à leur terme. Enfin et parce que notre monde connaît une période de changements rapides, les « organisations apprenantes » flexibles et réactives sont évidemment les plus demandées.

Comme Tumans (1989) l'a souligné, les défis de la gestion de la distribution de l'eau et des moyens nécessaires et produits ont indubitablement stimulé la création des premiers systèmes d'écriture dans le croissant fertile il y a 5 000 ans. Caldwell *et al.* (XXXX) rendent compte d'une approche participative de l'agriculture pour identifier et planifier les priorités de la gestion de l'eau en Thaïlande.

► *Santé publique*

LaFond *et al.* (2002) reviennent sur le secteur de la santé, où les acteurs ont également réalisé que toute amélioration dépendait des capacités locales à utiliser efficacement les ressources. De plus en plus, le renforcement des capacités est mis en avant. Le trait le plus notable est l'esquisse d'un cadre de suivi-évaluation de l'efficacité des interventions de renforcement des capacités.

Le RCL est devenu un thème particulièrement important dans la campagne contre le VIH/sida en Afrique et ailleurs (Africa-America Institute, 2001). Kyaw (1999) décrit l'approche et les résultats obtenus dans des villages situés le long de la frontière entre Myanmar et la Thaïlande. Naur (2001) revient sur l'impact du recrutement des guérisseurs traditionnels pour contribuer au diagnostic et au traitement du sida au Ghana et en Zambie. En Chine, la formation et le recours à des auxiliaires paramédicaux dans les villages ont constitué pendant des années le pivot du vaste système d'aide sociale en milieu rural (Selden, 1997).

► *Aide humanitaire*

Les leçons tirées du secteur de l'aide humanitaire, où le renforcement des capacités est devenu une nécessité, sont présentées dans un ouvrage récent sous la direction de Smillie (2001). Le War-Torn Societies Project a développé toute une méthodologie de la recherche-action participative avec des populations en situation post-conflit, notamment au Mozambique, au Rwanda et en Somalie, afin de les aider à se prendre en charge (Johannsen, 2003). Le RCL fait désormais partie des prestations des Services de secours catholique (CRS) qui organisent des ateliers sur ce sujet partout où ils interviennent (CRS, 1999).

Le Food Aid Management (FAM), un groupe d'ONG assurant la délivrance de l'aide alimentaire dans les pays en développement, a conçu toute une gamme de méthodes de RCL ainsi que des indicateurs pour évaluer les résultats obtenus dans les institutions locales (Brown, Lafond et Macintyre, 2001). Ce bref aperçu de la littérature sur les organisations d'aide humanitaire montre qu'il s'agit de l'un des secteurs les plus sensibles à l'importance critique du RCL, probablement parce que les vétérans de ce domaine ne savent que trop bien ce qui se passe sans capacités de suivi : les bénéficiaires de l'aide risquent de se retrouver aux abois.

► *Fonction publique*

L'expérience du secteur public est traitée en profondeur dans Hilderbrand et Grindle (1994), Olowu (2002) présentant pour sa part un cas de jumelage.

Hilderbrand et Grindle soulignent l'importance des capacités du secteur public ou du gouvernement pour le développement global d'un pays donné. Ils proposent « un cadre analytique permettant d'évaluer les capacités et [examiner] son utilisation à la fois comme outil de diagnostic et de

planification stratégique pour des activités de renforcement des capacités existantes ». Le cadre est ensuite appliqué dans six études de cas (Bolivie, Ghana, Maroc, République centrafricaine, Sri Lanka et Tanzanie).

Olowu considère d'un point de vue critique le potentiel d'un projet de jumelage impliquant le gouvernement de Namibie et un organisme hollandais de développement. Il examine le double objectif de ce projet de renforcement des capacités : former des administrateurs hautement qualifiés et augmenter les capacités de formation d'administrateurs de l'Université nationale de Namibie.

► *Société civile et ONG - acteurs du renforcement des capacités*

Le renforcement des capacités pour le développement de la société civile est au cœur de l'ouvrage de Siri (2002), qui estime que celle-ci peut apporter une contribution importante au développement - à la fois de manière autonome, en tant que troisième secteur de la société et en formant un partenariat avec le gouvernement. Cela souligne l'importance d'un environnement propice au développement national en général.

Caroll et BAD (2000, p. 106) analysent le rôle des ONG dans le renforcement des capacités, à travers trois expériences réussies : le programme forestier de la BAD aux Philippines, le Mouvement populaire d'éducation rurale (PREM) dans l'Orissa (Inde) et PRADAN, une ONG nationale indienne qui fait appel à une stratégie de facilitation pour soutenir des organisations moins importantes. Pour ces auteurs, les ONG disposent d'un grand potentiel que les donateurs peuvent mettre à profit pour renforcer les capacités. Mais la plupart ne sont ni intéressées, ni capables de contribuer au renforcement des capacités. Ils estiment donc qu'il faut élaborer des indicateurs pour identifier les ONG susceptibles de présenter ce type de profil.

► *Éducation*

Venons-en enfin au secteur de l'éducation où ce thème est une épée à double tranchant, l'éducation étant impliquée « dans les deux membres de l'équation, l'offre et la demande », c'est-à-dire en tant que fournisseur des compétences et des connaissances dont les acteurs locaux ont besoin pour assumer leurs nouvelles responsabilités et en tant que système en pleine décentralisation, ce qui lui impose de former ses propres acteurs - en particulier les enseignants et les parents d'élèves - aux nouveaux rôles qui les attendent.

La décentralisation de l'éducation est à l'ordre du jour, à différents degrés, dans les pays en développement et les ONG sont souvent appelées à soutenir les communautés locales dans la gestion de leurs propres établissements scolaires. World Education (2003) a dirigé un projet en Guinée pendant plusieurs années pour former les ONG afin qu'elles puissent assumer ce rôle d'appui et renforcer les capacités locales dans les écoles communautaires. Dans l'édition 2000/2001 de son *Rapport sur le développement dans le monde* (chapitre 5), la Banque mondiale souligne bien le potentiel et les besoins de RCL chez les responsables des écoles communautaires :

D'autres données indiquent que la gestion de l'éducation par les communautés peut en renforcer l'efficacité... Cela peut cependant être difficile à mettre en pratique. Trouver des gens qualifiés peut se révéler complexe et obtenir des résultats inégaux... Dans l'ensemble, l'expérience montre qu'un cadre réglementaire strict est nécessaire et que la formation des parents est vitale afin d'assurer un contrôle efficace des écoles (Banque mondiale, 2001, p. 89).

Au Népal, le projet COPE d'enseignement primaire communautaire a créé durant ces trois dernières années plus de 100 écoles primaires gérées par les communautés, grâce à un financement du PNUD. En Thaïlande, la Thai Education Foundation, fondée dans les années 1970 grâce à une collaboration entre le ministère de l'Éducation et World Education, s'est spécialisée dans l'aide aux écoles en matière de réforme, de gestion et de renforcement des capacités (TEF, 2003).

Les programmes d'ENF et d'éducation des adultes sont eux aussi de plus en plus gérés au niveau local. La tendance historique des programmes d'ENF et d'alphabétisation à former des gens qui deviennent ensuite les enseignants et les organisateurs de nouveaux cours a déjà été évoquée. Au Burkina Faso et au Sénégal, où des stratégies d'externalisation ont été adoptées pour la fourniture de services d'ENF, un nombre croissant d'ONG et de parties prenantes à ces projets sont en fait des associations créées par d'anciens élèves de cours d'alphabétisation locaux. La CLUSA, qui soutient les coopératives locales de production et de commercialisation agricoles et d'autres types d'entreprises contribuant au développement rural, aide ses cadres à créer leurs propres entreprises de formation à la fin de ses projets. Bon nombre d'entre elles continuent à offrir des services de conception de cours et de gestion des formations pour d'autres projets et des activités de développement économique.

Consultation avec les partenaires au développement

Nous allons discuter ici du CDD de la Banque mondiale ; de la CLUSA, qui soutient depuis longtemps des coopératives et des entreprises gérées localement en Afrique ; et d'Africare, une ONG américaine qui participe de plus en plus à la supervision de l'aide alimentaire.

► *Le développement communautaire*

Parmi les contacts établis au sein de la Banque mondiale, les plus utiles et les plus intéressants ont impliqué le personnel du programme de développement communautaire (<http://www.worldbank.org/participation/CDD.htm>), dont le but est de promouvoir des programmes qui « traitent les pauvres et leurs institutions comme des actifs et des partenaires dans le processus de développement ». Le site Internet poursuit :

L'expérience a montré qu'avec des règles du jeu claires, un accès à l'information et un appui adéquat, les pauvres, hommes et femmes, peuvent s'organiser efficacement pour fournir les biens et les services répondant à leurs priorités immédiates. Les communautés pauvres ont non seulement plus de capacités qu'on ne le pense généralement, mais elles ont aussi tout à gagner d'un usage judicieux des ressources visant à réduire la pauvreté.

Le discours et les programmes du CDD – qui insistent sur les aspects pluri-sectoriels et transversaux, avec des correspondants dans plusieurs régions de la Banque mondiale et programmes – sont conformes aux positions adoptées ici et semblent tout à fait positifs, tout comme les contacts avec son personnel. Nous entrevoyons donc la possibilité d'une collaboration très fructueuse.

La seule divergence notable — et sans doute importante — dans ces échanges initiaux tient à ce que la plupart des documents du CDD ne font que très rarement référence aux besoins de renforcement des capacités indispensables pour un véritable développement communautaire et l'autonomie locale, alors même qu'ils souscrivent très fortement aux mêmes principes que les nôtres. Interrogé, le personnel a précisé que le programme prévoit de réserver 20 % des ressources au renforcement des capacités et que cela est mis en application. Cependant, les services requis sont généralement fournis par des consultants locaux et des formateurs directement recrutés par les programmes ou les services concernés. Le personnel semble hésiter à faire appel aux personnes ressources des programmes d'ENF et d'éducation

des adultes ou aux ministères de l'Éducation, craignant une prise de contrôle sans guère de valeur ajoutée étant donné leur manque d'expérience face aux problèmes concrets de développement local (sans lien avec l'éducation) prioritaires ici³.

Les contacts les plus fructueux en dehors de la Banque mondiale pendant la première et courte phase du projet ont eu lieu avec la CLUSA - qui soutient des programmes et forme du personnel à cet effet depuis des années pour créer des coopératives locales et leur permettre de devenir autonomes - et Africare, profondément engagée dans le RCL pour des raisons de sécurité alimentaire.

► *La CLUSA*

La CLUSA, dont le travail à l'origine concernait les coopératives agricoles, a étendu ses activités au soutien à la gestion communautaire des ressources naturelles et des services de santé ainsi qu'à l'amélioration de la gouvernance des associations locales. La formation et le renforcement des capacités sont les principes de base dans cette approche et la CLUSA a particulièrement bien réussi à former son propre personnel de terrain à créer des entreprises pour concevoir et assurer des formations adaptées aux besoins des projets de développement et ce, de manière continue.

► *Africare*

Africare soutient actuellement quantité de projets de développement dans l'agriculture et la santé dans 25 pays africains. En tant que membre actif du FAM, un consortium d'ONG chargées de la distribution de l'assistance alimentaire fournie par l'USAID, elle contribue également au renforcement des capacités locales de production agricole. À cet égard, Africare a été largement impliquée dans le RCL pour la commercialisation et l'amélioration des produits agricoles ainsi que dans l'échange de bonnes pratiques au sein du groupe de travail du FAM sur le RCL. Son point fort actuel consiste à trouver des moyens permettant d'évaluer et de promouvoir l'autoévaluation des capacités institutionnelles des organisations locales afin que les parties

3. Un phénomène identique transparaît dans les documents de la Banque mondiale sur la décentralisation. Alors que l'analyse et la pratique de la décentralisation sont de mieux en mieux développées, le principal document disponible en ligne (« Sourcebook en ligne sur la décentralisation et le développement local » ; http://www.ciesin.org/decentralization/Entryway/french_contents.html) ne fait pratiquement pas mention du renforcement des capacités et de la formation que requiert la décentralisation.

prenantes puissent identifier les besoins prioritaires en formation et trouver les solutions pour les satisfaire.

Les discussions avec les représentants de ces deux organisations ont bien illustré ce que les ONG font et peuvent faire pour lancer des projets pilotes de RCL et orienter les politiques à adopter.

Exploiter les résultats : le rôle de l'éducation des adultes et de l'ENF

Ce bref examen de la littérature et les contacts avec les unités qui soutiennent activement le développement local confirment que la décentralisation et l'appropriation locale des responsabilités du développement sont au cœur des préoccupations pratiquement partout et que ces mouvements créent une variété de besoins de mobilisation, de renforcement et/ou de développement des capacités locales. Ils constituent donc une source réelle de « demande effective » pour l'éducation et la formation des adultes au niveau local, afin de créer des champs d'application immédiate pour les nouvelles connaissances et de rattacher l'apprentissage aux activités économiques et sociales, avec une base de ressources qui permet au moins de couvrir les coûts récurrents de l'éducation continue.

Un certain nombre de questions pertinentes demeurent quant à l'opportunité de cette demande de programmes d'éducation des adultes et d'ENF et au rôle que les organismes proposant ces formes d'éducation peuvent et doivent jouer pour satisfaire les besoins locaux de renforcement des capacités. Plusieurs objections ont été soulevées contre une affiliation plus étroite :

- *spécificité technique* : les besoins en RCL sont généralement centrés autour de compétences techniques spécifiques à un secteur donné à un moment donné et ne laissent donc pas vraiment de place à l'alphabétisation, l'éducation permanente et les apprentissages pratiques – objectifs plus généraux qui caractérisent les programmes d'ENF et d'éducation des adultes ;
- *manque d'expérience* : le personnel des programmes d'ENF et d'éducation des adultes est rarement au fait des aspects techniques des programmes de développement et de gouvernance qui sont au cœur du RCL ;
- *excès de complexité* : la prise en compte des divers types de formation requise pour satisfaire les besoins en capacités techniques dans les différents secteurs du développement provoquerait la dispersion (maté-

rielle et psychologique) des ressources, limitées, des organismes chargés l'ENF et de l'éducation des adultes ;

- *élitisme* : les besoins en RCL sont le plus souvent ceux des quelques cadres des associations et n'offrent guère de motivation ou de possibilités de formation à la population en général. Ce genre de formation risque donc de devenir élitiste et incompatible avec les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) ;
- *faire passer le plan de sauvetage* : il s'agit là d'une considération plus générale, voire relevant de l'économie politique. La décentralisation revient parfois tout simplement à transférer les coûts aux groupes locaux sans leur fournir les ressources ou l'autorité nécessaires pour exercer effectivement leurs nouvelles fonctions. Elle peut s'apparenter à un simple plan de sauvetage du gouvernement central. Le RCL contribue alors paradoxalement à un appauvrissement généralisé.

Ces critiques ne sont pas entièrement recevables et encore moins dangereuses pour un rapprochement entre les programmes d'ENF et d'éducation des adultes et les besoins de RCL. Chacune contient cependant une part de vérité. Nous y revenons donc brièvement afin d'engager une réflexion sur les initiatives susceptibles d'appuyer avec plus d'efficacité le lien entre l'offre et la demande.

► *Spécificité technique*

La première objection touche directement un important problème : les besoins de RCL dans l'agriculture, la santé ou la gouvernance des municipalités proviennent généralement d'un manque de connaissances techniques spécifiques et les programmes de formation conçus par les organismes directement responsables sont souvent trop spécifiques et sans ambition. Mais cela n'est pas toujours le cas : la CLUSA, par exemple, appuie depuis des années des programmes de formation beaucoup plus vastes pour ceux qui participent à ses opérations ; en outre, on a vu des initiatives de développement rural financer et organiser des programmes d'alphabétisation. Néanmoins, la tendance naturelle et la pratique générale des organismes techniques de développement a été jusqu'à ce jour de circonscrire la formation aux besoins fonctionnels les plus immédiats.

Deux éléments importants viennent modifier ce tableau, liés dans une certaine mesure aux exigences de la décentralisation. En premier lieu, puisque les acteurs locaux et leurs associations sont censés assumer

directement la responsabilité du fonctionnement et du maintien d'un large éventail de programmes de développement et de fourniture de services, ils doivent acquérir des compétences de gestion et de prise de décisions ainsi que des compétences plus strictement techniques pour intervenir sur le terrain. Les premières créent des besoins plus étendus qu'un simple rôle technique secondaire en matière de formation, d'accès à l'information et de communication. Il s'agit déjà là autant du renforcement des capacités organisationnelles et institutionnelles locales que des capacités individuelles. Par ailleurs, plus un individu ou un groupe est censé développer ses compétences et ses capacités opérationnelles (en franchissant plusieurs niveaux successifs plutôt qu'un seul), plus la formation générale devient importante, puisqu'elle sert de socle à l'acquisition de nouvelles compétences.

En second lieu, la confluence de la décentralisation et des initiatives de renforcement des capacités dans différents secteurs du développement se recoupant souvent tend à mettre en évidence les éléments constituant le dénominateur commun de la formation – à savoir les connaissances et les compétences au sens large. La plupart des communautés confrontées à ces questions connaissent dans une certaine mesure des défis et des opportunités parallèles dans l'agriculture, la santé, la GRN, l'éducation et la gouvernance – pour ne citer que quelques exemples. À un certain point, il devient plus logique, du point de vue de la rentabilité, de repenser la fonction de renforcement des capacités comme un service communautaire dont le rôle est de répondre aux différents besoins de formation plutôt que comme une série de programmes distincts et partiels contrôlés par différents organismes techniques ou des groupes d'appui externes. Cet argument rejoint celui des partisans des programmes de développement communautaire : au moins dans un proche avenir, la collectivité doit être considérée comme le client et le coordinateur des services de développement. Cette configuration se prête à une meilleure complémentarité entre l'éducation générale des adultes et les programmes de formation spécifiques.

► *Manque d'expérience*

La plupart des personnels des organismes publics d'ENF et d'éducation des adultes et des ministères de l'Éducation connaissent mal les mécanismes et les besoins du développement économique et social au niveau local. Ils sont donc à peine qualifiés pour diagnostiquer ou analyser ces besoins. C'est sans doute moins vrai du personnel des ONG qui s'occupent généralement d'un éventail plus large de programmes visant à répondre aux besoins locaux et

encore moins vrai des communautés que nous tentons de servir, puisque tous les programmes de développement sont, du moins officieusement, intégrés dans les mêmes réalités sur le terrain.

Là encore, deux éléments permettent de surmonter cet obstacle. Premièrement, le rôle de concepteur de programmes et de facilitateur ne requiert pas nécessairement une longue expérience ou une grande familiarité avec le domaine de l'enseignement, mais plutôt une prédisposition à collaborer, un engagement envers certains principes sous-jacents et une immense capacité d'apprentissage. Selon les méthodes traditionnelles de conception des formations dans les pays industrialisés, les programmes sont le plus souvent conçus par une équipe composée de concepteurs proprement dits et d'« experts » censés communiquer à leurs coéquipiers les connaissances techniques essentielles et les performances attendues dans le domaine considéré. Il revient aux concepteurs de façonner ensuite un programme d'études et une stratégie d'apprentissage viable, de manière itérative et interactive. Une telle collaboration exige que le personnel chargé des programmes d'ENF et d'éducation des adultes maîtrise mieux cette étape, soit plus souple et apprenne à s'informer rapidement sur les divers domaines techniques dans lesquels son assistance est sollicitée, sans pour autant devenir expert de la question.

Deuxièmement, dans la mesure où les tendances évoquées commencent à faire légèrement basculer la formation vers un apprentissage plus général et généralisable, cela donnera plus de poids à la contribution que le personnel de l'ENF et de l'éducation des adultes peut apporter.

► *Excès de complexité*

Le danger d'une dispersion excessive, bien réel, est pallié par les tendances et les perspectives discutées plus haut. Dans la mesure où le personnel et les programmes d'ENF et d'éducation des adultes participent à des équipes intersectorielles de conception et de facilitation qui ont une fonction similaire dans différents secteurs, l'impression de dispersion sera minimisée. Puisque les activités de formation commencent à être concentrées dans des centres dédiés ou, du moins pour les programmes, dans chaque communauté, le site d'intervention sera unique plutôt que multiple. En outre, il n'est pas nécessaire de commencer partout à la fois. Même si un organisme d'ENF et d'éducation des adultes faisait du renforcement des capacités sa mission

principale, il ne devrait développer cette vocation qu'en procédant secteur par secteur, selon des critères définis localement.

► *Élitisme*

Les nouvelles fonctions techniques et même de gestion au niveau local ne concernent qu'un nombre restreint de personnes – trois employés paramédicaux par communauté, deux ou trois comptables pour les entreprises locales, quelques gestionnaires – et non 300 de chaque. À première vue, cela ne semble pas constituer un stimulus efficace pour l'EPT. En outre, lorsque les postes sont limités et dotés d'un certain pouvoir ou accès aux ressources, ils sont attribués non seulement (ou au moins) selon des critères techniques mais aussi selon des considérations de statut. Toutes choses étant égales (ce qui n'est pas toujours le cas), les parts du gâteau vont aux hommes et aux membres des groupes dominants. Par conséquent, l'effet d'une formation ou d'un programme d'alphabétisation véritablement « fonctionnels » peut être très élitiste.

Cependant, la nature des risques et des possibilités dans ce domaine peut aussi changer avec la décentralisation et la démocratisation. Déjà, comme l'a montré l'étude PADLOS-Éducation (Easton, 1998), les besoins en connaissances pratiques et théoriques dans les associations locales, surtout celles qui recourent à une forme de procédure démocratique, dépassent généralement le minimum imposé par l'exécution actuelle des fonctions techniques. La plupart de ces associations, ou leurs membres, savent que lorsque la responsabilité des ressources de la collectivité est confiée à des gens détenant le monopole du savoir, c'est une invitation aux abus et à la corruption. Une organisation saine doit s'occuper à la fois des dimensions « horizontales » et « verticales » de la formation, c'est-à-dire qu'elle doit s'assurer qu'un nombre suffisant de gens possèdent un minimum de connaissances dans différents domaines techniques et administratifs de l'organisation en question. Ce faisant, les dirigeants peuvent être tenus comptables de leurs résultats ou être remplacés s'ils ont abusé de leurs fonctions. Plus les membres de l'organisation souhaitent participer à la prise de décisions concernant ses pratiques, plus la demande de formation plus générale devient importante.

Deuxièmement, le niveau de demande d'éducation « de base » de la communauté augmente à mesure que le nombre, les adhérents, la parité et le volume d'« affaires » des organisations locales progressent. Partout, les gens commencent à se rendre compte qu'un certain niveau d'alphabétisation, de maîtrise du calcul, de communication et d'éducation est nécessaire pour

progresser d'un point de vue économique et social dans la communauté, de sorte que la motivation et la demande de formation se répandent bien au-delà des titulaires actuels des postes officiels.

La vitesse à laquelle ces facteurs entrent en ligne de compte dépend bien entendu de la dynamique du développement dans chaque localité – mais l'ENF et l'éducation des adultes peuvent stimuler ce processus.

► *Faire passer le plan de sauvetage*

La décentralisation n'est pas toujours, ou nécessairement, une panacée. Les gouvernements ou les organisations à court de fonds mais devant assurer des services peuvent choisir de « déléguer » certaines fonctions à des échelons inférieurs sans leur fournir pour autant les ressources et les pouvoirs nécessaires à l'exercice de ces fonctions. Ainsi dans plusieurs zones rurales d'Afrique, les ajustements structurels et l'austérité budgétaire, sans parler des guerres civiles, ont contribué à une réduction absolue du niveau déjà faible des services publics et des interventions des organismes d'État sur le terrain. S'occuper du renforcement des capacités dans ce cas – à moins qu'il ne s'agisse d'un effort réel pour remplacer le gouvernement, trouver de nouvelles ressources ou vivre en autarcie – pourrait bien signifier tout simplement que l'on conditionne les gens à accepter une situation intenable.

Quelques « vérités » peuvent nous aider à mieux envisager la situation. Tout d'abord, la décentralisation n'entraîne jamais le remplacement total des fonctions de l'État central : il s'agit plutôt d'une nouvelle distribution de fonctions, qu'on espère plus productive, entre les échelons centraux, régionaux et locaux. Comme Le Roy l'a souligné dans un numéro spécial de *Politique africaine* (1996) consacré au « besoin d'État », les fonctions centrales ne peuvent pas être éliminées aussi sommairement et fournissent en fait les garanties nécessaires au développement des fonctions locales.

Ensuite, à l'impossible nul n'est tenu : les fonctions ne peuvent pas être transférées d'un niveau à l'autre ou assumées pour la première fois sur le terrain si les ressources et l'autorité nécessaires à leur exercice n'ont pas été simultanément octroyées ou assumées. Ces ressources peuvent être fournies exceptionnellement pour un temps par des sources externes mais, pour que la solution soit durable, il faut qu'un nouvel équilibre durable s'établisse entre ce que les niveaux supérieurs peuvent fournir et ce que les autorités locales peuvent produire.

Il s'ensuit que certains critères doivent être appliqués à tout cas de RCL, concernant la disponibilité des ressources requises pour exercer les nouvelles fonctions et la mise en place de dispositifs institutionnels, d'autorisations et de réglementations qui assurent l'autonomisation et la protection des entités locales. L'évaluation de ces conditions est le B-A BA de la conception des programmes d'ENF et d'éducation des adultes.

Malgré ces indispensables précautions, le RCL constitue un terrain critique pour le développement de l'ENF et de l'éducation des adultes, qui exigera des changements d'approches et, dans de nombreux cas, l'acquisition de nouvelles compétences. Beaucoup dépend cependant de la façon dont les stratégies et les programmes sont conçus et des nouveaux moyens de collaboration intersectorielle.

4. Étude PADLOS-Éducation : le RCL depuis la base

L'étude PADLOS-Éducation est le deuxième document retenu ici qui porte sur les différents aspects de « l'environnement lettré ». L'étude avait été commanditée par le club du Sahel, une division de l'OCDE réunissant des organismes d'aide œuvrant au développement rural dans les pays du Sahel, et par son partenaire d'Afrique de l'Ouest, le CILSS. Les deux réfléchissaient à l'époque à la manière de renforcer le rôle des acteurs locaux dans les projets de GRN, ayant constaté que les infrastructures en place avaient tendance à se détériorer parce que l'activité n'avait pas été vraiment comprise ni prise en charge effectivement par les communautés. Comme souvent, la période de l'étude correspondait à une phase d'ouverture et d'expérimentation au sein des deux organismes mais elle fut suivie par une phase de repli et de gestion plus conservatrice interdisant tout suivi. Elle donne néanmoins un éclairage particulier sur les thèmes qui nous intéressent ici.

Nous reviendrons sur les conclusions de l'enquête de terrain, mises en exergue dans les encadrés, que nous ferons suivre de quelques paragraphes d'explication.

Introduction

Les mouvements de décentralisation en Afrique de l'Ouest ont créé d'importants besoins de formation nouveaux au niveau local, auxquels l'école clas-

sique ne peut répondre seule. Comment les responsables et les membres des nouvelles OSC acquièrent les compétences pratiques et théoriques requises pour jouer un rôle grandissant dans la gestion des programmes de développement économique ou pour prendre la relève de la fourniture des services sociaux au niveau local ?

Bien des éléments d'une solution durable à ce problème existent déjà sur le terrain, sous la forme d'expériences d'autogestion et de formation initiées ça et là depuis 20 ans par divers services de l'État, ONG et associations communautaires.

L'étude PADLOS-Éducation s'était donné comme objectif central de mettre en lumière les enseignements de ces initiatives. Les résultats sont présentés dans quatre sous-parties :

- un bref résumé de la méthodologie ;
- une analyse du niveau effectif de prise en charge de nouvelles responsabilités sur le terrain ;
- une analyse des stratégies de formation et d'acquisition de compétences nouvelles déployées par les parties prenantes au niveau local ;
- les implications pratiques de ces résultats pour les efforts visant à construire de nouvelles capacités et pour réformer les programmes et les politiques des acteurs extérieurs (États, ONG et donateurs).

Méthodologie

Selon quels critères et sur quelle échelle faut-il évaluer la prise en charge effective de nouvelles responsabilités sur le terrain ? C'est manifestement un domaine où les apparences peuvent être trompeuses. L'équipe de recherche a identifié d'entrée de jeu cinq critères provisoires : *i*) le degré de compétences techniques atteint ; *ii*) le degré de diffusion horizontale des connaissances ; *iii*) le degré d'autonomie financière ; *iv*) le degré d'institutionnalisation de l'activité ; et *v*) le degré d'adaptation culturelle de l'activité.

La recherche a pris la forme d'études de cas dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest : le Burkina Faso, le Ghana, le Mali, le Niger et le Sénégal. Les données ont été recueillies auprès de plus de 100 collectivités, associations et entreprises locales, dont 40 – considérées comme exemplaires – ont fait l'objet de visites et d'enquêtes intensives sur le terrain. Les exemples d'autonomisation locale et d'auto-gouvernance couvraient le secteur primaire (production rurale, GRN), le secteur secondaire (transformation et commercialisation

des produits, petites industries) et le secteur tertiaire (crédit, services de santé, éducation, administration) de l'économie locale. Les sites effectivement visités sont récapitulés au tableau 2.

Tableau 8.3. Caractéristiques de l'échantillon de l'étude PADLOS-Éducation

N°	Pays	Site	Région	Secteur	Genre	Enver-gure	Milieu	Popula-tion	Religion
1	Burkina Faso	Ghana	Centre-sud	Santé	Mixte	Réseau	Semi-rural	1 200	Mixte
2		Ménengou	Centre-nord	Crédit-épargne	Hommes	Local	Rural	2 400	Islam
3		Nongtaaba	Centre	GRN	Mixte	Réseau	Semi-rural	2 200	Chrétien
4		Noungess	Boulg	Production rurale	Femmes	Réseau	Rural	3 600	Mixte
5		Songtaba	Capitale	Artisanat/industrie	Femmes	Local	Urbain	>100 000	Mixte
6		Tin Tua	Est	Information	Mixte	Régional	Rural	<1 000	Chrétien-animiste
7	Ghana	NFLP	Nord	Formation	Mixte	Régional	Na	ND	Mixte
8		Forikrom	Centre-ouest	GRN	Hommes	Local	Petite ville	6 000	Chrétien-animiste
9		Kambguni	Sud-ouest	Public	Hommes	Local	Rural	2 000	Islam
10		Mafe-Kum	Sud-est	Eau	Mixte	Réseau	Rural	800	Chrétien
11		Nwodua	Nord	Public	Mixte	Local	Rural	700	Chrétien
12	Mali	AFRCED	Centre-est	Crédit-épargne	Femmes	Réseau	Mixte	Mixte	Mixte
13		Bamako	Capitale	Artisanat/industrie	Mixte	Réseau	Urbain	>100 000	Mixte
14		Bangoro	Sud-est	Formation	Mixte	Réseau	Rural	3 400	Islam
15		Centr Gest	Sud	Commerce	Hommes	Régional	Petite ville	ND	Islam
16		Dugnink	Sud	GRN	Hommes	Local	Rural	650	Islam
17		Ntongoros	Sud	Artisanat/industrie	Hommes	Local	Rural	2 900	Islam
18		Kafara	Sud	Commerce	Mixte	Local	Rural	700	Islam
19		Kaniko	Sud	Crédit-épargne	Femmes	Local	Semi-rural	2 350	Islam
20		Niono Col	Centre	Transformation	Mixte	Local	Semi-rural	2 950	Islam
21		Seriwala	Centre	Crédit-épargne	hommes	Local	Semi-rural	3 100	Islam
22		Sougoula	Sud	Commerce	hommes	Local	Rural	650	Islam
23	Niger	Damana	Centre-sud	Transformation	Femmes	Local	Rural	1 550	Islam
24		Gaya	Sud-ouest	Production rurale	Hommes	Local	Petite ville	15 000	Mixte
25		Iyo	Sud-est	Éducation	Mixte	Local	Rural	750	Islam
26		Kouré	Ouest	Production rurale	Hommes	Local	Semi-rural	1 400	Islam
27		Makalondi	Ouest	Production rurale	Hommes	Local	Rural	2 100	Islam
28		Sayé Sab	Centre-sud	Approvisionnement	Hommes	Réseau	Rural	3 600	Islam
29		Sona	Nord-ouest	Production rurale	Mixte	Réseau	Semi-rural	3 200	Islam
30	Sénégal	Fandene	Centre-ouest	Crédit-épargne	Mixte	Réseau	Semi-rural	1 500	Mixte
31		GrandYoff	Capitale	Artisanat/industrie	Femmes	Local	Périurbain	>1 million	Mixte
32		GY Bocar	Sud	Production rurale	Mixte	Local	Rural	1 550	Islam
33		Ker Simb	Centre-ouest	Transformation	Femmes	Local	Rural	450	Islam
34		Kr Madialé	Centre-nord	Approvisionnement	Femmes	Local	Rural	900	Islam
35		Koumptent	Centre	Production rurale	Mixte	Réseau	Semi-rural	ND	Islam
36		Ndiayene	Nord-ouest	Production rurale	Hommes	Local	Rural	1 600	Islam
37		Pendaw	Nord-ouest	Crédit-épargne	Mixte	Local	Rural	1 350	Islam
38		Saam Njay	Centre-ouest	Santé	Femmes	Local	Rural	450	Islam
39		Saré M	Sud	Production rurale	Femmes	Local	Petite ville	8 500	Mixte
40	URCAD	Centre-nord	Commerce	Hommes	Réseau	Rural	ND	Islam	

► *Constat : degré de prise en charge effective*

Dans tous les secteurs du développement local, on trouve, en nombre croissant, des exemples remarquables de prise en charge de nouvelles fonctions par les acteurs de la base.

Les résultats des enquêtes montrent que, dans les cinq pays, des acteurs locaux ont réussi à acquérir – alors qu'ils étaient parfois totalement illettrés – les connaissances nécessaires pour prendre en charge toute une palette d'opérations dans chacun des secteurs de développement étudiés. Le dénominateur commun aux expériences réussies semble résider dans l'étroite imbrication entre formation et application des connaissances et donc dans la création d'ouvertures pratiques où individus, collectivités et associations peuvent s'épanouir et exploiter leurs nouvelles compétences pour en retirer des bénéfices concrets.

La plupart des expériences réussies sont en fait plurisectorielles et suivent un itinéraire qui commence par la gestion d'une activité rémunératrice durable.

Les groupes locaux qui réussissent semblent reconnaître spontanément la nécessité de conjuguer projets rémunérateurs et activités visant à améliorer l'offre de biens et de services publics. Ils s'efforcent en effet, pour couvrir l'intégralité du champ, de concevoir des stratégies intégrant des activités dans les trois secteurs de l'économie locale. S'il est un élément déclencheur de la spirale d'autonomisation et de la demande de formation, c'est bien la prise en main par des acteurs locaux d'activités économiques viables.

Mais les visites de terrain montrent bien que l'effort d'auto-gouvernance peut aussi démarrer avec des initiatives culturelles ou institutionnelles, à condition qu'il comporte ou génère rapidement des possibilités d'autofinancement local et permette à ses initiateurs d'équilibrer les activités des secteurs primaire, secondaire et tertiaire dans la stratégie d'ensemble.

Le mouvement reste très inégalement développé et sujet à d'importantes contraintes dont il importe de prendre la mesure.

En dépit du dynamisme de ce mouvement de prise en charge locale, les initiatives sont encore embryonnaires et rencontrent de nombreux obstacles. Seule la moitié des sites visités pendant la phase intensive de l'enquête avaient effectivement fait des progrès notables en matière d'auto-gouvernance. Même là, la diffusion « horizontale » des connaissances et des fonctions à des nouvelles couches de la société locale continue de poser des difficultés.

D'ailleurs, dans les sites où le développement de la formation n'a pas été accompagné de nouveaux investissements permettant d'utiliser les connaissances techniques et managériales, cela a souvent créé un problème paradoxal de « sur-formation » et de « sur-alphabétisation ». La diffusion géographique du mouvement reste également limitée, à côté de centres d'intense activité. Même si elles appartiennent souvent à des réseaux plus importants – et à l'exception de quelques expériences de pointe – les associations locales n'ont pas encore accès aux instances supérieures de décision.

L'aide extérieure a été déterminante pour lancer la majorité de ces expériences, mais elle n'est efficace que dans la mesure où les institutions locales revendiquent et s'approprient ensuite ces initiatives.

Sur l'ensemble des 40 sites visités, 20 avaient démarré grâce à une initiative venue de l'extérieur, onze à l'initiative des acteurs locaux eux-mêmes et neuf étaient « mixtes », fruits d'une synergie entre initiatives internes et externes.

Le rôle prépondérant des interventions extérieures dans le lancement de ces initiatives semble autant dû à l'absence de capital de départ au niveau local qu'au manque de volonté d'auto-gouvernance.

► *Analyse : conditions et conséquences de la prise en charge*

L'émergence d'initiatives locales véritablement « autonomisantes » et le développement de ce mouvement de gouvernance locale reposent sur une capitalisation locale à cinq dimensions convergentes – écologique, financière, institutionnelle, intellectuelle et culturelle – qu'il vaut mieux ne pas dissocier.

Comment dépasser l'impression confuse qu'il existe des expériences remarquables dans certains endroits et des résultats beaucoup plus maigres ailleurs ? Comment évaluer précisément le *niveau* de prise en charge effective dans les sites visités ? Comment établir un *diagnostic* de la situation – en identifiant les obstacles et les facteurs influant ces initiatives locales ?

De nombreuses variables entrent en jeu. L'équipe de recherche a choisi de regrouper les plus fréquentes sous cinq rubriques, qui représentent autant de dimensions indépendantes de l'accumulation, du réinvestissement et de la production des ressources nécessaires à la pérennisation de l'initiative locale.

- IV. **Capitalisation physique** - amélioration d'un *capital écologique* et aménagement d'*infrastructures matérielles* pouvant servir de base durable à l'activité humaine ;
- V. **Capitalisation financière** - accumulation d'une épargne collective et d'autres formes investissements monnayables ;
- VI. **Capitalisation institutionnelle** - construction d'un cadre social pour définir et réglementer la division du travail, les conventions de garantie et les contrats mais aussi pour ouvrir la voie à une profonde évolution de la société et à la ratification de ces normes ;
- VII. **Capitalisation « intellectuelle » et technique** - acquisition et application de nouvelles connaissances théoriques et pratiques par un pourcentage croissant de la communauté ;
- VIII. **Profonde capitalisation culturelle** autour de l'activité créée afin de lui imprimer les valeurs culturelles des acteurs locaux tout en contribuant à les renouveler ou à les transformer.

L'interdépendance de ces dimensions de la capitalisation et de l'autosuffisance locale a été confirmée à de multiples reprises au cours de l'enquête. Les mêmes principes sont malheureusement démontrés *a contrario* par l'échec de nombreux projets qui ont privilégié l'un ou l'autre de ces facteurs sans prévoir une certaine forme d'association entre tous ou, du moins, une consolidation des liens avec les fonctions connexes de la société locale.

L'élément le plus souvent absent des initiatives de développement est une formation et/ou une alphabétisation adaptées des participants. Cela va étroitement de pair avec leur responsabilisation progressive. Son absence abaisse le plafond de l'autosuffisance financière et technique.

Sans alphabétisation réelle et introduction de la technique de l'écriture - quelles que soient la langue, la graphie ou les formes d'éducation utilisées - la formation et la prise en charge de nouvelles fonctions de développement ont tendance à *rester bloquées au niveau des gestes techniques et des formes de participation les plus rudimentaires.*

Chaque type de « capitalisation » a ses propres modalités et contenus de formation - mais le caractère indispensable de l'écrit se fait sentir à différentes étapes dans chaque domaine. Pour la comptabilité et la gestion de ressources communes, le seuil d'efficacité de la communication orale observé dans les jeunes entreprises visitées est plutôt faible.

Si la culture africaine est le royaume par excellence de la tradition orale, avec un immense « capital » de sagesse, de palabres et de récits, tous les pays ayant participé à l'enquête n'en sont pas moins des tenants des grandes religions « du Livre », dotés d'institutions culturelles qui mettent un accent particulier sur l'écrit et où l'éducation jouit d'une forte valeur intrinsèque.

Le développement de ces nouvelles institutions de la société civile et la prise en charge locale de fonctions jusqu'alors réservées à l'administration posent très tôt un défi démocratique auquel seul l'élargissement progressif des actions de formation permet de répondre.

Les associations et les communautés locales qui semblent devoir gagner le pari de la décentralisation se voient rapidement obligées d'adopter des stratégies de formation et d'alphabetisation selon *deux grands axes* :

- assurer *une formation professionnelle* de plus en plus sophistiquée aux personnes qui occuperont des fonctions managériales et opérationnelles au sein de l'organisation ;
- assurer une alphabétisation et une initiation technique élémentaire à un pourcentage croissant des membres de l'organisation.

Seule une formation élargie garantit que ces acteurs seront en mesure d'exercer un contrôle démocratique sur les activités de l'association et d'assurer au besoin la relève de responsables dont les prestations ne donneraient plus satisfaction.

Cette exigence de leur organisation interne fait de ces associations un terrain d'essai pour de nouveaux modes africains de démocratie. C'est aussi une source d'enseignements susceptibles d'être reproduits à plus grande échelle ou de pénétrer progressivement le tissu social.

Pour réussir, les initiatives de gouvernance locale semblent souvent nécessiter et provoquer de nouveaux rapports entre groupes sociaux - en fonction de l'âge, du genre, de la religion et de l'appartenance ethnique.

Dans les zones urbaines et rurales visitées, les associations et les collectivités qui ont le mieux réussi cette quintuple capitalisation semblent s'être greffées sur les structures existantes ou en être issues. En général cependant, le contexte est celui où un défi social fondamental est reconnu en tant que tel par tous et déclenche, tout en le cautionnant, un certain degré d'innovation culturelle et sociale. Ce type de phénomènes illustre bien la

forme de « capitalisation culturelle » qui doit faire partie intégrante des stratégies d'autosuffisance.

La redéfinition des rôles des différents groupes d'acteurs au sein de la société locale – selon l'âge, le genre, l'appartenance ethnique, le métier et/ou la religion – fait partie des formes les plus intéressantes d'innovation culturelle qui accompagnent souvent les expériences réussies de capitalisation locale. Le besoin de mobiliser toutes les compétences disponibles pour développer une nouvelle activité pousse souvent les associations locales à transcender des barrières d'âge, de genre et de statut social qui paraissaient jusque-là infranchissables.

Les femmes représentent à l'heure actuelle l'élément le plus dynamique de l'équation de la gouvernance locale et de l'autosuffisance – mais elles manquent toujours des moyens nécessaires pour capitaliser leurs énergies.

Les femmes constituent la « ressource humaine » latente la plus susceptible de susciter l'autosuffisance des nouvelles institutions et font désormais bel et bien partie du tableau. Là où elles peuvent bénéficier de la formation requise, elles se révèlent généralement de meilleures gestionnaires, de plus fiables débitrices et donc de meilleures candidates au crédit bancaire que les hommes. Pourtant, dans la majorité des sites visités, les femmes restent sous-représentées dans les postes à responsabilité. Cela tient de toute évidence au manque de possibilités de formation, de ressources d'investissement et de cadres institutionnels leur permettant de « gagner du galon » dans les associations de femmes avec suffisamment de moyens et de marge de manœuvre pour capitaliser leurs efforts et obtenir un réel pouvoir de négociation.

Dix associations ou entreprises féminines et 17 groupes mixtes figuraient dans les 40 sites visités pendant la phase « intensive » de l'enquête – même si « féminine » et « mixte » n'ont qu'une valeur relative dans la plupart des cas. Quoiqu'il en soit, le nombre encore restreint – mais croissant – d'activités organisées et gérées par des femmes démontre leur aptitude à assumer ces nouvelles responsabilités.

L'aide extérieure atteint son efficacité maximale quand elle privilégie la création et le maintien d'un environnement propice à l'initiative locale.

Dans ce domaine, il s'agit autant de lever les obstacles (économiques, politiques, techniques) en amont et en aval des efforts de capitalisation locale auxquels les acteurs eux-mêmes n'ont souvent pas accès que d'intervenir

directement sur le terrain. Il est essentiel de jeter dès le départ de bonnes bases pour l'autonomie financière de l'activité et de respecter la dignité des bénéficiaires en fournissant une aide uniquement *sur demande et contre paiement*, ne serait-ce que partiel au départ.

Conclusion

Les expériences de gouvernance locale - réussies, en cours, fictives ou avortées - examinées montrent que les communautés locales ont visiblement le potentiel pour assumer davantage de responsabilités et d'initiatives. Mais ce potentiel ne sera vraiment réalisé qu'à un certain nombre de conditions - la « quintuple capitalisation » - qui dépendent autant, sinon plus, des décideurs et des sources de financement que de la population elle-même.

Stratégies de mobilisation et de développement des capacités locales

La seconde série de constats de l'étude PADLOS-Éducation porte sur les stratégies déployées par les associations, entreprises et communautés locales pour acquérir et mobiliser les compétences nécessaires aux nouvelles opportunités de gouvernance locale.

► *Constat : méthodes d'acquisition des compétences*

La diversité des compétences et connaissances locales auxquelles les communautés et associations peuvent faire appel est étonnante. Les organisations qui ont le mieux réussi ont appris à tirer parti, de manière très éclectique, de toutes les ressources disponibles.

Les associations en voie d'autonomisation ont tendance à développer et faire usage de toute la gamme de compétences disponibles au niveau local. Dans la plupart des sites, les méthodes d'instruction et les types de connaissances - d'origine locale autant qu'externe - sont extrêmement variés, y compris là où l'éducation formelle était pratiquement inexistante. Le réservoir latent de « ressources humaines » comprend typiquement les personnes ayant suivi des cours d'alphabétisation et d'ENF, celles qui ont été scolarisées et celles qui ont décroché, les élèves des écoles confessionnelles, les migrants de retour au pays, les apprentis, les participants à des cours de vulgarisation, les initiés de l'éducation africaine traditionnelle et les autodidactes.

Ces différents « systèmes » de formation sont mal reliés entre eux. Des relations et des échanges épisodiques cachent un manque de communication. Mais la matière première nécessaire à la construction de nouvelles capacités existe bel et bien – et les associations ou les entreprises des sites où les progrès sont tangibles ont trouvé le moyen de l'exploiter.

Ce sont le plus souvent les programmes d'alphabétisation ou d'ENF qui ont permis de révéler ces ressources disparates et toujours latentes et de les préparer à leurs nouvelles responsabilités.

Étant donné la diversité des ressources humaines disponibles sur place, les associations en quête d'autonomie se heurtent à un problème considérable de remise à niveau, d'homogénéisation et d'intégration de la « main-d'œuvre ». Le plus souvent, elles font appel pour ce faire à des programmes d'alphabétisation et d'ENF. Dans bon nombre de cas, l'alphabétisation en langue nationale africaine est désormais une condition de candidature à tout poste à responsabilités et de nombreux anciens élèves d'écoles coraniques ou d'individus déscolarisés suivent des cours d'alphabétisation pour rafraîchir leurs connaissances et postuler à ces nouvelles fonctions.

À mesure que ces programmes de formation s'étendent, le public se rajeunit. Un certain nombre de communautés commencent à transformer les cours d'alphabétisation en système d'autoformation pour les jeunes.

La maîtrise de l'écrit constitue souvent le seuil critique du développement institutionnel au niveau local.

Les langues sahéliennes les plus utilisées ont été transcrites et la littérature se développe sensiblement. Il y a donc lieu de les prendre compte comme moyen de communication et d'autogestion dans les stratégies de décentralisation. La transition entre langues africaines et langues internationales de communication (français, anglais...) est de mieux en mieux comprise et pédagogiquement aménagée, ce qui ouvre la voie à de nouveaux modes de transition entre les unes et les autres.

Le plurilinguisme de l'Afrique est un atout autant qu'un obstacle. L'alphabétisation dans ces langues ne pose plus de difficultés techniques, mais leur adoption comme moyen de communication écrite par les médias et l'administration publique paraît bien plus délicate.

Les adeptes d'une décentralisation effective et de l'auto-gouvernance locale ont donc tout lieu d'aider à surmonter ces problèmes mais aussi la réticence politique sous-jacente. La maîtrise d'un système de communication écrite semble constituer une condition *sine qua non* de l'autonomisation des associations locales.

Les expériences d'autonomisation et de gouvernance communautaire les plus probantes résultent d'une synergie entre les différents éléments de capitalisation locale et de l'étroite collaboration entre formateurs et entrepreneurs.

L'élément déclencheur d'une stratégie d'auto-gouvernance locale réussie réside dans un couplage judicieux entre formation et investissement productif. En témoignent les nombreux sites où des interventions unilatérales ont piétiné jusqu'au moment où les deux formes de capitalisation ont été associées. D'ailleurs, c'est le plus souvent la formation qui permet de souder le capital financier à une base institutionnelle suffisamment large pour assurer la pérennité de l'activité et qui fournit un moyen d'adaptation culturelle du modèle d'intervention.

► *Analyse : renforcement et mobilisation des capacités locales*

Que nous apprend cette évaluation de la mobilisation de nouvelles compétences au niveau local et de la performance des divers « systèmes » de formation sur les dynamiques de création de capacités locales et la pérennité des efforts d'autonomisation ?

La plupart des acteurs locaux intéressés par le mouvement d'auto-gouvernance - hommes et femmes - réussissent à s'alphabétiser et/à ou acquérir les connaissances techniques requises sans grande difficulté.

Les 40 sites visités montrent bien que l'alphabétisation (pour l'animateur comme pour le stagiaire) dans sa propre langue ou dans une langue familière et l'acquisition de nouvelles connaissances sur cette base ne posent guère de difficultés, pour peu que l'application pratique de ces nouveaux acquis soit évidente et la pédagogie employée progressive et participative.

Plusieurs facteurs expliquent ce constat :

- la puissante motivation suscitée par de réelles possibilités de prise en charge locale des responsabilités ;
- la transcription phonétique des langues africaines ;
- l'efficacité des stratégies qui consistent à faire appel aux néo-alphabètes pour assurer les formations futures ;

- le coût unitaire relativement modeste des programmes ;
- la multifonctionnalité des cours d'alphabétisation ;
- les connaissances du public et le phénomène d'« écrémage » qui préside au choix des responsables locaux.

La formation nécessaire pour appuyer des initiatives d'auto-gouvernance ne se limite pas – loin de là – à l'alphabétisation. Mais si l'outil de l'écrit constitue un seuil d'efficacité dans la gestion des institutions locales, sa maîtrise est tout aussi importante pour démultiplier la portée et l'impact de la formation.

Les clés de la réussite des programmes de formation au niveau local sont au nombre de trois : i) une bonne articulation entre formation et application ; ii) des débouchés ou des perspectives d'auto-emploi réels ; et iii) une pédagogie « conscientisante » mais facilement reproductible.

Les enquêtes étaient focalisées sur les tenants et les aboutissants des tentatives d'auto-gouvernance locale, mais elles ont également permis de cerner les conditions de la réussite des formations organisées pour ce faire :

- *la présence de débouchés* : les initiatives de formation qui ne sont pas reliées, au moins en partie, à des débouchés professionnels et des possibilités accrues de capitalisation ont toutes les chances d'échouer. La production et la gestion de nouvelles ressources collectives sont les problèmes qui déclenchent le plus souvent les besoins en formation, en constituent l'un des meilleurs points de départ et fournissent un champ d'application pratique immédiat ;
- *une articulation entre apprentissage et application* : l'alternance entre apprentissage et application pratique est la deuxième clé du succès pour ce type de formation. Le terme « application » ne se limite bien entendu pas à la gestion d'activités rémunératrices. Le critère doit évidemment être l'utilité et les utilisations privilégiées par le groupe de bénéficiaires ;
- *une pédagogie conscientisante et reproductible* : la « conscientisation » ou un apprentissage critique innovant culturellement est le facteur primordial de succès. Dans plusieurs des sites visités, c'est cet élément qui a permis de transformer un tant soit peu la formation en mouvement de revitalisation et de réveil de la culture locale. Une telle approche est difficilement reproductible à grande échelle sans faire appel à une méthodologie qui associe les bénéficiaires à sa conception et son élaboration.

Le couplage de la formation et de l'alphabétisation aux initiatives de « capitalisation » locale permet en même temps d'atteindre un plus haut degré d'autofinancement et donc une plus grande reproductibilité.

Les efforts réussis de « quintuple capitalisation » semblent être les meilleures bases pour l'autofinancement de la formation. L'exemple le plus frappant est probablement fourni par le Tchad où, en dépit d'une longue guerre civile et de l'écroulement pratiquement total de l'État, les communautés ont pris leur destin en main et créé 28 fois plus de places dans les écoles que le gouvernement n'allait le faire dans la décennie suivante.

L'échantillon permet de repérer d'autres cas où une collectivité ou une association a pris en charge la formation qu'elle jugeait essentielle pour sa croissance et son auto-gouvernance.

Le fossé entre systèmes éducatifs et programmes ou services de développement est loin d'être comblé. C'est l'un des pire obstacles à la promotion de la « quintuple capitalisation » sur le terrain.

Un immense gouffre sépare encore les deux groupes d'acteurs qui détiennent les clés de la capitalisation au niveau local :

- les organismes de développement et les services des organismes d'aide qui les appuient ignorent trop souvent leur vocation « pédagogique », qui leur permettrait pourtant de décomposer les messages techniques et leurs fonctions managériales en compétences « assimilables » et de céder progressivement la responsabilité et les ressources aux acteurs locaux qui ont appris à les maîtriser ;
- les éducateurs qui comprennent encore mal les enjeux du développement socio-économique dans les zones où ils interviennent. Ils ne savent pas comment adapter leurs programmes à la « pédagogie » inhérente à la prise en charge de nouvelles responsabilités par les apprenants - ou cherchent rarement à le faire.

Conclusion

Il est impossible de former, d'éduquer ou d'alphabétiser une communauté ou un groupe social. On doit se contenter d'aider à créer les conditions qui permettront à ce groupe de s'alphabétiser et de se former - puis favoriser les initiatives naissantes en fournissant un soutien approprié et en débloquent les obstacles en aval. Mais cette mission de facilitateur et de garant est extrêmement exigeante.

5. Implications pratiques

Quelles sont les implications des résultats de l'étude PADLOS-Éducation pour les stratégies d'intervention ou d'accompagnement des services de l'État, des ONG et des agences d'aide dans les pays d'Afrique de l'Ouest ?

Pour le développement local

*Favoriser la gouvernance locale et les initiatives d'autosuffisance en :
appuyant la capitalisation multiforme ;
insérant résolument la formation dans ce contexte ;
concevant tous les programmes de planification, d'investissement et de diffusion technique comme autant d'occasions d'apprentissage, de responsabilisation des bénéficiaires et de transfert progressif des responsabilités de décision.*

La mise en place et la gestion d'activités rémunératrices sont certes les deux moteurs de cette stratégie mais n'en constituent par forcément la première étape ni l'unique élément. La capitalisation peut aussi commencer avec le renouveau culturel ou la volonté de relever les défis écologiques et démographiques. Le secret réside dans une imbrication étroite des cinq types de ressources réclamés par les acteurs locaux eux-mêmes et, partant, dans une forme d'aide extérieure sensible à ces besoins.

Quel que soit l'ordre des interventions, l'image d'une quintuple capitalisation rappelle les « ingrédients » stratégiques nécessaires et souligne l'importance des *liens* réciproques. Il semble raisonnable de dire qu'aucun programme externe d'investissement ou d'intervention en vue du développement local ne devrait désormais être envisagé sans y incorporer une stratégie de renforcement des capacités permettant aux bénéficiaires de prendre progressivement l'activité en charge, grâce à des étapes judicieuses et négociées.

Pour le personnel des organismes d'aide, la conception d'une telle stratégie conjointe de développement, de formation et de responsabilisation locale est le seul véritable défi.

*Réaliser un meilleur semblant de coordination interservices
en transférant le contrôle du déploiement des ressources
aux consommateurs locaux ou « clients ».*

La coordination accrue des intervenants fait rituellement partie des recommandations, ce qui ne l'empêche pas de rester le plus souvent épisodique

et infructueuse. Le mouvement étudié ici ouvre pourtant de réelles possibilités de coordination « par le bas », qui permet aux bénéficiaires ou aux clients d'exiger un minimum d'harmonisation des interventions des acteurs extérieurs.

Construire le « chaînon manquant » critique entre la décentralisation descendante et l'autogestion locale - en faisant des municipalités locales la charnière et le point de convergence entre les deux.

Il est crucial de s'assurer que les mouvements ascendants et descendants en cours ne soient pas en porte-à-faux. Les municipalités locales semblent être le meilleur point de jonction entre les deux. On observe d'un côté un réflexe « fédératif » de plus en plus puissant chez les associations et les communautés sur le terrain, qui cherchent à constituer des réseaux de fourniture de services et d'épargne qui dépassent le niveau local. En revanche, les nouvelles autorités décentralisées, les entreprises et les ONG ont manifestement besoin de créer une base de soutien qui les relie à la population locale.

Les municipalités locales sont le point de convergence de ces deux courants, la formation et l'alphabétisation pouvant offrir à cet égard un moyen privilégié de communication et de collaboration.

Promouvoir de manière systématique dans les projets de développement et le fonctionnement des administrations, la maîtrise et surtout l'utilisation du code écrit le plus accessible aux acteurs locaux.

Pour l'Afrique de l'Ouest, il s'agit généralement de langues transcrites en caractères latins, en attendant d'autres solutions. Dans l'état actuel des choses, il paraît crucial de concevoir des méthodes de formation et d'intervention qui aident les gens à devenir progressivement bilingues ou trilingues et d'encourager l'intensification de la communication écrite dans les langues africaines ainsi que la création de petits journaux locaux - sans oublier de s'intéresser davantage à la production culturelle greffée sur les initiatives locales de gouvernance et qui permette aux parties prenantes d'avoir leur mot à dire dans la conception de ces projets.

L'avenir est manifestement au multilinguisme - une situation naturelle pour une grande majorité d'êtres humains et un atout particulier des peuples africains. Nous devons commencer à penser en termes de trilinguisme fonctionnel (dans les grands centres bilingues, bon nombre de gens voudront

maîtriser une troisième langue) : la langue locale, la *lingua franca* africaine et une langue internationale. Chacune aura son utilité spécifique tout en rejoignant les autres dans certains domaines.

Il ne suffit pas de « penser » aux questions de genre dans les stratégies d'auto-gouvernance locale. Pour réussir, il faut commencer par les femmes et répondre à leurs besoins de capitaux initiaux et de formation.

Face au nombre d'associations de femmes ou « mixtes » rencontrées pendant l'étude, il semble indispensable que les initiatives prises en leur nom leur permettent de se retrouver entre elles pour évaluer la situation, d'accéder au crédit et de bénéficier de formations à la demande (alphabétisation, gestion et management).

Les femmes sont de plus en plus responsables du maintien de la stabilité sociale et de la gestion du ménage. Toute stratégie visant à stimuler le développement économique local doit impérativement les associer.

► *Pour les stratégies et les programmes de formation*

Axer la formation sur la maîtrise de la gestion, le défi du réinvestissement productif des revenus et l'élaboration de mécanismes permettant d'associer l'ensemble de la population concernée à la prise de décisions.

La gestion des ressources collectives, avec ses difficultés, reste le grand déclencheur du besoin d'instruction et l'un des instruments de l'auto-gouvernance. La promotion de stratégies d'investissement local tous azimuts est donc la vocation fondamentale des organismes d'aide externe, qui ont encore de beaux jours devant eux. Mais l'apprentissage *technique* seul ne suffira pas.

L'impératif *démocratique* du développement institutionnel est d'assurer que les compétences et les ressources nécessaires pour gérer l'effort de capitalisation ne restent pas le seul apanage d'une élite. Les résultats des enquêtes et discussions sur le terrain soulignent deux impératifs :

- *veiller à l'axe horizontal aussi bien que vertical dans la stratégie d'acquisition de nouvelles compétences et de répartition des rôles au sein de l'organisation en prenant soin de fournir à un nombre croissant de personnes, en dehors du noyau initial de responsables, un ensemble de connaissances et de compétences qui leur permettront au moins de surveiller les activités et les décisions prises ;*

- prendre le temps et mobiliser l'énergie nécessaire pour développer avec les parties prenantes et sur la base d'une bonne connaissance des valeurs et traditions sous-jacentes *des formes institutionnelles et des processus de prise de décisions susceptibles de garantir la représentation et d'encourager l'expression de chacun.*

Enfin, l'effort nécessaire pour donner un sens aux innovations, les adapter aux valeurs fondamentales de la culture ambiante ou les améliorer par le biais de cette fertilisation croisée est un préalable incontournable de toute démarche d'autonomisation. La formation constitue un moyen de choix pour y parvenir.

Privilégier des méthodologies de formation qui incitent à la responsabilisation des apprenants, développent la confiance en soi et permettent de renforcer et d'étoffer l'identité culturelle.

Il y a une harmonie à respecter – ou à rechercher – entre les objectifs de responsabilisation et de participation accrues de ces programmes de formation et les méthodes employées pour concevoir et animer ces formations. La participation à la conception et à l'évaluation de la formation – et l'éclosion de la responsabilisation vis-à-vis des décisions d'apprentissage – sont fondamentales même si elles sont parfois difficiles à respecter à grande échelle de manière durable. Les approches didactiques brevetées et standardisées semblent avoir largement fait leur temps. L'expérience montre combien il est important de planifier la participation des utilisateurs dans l'élaboration des matériaux et des stratégies didactiques.

Encourager les communautés à concevoir leurs propres systèmes de formation et de scolarisation en langues africaines puis (si possible) internationales. Pour ce faire, se baser sur les activités d'autogestion et de capitalisation locale réussies et assurer une meilleure coordination avec elles.

Nos observations et analyses soulèvent plusieurs questions fondamentales :

1. pourquoi ne pas s'efforcer de mieux relier les initiatives d'autogestion de plus en plus fréquentes au niveau local avec la stratégie d'EPT confiée à l'enseignement primaire ?
2. pourquoi ne pas envisager – du moins dans les communautés, de plus en plus nombreuses, concernées par les activités « capitalisées » discutées ici – de confier à la collectivité la responsabilité d'organiser un programme d'enseignement primaire qui démarrerait dans une langue africaine sur la base d'une alphabétisation préalable ?

3. pourquoi ne pas considérer que la scolarité fait partie intégrante du système local de « développement des ressources humaines » que toutes les communautés et associations engagées dans la recherche de l'autosuffisance doivent impérativement pratiquer et qu'elle s'apparente à une entreprise qui, au même titre que d'autres initiatives confiées aux acteurs locaux, peut être gérée à la base ?

Une telle réforme éducative confiée aux acteurs de terrain devra bien entendu aller de pair avec un système de contre-pouvoir pour garantir la qualité du travail mais aussi l'utilité et la reproductibilité des résultats. Mais ne serait-ce pas là un premier pas pour mettre fin à l'isolement conceptuel entourant le système éducatif et le repenser dans le même cadre que les nouvelles activités de développement engagées ?

Le véritable enjeu est d'avoir en perspective des réformes éducatives de long terme qui déboucheront sur une meilleure articulation de la scolarité avec les obstacles et les opportunités liés à la décentralisation socio-économique.

Cette ambition oblige à effectuer progressivement deux changements essentiels :

- parvenir à *une meilleure intégration horizontale et verticale du système éducatif* - avec une transition fluide entre un enseignement primaire généralisé ancré dans les langues africaines et un enseignement secondaire et supérieur plus sélectif faisant appel aux langues internationales - et introduire des mécanismes d'échange, d'équivalence et de transition entre les volets formel et non formel du système ;
- *démultiplier les liens entre éducation et développement local* : mieux relier la formation et l'éducation aux débouchés professionnels locaux ; mieux mobiliser les réseaux de services économiques et de développement social, de crédit et d'épargne ainsi que les petites et moyennes entreprises pour étoffer, localité par localité, le marché du travail et les perspectives d'initiative économique qui seront accessibles à tous ceux qui auront achevé les différents cours de formation ; et mieux tenir compte de ces finalités pratiques et itinéraires dans les programmes d'enseignement.

► *Pour les intervenants extérieurs*

Généraliser la décentralisation budgétaire et le transfert assisté de la responsabilité financière, grâce à des « contrats de performance » ou la « gestion par objectifs ».

Pour soutenir effectivement un mode de développement plus décentralisé, les acteurs extérieurs doivent donner l'exemple. Plusieurs outils ouvrent de nouvelles perspectives de décentralisation en prônant l'apparition d'intermédiaires locaux qui donneront beaucoup plus d'impact aux initiatives :

- *gestion par objectifs* : pour donner davantage de responsabilités au personnel des bureaux décentralisés dans la conception et la mise en place des stratégies ;
- *contrats de performance* : pour mobiliser les énergies de divers acteurs locaux de manière responsable ;
- *procédures novatrices d'appels à proposition* : pour ouvrir les possibilités d'apprentissage et de service à de nouveaux groupes tout en permettant d'identifier ceux qui semblent le mieux à même de répondre à chaque type de besoin ;
- *compétences de négociation bien rôdées* : pour créer la base de nouvelles alliances entre services de l'État et société civile et reléguer définitivement comportements administratifs autoritaires et d'un autre âge.

Renforcer la capacité des services de l'État afin qu'ils puissent jouer ce rôle nouveau d'animateur, de formateur, de régulateur et de catalyseur de l'investissement local qui leur incombe dans un système plus décentralisé.

Cela exige à la fois plus de compétences et davantage de « retenue » que le comportement hiérarchique de l'administration traditionnelle. Cette observation confirme une règle générale : pour réussir, la décentralisation exige un État techniquement fort mais administrativement discret.

En même temps, il faut *désentraver et promouvoir une collaboration plus étroite entre les ministères et les services* (et donc avec les départements correspondants des agences d'aide) indispensable pour assurer un appui efficace aux initiatives locales qui sont, elles, toujours « pluridisciplinaires ».

La coordination de ce nouveau style de développement intégré devrait être assurée en grande partie *de bas en haut* et par les bénéficiaires eux-mêmes.

Renforcer les capacités des agences d'aide et des bailleurs de fonds à jouer les nouveaux rôles qui leur reviendront dans les futures relations entre pays d'Afrique de l'Ouest et pays du Nord : facilitation, formation et accompagnement d'initiatives conçues et gérées aux différents niveaux de la société partenaire.

Devant de tels impératifs, la question des *instruments* de l'aide et celle de *l'efficacité des stratégies* commencent à se confondre. Il faut travailler avec les partenaires africains pour leur permettre de maîtriser l'instrument lui-même mais aussi de mieux comprendre le contexte global dans lequel l'aide s'inscrit. Ce faisant, les agences d'aide pourront garantir des interventions véritablement efficaces pour les opérations d'aide au développement nouvelle génération.

Bibliographie

- Africa-America Institute. (2001).** *A Sampling of African Views on U.S. and Western Policy Responses to HIV/AIDS in Africa*, The Africa-America Institute. 2003.
- Ayres, W.-S. (XXXX).** *Supporting Decentralization: The Role and Experience of the World Bank*.
- Banque mondiale. (1994).** *World Bank Building Capacity for Decentralization and Local Governance in Sub-Saharan Africa: The Municipal Experience*. Banque mondiale, Washington, DC.
- . (2002). *Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook*. Banque mondiale, Washington, DC.
- Berg, E. (1993).** *Rethinking Technical Cooperation: Reforms for Capacity-Building in Africa*, PNUD.
- Browne, S. (dir. pub.). (2002).** *Developing Capacity Through Technical Cooperation: Country Experiences*, Earthscan Publications, PNUD, New York.
- Caldwell, J.-S., S. Sukchan et al. (2002).** *A Farmer Participatory Approach to Development of a Research Agenda for Water Management Priorities in Nong Saeng Village, Khon Kaen Province, Thailand*, Japan International Research Center for Agricultural Sciences (JIRCAS).
- Carroll, T.-F. et BAD. (2001).** *Social Capital, Local Capacity Building, and Poverty Reduction*. Office of Environment and Social Development, Banque asiatique de développement, Manille.

- Cornwall, A. (2003).** *Making a Difference? Gender and Participatory Development*, IDS, University of Sussex, Brighton.
- Cornwall, A. et J. Gaventa. (2001).** *From Users and Choosers to Makers and Shapers: Repositioning Participation in Social Policy*. IDS, Brighton.
- Cusworth, J. (1997).** "Institutional Capacity Building for Rural Development: A Case Study from Zimbabwe", in Wilson, F.-A. (dir. pub.). *Towards Sustainable Development: Perspectives and Practice*. Edward Elgar Publishing Co., Cheltenham, pp. 183-197.
- Easton, P. et al. (1998).** *Décentralisation, autonomisation et construction des capacités locales au Sahel: résultats de l'étude PADLOS-Éducation*. Club du Sahel/OCDE et CILSS, Paris.
- Finger-Stich, A. et M. Finger. (2003).** *State versus Participation: Natural Resources Management in Europe*. IIDE/IDS, Londres/Brighton.
- Franks, T. (1999).** "Capacity Building and Institutional Development: Reflections on Water". *Public Administration and Development*, 19, pp. 51-61.
- Fukuda-Parr, S. ; C. Lopes et al. (dir. pub.). (2002).** *Capacity Development: New Solutions to Old Problems*. Earthscan Publications, PNUD, New York.
- Furtado, X. (2001).** *Decentralization and Capacity Development. Understanding the Links and the Implications*. ACIDI, Gatineau.
- GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) (2001).** *Farmer Participation and Use of Local Knowledge in Breeding Barley for Specific Adaptation*. ICARDIA (The International Center for Agricultural Research in the Dry Areas). Alep.
- Hardy, D.-C. et V. Prokopenko. (2002).** *Microfinance Institutions and Public Policy*. FMI, Washington, DC.
- Hilderbrand, M.-E. et M.-S. Grindle. (1994).** *Building Sustainable Capacity: Challenges for the Public Sector*. PNUD, New York.

INTRAC/PNUD. (1997). *Empowering People: A Guide to Participation*. INTRAC, Oxford, UK.

Johannsen, A. (2003). "Participatory Action-Research in Post-Conflict Situations: The Example of the War-torn Societies Project", in *Berghof Handbook for Conflict Transformation*, Berghof Research Center for Constructive Conflict Management, Berlin.

Krishna, A. et al. (2000). *Changing Policy and Practice from Below: Community Experiences in Poverty Reduction--An Examination of Nine Case-Studies*, PNUD, New York. [idem]

Kyaw, M.-M. (1999). *Local Capacity Building for Sustainable Community-Based Voluntary Program in Myanmar-Thailand Border, Golden Triangle Area*. 5e congrès international sur le sida en Asie et dans le Pacifique, Manille.

Laderchi, C.-R., R. Saith et al. (2003). *Does It Matter that We Don't Agree on the Definition of Poverty? A Comparison of Four Approaches*, QEH, Oxford.

LaFond, A.-K., L. Brown et al. (2002). "Mapping Capacity in the Health Sector: A Conceptual Framework". *International Journal of Health Planning and Management*, 17, pp. 3-22.

Lavergne, R. (2003). *Approaches to Capacity Development: From Projects to Programs and Beyond*. ACIDI, Gatineau.

Matin, I. et D. Hulme. (2003). "Programs for the Poorest: Learning from the IGVDG Program in Bangladesh". *World Development*, 31(3). pp. 647-665.

Milèn, A. (2001). *What Do We Know about Capacity Building? An Overview of Existing Knowledge and Good Practice*. OMS, Genève.

Narayan, D. (dir. pub.). (2002). *Empowerment and Poverty Reduction: A Sourcebook*. Banque mondiale, Washington, DC.

Naur, M. (2001). "Indigenous Knowledge and HIV/AIDS: Ghana and Zambia". *IK Notes*, 30 (mars).

OCDE/CAD. (1996). *Le rôle de la coopération pour le développement à l'aube du XXIe siècle*, OCDE, Paris.

Olowu, D. (2002). "Capacity Building for Policy Management through Twinning: Lessons from a Dutch-Namibian Case". *Public Administration and Development*, 22, pp. 275-288.

Oxenham, J. ; A.-H. Diallo et al. (2002). *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods: A Review of Approaches and Experiences*. Banque mondiale, Washington, DC.

PNUD. (1997). *Reconceptualizing Governance*, PNUD, New York.

—. (1998). *Capacity Assessment and Development: In a Systems and Strategic Management Context*. PNUD, New York.

—. (2000). "Special Issue: Capacity for Sustainable Development". *Development Policy Journal*, 1.

PNUD (2002). "Special Issue: Technical Cooperation". *Development Policy Journal*, 2.

PNUD (2003). "Special Issue: The Millennium Development Goals". *Development Policy Journal*, 3.

Ribot, J.-C. (2002). *African Decentralization: Local Actors, Powers and Accountability*. UNRISD (Institut de recherche des Nations unies pour le développement social) et CRDI (Centre de recherches pour le développement international). Genève et Ottawa.

Romeo, L.-G. (2002). "The Road from Decentralization to Poverty Reduction and the Role of External Assistance". *Public Administration and Development*, 23(1). pp. 89-96.

Sachs, J.-D. (2002). *Addressing Absolute Poverty*. UNDG, New York.

Schacter, M. (2000). *'Capacity Building': A New Way of Doing Business for Development Assistance Organizations*. Institute on Governance, Ottawa.

- Selden, M. (1997).** "China's Rural Welfare Systems: Crisis and Transformation". *Hong Kong Journal of Social Sciences*, 10 (automne).
- Siri, G. (2002).** *The World Bank and Civil Society Development: Exploring Two Courses of Action for Capacity Building*. Banque mondiale, Washington, DC.
- Smillie, I. (dir. pub).** (2001). *Protection ou partenariat - Le RCL lors des crises humanitaires*, CRDI, Ottawa & Éditions ESKA, Paris.
- Smoke, P. (2003).** "Decentralization in Africa: Goals, Dimensions, Myths and Challenges". *Public Administration and Development*, 23, pp. 7-16.
- Turner, M. (2002).** "Whatever Happened to Deconcentration? Recent Initiatives in Cambodia". *Public Administration and Development*, 22, pp. 353-364.
- Zeba, S. (1998).** *Community Wildlife Management in West Africa: A regional overview*. Union internationale pour la conservation de la nature (UICN). Gland (http://iodeweb1.vliz.be/odin/bitstream/1834/659/1/eden_dp9.pdf).

Liste des sigles et abréviations

AA	Alphabétisation des Adultes
ABET	Adult Basic Education and Training [Education de Base et Formation des Adultes] (Afrique du Sud)
ACB	Analyse Coûts-Bénéfices
AEDR	Associés pour l'Éducation et le Développement Rural (Sénégal)
BIT	Bureau International du Travail (Nations Unies)
BREDA	Bureau Régional de l'Éducation des Adultes (UNESCO/Dakar)
CONFINTEA	Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes
DDC	Développement Dirigé par la Communauté (Banque mondiale)
DFID	Department for International Development [Département pour le Développement International]

	(Royaume Uni)
DSRP	Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (Banque mondiale)
EBAA	Education de Base et Alphabétisation des Adultes
EFNF	Education et Formation Non-formelles
ENF	Education Non-formelle
EPTG	Education pour Tous
FAO	Food and Agriculture Organization [Organisation pour l'Alimentation et l'Agriculture] (Nations Unies)
FTI	Fast Track Initiative [Initiative Accélérée]
IES	Indice d'Égalité entre les Sexes
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'Éducation
LABE	Literacy and Adult Basic Education [Alphabétisation et Education des Adultes] (Ouganda)
LIFE	Literacy for Empowerment [Alphabétisation pour l'Autonomisation] (UNESCO)
NEPAD	New Partnership for African Development [Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique]
NFEA	Education Non-formelle des Adultes
NQF	National Qualification Framework [Cadre National des Qualifications]
OBC	Organisation Basée auprès de la Communauté
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques
ODM	Objectifs de Développement du Millénaire (Nations Unies)
OMS	Organisation Mondiale de la Santé (Nations Unies)
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OSC	Organisation de Service Communautaire
OUA	Organisation de l'Unité Africaine
PADLOS	Projet d'appui au développement local au Sahel (CILSS/ Club du Sahel-OCDE)

PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme de Développement des Nations Unies
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'Environnement
RCL	Renforcement des Capacités Locales
REFLECT	Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques [Alphabétisation selon l'approche Freirienne à travers des Techniques de Responsabilisation de la Communauté]
RPAG	Recherche Participative et Analyse sur le Genre (CIGAR/Colombie)
RSM	Rapport de Suivi Mondial
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture]
UNICEF	United Nations Children's Fund [Fonds des Nations Unies pour l'Enfance]
USAID	United States Agency for International Development [Agences des Etats Unis pour le Développement International]
VIH/SIDA	Virus Immunodéficientaire Humain/Syndrome Immuno-Déficientaire Acquis
\$ US	Dollars des Etats-Unis

Chapitre 9.

Utilisation des langues africaines et alphabétisation : conditions, facteurs et processus (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie)

par Hassana Alidou

1. Introduction

Le contexte : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie

L'étude cherche à donner un aperçu des conditions, des facteurs et des processus qui touchent à l'utilisation des langues africaines et à l'alphabétisation dans ces six pays. Elle fait référence aux politiques mises en œuvre (conditions, facteurs et processus), au financement des programmes d'alphabétisation, aux problèmes liés à l'application de ces politiques et à la manière dont les décideurs favorisent le développement d'une culture lettrée en Afrique. L'étude s'appuie principalement sur des travaux relatifs à la politique linguistique et à l'utilisation des langues nationales au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mali, en Tanzanie et en Zambie. Il s'agit de pays multilingues et multiculturels où les langues locales sont le principal vecteur de communication. Ces six pays sont répartis en trois groupes, en fonction de la politique linguistique adoptée pendant la période coloniale et postcoloniale. Dans les pays francophones (Bénin, Burkina Faso et Mali), le français est la seule langue officielle de l'administration et de l'éducation. Le Cameroun est un pays bilingue utilisant le français et l'anglais comme

langues officielles. La Tanzanie est également un pays bilingue, où le kiswahili et l'anglais sont les langues officielles de l'administration et de l'éducation. Enfin, la Zambie est anglophone et a pour langue officielle l'anglais.

2. Politiques linguistiques et alphabétisation durant la période coloniale

Le legs colonial continue à influencer sur les politiques et les pratiques linguistiques des pays africains. Les administrateurs coloniaux anglophones et francophones voulaient disposer d'un petit nombre de fonctionnaires capables d'assurer la liaison avec le peuple indigène et leur ont pour ce faire appris leur langue.

Les missionnaires ont prôné l'usage des langues locales pour l'éducation et l'alphabétisation afin de convertir les Africains au christianisme (Brock-Utne, 2005 ; Chiatoh, 2005 ; Manchisi, 2004 ; et Ohannessian, 1978). Ils ont utilisé les langues africaines comme moyen d'évangélisation et ont par conséquent beaucoup travaillé à leur transcription. Chaque mission a créé son orthographe propre pour la langue locale utilisée à l'église. Dans les colonies britanniques et allemandes – comme le Cameroun, le Tanganyika (aujourd'hui la Tanzanie) et la Zambie – les missionnaires ont aussi beaucoup contribué à promouvoir l'usage des langues africaines dans l'éducation formelle. Manchisi résume ainsi leur impact :

« Durant la période coloniale, les missionnaires sont arrivés et se sont installés dans différentes parties du pays. Ils ont ouvert des églises, des hôpitaux et des écoles. Ce que l'on peut dire sans crainte d'être contredit, c'est que le mouvement d'évangélisation s'est révélé extrêmement réussi parce que les missionnaires ont utilisé les langues locales. La Bible et d'autres écrits du christianisme ont été traduits en langues locales. Les gens ont chanté les hymnes dans la langue qu'ils connaissaient le mieux, c'est-à-dire leur propre langue, et même dans les écoles, la langue d'enseignement était leur propre langue locale, au moins jusqu'à la 4^e année. C'est pourquoi il y a eu une floraison de littérature en langues locales »¹.

Les gouvernements coloniaux britanniques ont été très tolérants à l'égard des langues africaines, autorisant leur utilisation dans les trois premières années de l'école élémentaire. L'anglais était enseigné dans les petites classes

1. Manchisi, P.-C. (2004), « Le statut des langues indigènes dans les institutions d'apprentissage en Zambie : le passé, le présent et le futur », *The African Symposium*, Vol. 4, No. 1, mars.

et devenait langue d'enseignement à partir de la quatrième année. Cette politique a eu une influence positive sur l'utilisation des langues locales dans l'alphabétisation et l'éducation de base. À l'inverse, dans les anciennes colonies françaises – comme le Bénin, le Burkina Faso et le Mali – l'enseignement était dispensé exclusivement en français et l'usage des langues locales strictement interdit. Dans les communautés musulmanes, l'enseignement du Coran était toléré, mais l'arabe interdit comme langue d'enseignement, quel que soit le type d'école formelle. L'introduction de formes occidentales d'éducation a interdit la diffusion de toute autre pratique comme le recours à l'alphabet arabe (*ajami*) pour transcrire les langues africaines (hausa, fulfulde, mande et wolof). La seule culture validée par l'administration coloniale était acquise à travers l'éducation occidentale et l'alphabétisation en français et en anglais. L'alphabétisation dans ces langues devint le principal instrument de mobilité sociale et d'avantage économique durant l'ère coloniale. Kwesi Prah (1995) dit justement :

« Savoir lire, écrire et compter facilite la mobilité sociale. Cela donne un avantage compétitif aux personnes désireuses d'échapper à leur condition socio-économique et de s'élever dans l'échelle sociale ».

Les politiques éducatives coloniales ont eu des conséquences sociales et culturelles négatives en Afrique (Alidou, 2004 ; Wolff, 2006). La toute petite minorité d'Africains qui a pu fréquenter le système éducatif colonial a eu accès aux langues européennes et a, en conséquence, joui d'une meilleure position dans sa propre société. L'alphabétisation dans les langues officielles de l'administration coloniale a déclenché une réorganisation sociale et créé de nouvelles divisions marquées au sein des communautés africaines. Les disparités entre les sexes dans l'accès à l'alphabétisation se sont développées durant la période coloniale, l'administration recrutant plus d'hommes que de femmes dans la fonction publique. Les garçons ont eu davantage accès à l'éducation formelle que les filles.

L'usage des langues européennes (anglais, espagnol, français et portugais) comme langues officielles de l'administration et de l'enseignement dans les colonies a entravé le développement d'une alphabétisation de masse et d'une culture écrite à la fois en langue officielle et en langues locales. À l'indépendance, rares étaient les matériaux écrits en langues locales, même dans les pays anglophones où celles-ci étaient utilisées dans les trois premières années de l'enseignement. Les ouvrages disponibles étaient de piètre qualité et rédigés dans des dialectes non standardisés. Deux types de supports de

lecture ont été produits durant cette période : les manuels de l'enseignement primaire et les lectures destinées à l'évangélisation, notamment des traductions de la Bible. Chaque école missionnaire produisait des supports dans sa propre orthographe. Les enfants avaient dès lors bien du mal à acquérir les compétences instrumentales adéquates en lisant ces orthographes multiples.

L'absence de langues standardisées et de matériaux de lecture de qualité en langues africaines a amené les experts de l'UNESCO à recommander, au début des années 1960, le français ou l'anglais comme seules langues d'enseignement dans certains pays d'Afrique – malgré sa politique d'éducation en langue maternelle. En Rhodésie du Nord (actuelle Zambie) par exemple, les experts de l'UNESCO ont fait valoir qu'en l'absence de langues locales standardisées, les enseignants utilisaient plusieurs orthographes différentes pour enseigner la même langue, ce qui était inefficace. Afin de remédier à cette situation, ils ont recommandé que l'anglais soit l'unique langue d'enseignement, estimant que « *l'utilisation de l'anglais améliorerait la qualité des langues écrites et parlées* » (Ohannessian et Kashoki, 1978). Manchisi (2004) note pourtant que « *lorsque le gouvernement nationaliste a accepté et mis en œuvre la recommandation Radford, il n'a toutefois pas abandonné l'enseignement des langues locales. Elles devaient seulement être enseignées comme des matières* ».

3. Les politiques d'alphabétisation postindépendance

Des cadres législatifs nationaux et internationaux ou des décisions politiques ont influencé l'utilisation des langues nationales pour l'éducation dans les pays africains depuis le début des années 1960. Ils sont présentés ci-dessous. L'analyse mériterait d'être poursuivie car tous les documents afférents n'étaient pas disponibles et/ou accessibles.

Cadres internationaux

Une revue critique approfondie de la littérature sur les politiques linguistiques en Afrique d'Ekkehart Wolff a été publiée par l'ADEA en vue de la biennale de mars 2006 organisée au Gabon. Wolff notait que la majorité des pays africains n'ont pas apporté de changement important dans les politiques linguistiques héritées de l'ère coloniale et que, par conséquent, l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais continuent d'occuper une position

dominante comme langues officielles de l'administration et de l'éducation au détriment des langues nationales. Les Africanistes soutiennent que ces politiques empêchent l'éducation de masse, l'alphabétisation et l'intégration nationale et ont eu un impact négatif sur le développement de l'éducation en général et sur la promotion de l'alphabétisation dans les langues officielles comme dans les langues nationales.

Tai Afrik (1995) a rappelé que, depuis 1960, trois conférences internationales importantes sur l'éducation des adultes – à Montréal en 1960, à Tokyo en 1972 et à Paris en 1985 – ont notamment traité des questions d'alphabétisation, de paix et de coopération internationale, de démocratie et de la création de possibilités d'apprentissage pour tous les groupes d'âge, femmes comprises. Il rappelle aussi que, plus récemment, les Nations unies ont déclaré l'année 1990 « Année internationale de l'alphabétisation » et fait de la période 1990-2000 la « Décennie internationale de l'alphabétisation ». La conférence sur l'Éducation pour tous (EPT) qui s'est tenue à Jomtien en 1990 et la conférence sur les femmes organisée à Beijing en 1995 ont plaidé spécifiquement pour la promotion de l'alphabétisation, de l'éducation des femmes et de la liaison entre l'éducation formelle et non formelle dans le contexte élargi de l'apprentissage tout au long de la vie.

En Afrique, plusieurs réunions gouvernementales de haut niveau, des déclarations et des plans d'actions ont mis l'accent sur la nécessité de promouvoir les langues nationales africaines dans l'éducation et d'autres domaines socio-économiques : la Charte culturelle pour l'Afrique de l'Organisation de l'unité africaine (OUA, 1976), le Plan d'action de Lagos de l'OUA (1980), la Déclaration sur les aspects culturels du Plan d'action de Lagos (1985), le Plan d'action linguistique de l'OUA pour l'Afrique (1986), le projet de charte pour la promotion des langues africaines dans l'éducation élaboré pendant le séminaire panafricain sur « Problèmes et perspectives de l'utilisation des langues nationales africaines dans l'éducation » organisé par l'ADEA à Accra (Ghana) en 1996 et la Déclaration de Harare (1997) résultant de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique, elle aussi organisée par l'ADEA. À cette occasion, ministres, experts et représentants d'agences intergouvernementales ont travaillé ensemble et produit un plan d'action au niveau régional, sous-régional et national indiquant la nature, les objectifs, les résultats visés, le délai et les organes d'exécution de chaque action.

À la suite de ces conférences et déclarations internationales et régionales et de ces cadres politiques, les ministères de l'Éducation et du Développement social ont inclus des plans d'action dans leurs différentes politiques avec une composante sur l'éducation des adultes et des stratégies pour éradiquer l'analphabétisme chez les adultes et les enfants. La conférence organisée par l'ADEA au Cap en 2000 a de nouveau souligné la nécessité de passer des déclarations politiques à des actions plus concrètes favorisant l'utilisation des langues africaines dans l'éducation formelle et non formelle.

Les États ont plutôt joué un rôle politique en adoptant des lois en accord avec les cadres internationaux de politique (Hazoumê, 2005). La Tanzanie est le seul pays d'Afrique à avoir effectivement promu une politique linguistique instaurant une langue nationale comme langue officielle dans l'administration et l'éducation en même temps que l'anglais. Dans presque tous les autres pays africains, l'utilisation des langues nationales dans les domaines formels est confinée soit aux trois premières années de l'enseignement primaire (Zambie), soit à des programmes expérimentaux de bilinguisme à long terme (Burkina Faso, Cameroun, Mali et Niger), soit encore à l'alphabétisation et l'éducation des adultes et d'autres activités d'éducation non formelle (ENF).

Cadres législatifs nationaux et développements récents

► Bénin

En 1985, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique a mené une enquête sur « les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'alphabétisation et l'éducation ». Le rapport indiquait (p. 54) que le Bénin et le Togo étaient les deux seuls pays africains à avoir des politiques prônant l'utilisation des langues africaines dans l'éducation préscolaire.

Pour Akplogan (2005), le gouvernement du Bénin a affirmé son engagement à promouvoir les langues nationales en introduisant leur enseignement dans le programme de formation des maîtres et en créant la Direction nationale pour l'alphabétisation et les médias ruraux. Il a aussi promulgué la loi de 1977 dont l'article 3 stipule spécifiquement que tous les citoyens ont le droit d'utiliser les langues nationales en libre expression. En 1980, le Bénin a créé un ministère de l'Alphabétisation et de la Culture populaire et a adopté en 2003 une politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes pour permettre à tous les citoyens d'utiliser les langues nationales pour le

développement de leur culture et participer activement au processus démocratique. Un plan décennal (2006-2015) a été élaboré pour la mise en œuvre de cette politique.

► *Burkina Faso*

Depuis son indépendance, le Burkina Faso a adopté six lois dont le but principal est de promouvoir l'utilisation légale des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation. D'après Napon (2001), la première loi postindépendance qui a conduit à la création de la commission nationale des langues voltaïques a été promulguée en 1969. Composée de 15 sous-commissions, celle-ci devait planifier la collecte du corpus et promouvoir les langues nationales. Les autorités du pays et l'UNESCO lancent la première campagne d'alphabétisation en 1970, suivie en 1974 par la création du département pour la promotion de l'alphabétisation, l'ONEPAFS. En 1978, le statut de langues nationales est accordé aux langues locales, de sorte que toutes les langues parlées par les différents groupes ethniques du Burkina Faso deviennent des langues nationales. La même année, le gouvernement crée sa première école expérimentale. En 1997, il élève les langues nationales au rang de langues d'enseignement dans l'éducation formelle et non formelle.

L'utilisation des langues du Burkina Faso a été fortement encouragée durant la révolution menée par le président Thomas Sankara. Pour Ilboudo (2003), une campagne d'alphabétisation de masse semblable au programme cubain d'alphabétisation « commando » a été lancée et, depuis 1990, le Burkina Faso favorise plusieurs innovations éducatives pour atteindre les objectifs de l'EPT. L'utilisation des langues nationales à la fois dans l'éducation formelle (écoles satellites, écoles bilingues) et dans l'ENF (centres d'éducation de base non formelle ; opération ZANU, approches REFLECT et pédagogie du texte) est un élément central de cette réforme.

► *Cameroun*

Si la promotion de la langue n'était qu'une question de législation ou de réformes constitutionnelles, alors le Cameroun figurerait parmi les champions de la promotion des langues locales dans l'alphabétisation sur le continent africain. Il a en effet multiplié les réformes juridiques et constitutionnelles en faveur du développement des nombreuses langues et cultures locales. Cependant, le pays a pris très peu de mesures concrètes pour favoriser l'utilisation effective de ces langues dans l'alphabétisation.

Néanmoins, certaines actions indiquent que le gouvernement est conscient de l'importance vitale de ce processus :

- création de ministères chargés de la recherche sur les langues, de leur développement et de leur promotion, comme le ministère de la Recherche scientifique (MINREST), le ministère de la Jeunesse (MINJEUN) chargé de l'alphabétisation, le ministère de l'Éducation de base (MINEDEB), le ministère de la Culture (MINCULT) et le ministère des Questions féminines (MINCOF) ;
- loi 96/04 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 2 janvier 1972 ;
- dispositions constitutionnelles pour le développement et la promotion des langues nationales contenues dans la constitution révisée de 1996, qui prévoient la promotion des langues nationales, parties intégrantes des cultures nationales ;
- loi 98/004 du 14 avril 1998 relative à l'orientation générale de l'éducation au Cameroun qui prévoit, entre autres, la formation de citoyens enracinés dans leur culture et la promotion des langues nationales ;
- loi 98/003 du 8 janvier 1998 portant réorganisation du ministère de la Culture et créant ainsi de façon formelle un département des langues maternelles ;
- décret 2002/004 du 4 janvier 2002 portant réorganisation du ministère de l'Éducation nationale et créant des inspectorats pédagogiques pour les langues maternelles ;
- loi 2004/018 de juillet 2004 sur le transfert de certaines compétences aux conseils locaux pour la mise en œuvre de programmes destinés à éradiquer l'analphabétisme et pour la gestion des infrastructures scolaires. La section III de cette loi prévoit la promotion des langues nationales ;
- loi 2004/019 de juillet 2004 qui responsabilise les régions dans les entreprises d'alphabétisation et d'éducation, l'appui à l'élaboration et à l'exécution de programmes d'alphabétisation régionaux, la formation de formateurs, la production de matériels, la réalisation d'une carte linguistique de la région, la promotion des langues nationales, la participation dans l'édition en langues nationales, la promotion d'une presse écrite et audiovisuelle en langues nationales et la mise en place d'infrastructures et d'équipements.

Ces réformes font des langues et des cultures nationales une composante intégrante du patrimoine linguistique national. Aussi louables soient-elles, elles n'ont pourtant pas produit de résultats concrets. Mais elles ont fourni

des cadres pour renforcer la recherche, le développement des langues et la sensibilisation en faveur des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation au Cameroun.

► *Mali*

Coulibaly (2003) indique que les questions touchant l'alphabétisation ont été débattues lors de plusieurs séminaires organisés par le gouvernement : le séminaire national sur l'éducation en 1964, le séminaire sur la situation générale de l'éducation en 1978 et les états généraux de l'éducation tenus en 1991. Pour répondre au problème de la langue d'enseignement dans l'éducation de base formelle et favoriser l'alphabétisation et l'éducation des adultes et des jeunes, le gouvernement a révisé par deux fois sa politique linguistique. Selon Coulibaly (2003), le décret 96-049 du 20 août 1996 définit les modalités de promotion des langues nationales : il reconnaît 13 langues en tant que langues nationales et son article 2 stipule que l'utilisation de ces langues dans le développement culturel, scientifique et technologique est encouragée. L'État reconnaît le droit des communautés et des citoyens à initier ou à participer à toute action destinée à la promotion des 13 langues nationales. L'article 10 de la loi d'orientation de l'éducation (loi 046) signée le 28 décembre 1999 stipule que l'enseignement peut être dispensé dans la langue officielle aussi bien que dans les langues nationales.

► *Zambie*

En 1996, le gouvernement zambien a présenté sa politique éducative dans un document intitulé *Éduquer pour notre avenir*. Cette politique comprend une double stratégie pour l'alphabétisation des enfants et des adultes. La politique linguistique pour l'éducation propose que, dans l'éducation formelle, les enfants apprennent à lire, écrire et compter dans une langue qui leur est familière. L'utilisation des langues zambiennes comme langues d'instruction dans les apprentissages de base est considérée comme une stratégie nécessaire afin de favoriser ces apprentissages dans la première langue des élèves ainsi qu'en anglais. Selon Linehan (2005)², le gouvernement a obtenu un soutien technique et financier de 10,2 millions de livres sterling du gouvernement britannique pour élaborer le programme primaire de lecture. Ce programme de sept ans a été élaboré en collaboration avec le DFID. Sampa (2005) affirme qu'il a été efficace et a atteint son principal objectif, qui est

2. Linehan, Shay (2005), Rapport mondial de suivi sur l'EPT, encadré 4.8 : « Alphabétisation et médium d'instruction en Zambie ».

d'aider les enfants à acquérir des compétences de lecture et d'écriture et à réussir leur apprentissage à l'école.

Depuis l'indépendance, les gouvernements ont consenti de gros investissements en faveur de l'éducation mais ils n'ont pas pu résoudre le problème de l'augmentation des coûts du système formel et de la demande d'éducation en raison de l'accroissement de la population et des espoirs suscités par l'éducation (Mumba, 2002)³. En 1966, la Zambie a reçu l'aide de l'UNESCO pour développer son premier programme d'alphabétisation de base. L'UNESCO a formé experts et enseignants en alphabétisation et a produit les manuels utilisés dans les classes d'alphabétisation. Le programme était concentré sur les compétences de base (lire, écrire, compter). Son évaluation a mis en évidence son manque d'efficacité, le fait qu'il ne prenait pas en considération le milieu socioculturel des participants, l'inadéquation du matériel d'enseignement et d'apprentissage et la perte rapide des acquis de néo-alphabétisés.

En réaction à l'évaluation du programme d'alphabétisation de base (BLP), le ministère du Développement communautaire et des services sociaux a mis en œuvre un nouveau programme orienté vers l'alphabétisation fonctionnelle et qui ciblait les producteurs de cultures de rapport comme le maïs et l'arachide. Le ministère a créé des centres offrant des cours d'alphabétisation et a utilisé la radio pour diffuser des informations utiles sur le curriculum. La campagne d'alphabétisation fonctionnelle a duré de 1971 à 1990. Elle a dû faire face à de graves problèmes, manquant de matériel didactique adéquat, de financement et de ressources humaines (dont les enseignants).

Après la conférence de Jomtien, le gouvernement a invité différentes parties prenantes pour discuter de la question de l'alphabétisation en Zambie. L'alliance zambienne pour l'alphabétisation (ZAL) a été formée, dont la campagne nationale d'alphabétisation a duré de 1991 à 1994. Ses principaux objectifs étaient présentés dans le document d'évaluation 2000 de l'EPT :

- le bureau central des statistiques devrait disposer de fonds pour effectuer une enquête nationale exhaustive sur l'alphabétisation parmi la population de 15 ans et plus afin d'établir les niveaux d'alphabétisation ;

3. L'éducation non formelle en Zambie : expériences du groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle en Zambie », communication lors du colloque national sur l'éducation non formelle organisé à Maputo (Mozambique) du 12 au 14 juin 2002.

- le ministère du Développement communautaire et des services sociaux devrait préparer un répertoire des ONG impliquées dans la promotion d'activités d'alphabétisation dans le pays ;
- le ministère du Développement communautaire et des services sociaux devrait mettre en place d'un organe central de coordination des activités d'alphabétisation comprenant les parties prenantes clés (ministère et ONG) ;
- le ministère du Développement communautaire et des services sociaux devrait promouvoir l'intégration de l'alphabétisation dans les programmes gouvernementaux relatifs à l'agriculture, la santé et l'éducation pour une vie meilleure ;
- le ministère du Développement communautaire et des services sociaux, en collaboration avec le département de l'éducation des adultes de l'université de Zambie, devrait mettre en place neuf centres d'alphabétisation (un par province) pour la production de matériels, la formation des instructeurs et l'offre de cours de courte durée destinés à soutenir les compétences des néo-alphabétisés et à promouvoir des activités génératrices de revenu parmi les femmes ;
- le ministère du Développement communautaire et des services sociaux devrait identifier les districts où le taux d'alphabétisation se situe entre 50 et 25 % et y concentrer les efforts pour améliorer les taux, en ciblant les femmes en priorité ;
- le ministère du Développement communautaire et des services sociaux devrait mettre en place des bibliothèques rurales à côté des centres d'alphabétisation pour promouvoir la culture de la lecture.

Le gouvernement zambien est en train de mettre en œuvre cette politique.

► *Tanzanie*

Parmi tous les pays africains, la Tanzanie est le seul qui soit allé au-delà des déclarations politiques, des politiques linguistiques non mises en œuvre et des expérimentations. En 1967, le président Nyerere a proposé, dans la déclaration d'Arusha, l'adoption du socialisme comme système politique et économique de la Tanzanie et a conceptualisé l'« éducation pour l'autosuffisance ». Pour Mpogolo (1986), Nyerere apportait une vision claire d'une éducation authentique qui devait prendre en considération les aspirations et les besoins socio-économiques, culturels et politiques des populations rurales. En conséquence, le curriculum des écoles (quel que soit le niveau et le type d'éducation [formelle ou non formelle]) devait tenir compte de

« ce que les gens doivent savoir et doivent faire pour construire une nation socialiste ». Il a suggéré que les enseignants promeuvent des pratiques socialistes dans les salles de classe en engageant leurs élèves dans les processus de planification et de prise de décision. Il a aussi mis l'accent sur le fait que les enseignants et les élèves doivent développer des activités productives liées à l'agriculture et d'autres activités socio-économiques et culturelles pratiquées dans l'environnement des élèves (Kassim, 1995 ; Smith, 1998 ; Hall et Kidd, 1978)..

L'éducation des adultes faisait partie de la vision de Nyerere. Il croyait que les objectifs de développement ne pouvaient être atteints sans la participation effective de la population adulte de Tanzanie. Il expliquait qu'il fallait plus de temps pour que les enfants terminent leurs études et que le gouvernement ne pouvait pas attendre qu'ils aient leurs diplômes pour développer le pays. Il a ainsi déclaré en 1964 : « *Nous devons d'abord éduquer les adultes. Nos enfants n'auront pas d'impact sur notre développement économique pendant cinq, dix, ou même 20 ans. Les adultes peuvent utiliser immédiatement les résultats de leur éducation* » (Nyerere cité dans Mpogolo, 1986).

Par conséquent, Nyerere a appelé explicitement à la promotion de l'éducation des adultes dans la déclaration de Dar-es-Salaam (1969), affirmant que l'éducation des adultes devait servir deux buts principaux : « *inspirer le désir de changement et faire comprendre que le changement est possible ; et aider les gens à prendre eux-mêmes les décisions et à exécuter ces décisions pour eux-mêmes* » (Nyerere, 1978)⁴.

À l'opposé de la majorité de ses pairs, convaincus que l'unité nationale ne pouvait être accomplie qu'en gardant les langues coloniales comme langues officielles, Nyerere croyait que l'unité nationale pouvait et devait être édifée en utilisant les langues nationales. Il a donc défini une politique linguistique nationale, qui favorisait systématiquement le kiswahili comme langue officielle de la Tanzanie pour l'administration et l'éducation. L'anglais était également maintenu comme langue officielle. En conséquence, le kiswahili a servi de langue de communication dans tous les domaines socio-économiques, culturels et politiques du pays et a acquis un statut national, régional et international comme langue de radio- et télédiffusion ainsi que

4. Nyerere, J. (1978), *Adult Education: A Design for Action*, Pergamon, Oxford.

dans la presse écrite en Tanzanie, au Kenya, en Ouganda, en république démocratique du Congo (RDC) et au Rwanda.

Nyerere a promu une politique de bilinguisme dans l'éducation formelle. Le kiswahili est la langue d'enseignement à l'école primaire et l'anglais aux niveaux secondaire et supérieur. Le kiswahili est enseigné comme matière dans les écoles secondaires et devient matière optionnelle au niveau supérieur (Brock-Utne, 2005 ; et Roy-Campbell et Qorro, 1977).

4. Les politiques linguistiques postindépendance et l'utilisation des langues africaines

Les cadres nationaux et internationaux de politique linguistique analysés ici ont eu un impact sur l'utilisation des langues nationales et l'éducation de différentes manières, d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre. Des facteurs historiques rendent compte également de cette disparité. Sur le plan institutionnel, tous les pays africains ont créé au sein des ministères de l'Éducation (Bénin, Burkina Faso et Mali) et/ou du Développement social et communautaire, un département de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (Tai Afrik, 1995). Quelques pays comme le Bénin et le Sénégal ont même créé un ministère de l'Éducation non formelle et de l'alphabétisation. Depuis la fin des années 1970, l'UNESCO a appuyé techniquement et financièrement la promotion de campagnes d'alphabétisation fonctionnelle et de postalphabétisation en Afrique. Le Mali, la Tanzanie et la Zambie figurent parmi les pays qui ont participé au programme mondial d'alphabétisation lancé par l'UNESCO en 1968.

Au Bénin, au Burkina Faso et au Mali, le département de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes était responsable, avec les commissions linguistiques nationales et les départements de linguistique et des langues nationales, de la promotion et du développement des langues nationales. Plusieurs campagnes d'alphabétisation fonctionnelle ont été lancées depuis le début des années 1970 dans les pays francophones avec l'aide de l'UNESCO. Les taux d'alphabétisation ont presque triplé sur une période de 30 ans en Afrique de l'Ouest. Cependant, une importante disparité existe entre les différents pays quant au nombre cumulé d'individus lettrés, qui dépend du niveau d'alphabétisation et d'éducation atteint par chaque pays au moment de son indépendance politique. À la fin de la période coloniale, au début des années 1960, moins de 5 % de la population du Burkina Faso,

du Mali et du Niger avaient accès à l'éducation ; ces pays affichaient donc un taux d'analphabétisme des adultes supérieur à 90 %. Le Mali a accompli des progrès importants en la matière, ayant su multiplier par sept le nombre d'adultes alphabétisés en 30 ans (de 6 % en 1970 à 41 % en 2000). Sur la même période, le taux d'alphabétisation des adultes au Bénin et au Burkina Faso a triplé, passant de respectivement 11 et 7 % en 1970 à 37 et 24 % en 2000. On pourrait dire que les pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun et le Mali ont accompli d'importants progrès depuis l'indépendance sans avoir pourtant atteint un niveau d'alphabétisation nationale susceptible d'avoir un impact significatif sur leur développement. Ils demeurent parmi les pays aux taux d'analphabétisme les plus élevés et sont aussi classés parmi les pays les moins avancés du monde (*Rapport sur le développement mondial*, 2004).

Les sections suivantes vont mettre en lumière les effets significatifs des politiques d'alphabétisation adoptés par chaque pays.

Mali

D'après Disarray (2005), l'EPT a un effet positif sur l'utilisation des langues nationales pour l'alphabétisation et l'éducation au Mali. Depuis 1990, de nouveaux projets ont vu le jour : création des centres d'éducation pour le développement (CED), des centres d'apprentissage pour les femmes et des centres de formation professionnelle pour les néo-alphabétisés. Mais Coulibaly souligne que depuis 1986 le gouvernement a initié sans les financer pleinement plusieurs projets. Lorsque le Mali a lancé son troisième projet pour l'éducation, il comprenait une composante alphabétisation visant à réduire les disparités régionales en : 1) produisant suffisamment de matériels imprimés ; 2) introduisant de nouvelles méthodes novatrices ; 3) décentralisant le financement des projets d'alphabétisation ; 4) recrutant des enseignants de l'éducation formelle comme formateurs ; et 5) fournissant aux enseignants d'alphabétisation des bicyclettes.

Au total, 350 millions FCFA étaient requis pour mener les activités du troisième projet, mais le ministère de l'Éducation de base n'a pu mobiliser que 150 millions. Malgré ces limites, le projet a pu ouvrir 786 centres et produire des brochures d'alphabétisation, dont l'impression est revenue à 3 millions FCFA. En dépit des contraintes financières, le gouvernement organise des cours d'alphabétisation et de postalphabétisation. Les campagnes actuelles

de postalphabétisation ont pour objectif d'aider les néo-alphabétisés à maintenir et à renforcer leurs capacités de lecture et d'écriture à travers une utilisation authentique de la langue dans toutes les activités socio-économiques. Pour les femmes, le gouvernement poursuit deux objectifs : répondre à leurs besoins d'apprentissage et les faire participer de façon plus active aux activités de postalphabétisation afin de consolider leurs compétences.

La promotion d'un environnement lettré fait partie intégrante du programme actuel d'alphabétisation. La Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA) continue de publier des journaux en langues nationales et des livrets techniques relatifs à différents sujets figurant dans les curricula de postalphabétisation. Des bibliothèques rurales ont été ouvertes dans quelques villages et la caravane de l'alphabétisation vend du matériel de lecture dans les villages. Ce matériel est distribué les jours de marché, lorsque la DNAFLA peut atteindre un maximum de monde. La caravane de l'alphabétisation a été initiée à titre pilote en 1994. Depuis 1993, des ateliers intensifs d'écriture ont été organisés par la DNAFLA pour former les néo-alphabètes aux techniques d'écriture (journaux, monographies, poèmes, romans et correspondance). Des écrivains de village ont également été recrutés.

Le Mali n'est pas en mesure de fournir des services d'éducation formelle à tous ses enfants d'âge scolaire. En conséquence, plus de 50 % des adolescents n'ont pas accès à l'éducation. Tout de suite après Jomtien, le ministère de l'Éducation a développé un partenariat avec l'UNICEF, qui a permis la mise en œuvre d'un projet d'ENF destiné aux enfants non scolarisés et aux femmes, lequel a débouché sur la création d'un curriculum ENF en trois ans et dans les langues nationales. Vingt-trois centres pour enfants et 23 centres pour femmes ont été ouverts.

Plan International a financé un autre projet d'ENF pour les jeunes non scolarisés, qui a entraîné la création des CED. Coulibaly rapporte qu'en 2000, une évaluation du ministère de l'Éducation de base et de Plan International faisait état de résultats importants : le projet avait créé 202 CED pour 6 907 enfants et 413 élèves en formation professionnelle. Au niveau local, 202 comités ont été mis en place pour gérer le projet. Au niveau national, un forum a été organisé pour réviser les curricula des CED. Enfin, ce travail de base a débouché sur l'intégration des CED dans la loi d'orientation de l'éducation 046, signée le 28 décembre 1999. Celle-ci définit les principales composantes de l'édu-

cation de base au Mali : éducation de la petite enfance, éducation fondamentale et ENF (qui inclut les CED et les centres d'alphabétisation fonctionnelle) (Coulibaly, 2005). L'un des objectifs majeurs du programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) consiste en la création dans chaque village du Mali d'une école formelle et d'un CED.

Le Mali milite aussi pour l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle avec son nouveau programme de réforme de l'éducation baptisé « Nouvelle école fondamentale » qui prévoit la promotion des écoles bilingues (« écoles de la pédagogie convergente »). Ce modèle bilingue a su démontrer les effets positifs des langues familières aux enfants sur leur capacité d'apprentissage. Différentes évaluations menées par le ministère de l'Éducation de base et les agences bailleurs de fonds montrent que l'utilisation des langues nationales comme langues d'instruction est d'une importance cruciale pour un apprentissage efficace non seulement dans ces langues mais également en français.

Burkina Faso

Au Burkina Faso, la société civile est extrêmement impliquée dans les programmes d'alphabétisation et d'ENF. Ainsi, l'association TIN TUA (« développons nous par nous-mêmes » en gulmancema) a mis en place dans la région de Gurma (Est du pays) un programme ciblant, selon Tiego Tientore (2005)⁵, différents groupes d'âge. Pour le fondateur de TIN TUA, Benoît Ouoba (2006)⁶, presque un tiers des adultes de Gulmu sont passés par les centres d'alphabétisation du TIN TUA, hommes et femmes également représentés. Les centres *Banma Nuara* (« réveille-toi » en gulmancema) prônent une méthode progressive d'enseignement bilingue qui exige que l'élève sache lire et écrire en gulmancema avant d'apprendre le français. Parallèlement, le programme s'efforce d'approfondir la conscience culturelle des élèves en les familiarisant avec un recueil de contes traditionnels locaux. L'efficacité de l'approche TIN TUA est visible dans le taux de passage élevé des élèves qui se présentent à l'examen national de l'enseignement primaire du Burkina Faso. Un certain nombre d'entre eux poursuivent leurs études pour acquérir des qualifications de l'enseignement secondaire. TIN TUA a ouvert un institut de formation professionnelle pour les participants trop âgés ou trop pauvres

5. http://azbilingualed.org/News_2005a/for_greater_literacy_go_local.htm

6. Entretien avec M. Ouoba à Ouagadougou en 2000.

pour poursuivre des études secondaires où on leur enseigne les mathématiques avancées et des bases de l'économie mais aussi d'autres matières comme la santé, l'hygiène et l'environnement.

Afin d'aider les néo-alphabètes à ne pas retomber dans l'analphabétisme, TIN TUA a créé *Labaali (Les Nouvelles)*, un journal en gulmancema lu au Burkina Faso mais également au Bénin, en Côte d'Ivoire et au Togo. En raison de son succès, TIN TUA a obtenu le soutien financier de plusieurs organisations dont l'UNICEF, SNV, OXFAM Canada et la Banque mondiale. Elle a aussi été reconnue comme principal partenaire du ministère de l'Éducation de base pour l'alphabétisation dans la région de Gurma.

Le Summer Institute of Linguistics (SIL), qui a pour objectif premier de traduire la Bible, joue aussi un rôle très important dans la promotion des langues nationales au Burkina Faso. Le SIL a ouvert ces dernières années des classes d'alphabétisation et d'éducation de base et créé un alphabet pour toutes les langues nationales utilisées pour l'alphabétisation dans le pays. L'organisation suisse OSEO (Œuvre suisse d'entraide ouvrière) est également activement impliquée dans la promotion de l'ENF au Burkina Faso. Avec Élan et développement (une ONG locale gérée par des linguistes de l'université de Ouagadougou), OSEO a initié les « écoles bilingues » en collaboration avec le ministère de l'Éducation de base. Save the Children et l'USAID ont aussi financé quelques centres d'ENF au Burkina Faso dans une stratégie de lutte contre le trafic d'enfants.

Pour favoriser la production de matériels de lecture de qualité en langues nationales, l'UNICEF, la fondation allemande pour le développement international (INWENT) et le ministère de l'Éducation de base (MEBA) ont élaboré un programme de développement professionnel pour les auteurs de manuels en langues nationales, qui a formé 37 auteurs et produit des manuels didactiques et d'apprentissage de la première langue pour les première, deuxième et troisième années dans les écoles satellites. INWENT a aussi formé quelques éditeurs pour la production de matériels en langues nationales. TIN TUA et Élan et développement ont participé aux formations organisées par les éditeurs.

Pour favoriser le développement d'une culture lettrée en langues burkinabè, le gouvernement a créé le Grand prix national des arts et des lettres (GPNAL), qui récompense les auteurs de littérature écrite (romans, nouvelles, pièces de théâtre, poésie, recueil de contes, etc.) en langues nationales. La poésie est la meilleure catégorie avec 59 recueils, suivie par les contes (24 recueils),

le théâtre (20 pièces), les nouvelles (trois recueils) et le roman (un) (Sanou, 1994). Cette politique a contribué à la promotion d'un environnement lettré en langues nationales.

OSEO et l'INA ont organisé un séminaire sur le thème « Comment promouvoir les journaux en langues nationales » en octobre 1994, à la suite d'une étude publiée par le professeur Nikiema, de l'université de Ouagadougou, qui a montré que sur 60 journaux en langues nationales, seuls 15 continuaient à être publiés. Une étude de 1998 par ESOP/ED a montré que 19 journaux représentant huit langues nationales étaient publiés sous les auspices de l'Association des éditeurs et des publications de journaux en langues nationales (AEPJLN), dont trois bimensuels (deux en mooré et un en nuni), quatre mensuels (trois en mooré et un en glance) et 12 trimestriels (six en mooré, deux en jula, un en nuni, un en pulaar, un en lyélé et un en sissala).

Afin d'améliorer son programme d'alphabétisation, le Burkina Faso a adopté la stratégie du « faire-faire », qui cherche à impliquer toutes les parties prenantes (gouvernements, acteurs privés, ONG et communautés) dans l'élaboration de politiques et la conception et la mise en œuvre de programmes basés sur la demande. Il s'agit aussi de faciliter la décentralisation des services d'alphabétisation et de promouvoir le renforcement des capacités éducatives au niveau local et régional. Plusieurs problèmes sont apparus au stade initial de sa mise en œuvre dont le fait qu'il n'existe pas de document officiel spécifiant les critères de création de programmes d'alphabétisation. Le gouvernement a cependant créé un fonds pour l'alphabétisation et l'ENF - le FONAEF - et a défini les quatre conditions de financement des programmes d'alphabétisation : *i*) avoir au moins trois années d'expérience dans la conduite de programmes d'alphabétisation ; *ii*) faire preuve d'un taux de réussite élevé ; *iii*) avoir les infrastructures, l'équipement et le matériel didactique nécessaires ; et *iv*) disposer des ressources humaines nécessaires (animateurs, superviseurs et coordonnateurs).

Or, ces critères ont été difficiles à appliquer, étant donné le faible nombre d'associations locales capables de les remplir. La plupart n'ont pas l'expérience requise pour dispenser des programmes d'alphabétisation. En outre, les critères du gouvernement excluent de la compétition les jeunes opérateurs même si la langue en question n'a pas d'opérateur sur le terrain. Il faudra donc réviser ces critères pour permettre à tous les opérateurs d'alphabétisation et à toutes les langues d'être pris en considération par

la nouvelle stratégie. Autrement, seules les langues comme le mooré et le gulmancema seront proposées puisque leurs opérateurs remplissent les critères de sélection.

Bénin

Au Bénin, le rapport 2005 du ministère de l'Éducation de base et de l'alphabetisation faisait état de plusieurs campagnes d'alphabetisation menées jusqu'au milieu des années 1980 alors même que le pays reste confronté à un taux d'analphabétisme élevé : 67,4 % de la population est illettrée, dont 78,1 % sont des femmes. L'inefficacité des programmes d'alphabetisation est due à un fort abandon (plus de 11 000 participants abandonnent chaque année les classes d'alphabetisation) et à la perte des compétences de lecture et d'écriture chez les anciens participants. Seuls 1,71 % des femmes savent lire et écrire en langues nationales.

Pour promouvoir l'utilisation des langues nationales et l'alphabetisation chez les jeunes et les adultes, le Bénin a adopté en 2003 une nouvelle politique nationale d'alphabetisation et d'éducation des adultes. Il s'agit de permettre aux citoyens d'utiliser les langues nationales pour le développement de leur culture et leur participation active dans le processus de développement et d'éliminer l'analphabétisme en s'assurant que les enfants d'âge scolaire aient accès à l'éducation de base formelle et que les jeunes de 15 ans et plus aient accès à une alphabetisation de qualité et à des programmes d'éducation des adultes. Le programme s'adresse à des adolescents et des jeunes adultes n'ayant pas eu accès à l'éducation formelle.

Enfin, le Bénin a adopté la stratégie du « faire-faire » pour faciliter la collaboration entre les parties prenantes (services publics, ONG, communautés locales, agences de financement), les services d'alphabetisation et la décentralisation du processus. L'un des problèmes majeurs du Bénin pour la promotion de l'alphabetisation réside dans l'insuffisance de financement pour développer les programmes sur une plus grande échelle.

Cameroun

Au Cameroun, le gouvernement a joué un rôle de législateur et de facilitateur. Les réformes constitutionnelles et législatives ont établi les langues et les cultures nationales comme partie intégrante du patrimoine national. Aussi

admirables soient-elles, ces réformes n'ont produit aucun résultat concret mais elles ont fourni un cadre pour le renforcement de la recherche, le développement linguistique et la sensibilisation en faveur des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation dans le pays. Le gouvernement a aussi facilité la contribution des organismes internationaux au processus de renforcement de l'utilisation des langues locales dans l'apprentissage - avec le SIL, la Société de la Bible et l'UNESCO par exemple. Le gouvernement a ainsi créé en 1980 l'Institut des sciences sociales au sein du ministère de la Recherche scientifique et technique. Le Centre de recherche anthropologique de l'Institut devait promouvoir la recherche sur le développement et l'utilisation des langues nationales dans l'éducation.

Telle était la toile de fonds du lancement du projet de recherche opérationnelle, baptisé depuis PROPELCA (Programme pour l'enseignement des langues au Cameroun) et monté comme projet pilote en 1981 par l'université de Yaoundé. Il s'agissait de faciliter l'introduction des langues nationales dans le système éducatif aux côtés des langues officielles.

PROPELCA a ouvert la voie à la recherche sur les langues locales et à l'alphabétisation dans ces langues. Aujourd'hui, au moins au niveau de la recherche, les langues nationales constituent sans équivoque la pierre angulaire de l'apprentissage et du développement dans le pays. Les différentes réformes législatives et constitutionnelles témoignent de la sensibilisation au rôle des langues locales dans le développement. Bien que cruciale pour déclencher un changement social, cette sensibilisation ne suffit pas ; elle doit être accompagnée d'un engagement réel à passer aux actes - et c'est là que l'échec est le plus patent.

L'État a franchi un grand pas lorsqu'en octobre 2005, avec le lancement du Programme national d'alphabétisation (PNA) financé dans le cadre de l'Initiative pour les pays pauvres très endettés (PPTE). Ce programme consacre le rôle des institutions privées dans la promotion de l'alphabétisation au Cameroun en reconnaissant notamment l'Association nationale des comités linguistiques (ANCL) et le SIL comme partenaires potentiels sur le terrain. Il envisage aussi une étroite collaboration avec les commissions linguistiques dans les communautés locales. L'utilisation des langues nationales dans les programmes d'alphabétisation est l'un des aspects majeurs de cette relation de travail. Pour autant, le partenariat n'a pas réussi à expliquer clairement le rôle des langues nationales comme vecteur d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Une législation récente donne aux conseils locaux et aux régions le pouvoir d'organiser, de façon autonome, l'éducation et l'alphabétisation en promouvant les langues nationales. Mais avant même que ces réformes ne prennent effet, des conseils défendaient déjà ce principe, en particulier dans l'Ouest et le Nord-ouest du pays. Ces initiatives n'avaient rien de systématique ou de permanent, étant étroitement tributaires du dynamisme, de l'initiative personnelle et de la motivation des leaders locaux. Dans certains cas, comme dans la région de Ndu (Nord-ouest), l'alphabétisation a été reconnue et intégrée dans les projets prioritaires du conseil, et la commission linguistique - l'Association d'alphabétisation de Wimbum (AAW) - a été appelée à siéger au sein des instances dirigeantes du conseil. Très souvent, le dirigeant qui favorise l'alphabétisation siège en même temps dans la commission linguistique ou l'a fait dans le passé. Cependant, il faut noter que la majorité des conseils n'a pas manifesté de véritable intérêt pour ce processus. Le soutien des conseils à l'alphabétisation prend souvent la forme d'infrastructures ou d'allocations budgétaires annuelles. La réticence de la majorité des conseils à s'impliquer dans l'alphabétisation est en partie due à l'attitude plutôt tiède du gouvernement en la matière. Avec la décentralisation, qui prévoit que les conseils et les régions appuient l'alphabétisation, celle-ci pourrait connaître un formidable essor dans les années à venir.

Les églises ont également joué un rôle essentiel dans la promotion des langues locales dans l'éducation et l'alphabétisation. Bon nombre de diocèses de l'église catholique ont, à travers leurs secrétariats à l'éducation, développé des programmes d'alphabétisation et d'éducation en langues locales. En fait, c'est l'église, et en particulier l'église catholique, qui a fourni les fondements de l'expérimentation de l'enseignement en langue maternelle dans les écoles (PROPELCA) au début des années 1980. Les diocèses de Bamenda et Kumbo (province du Nord-ouest), du Nkongsamba (province littorale) et du Garoua-Mokolo (provinces du Nord et du grand-Nord) ont joué un rôle moteur dans ce processus. Encore aujourd'hui, ils forment le personnel d'alphabétisation, gèrent des écoles et des centres d'alphabétisation et produisent du matériel didactique. Dans certains cas, ils appuient la mise en place de comités locaux de développement qui planifient et gèrent des activités d'alphabétisation. Dans le diocèse de Garoua-Mokolo par exemple, le Comité diocésain de développement (CDD) favorise le développement local dans des domaines prioritaires tels que la santé et l'éducation. À travers lui, le diocèse aide à la formation et à la production de matériel d'alphabétisation.

L'église évangélique luthérienne est impliquée dans le développement des langues nationales et l'alphabétisation depuis le 18^e siècle, en particulier pour les femmes et les jeunes filles. Dans les provinces où elle intervient, qui affichent le taux d'analphabétisme le plus élevé et ont le plus de groupes vulnérables, les femmes et les jeunes filles y constituent la majorité des analphabètes. Pour renforcer ses activités, l'église a mis en place des structures techniques spécialisées. Elle gère un département d'alphabétisation et de traduction, une imprimerie et une station de radio.

L'église baptiste, l'église presbytérienne (surtout dans la partie Nord-ouest du pays) et l'église évangélique luthérienne du Cameroun (dans les provinces de l'Est, de l'Adamawa et du Nord) s'intéressent elles aussi à l'alphabétisation.

Des ONG spécialisées se sont également révélées extrêmement actives dans le processus de promotion de l'alphabétisation. Au premier rang d'entre elles, l'ANCL, créée en 1989, pour promouvoir le développement des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation. Sa création a fait suite au besoin ressenti d'établir une plate-forme commune pour planifier et gérer les activités des commissions qui opéraient auparavant de façon isolée, ce qui rendait très difficiles la coordination, le suivi et l'évaluation des activités. En tant que fédération des commissions linguistiques, l'ANCL assure l'harmonisation des programmes à travers un suivi et une évaluation, et le soutien financier à ses membres. Ses activités sont conçues autour de PROPELCA et du programme d'alphabétisation des adultes. Sa participation dans PROPELCA est devenue effective en 1991 à la suite de la dissolution de l'Institut des sciences sociales. Impliqués dans la promotion de PROPELCA et convaincus de la nécessité de poursuivre ses programmes, les partisans de l'ANCL ont transféré les activités du PROPELCA à l'ANCL. PROPELCA reste un programme de l'université au sein duquel l'ANCL travaille avec les autorités éducatives publiques et privées pour promouvoir l'enseignement en langue maternelle dans les écoles.

PROPELCA suit une approche trilingue qui permet aux apprenants d'apprendre, à l'école primaire, d'abord dans leur langue maternelle puis dans la première langue officielle (l'anglais ou le français selon les régions). À l'école secondaire, il propose l'apprentissage de la seconde langue officielle (français pour les anglophones et anglais pour les francophones) et d'une autre langue du Cameroun. Il a trois modèles d'application : le modèle formel (qui utilise la langue maternelle comme médium d'instruction), le modèle

informel (qui utilise la langue maternelle comme matière) et le modèle oral (qui utilise, à l'oral, la langue maternelle dans l'élaboration et la transmission des connaissances culturelles à travers des canaux comme le chant, la poésie ou l'art de conter).

Au début, seules les écoles des missionnaires acceptaient le programme mais aujourd'hui, bon nombre d'écoles publiques sont devenues des partenaires de PROPELCA. Entre 1998 et 2003, les écoles publiques promouvant le programme sont passées de 34 à 131. L'implication de l'ANCL dans la recherche et le développement des langues en a fait l'institution locale leader dans la planification et l'orientation des politiques linguistiques au Cameroun. À ce jour, elle compte 77 commissions linguistiques pour les 77 langues dotées d'un alphabet et d'une orthographe.

Zambie

D'après Sampa (2005), le « *programme primaire de lecture (PPL) mis en œuvre en Zambie est l'un des rares programmes à avoir réussi sur une grande échelle* ». Entre 1999 et 2002, le ministère de l'Éducation a mené deux évaluations de l'efficacité du PPL. Toutes deux témoignent de l'amélioration des résultats des élèves en lecture, à la fois en langues zambiennes et en anglais. Selon Sampa (2003), six grands facteurs expliquent ce succès du PPL :

1. une politique linguistique adéquate, les langues locales familières aux enfants étant utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture ;
2. un volume horaire approprié pour enseigner la lecture et l'écriture à l'école élémentaire. Apprendre à lire, écrire et compter est devenu un élément central du curriculum ;
3. la mise en œuvre d'un programme efficace de formation des enseignants qui comprend une formation initiale et une formation continue ;
4. la sensibilisation de toutes les parties prenantes (parents, enseignants, enfants, responsables politiques) ;
5. la création de classes attrayantes pour motiver les enfants ;
6. la promotion du travail en équipe entre les enseignants et les agents du ministère de l'Éducation.

De 1990 à 1999, le ministère de l'Éducation a ouvert des centres pédagogiques et des cours d'éducation à distance. Dickson Mwansa (1993) a mené une évaluation des besoins pour déterminer ce que les apprenants potentiels souhaitaient apprendre. Les 200 personnes interrogées voulaient apprendre

les techniques agricoles, l'éducation à la santé, la gestion des affaires, les langues locales, l'économie domestique, la vie de la nature, les questions liées au genre et l'anglais. Après cette évaluation, le gouvernement a lancé un nouveau programme d'alphabétisation. Selon le rapport sur l'EPT (2003), 46 000 jeunes et adultes en ont bénéficié. En outre, 95 000 manuels (supports de lecture pour l'alphabétisation) ont été imprimés, 1 926 enseignants ont reçu une formation et 98 701 personnes ont suivi des cours d'alphabétisation dans les langues nationales (des femmes à 73 %). En 1990, 41,3 % des femmes étaient analphabètes ; en 2003, elle ne sont plus que 25,2 % dans ce cas, soit un recul du taux d'analphabétisme de 16,1 % entre 1990 et 2003.

Une enquête menée dans les pays de la SADC indiquait que la Zambie pourrait atteindre un taux d'alphabétisation de 94,2 % en 2015 (Aitchison et Rule, 2005). Il existe encore des disparités entre les zones rurales et urbaines comme entre les hommes et les femmes. On estime que l'écart entre les femmes et les hommes se sera réduit en 2015, avec un taux d'analphabétisme de 5,1 % pour les hommes et de 6,5 % pour les femmes - une tendance positive qui peut être attribuée aux récentes politiques éducatives et linguistiques avec le PPL dans l'éducation formelle et la politique nationale d'alphabétisation visant à réduire la pauvreté dans le pays.

La Zambie doit continuer à résoudre le problème de l'analphabétisme des jeunes (14 à 20 ans) afin d'éviter des problèmes sociaux : leur taux d'analphabétisme est plus élevé que chez les adultes de 21 à 45 ans (Mumba, 2002). Cette situation a des conséquences sociales et économiques négatives parce que la population de la Zambie est relativement jeune et que le pays compte sur la participation active de cette tranche de la population dans les activités socio-économiques. C'est également un réel défi que d'affronter le problème du VIH/sida lorsque les personnes les plus vulnérables sont analphabètes.

Tanzanie

Parmi tous les pays d'Afrique subsaharienne, la Tanzanie a connu les avancées les plus importantes dans l'utilisation du kiswahili et l'alphabétisation des enfants et des adultes depuis les années 1970. Le président Nyerere a mis en œuvre en neuf ans (1964-1975) d'importantes initiatives en la matière : le plan quinquennal (1964-1969), le projet expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) de l'UNESCO lancé en 1968, le second plan quinquennal de développement (1969-1974), qui avait pour slogan « planifier c'est choisir »

(*Kumpanga ni Kuchagua*), et la nouvelle campagne d'éducation des masses intitulée « il est temps de se réjouir » (*Wakati wa Furaha*) lancée en 1973. En 1973 et 1974, le gouvernement a élaboré une politique pertinente qui a vu la mise en place d'une division de l'éducation des travailleurs pour promouvoir l'éducation sur les lieux de travail (Aitchison et Rule, 2005).

D'après Mulukozi (2004)⁷, le succès du kiswahili en Tanzanie est basé sur le fait que dès 1962, le président Nyerere avait compris qu'il fallait appuyer sa déclaration politique sur un solide programme de mise en œuvre. Les deux principaux facteurs qui expliquent la réussite de la promotion du kiswahili sont une bonne politique linguistique et la création de mécanismes gouvernementaux pour l'exécuter. Le gouvernement a promu six initiatives pour mettre en œuvre la politique linguistique et promouvoir l'alphabétisation en kiswahili (Mulukozi, 2004) : l'adoption du kiswahili comme langue nationale en 1962 ; l'adoption de la politique de l'*Ujamaa* et du « compter sur soi-même » en 1967 ; l'adoption du kiswahili comme langue officielle de l'administration en 1967 ; l'adoption de la politique éducative visant l'auto-suffisance et la promotion du kiswahili comme seule langue d'instruction dans les écoles primaires en 1968 ; l'abandon de l'examen du *Cambridge School Certificate* au début des années 1970 ; et l'adoption de la politique culturelle (*Sera ya Utamaduni*) en 1997.

Le gouvernement a également créé plusieurs institutions pour assurer formation, recherche et publications :

1. le ministère de la Culture (1962) ;
2. l'Institut de recherche sur le kiswahili (IRK) (1964) ;
3. la maison d'édition Tanzania Publishing House (1966) ;
4. le Conseil national du kiswahili (BAKITA) (1967) ;
5. le département de kiswahili à l'université de Dar-es-Salaam (1970) ;
6. l'EACROTANAL (1976) ;
7. l'Institut de kiswahili et des langues étrangères, Zanzibar-TAKILUKI (1978) ;

Les deux plans de développement quinquennaux (1964-1969 et 1969-1974) avaient vocation à traiter des problèmes de développement et d'éducation. À travers le PEMA, l'UNESCO et le gouvernement norvégien (représenté par

7. Mulokozi, M.-M. (2004), Kiswahili as a National and International Language, <http://www.helsinki.fi/aakkl/documents/kiswahili.pdf>

NORAD) ont fourni, de 1969 à 1976, le soutien technique et financier pour l'exécution de programmes d'éducation des adultes. Mpogolo (1986) a mené une évaluation approfondie de la postalphabétisation et de l'éducation des adultes, indiquant qu'en 1977, la Tanzanie avait pu réduire le taux d'analphabétisme parmi les adultes de façon importante (avec un repli de 12 % de 1975 à 1977) grâce aux facteurs suivants :

1. l'appui technique et financier de l'UNESCO et de NORAD ;
2. le travail efficace de mise en œuvre et de coordination entrepris par la direction de l'éducation des adultes, comprenant la préparation, la supervision et la coordination des programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation, l'élaboration des curricula pour les programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation (littérature, agriculture, santé, économie domestique, kiswahili, culture, défense, dactylographie, éducation politique, formation professionnelle, etc.) et la coordination et la supervision des programmes d'appui à l'alphabétisation ;
3. la participation des autorités locales et des apprenants adultes dans la planification et la mise en œuvre des campagnes d'alphabétisation ;
4. les programmes de formation pour les animateurs et enseignants d'alphabétisation et pour les planificateurs de l'éducation ;
5. le lancement de cinq grandes actions : *i*) mise en œuvre du projet Mwanza (1969-1973) pour former tous les types d'agents d'alphabétisation ; *ii*) organisation d'ateliers et séminaires ; *iii*) création des collèges populaires d'éducation ; *iv*) création de l'Institut d'éducation des adultes (IEA) ; et *v*) création de l'université de Dar-es-Salaam. L'IEA et l'université de Dar-es-Salaam sont particulièrement impliqués dans la recherche pour faire avancer l'alphabétisation et l'éducation en kiswahili ;
6. la mise en place des structures qui ont facilité le développement d'un environnement lettré et d'une culture de la lecture en kiswahili :
 - création du journal *Elimu Haina Mwishu* avec l'appui de l'UNESCO et de NORAD, imprimé à 100 000 exemplaires par mois et distribué dans les bibliothèques rurales. Une évaluation conduite en 1975 indiquait que 2 781 bibliothèques avaient été créées et que 97 % de la population adulte alphabétisée lisaient *Elimu Haina Mwishu*. Le manque de supports imprimés est souvent cité comme l'une des barrières à la promotion des langues africaines en tant que langues officielles dans l'éducation et les autres domaines socio-économiques. La Tanzanie a réussi à résoudre ce problème en créant sa propre maison d'édition et en utilisant le kiswahili dans les locaux de l'administration, de l'éducation ainsi qu'à la radio et à la télévision ;

- les bibliothèques rurales, qui avaient été créées pour prévenir le retour à l'analphabétisme chez les néo-alphabétisés, ont servi à la communauté tout entière ;
- pour la production de matériaux de lecture et d'éducation, le projet Mwanza a organisé des ateliers intensifs pour les auteurs dans les différentes régions.

The use of Kiswahili as a medium of instruction during the entire primary school curriculum significantly influenced the development of formal basic education and literacy in Tanzania. In 1974 only 50 % of school-aged children were enrolled in school while in 1978 93 % were enrolled, a significant achievement when one considers African countries' performance in both formal and NFE.

L'utilisation du kiswahili comme langue d'instruction tout au long du primaire a influencé de façon significative le développement de l'éducation de base formelle et de l'alphabétisation. En 1974, seuls 50 % des enfants d'âge scolaire fréquentaient l'école ; en 1978, ils étaient 93 %. C'est là un résultat important en comparaison avec les autres pays africains, dans l'éducation formelle et l'ENF.

La récession économique des années 1980 a frappé la Tanzanie. Selon Wedding (2004), « *durant les années 1980 et 1990, la Tanzanie a été le théâtre de deux changements structurels (c'est-à-dire politiques) et économiques : la mondialisation sur le plan international ; et, au niveau national, la dérégulation de l'économie (les 'plans d'ajustement structurel' imposés par le FMI et la Banque mondiale)* ». Le taux d'alphabétisation a alors reculé, une évolution qui tient, selon Aitchison et Rule (2005), à plusieurs facteurs :

« ...une diminution du taux de scolarisation et un taux élevé d'abandon dans les écoles primaires ; des problèmes administratifs dans le système éducatif ; un manque de volonté politique pour soutenir l'alphabétisation des adultes depuis la passionnante période de Nyerere et de l'Ujamaa ; et de sévères contraintes financières dans un pays pauvre ayant de multiples priorités ».

Depuis Jomtien, le gouvernement a mis en œuvre deux programmes majeurs d'éducation des adultes : le Programme intégré d'éducation des adultes basé sur la communauté (ICBAE) et le Programme complémentaire d'éducation de base en Tanzanie (COBET). L'ICBAE s'inspire de la philosophie de Paulo Freire touchant à l'éducation et à l'alphabétisation des adultes. Il intègre une

approche basée sur la communauté et centrée sur l'apprenant afin de traiter le problème de l'équité en termes de genre et celui de la pérennisation. Le programme cherche également à responsabiliser les apprenants à travers le curriculum proposé et les activités génératrices de revenu qui mènent à l'appropriation. Le COBET a été conçu pour les élèves (de 11 à 18 ans) ayant abandonné l'école primaire et ceux n'ayant jamais fréquenté l'école. Même si ces deux programmes sont efficaces, ils se heurtent à des problèmes de moyens pour passer à l'échelle supérieure. Pour Aitchison et Rule (2005), ces programmes seront en grande difficulté lorsque le financement des bailleurs sera épuisé.

Le cas de la Tanzanie montre qu'une politique d'alphabétisation efficace qui stimule le développement d'une culture et d'un environnement lettrés exige une vision claire des politiques multilingues efficaces et la volonté politique de les mettre en œuvre. Pour Mulukozi, le succès du kiswahili en Tanzanie est basé sur le fait que le président Nyerere était conscient que l'idéologie à elle seule n'était pas suffisante pour promouvoir le kiswahili et qu'il fallait l'associer à une politique linguistique et à un programme de mise en œuvre efficace. Une bonne politique linguistique pour l'éducation et la création de structures gouvernementales pour l'exécuter expliquent son succès. Brock-Utne (2005) indique que le kiswahili joue un rôle unificateur en étant devenu une *lingua franca* pour 99 % de la population de Tanzanie et pour les pays d'Afrique de l'Est et centrale mais aussi certains pays d'Afrique australe. C'est aussi une langue internationale enseignée dans plusieurs universités africaines, européennes et américaines. De nombreux textes scientifiques et littéraires ont été produits en kiswahili. Cette langue est également utilisée à la radio en Tanzanie, au Kenya et en RDC mais aussi au Rwanda, aux États-Unis (Voice of America), au Royaume-Uni (BBC), en Chine (Radio Chine) et en Allemagne (Deutsche Welle).

Brock-Utne affirme également que l'utilisation du kiswahili depuis 1967 dans tous les domaines - socio-économique, éducatif, culturel (la majorité des journaux de Tanzanie sont publiés dans cette langue), juridique et politique - a permis d'en faire une langue hautement sophistiquée et adaptée aux réalités modernes, y compris la science et la technologie. Brock-Utne (2005) fait valoir que le kiswahili prouve qu'une langue africaine peut être utilisée dans des domaines souvent réservés aux langues européennes comme l'anglais, le français, le portugais et l'espagnol :

« Cette langue [le kiswahili] est utilisée comme langue d'instruction dans les sept années de l'enseignement primaire et dans quelques écoles normales. Le département de kiswahili et l'Institut de recherche en kiswahili de l'université de Dar-es-Salaam utilisent le kiswahili comme langue d'enseignement dans tous leurs cours et réunions. Ils montrent par leur exemple qu'une langue africaine peut bien être utilisée pour les discussions les plus sophistiquées et pour la recherche ».

Comment les autres pays africains pourront-ils remporter un succès équivalent ? Les dirigeants africains peuvent-ils, et devraient-ils, reproduire la politique linguistique mise en œuvre en Tanzanie par Nyerere ? À l'ère de la démocratie et de la mondialisation, quel devrait être le rôle de l'État, de la communauté et des organisations régionales et internationales dans la promotion des langues nationales et la création d'environnements lettrés dans les sociétés africaines ?

Certains pourraient affirmer que la réussite du président Nyerere est liée au fait qu'il a pu imposer le kiswahili dans un pays multilingue grâce à un régime de parti unique. Cela ne serait probablement plus possible aujourd'hui, car les pays africains ont opté pour la démocratie. L'adoption d'une politique linguistique qui apporte un changement drastique au *statu quo* doit être négociée de façon démocratique. Les gouvernements devraient accueillir favorablement ce changement puisqu'il fournit un cadre politique et légal impliquant toutes les parties prenantes et des évaluations soigneuses des différentes options de politique linguistique avant que l'une d'elles ne soit adoptée. Selon Wolff (2006), les stratégies que les gouvernements utilisent pour convaincre toutes les parties prenantes de la pertinence de la politique pour leur vie ou leurs intérêts particuliers posent des difficultés. Concernant la promotion d'une éducation multilingue et multiculturelle en Afrique, il suggère que dans une société démocratique, le gouvernement doit être capable de développer des stratégies pour :

« communiquer sur les bénéfices d'un enseignement primaire réformé et de qualité (avec la langue maternelle et une lingua franca comme langues d'instruction et des contenus culturellement adéquats) aux secteurs non traditionalistes du public en général, c'est-à-dire en grande partie ceux qui ont eux-mêmes profité, d'une certaine façon, de l'éducation formelle de l'ancien système, vise à changer profondément les attitudes, ce qui ne sera effectif que si, et lorsque, la nouvelle politique éducative remporte des

succès notables sinon radicaux ayant pour conséquences des opportunités d'emploi plus nombreuses, même pour les membres de l'élite actuelle ».

5. Conclusions

Les politiques linguistiques actuellement en vigueur dans la plupart des pays africains sapent l'utilisation des langues africaines dans le développement de l'éducation et de l'alphabétisation. Elles ne permettent pas aux citoyens d'être des sujets actifs d'un développement durable et de remplir ainsi leur devoir et leurs responsabilités civiques au sein de la communauté. Elles ont un impact négatif sur la promotion de la démocratie et la décentralisation des institutions gouvernementales. Or, il faut rappeler que l'utilisation des langues parlées, comprises, lues et écrites par les populations est cruciale pour les processus démocratiques et de décentralisation aux niveaux local, régional et national.

De nombreuses réunions à haut niveau se sont tenues en Afrique, qui ont donné lieu à de nombreuses déclarations et des plans d'action détaillés et débouché sur la création de structures institutionnelles (départements de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, ministères de l'ENF, centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes...). Des ONG locales et internationales ont également beaucoup contribué à cet effort, signe de la présence de visions et de philosophies bien définies. Cependant, aucun pays d'Afrique subsaharienne ne les a réalisées, à l'exception de la Tanzanie. Le manque de volonté politique et la pauvreté extrême sont les deux principaux facteurs qui empêchent les gouvernements africains d'adopter et de mettre en œuvre l'utilisation des langues nationales dans les domaines formels.

Depuis Jomtien, quelques pays africains ont promu à une échelle réduite de nouveaux modèles d'éducation de base dans le domaine formel et non formel. Ces modèles ont produit des résultats encourageants – comme les écoles de la pédagogie convergente au Mali, les écoles bilingues d'OSEO au Burkina Faso et les écoles bilingues de PROPELCA et l'ANCL au Cameroun. Il s'agit d'établissements expérimentaux qui testent un modèle bilingue de transition et un programme culturellement adapté pour promouvoir une éducation de base de qualité là où l'État n'a pas pu ouvrir d'écoles primaires formelles. Leur succès repose sur leur capacité à promouvoir une double alphabétisation chez les enfants, les adolescents et les adultes ainsi qu'un

système éducatif qui aide les apprenants à être mieux intégrés et plus productifs dans leur milieu social et culturel.

Concernant le rapport coût-efficacité, Heugh (2006) suggère que « *les arguments selon lesquels les coûts sont un obstacle à l'éducation dans la langue maternelle (ELM) sont en fait basés sur des perceptions fragiles plutôt que sur des preuves empiriques* ». De fait, au Burkina Faso, la réduction du nombre d'années de primaire rend les écoles bilingues d'OSEO plus rentables que les écoles primaires gérées par le gouvernement (Ilboudo, 2003).

En Afrique anglophone, les projets REFLECT en Ouganda et en Tanzanie offrent une nouvelle approche de l'alphabétisation intégrant l'acquisition des compétences de lecture, d'écriture et de calcul et une dimension de responsabilisation qui aide les apprenants à réfléchir à leur propre vie et à leurs conditions et à apprendre à apprendre pour être ainsi capables de prendre des décisions en connaissance de cause. Il faudrait étudier la possibilité d'étendre ces nouveaux modèles d'éducation au niveau national et les pays africains devraient apprendre les uns des autres au lieu de se contenter des modèles d'éducation provenant des sociétés occidentales.

Les conférences de Jomtien (1990), de Beijing (1995) et de Dakar (2000) ont affirmé la nécessité de promouvoir l'éducation des filles et des femmes. Les études examinées indiquent que les progrès en ce sens sont minimes. Des campagnes ont été organisées pour sensibiliser les responsables politiques, les communautés et les parents, mais les filles et les femmes continuent à être en retard par rapport aux garçons et aux hommes dans l'accès à l'éducation de base.

L'insuffisance de moyens financiers pour exécuter les programmes a sapé les efforts des gouvernements en faveur de l'alphabétisation. L'extrême pauvreté des gouvernements africains les rend tributaires des changements survenant au niveau international. Cela affecte la planification et l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'ENF. La dépendance vis-à-vis de l'aide internationale limite souvent la capacité des gouvernements à promouvoir le type de politique adoptée dans les déclarations politiques et les plans d'action. Tai Afrik (1995) indique que « *depuis Jomtien il y a eu de nouvelles vagues de financement provenant de quatre principaux partenaires de l'éducation en Afrique : le PNUD, la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UNICEF* ». Des agences bi- et multilatérales ont également contribué à la promotion de l'éducation

de base, y compris l'alphabétisation et l'éducation des adultes : IFOMA, DANIDA, CORD, CIDA, SIDA, IIZ/DVV, BMZ, la Banque islamique de développement, la Banque africaine de développement et ISESCO. Dans l'ensemble cependant, les gouvernements et les agences internationales de développement ne font pas de l'alphabétisation et de l'ENF leurs priorités. L'éducation formelle a toujours été au cœur des préoccupations et des investissements, au détriment de l'alphabétisation et de l'ENF en Afrique. Malheureusement, les énormes investissements dans l'éducation formelle n'ont pas produit les résultats souhaités : la plupart des programmes d'éducation formelle de base dans les pays d'Afrique sont inefficaces et inefficients, particulièrement en raison d'une politique linguistique inadéquate.

Heureusement, la Banque mondiale a reconnu ces dernières années la pertinence de l'éducation bilingue en Afrique. Ce changement de perspective est évident dans l'appui qu'elle apporte par exemple aux écoles de la pédagogie convergente du Mali, ainsi que dans la publication d'une revue de la littérature sur l'éducation bilingue en Afrique (2005). La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) a publié plusieurs documents de politique appelant à la promotion des « langues partenaires » (c'est-à-dire les langues africaines) pour l'éducation de base. Les gouvernements doivent saisir cette opportunité et promouvoir l'alphabétisation et l'utilisation des langues africaines dans l'éducation et le développement.

Il y a une grave pénurie de spécialistes en alphabétisation en Afrique, en particulier dans les pays francophones, ce qui rend très difficile la promotion de l'alphabétisation et de l'ENF. La mise en œuvre de la stratégie du « faire-faire » est délicate dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso et le Mali surtout parce qu'elle dépend de la disponibilité de ressources humaines qualifiées (enseignants et superviseurs) capables d'élaborer, de mettre en œuvre et d'évaluer des programmes. L'application à une plus large échelle des meilleures pratiques et politiques est non seulement liée à la disponibilité des fonds, mais aussi à celle d'une expertise adéquate pour l'instrumentalisation de ces politiques.

Les pays anglophones ont fait d'importants progrès dans le renforcement des capacités pour l'alphabétisation et l'ENF et leur exemple peut servir aux pays francophones. La Tanzanie illustre bien les bonnes pratiques possibles pour le développement des ressources humaines chargées de l'alphabétisa-

tion et de l'éducation des adultes. Elle a pu promouvoir l'alphabétisation en kiswahili dans tous les domaines socio-économiques et éducatifs en créant trois institutions clé (les collèges populaires, l'université de Dar-es-Salaam et l'Institut de recherche en kiswahili), qui forment les enseignants et les professionnels de l'alphabétisation.

Toutes les études (sauf celles sur la Tanzanie) soulignent l'absence d'un environnement lettré adéquat en langues nationales. Au début, les gens sont enthousiastes mais ils réalisent rapidement qu'ils n'ont rien à lire hormis les brochures d'alphabétisation et qu'ils ne peuvent pas utiliser leurs compétences de lecture et d'écriture dans leurs relations avec l'administration – comme dans les tribunaux ou les services de santé – parce que les fonctionnaires ne connaissent pas les langues nationales.

Or, leur promotion aux niveaux local et régional et dans les services publics comme les services de santé, les tribunaux, les écoles, les assemblées locales, régionales et nationales, crée un environnement attractif pour leur utilisation dans la communication aussi bien orale qu'écrite et contribue à la création d'un environnement lettré.

L'édition en langues nationales est donc un aspect important. Les gouvernements et les organisations internationales devraient encourager les éditeurs par une politique linguistique qui favorise les langues nationales dans l'éducation formelle et l'ENF. Ils devraient aussi soutenir les éditeurs privés en supprimant les taxes douanières et indirectes sur le papier importé pour la production de matériel imprimé destiné à l'alphabétisation, à l'éducation et à la culture. Les gouvernements pourraient encourager la production transnationale de livres en langues transfrontalières en réduisant les taxes et les droits de douane sur les livres et les matières premières nécessaires à leur production. Les experts de Bookaid suggèrent de favoriser le commerce intra-africain afin de développer et de soutenir une chaîne africaine du livre⁸.

Enfin, les gouvernements africains et les organisations internationales comme la Banque mondiale devraient réviser leurs procédures actuelles d'appels d'offre afin d'éliminer la compétition injuste entre les firmes d'édi-

8. BookLinks-BookAid International (2004), Issue 6 Winter (http://bookaid.org/resources/downloads/booklinks_6.pdf).

tion nationales et internationales - ce qu'ont souligné à juste titre Jung et Ouane (2001) et des membres de APNET (Aliou Sow, 2004).

6. Perspectives

D'après Joseph Akoha (2001), aucun pays au monde n'a réalisé son intégration nationale (construction de la nation) en réprimant ses cultures et ses langues. Il est donc inconcevable que les pays africains échappent à cette règle :

« La construction d'une nation [...] ne peut se réaliser avec succès dans les sociétés où les cultures et les langues de certains groupes seraient réprimées en faveur de langues ou de cultures étrangères, ou en faveur d'un groupe local dominant. Au contraire, c'est dans l'interaction libre de cultures juxtaposées et avec la médiation de l'alphabétisation et de la littérature en langues locales qu'une nation peut émerger, dans laquelle chaque composante se sent impliquée et concernée. Cela amène aux problèmes de la démocratie et de l'alphabétisation ».

La langue, la culture et la littérature définissent les individus et leur sentiment d'appartenance à un groupe ou à une nation. Les gouvernements africains doivent donc reconnaître la véritable valeur des langues nationales pour le développement de l'identité nationale et la promotion de la démocratie et s'armer de volonté politique pour mettre en œuvre la vision et les plans d'action élaborés dans leurs documents de politique éducative et dans les déclarations politiques régionales.

L'utilisation des langues nationales est cruciale dans la promotion de la démocratie, d'une bonne citoyenneté, d'une décentralisation effective et dans la formation des fonctionnaires locaux et des représentants élus.

Les Africains doivent développer leur langue dans le domaine de la technologie afin de participer activement à la production et à l'utilisation des connaissances mondiales. Les pays africains doivent intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur système éducatif et leurs programmes scolaires pour mobiliser les gens en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base mais aussi pour acquérir et diffuser de l'information et des connaissances. Les stations de radio locales ont été les outils les plus efficaces de mobilisation politique, d'éducation de base et d'alphabétisation. Elles diffusent en langues nationales et constituent les

sources d'information les plus utilisées en Afrique. Selon Amina Osman (décembre 2005, commentaires livrés à l'auteur), Radio Simili - qui émet dans le Nord du Ghana - sollicite activement la participation de la communauté pour le contenu de son programme et élabore sa grille selon les priorités établies à travers des relations étroites avec les auditeurs. La grille comprend des émissions sur l'éducation de base, la santé et l'agriculture et les producteurs utilisent toute une palette de ressources pour les émissions sur l'agriculture, comme le département local de l'université et l'Institut de recherche animale ou les agents vulgarisateurs et les ONG. La prolifération des radios privées qui produisent des émissions très interactives et participatives attestent de leur popularité ; elles encouragent les auditeurs à appeler et à partager leurs opinions sur les dirigeants politiques, les questions économiques et culturelles. L'utilisation des téléphones portables, même dans les zones les plus reculées, a facilité la participation des populations rurales et urbaines à ces programmes radiophoniques. Internet a également simplifié la communication entre les personnes, surtout dans les zones urbaines où des centres privés de communication mettent à disposition téléphones et ordinateurs. Aussi est-il important que les programmes d'alphabétisation et d'ENF reconnaissent la disponibilité des TIC en Afrique et le fait que les gens en font déjà usage. Leur intégration dans les programmes d'alphabétisation peut contribuer au recrutement des apprenants. Le modèle COLLIT implanté en Tanzanie est un excellent exemple d'intégration des TIC dans les programmes d'alphabétisation et d'ENF en Afrique. Selon Tai Afrik (1995), les programmes d'enseignement à distance mis en œuvre en Afrique du Sud, au Nigeria, en Tanzanie, au Kenya, au Botswana et au Swaziland ont donné aux apprenants adultes l'occasion de profiter des cours d'alphabétisation et de formation continue grâce à la radio, la télévision, les ordinateurs et le courrier. En Afrique de l'Ouest (Mali, Gambie et Burkina Faso), la radio et les journaux sont les principales technologies utilisées pour l'enseignement à distance.

La demande d'alphabétisation et d'éducation de base devrait être liée à la pertinence et à l'efficacité. Pour être efficaces, les programmes d'alphabétisation doivent être adaptés au contexte. En conséquence, une évaluation de la demande de programmes d'alphabétisation doit précéder leur déploiement. Les apprenants doivent participer à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation des cours d'alphabétisation et d'éducation des adultes afin de permettre l'appropriation et le leadership. Concernant l'éducation des jeunes filles et des femmes, une approche basée sur la demande tient compte des

préoccupations des femmes et le contexte dans lequel jeunes filles et femmes utilisent les acquis de l’alphabétisation. Alidou (2005) et Papen (2005) ont travaillé sur l’alphabétisation des femmes (respectivement au Niger et en Namibie) et indiquent clairement que l’analyse quantitative seule ne peut pas définir les besoins d’alphabétisation des apprenantes. Elles plaident pour l’intégration d’une analyse qualitative basée sur la recherche ethnographique pour définir « *l’utilisation quotidienne de la lecture et de l’écriture par les apprenants [et] leur conception de l’alphabétisation et leur aspirations quant à ces compétences* ». Papen suggère avec raison que ces trois éléments doivent être compris dans le contexte social, politique, culturel et historique de la communauté, ce qui signifie de comprendre l’impact de la colonisation, des traditions, des cultures et de l’économie sur la vie des jeunes filles et des femmes en Afrique. Enfin, la recherche ethnographique peut largement aider ceux qui élaborent les curricula d’alphabétisation et les planificateurs de programmes d’éducation à comprendre le sens de l’alphabétisation et la manière de concevoir des programmes d’alphabétisation répondant plus à leurs besoins.

7. Recommandations

D’excellentes recommandations techniques et politiques ont été formulées à différentes occasions, avec notamment la Charte culturelle de l’OUA pour l’Afrique (1976), le Plan d’action de Lagos de l’OUA (1980), la Déclaration sur les aspects culturels du Plan d’action de Lagos (1985), le Plan d’action linguistique de l’OUA pour l’Afrique (1986), le projet de charte pour la promotion des langues africaines dans l’éducation élaboré à Accra (1996) et la Déclaration de Harare publiée à l’issue de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique organisée par l’ADEA (1997).

1. La présente étude **demande instamment aux gouvernements africains d’actualiser le plan d’action formulé à Harare en 1997. Ce plan comprend des actions à entreprendre au niveau national, régional et continental pour promouvoir des politiques linguistiques adéquates et l’alphabétisation en Afrique.** Ce plan aborde également le développement de langues transfrontalières et la nécessité de les favoriser pour devenir des moyens de communication viables dans les domaines formel et non formel en Afrique (voir annexe).
2. **L’ENF doit être considérée comme un sous-secteur crucial pour l’éducation et le développement** et bénéficier à ce titre d’un financement national et international adapté à la mise en œuvre effective des actions.

Les modèles d'éducation bilingue promus en Afrique de l'Ouest ont montré qu'il y avait une possibilité d'échange fructueux entre l'éducation formelle et l'ENF (Aliou Boly, 2006).

3. **Le partenariat entre les institutions gouvernementales et la société civile (ONG locales, nationales et internationales) doit être renforcé pour intégrer l'alphabétisation et l'éducation de base dans tous les programmes de développement.** Par des formations, on doit permettre aux ONG de renforcer leurs capacités opérationnelles. Elles jouent un rôle crucial dans la promotion de l'alphabétisation pour la démocratie, la paix et le développement dans les pays africains. Dans le passé, les ONG ont été négligées mais elles ont remplacé ces dernières années les gouvernements dans de nombreuses communautés pour les services d'éducation de base et de soins de santé et ont aussi mobilisé la population pour la promotion de la démocratie et de la bonne gouvernance aux niveaux national et local.
4. **Une politique linguistique efficace est la condition sine qua non pour promouvoir des environnements lettrés dans les écoles et les communautés.** L'adoption de politiques éducatives multilingues et multiculturelles peut influencer la participation du secteur de l'édition dans la production de matériaux imprimés en langues nationales. La Namibie et la Tanzanie ont montré de façon éloquente que la politique linguistique est le facteur le plus crucial et le plus convaincant pour le développement d'une culture de la lecture et de l'écriture en langues nationales.
5. **Une approche basée sur la demande qui considère les besoins d'alphabétisation et d'éducation des enfants et des adultes doit être adoptée.** Les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base doivent considérer les rapports des individus avec la lecture et l'écriture et ce qu'ils en font et admettre que les apprenants sont des personnes déjà porteuses de savoir qui en acquièrent de nouveaux. Le programme doit exploiter ce qu'ils savent déjà. La pertinence des programmes d'alphabétisation dépend de leurs capacités à mettre en œuvre des curricula qui stimulent l'apprentissage et qui produisent des résultats meilleurs et plus adéquats pour les apprenants.
6. **La notion de pertinence des curricula implique de reconnaître la diversité des apprenants et, partant, de leurs besoins éducatifs.** Cette attitude est essentielle si les programmes d'alphabétisation veulent répondre aux préoccupations des jeunes filles et des femmes.
7. L'absence de matériel éducatif est souvent associée aux principaux obstacles à la qualité de l'instruction dans les programmes d'alphabé-

tisation. Mais **il faut abandonner l'approche de la lecture limitée aux seuls manuels pour passer à une approche de l'alphabétisation qui incite à produire des textes dans les écoles et les communautés.** Au Mali par exemple, on encourage les élèves à devenir des écrivains à travers notamment l'écriture de « la mémoire de la classe » ou de petites histoires que les élèves de la première à la sixième année produisent, sur eux-mêmes, leurs familles, leurs rêves et leurs espoirs, leurs communautés et ce qu'ils savent du monde extérieur. Ce processus d'écriture apprend aux élèves les étapes de la composition d'un texte. L'approche intègre de façon holistique le développement du langage oral (raconter une histoire, penser avant d'écrire) et le développement des compétences d'écriture et de lecture. De plus, parler, écrire et lire sont des activités qui s'inscrivent dans des contextes sociaux de sorte que les enfants en apprennent les buts véritables. Le programme REFLECT d'alphabétisation des adultes mis en œuvre en Ouganda et en Tanzanie suit une approche similaire, basée sur la philosophie de Paulo Freire et qui associe le développement des compétences de lecture et d'écriture au développement de stratégies de responsabilisation dans l'éducation des adultes. Elle comprend aussi un volet qui encourage les apprenants à écrire leurs propres histoires. Donc, les approches participatives centrées sur l'apprenant sont des approches pédagogiques fondamentales qui doivent être encouragées dans les programmes d'éducation formelle et d'ENF.

8. **Il est essentiel d'intégrer les TIC dans les programmes d'alphabétisation des écoles et des communautés.** Les enfants et les adultes d'Afrique utilisent déjà les ordinateurs, les téléphones cellulaires et la radio pour communiquer aux plans local, national et international. Même des individus illettrés utilisent ces appareils. Il est inconcevable que les programmes d'éducation ignorent ce développement. L'Afrique du Sud utilise les TIC dans ses programmes d'alphabétisation. Les autres pays africains devraient en tirer les leçons et trouver les moyens d'intégrer les technologies et les systèmes de gestion de l'information dans leurs programmes d'alphabétisation.
9. **Un financement à grande échelle est nécessaire pour rémunérer correctement les enseignants chargés de l'alphabétisation, les spécialistes en curriculum et les concepteurs de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes mais aussi pour élaborer des programmes de développement professionnel afin de renforcer les capacités pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes en Afrique et mettre en œuvre les plans d'action.** Ici, le rôle des agences internationales de

développement comme la Banque mondiale et d'autres agences bi- et multilatérales est crucial. L'investissement dans l'alphabétisation doit être vu comme une stratégie à plusieurs volets : promotion de l'éducation de base, réduction de la pauvreté, lutte contre le VIH/sida, promotion de l'égalité et de la justice sociale dans les sociétés africaines et promotion du développement humain. Aucun pays n'a pu parvenir à un niveau décent de développement sans atteindre un niveau décent d'alphabétisation. Or, dans l'état actuel des choses, les pays africains auront du mal à atteindre un niveau décent de développement.

Annexe

Tableau 9.1. Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique Harare, 1997

► PLAN D'ACTION

Le plan d'action recense des initiatives aux niveaux régional, sous-régional et national et définit la nature de chaque action, ses objectifs, les résultats attendus, le calendrier et les organes d'exécution.

	Activité	Objectif	Résultat attendu	Calendrier	Organes d'exécution
1	Définir les politiques linguistiques	Réhabilitation des langues nationales	Une politique linguistique précise et cohérente pour chaque pays (statut-fonction)	Court terme (1998-1999)	Chaque État
2	Planifier la gestion des langues	Mise en œuvre de la politique linguistique	Typologie et utilisation des langues nationales dans les différentes sphères d'activités (politique, administration, instruction)	Court et moyen termes (1998-2000)	Chaque pays
3	Mettre en place les structures nationales	Création et relance des structures opérationnelles politiques et techniques pour l'exécution et le pilotage du Plan d'action	Existence de structures fonctionnelles (politiques, techniques, pédagogiques...)	Court et moyen termes (1998-2000)	Tous les pays
4	Produire un atlas des langues d'Afrique	Typologie des langues africaines	Un inventaire exhaustif de toutes les langues africaines et des zones linguistiques	Moyen terme (2000-2002)	UNESCO, OUA, ACCT, autres partenaires

	Activité	Objectif	Résultat attendu	Calendrier	Organes d'exécution
5	Relancer les structures régionales et sous-régionales (CICIBA, EACRO-TANAL, CELTHO, etc.)	Participation effective dans la promotion des langues africaines	Réhabilitation des langues nationales et transnationales		Institutions régionales et sous-régionales et partenaires
6	Produire des outils linguistiques et didactiques	Production intensive d'outils linguistiques et de matériels didactiques	Promotion d'un environnement de lecture en langues locales, sous-régionales et régionales	Moyen et long termes (1999-2010)	Pays, organisations régionales et sous-régionales, UNESCO et partenaires
7	Organiser un enseignement des langues locales, sous-régionales et régionales	Utilisation de ces langues comme médium d'instruction et matière enseignée	Maîtrise du savoir et du savoir-faire, développement des compétences et de l'identité par les acteurs impliqués dans la réforme linguistique et par les groupes cibles à travers ces langues	Court, moyen et long termes	IDEM
8	Assurer l'alphabétisation	Organisation de vastes campagnes d'alphabétisation	Populations éduquées dans les différentes langues africaines	Moyen et long termes	Countries, sub-regional and regional organizations, UNESCO, OAU and other partners
9	Organiser la coopération régionale et sous-régionale avec le Congrès de l'Association panafricaine de linguistique	Promotion des langues nationales et transnationales comme outils de coopération interafricaine Création d'une association panafricaine	Promotion de réseaux dynamiques pour la coopération multisectorielle à travers les langues transnationales Contribution individuelle et collective à la promotion des langues africaines	Moyen et long termes Court terme	Countries, sub-regional and regional organizations OAU, UNESCO and ACCT
10	Assurer un suivi et une évaluation	Bonne coordination des activités et mesure de leur impact	Mise en œuvre de du plan de gestion linguistique et du Plan d'action	Biennale	Countries, sub-regional and regional organizations, UNESCO, OAU and other partners

Source : Annexe du Rapport final (révisé en 2002) de la Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique, Harare, 1997 (<http://www.imo.hr/ocpa/resources/docs/hararedoc.pdf>)

Références

- Afrik, Tai. (1995).** *Curricula pour l'Éducation non formelle des adultes : un scénario pour l'Afrique subsaharienne*, Dakar, Sénégal : UNESCO Bureau régional Afrique.
- . (2000). "Significant Post-Independence Development in Adult and Continuing Education in Sub-Saharan Africa", in Sabo, A., Indabawa Indabara, A. S., Akpovire, Oduaran, Tai Afrik et Shirley Walters (dir. pub.). *The State of Adult Education and Continuing Education in Africa*, Windhoek et Bonn : université de Namibie et IIZ/DVV.
- Aitchison, John. (2006).** *Décentralisation, gestion de la diversité et rénovation de curriculum : étude de l'alphabétisation dans quatre pays africains*, document de travail - Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon.
- Akoha, Joseph (2001).** "Literacy and Literature in Indigenous Languages in Benin and Burkina Faso", in David Olson et Nancy Torrance (dir. pub.). *The Making of Literate Societies*, Oxford, Royaume-Uni : Blackwell Publishers.
- Akplogan, Jérémie. (2005).** *Expérience du Bénin en alphabétisation*, Direction nationale de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, document non publié.
- Alidou-Ngame, Hassana. (2000).** *Stratégie pour le développement d'un secteur éditorial en langues nationales dans les pays du Sahel : Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal*, Paris : ADEA.
- Alidou, Hassana & Brock-Utne, Birgit. (2006).** « Expérience 1 - Pratiques d'enseignement - enseigner dans une langue familière », in ADEA-GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue*, document de travail.
- Alidou, Ousseina. (2005).** *Engaging Modernity: Muslim Women and the Politics of Agency in Postcolonial Niger*, Madison, WI : Wisconsin University Press.
- Batiana, André. (1994).** « La question des langues nationales au Burkina Faso », in *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina*

Faso : états des lieux et perspectives, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou, Ouagadougou : MESSRS

Burkina Faso. (1991). *Constitution du Burkina Faso*, adoptée par le référendum du 2 juin 1991 et promulguée le 11 juin 1991, septembre, Ouagadougou.

Brock-Utne, Birgit. (2000). *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. New York : Falmer Press.

Brock-Utne, Birgit et Alidou, Hassana. (2006). « Expérience 2 - Des élèves actifs apprenant dans une langue qu'ils maîtrisent », in ADEA-GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue*, document de travail.

Brock-Utne, Birgit et Kofi Hopson, R. (dir. pub.). (2005). *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, Dar-es-Salaam : Mkuki na Nyota.

Chiatoh, A.-B. (2004). *Évaluer la réponse de la communauté à l'alphabétisation dans un contexte multilingue : le cas du Cameroun*, thèse de doctorat, université de Yaoundé I.

Chiatoh, A.-B. (2005). *Langue, identité culturelle et la question nationale au Cameroun*, communication présentée à la Conférence internationale sur langue, littérature et identité : carrefours de pertinence, 31 mars-4 avril 2005, université de Yaoundé I.

Cissé, Seydou. (2001). *La Postalphabétisation au Mali. Un cadre conceptuel*, http://www.iizdv.de/englisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/57_2001/eng_cisse.htm

Coulibaly, Ngolo. (2003). *Alphabétisation au Mali : concept et évolution*, papier présenté à la deuxième mandature du Conseil économique, social et culturel de la république du Mali, Bamako, Mali, 2-6 juin.

Diarra, Abou. (2005). *L'Utilisation des langues africaines et l'alphabétisation au Mali*, Bamako, Mali, juillet.

- Fagerberg-Diallo, Sonia. (2001).** "Constructive Dependence. The Response of a Senegalese Community to the Question of Why Become Literate", in D.-R. Olson et N. Torrance (dir. pub.). *The Making of Literate Societies*, Malden, Mass/Oxford, Blackwell.
- Egbo, Benedicta. (2000).** *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Farrell, Glenn. (2004).** *ICT and Literacy: Who benefits? Experience from Zambia and India*, <http://www.col.org/Consultancies/04Literacy.htm>.
- FONAEF. (2004).** *Analyse technique des requêtes de financement campagne d'alphabétisation 2004-2005*, septembre, Ouagadougou.
- Haddad, Wadi D. (1994).** *The Dynamics of Education Policymaking: Case Studies of Burkina Faso, Jordan, Peru, and Thailand*. EDI Development Policy Case Series, Analytical Case Studies, numéro 10, Washington, DC : Banque mondiale.
- Hazoumê, Marc-Laurent. (2004).** *Unshackling Literacy: A Plea for a Political Vision of its Rehabilitation*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Hazoumê, Marc-Laurent. (2005).** *Du multilinguisme à la société du savoir : quelle stratégies ?*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Heugh, Kathleen. (2006).** "Cost Implications of the Provision of Mother Tongue and Strong Bilingual Models of Education in Africa", in ADEA-GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue*, document de travail.
- Jung, Ingrid et Ouane, Adama. (2001).** "Literacy and Social Development. Policy and Implementation", in D.-R. Olson et N. Torrance (dir. pub.). *The Making of Literate Societies*, Malden, Mass/Oxford, Blackwell.
- Kambou, Moses K. (1995-96).** « Langue et éducation en Afrique francophone : le cas du Burkina Faso », *Science et technique, sciences humaines et sociales*, vol. 22, n° 1, Ouagadougou : CNRST.

Kendrebeogo, G. (1995-96). « Diversité linguistique et politique des langues : les défis du multilinguisme au Burkina Faso », *Science et technique, sciences humaines et sociales*, vol. 22, n° 1, Ouagadougou : CNRST.

Linehan, Shay. (2005). *Language of Instruction and the Quality of Basic Education in Zambia*, portal.unesco.org/education/en/file_download.php/

Manchisi, P.-C. (2004). “The Status of Indigenous Languages in Institutions of Learning in Zambia: Past, Present and Future”, *The African Symposium*, vol. 4, n°1, mars.

Mba, G. et Chiatoh, A.-B. (2000). “Current Trends and Perspectives for Mother Tongue Education in Cameroon”, *African Journal of Applied Linguistics*, n° 1, NACALCO, Centre de linguistique appliquée, Yaoundé.

MEBA. (2004). *La Stratégie du faire-Faire pour une synergie d'actions axées sur la réduction de la pauvreté*, 6-10 décembre.

—. (1992). *Rapport du comité*, avril, Ouagadougou : MEBAM.

—. (1990). *Éducation de base pour tous au Burkina Faso (situation et perspectives)*. février, Ouagadougou : MEBAM.

Ministère de l'Éducation nationale du Mali. (2003). *Projet d'appui à l'amélioration des apprentissages dans les écoles fondamentales*, crédit n° 3318 MLI (Rapport final). Mali.

—. (2000). *Programme décennal de développement de l'éducation : les grandes orientations de la politique éducative*, janvier.

—. (XXXX). *De la politique d'utilisation des langues nationales et de l'éducation des adultes au Mali : réalités et perspectives*.

Ministère de l'Éducation/Centre national des ressources de l'éducation non formelle. (2002). *Projet de politique et de plan d'action de l'ENF*, avril.

Ministère de l'Éducation nationale/CNR-ENF. (2004). *Séminaire bilan/programmation*, Bamako, Mali.

Ministère de l'Éducation nationale du Mali/Centre national des ressources de l'éducation non formelle. (2005). *Rapport général du séminaire national de bilan/programmation sur l'éducation non formelle*, Bamako, 21-24 mars.

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. (1989). *États généraux de l'éducation de 1989 : Actes*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal.

Ministère de l'Éducation de Zambie. (1996). *Educating our Future. National Policy on Education*, Lusaka.

Mpologo, Z.-J. (1985). "Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Tanzania", *Studies on Post-literacy and Continuing Education*, n° 3, Hambourg : UNESCO.

Mumba, E. (2002). *Non-formal Education in Zambia: Experiences of the Working Group on Non-formal Education in Zambia*, <http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/symposium-Maputo-06-2002/ExperiencesofZambiaCWG.doc>.

Mwansa, Dickson M. (2004). *Demystifying Learning and Knowledge: Extending the Scope of Literacy*, http://www.iiz-dvv.de/englisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/61_2004/eng_dicksonmwansa.htm

NACALCO, Centre de linguistique appliquée. (2004). *PROPELCA Généralisation-2. Projet : rapport final*, CLA, Yaoundé.

Napon, Abou. (2001). « La place des langues nationales dans le système éducatif burkinabè », *Cahiers du CERLESHS*, Actes du colloque interuniversitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest, Ouagadougou, 26-28 septembre, Ouagadougou : DPU.

— (1994). « Pour un bilinguisme français/langues nationales propositions glottopolitiques », in MESSRS, *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou, Ouagadougou.

Niaméogo, T. Anatole. (2005). *Expériences africaines et leçons apprises. Cas du Burkina Faso*, annexe 5, Atelier sur les conditions et facteurs de développement de politiques et programmes d'alphabétisation efficaces

en Afrique, Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

— (1994). « Quelle stratégie pour une alphabétisation au service du développement ? », in *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars, Ouagadougou : MESSRS.

Nikiéma, Norbert. (1994). « Les langues nationales et intérêts de classe », in *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou, Ouagadougou : MESSRS.

Oslo, D.-R. et Nancy, Torrance. (2001). *The Making of Literate Societies*, Malden, Mass/Oxford, Blackwell.

Ouédraogo, R. Mathieu. (2000). *Language Planning and Language Policies in Some Selected West African Countries*, Paris, France : UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.

Papen, Uta. (2005). “Reading the Bible and Shopping on Credit: Literacy Practices and Literacy Learning in a Township of Windhoek, Namibia”, in Alan Rogers (dir. pub.). *Urban Literacy: Communication, Identity and Learning in Development Contexts*.

Puchner, L.-D. (2003). *Family Literacy in Cultural Context: Lessons from Two Case Studies*, National Center on Adult Literacy.

Sampa, F. (2003). *Country Case Study - Primary Reading Programme (PRP): Improving Access and Quality Education in Basic Schools*, Grand Baie, Maurice : ADEA, 3-6 décembre.

Sampa, Francis. (2005). *Zambia Primary Reading Programme*, Paris : ADEA-L'Harmattan.

Sanou, F. (1994). « Les langues nationales et colonialisme hier et aujourd'hui », in *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou, Ouagadougou : MESSRS.

Thompson, Ekundayao J.-D. (2002). “Celebrating the Word: Doing More with Less”, in *On the Ground: Adventures of Literacy Workers*, Paris : UNESCO Secteur Éducation.

Tadadjeu, M, Mba, G. et Chiatoh, A.-B. (2001). “The Process of Local Ownership of Multilingual Education in Cameroon”, *African Journal of Applied Linguistics*, n° 1, NACALCO, Centre de linguistique appliquée, Yaoundé.

Tadadjeu, M. et Chiatoh, A.-B. (2005). “Mother Tongue-focused Bilingual Education in Cameroon”, in Alexander, N. (dir. pub.). *Mother Tongue-based Bilingual Education in Southern Africa: The Dynamics of Implementation*, Project for the Study of Alternative Education in South Africa (PRAESA). université du Cap.

Tchitchi, Toussaint. (2001). *Rapport national sur le développement de l'éducation pour le BIE*, Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE). Porto-Novo.

Sampa, Francis (2005). *Zambia's Primary Reading Program (PRP)*. Paris, France : ADEA.

Sirarpi Ohannessian et Kashoki (dir. pub.) (1978). *Language in Zambia*, Ford Foundation Language Surveys, International African Institute.

UNESCO. (1985). *African Community Languages and their Use in Literacy and Education*, Dakar, Sénégal : Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique.

—. (1983). *EDUCAFRICA*, Bulletin du Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique, Dakar : UNESCO.

UNESCO et CNE. (2005). *Contribution à l'amélioration des approches d'éducation non formelle (Alpha) au Cameroun : rapport*.

Wedin, A. (2004). *Literacy Practices in and out of School in Karagwe: The Case of Primary School Literacy Education in Rural Tanzania*, thèse, Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, Stockholm : Elanders Gotab.

Williams, Eddie. (1998). *Investigating Bilingual Literacy: Evidence from Malawi and Zambia*, Serial n° 24, Department of International Development.

Wolff, Ekkehart. (2006). "Language Politics and Planning in Africa", in ADEA-GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue*, document de travail.

Mpologo, Z. J. (1985). Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Tanzania. Studies on post-literacy and continuing education No. 3. Hamburg: UNESCO.

Mumba, E. (2002). Non-Formal Education in Zambia: Experiences of the Working Group on Non-Formal Education in Zambia, <http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/symposium-Maputo-06-2002/ExperiencesofZambiaCWG.doc>.

Mwansa, Dickson M. Demystifying Learning and Knowledge: Extending the Scope of Literacy, http://www.iiz.dvv.de/englisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/61_2004/eng_dicksonmwansa.htm

NACALCO Center for Applied Linguistics. (2004). PROPELCA Generalization-2 Project: Final Report, CLA: Yaounde.

Napon, Abou. (2001). "La place des langues nationales dans le système éducatif burkinabè" in *Actes du colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest*, Ouagadougou du 26 au 28 septembre (2001). Cahiers du CERLESHS pp. 207-221. Ouagadougou: DPU.

—. (1994). "Pour un bilinguisme français/langues nationales propositions glottopolitiques," in *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars à Ouagadougou, pp.94-101, Ouagadougou: MESSRS

Niaméogo, T. Anatole. (2005). "Atelier sur les conditions et facteurs de développement de politiques et programmes d'alphabétisation efficaces en Afrique: Expériences africaines et leçons apprises: Cas du Burkina Faso", annexe No. 5, ADEA.

—. (1994). "Quelle stratégie pour une alphabétisation au service du développement?" in *Les Langues Nationales Dans les Systèmes Educatifs du Burkina*

Faso: Etats des Lieux et Perspectives, Actes du Colloque du 2 au 5 mars Ouagadougou.

Nikiéma, Norbert (1994). "Les langues nationales et intérêts de classe" in *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso: états des lieux et perspectives*. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars à Ouagadougou. pp.131-144, Ouagadougou : MESSRS

Oslon, D. R. & Nancy, Torrance. (2001). *The Making of Literate Societies*, Massachusetts: Oxford, Blackwell.

Ouédraogo, R. Mathieu. (2000). *Language Planning and Language Policies in Some Selected West African Countries*, Paris, France: UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.

Papen, Uta. (2005). Reading the Bible and Shopping on Credit: Literacy Practices and Literacy learning in a Township of Windhoek, Namibia," in Alan Rogers (Ed.). *Urban Literacy: Communication, Identity and Learning in Development Contexts*.

Puchner, L. D. (2003). *Family Literacy in Cultural Context: Lessons from Two Case Studies*, National Center on Adult Literacy.

Sampa, F. (2003). Country Case Study on Primary Reading Programme: Improving Access and Quality Education in Basic Schools, Grand Baie, Maritius: ADEA December 3-6, 2003.

Sampa, Francis (2005). *Zambia Primary Reading Programme*, Paris: ADEA-L'Harmattan.

Sanou, F. (1994). Les langues nationales et colonialisme hier et aujourd'hui," in *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso: états des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars à Ouagadougou, pp.102-119. Ouagadougou: MESSRS.

Thompson, Ekundayao J. D. (2002). *Celebrating the Word: Doing More with Less. In On the Ground: Adventures of Literacy Workers*, Paris: UNESCO Education Sector.

- Tadadjeu, M, Mba, G. & Chiatoh, A.B. (2001).** “The Process of Local Ownership of Multilingual Education in Cameroon” in *African Journal of Applied Linguistics* no 1. NACALCO Centre for Applied Linguistics, Yaounde.
- Tadadjeu, M. & Chiatoh, A.B. (2005).** “Mother Tongue-focused Bilingual Education in Cameroon,” in Alexander, N. (ed.) *Mother Tongue-based Bilingual Education in Southern Africa: The Dynamics of Implementation. Project for the Study of Alternative Education in South Africa (PRAESA)*. University of Cape Town.
- Tchitchi, Toussaint. (2001).** *Rapport National sur le Développement de l'Éducation pour le BIE*, Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE). Porto-Novo.
- Sampa, Francis. (2005).** *Zambia's Primary Reading Program*, Paris, France: ADEA.
- Sirarpi, Ohannessian et Kashoki. (Eds.). (1978).** *Language in Zambia*. Ford Foundation Language Surveys. International African Institute.
- UNESCO. (1985).** *African Community Languages and their Use in Literacy and Education*, Dakar, Senegal: Regional Office for Education in Africa.
- (1983). *EDUCAFRICA: Bulletin du Bureau Regional de l'Unesco pour l'Éducation en Afrique*, Dakar: UNESCO.
- UNESCO & CNE. (2005).** Contribution à l'amélioration des approches d'éducation non-formelle (Alpha) au Cameroun: Rapport.
- Wedin, A. (2004).** Literacy practices in and out of school in Karagwe: The case of primary school literacy education in rural Tanzania. Dissertation, Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University. Stockholm: Elanders Gotab.
- Williams, Eddie. (1998).** *Investigating Bilingual Literacy: Evidence from Malawi and Zambia*, Serial No. 24. Department of International Development.

Wolff, Ekkehart. (2006). "Language Politics and Planning," in *Africa in Optimizing Learning and Education in Africa: The Language Factor*, ADEA-GTZ and UNESCO Institute for Education Working Document.

Liste des sigles et abréviations

AEPJLN	Association of Editors and Publishers in National Languages, Burkina Faso
APNET	African Network of Publishers
BLP	Basic Literacy Program
CDD	Diocese Development Committee, Cameroon
COBET	Complementary Basic Education in Tanzania Program
CONFEMEN	Conference of the Ministers of Education of Francophone Africa
DNAFLA	National Directorate for Adult Literacy Program in National Languages, Mali
ECD	Education Centers for Development, Mali
FONAEF	Non Formal Literacy Fund, Burkina Faso
GPNAL	Grand Prize for Arts and Letters, Burkina Faso
HIPCI	Highly Indebted Poor Countries Initiative
IAE	Institute of Adult Education, Tanzania
ICBAE	Integrated Community Based Adult Education
ICT	Information and communication technologies
INWENT	German Foundation for International Development
MINEDEB	Ministry for Basic Education, Burkina Faso
MINCOF	Ministry of Women's Affairs, Burkina Faso
MINCULT	Ministry of Culture, Burkina Faso
MINJEUN	Ministry of Youth Affairs responsible for the promotion of literacy, Burkina Faso
MTE	Mother Tongue Education
NACALCO	National Association of Cameroonian Language Committees, Cameroon
NLP	National Literacy Program, Cameroon

NORAD	Norwegian Aid Agency
OAU	Organization of African Unity
OSEO	Swiss Development Organization
PRODEC	Malian Ten-Year Education Reform Program
PROPELCA	Program for Language Education, Cameroon
PRP	Primary Reading Prog
SIL	Summer Institute of Linguistics
WILA	Wimbum Literacy Association
WLP	World Literacy Program
ZAL	Zambian Alliance for Literacy
ZANU	Zambian National Unity Party
UNICEF	United Nations International Children's Education Fund

Mobiliser les ressources et renforcer les capacités

Chapitre 10.

Renforcement des capacités des
éducateurs pour adultes en Afrique du Sud,
au Botswana et en Namibie 463

Chapitre 11.

Indicateurs et financement pour
l'alphabétisation des adultes 529

Chapitre 10.

Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie

*par Veronica McKay¹ et Norma Romm²,
avec Hermann Kotze*

1. Résumé

Longtemps, les discussions sur les programmes d’alphabétisation et d’éducation de base ont négligé un point important, à savoir comment former un nombre suffisant de personnels compétents pour enseigner et organiser l’apprentissage de base non formel, l’alphabétisation et l’acquisition de compétences en faveur des adultes et des jeunes déscolarisés ?

Des éducateurs pour adultes bien formés sont indispensables pour assurer l’efficacité et la qualité de l’alphabétisation et de l’éducation non formelle (ENF) des adultes – deux domaines de plus en plus essentiels avec la mondialisation, qui exige des compétences nouvelles, plus étendues et plus complexes. Cette étude³ examine les diverses méthodes de renforcement des capacités pour l’alphabétisation et l’ENF et se concentre en particulier sur le

1. Professeur. Enseigne l’éducation des adultes à l’université d’Afrique du Sud.

2. Professeur chercheur pour l’Institut ABET d’éducation et de formation de base des adultes de l’université d’Afrique du Sud.

3. Cette étude ayant été réalisée en 2006, les comptes rendus des recherches datent de cette époque.

rôle et les fonctions des éducateurs⁴ de base en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie. Pour chaque pays, l'étude décrit les politiques de formation initiale et continue ainsi que les conditions de travail et les débouchés qui s'offrent aux éducateurs chargés de l'alphabétisation. Les auteurs font des propositions et tirent les leçons du passé, dont la nécessité absolument vitale d'augmenter le nombre d'éducateurs pour adultes formés mais aussi de professionnaliser et d'améliorer leurs conditions de travail et les structures où ils interviennent.

2. Synthèse

Cette étude discute des différentes méthodes de renforcement des capacités des éducateurs pour adultes en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie. Les auteurs décrivent les politiques orientant ce renforcement des capacités, les différents modes de formation et les efforts pour évaluer la qualité de la formation et les conditions de travail des éducateurs pour adultes. Ils s'intéressent aussi aux relations entre alphabétisation des adultes et éducation de base, qui se déroulent l'une comme l'autre dans les structures du cadre national de qualifications (NQF), quand il existe, et selon le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV).

Les NQF définissent des points d'articulation (ou « passerelles et échelles ») qui relient les différents niveaux, lieux et modalités d'apprentissage et reconnaissent les diverses combinaisons de qualifications. Les équivalences et l'accréditation au sein du système de l'ENF mettent en évidence la nécessité de disposer d'éducateurs compétents, avec l'introduction des qualifications qui leur sont propres dans le NQF. La trajectoire globale de l'ATLV impose une forte pression sur l'offre d'éducateurs à tous les niveaux du système éducatif – qui ne cesse d'augmenter dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes.

3. Enseignements

L'examen des rôles et fonctions des éducateurs pour adultes en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie a permis de dégager plusieurs enseignements :

4. Le concept d'« éducateurs pour adultes » couvre une réalité très diverse et les intéressés ne se définissent pas toujours eux-mêmes comme des « éducateurs ». Leur champ d'intervention varie et peut englober des agents vulgarisateurs, des animateurs en alphabétisation ou des animateurs pour le développement des compétences.

- en fournissant les capacités intellectuelles et opérationnelles nécessaires à la concrétisation de la vision développée par les programmes d'éducation de base, d'alphabétisation et d'ENF, les éducateurs pour adultes sont les clés de leur réussite et de leur qualité. C'est pourquoi le développement des capacités des éducateurs pour adultes doit figurer en tête des priorités éducatives et sociales ;
- le développement d'éducateurs compétents exige une formation adéquate des enseignants et, partant, l'officialisation de leurs qualifications par une intégration dans le NQF. Il exige aussi la professionnalisation du statut d'éducateur, avec des salaires et des plans de carrière conformes à leur expérience et à leurs prestations ;
- les éducateurs pour adultes doivent bénéficier d'une reconnaissance juridique corroborée par leurs conditions de travail. Cela impose un changement dans les modes de délivrance de l'éducation de base (des adultes), qui abandonnent les alliances non formelles pour des modalités formelles et professionnelles. La place de l'éducation des adultes dans le NQF et la philosophie de l'ATLV plaident en faveur d'un soutien professionnel ;
- l'enseignement à distance peut faciliter le développement à grande échelle des capacités à moindre coût, tout en permettant une desserte des zones rurales ;
- même lorsque des politiques affirment l'engagement du pays à assurer l'éducation des adultes, des décalages peuvent être observés dans la réalité sur le terrain, le plus souvent pour des raisons financières ;
- toutes les politiques doivent susciter la mobilisation de ceux qui sont chargés de lancer les projets concernés ;
- des systèmes doivent être mis en place pour vérifier la qualité des expériences d'apprentissage et engendrer/faciliter la responsabilisation des prestataires. Les mécanismes d'évaluation doivent être à la fois quantitatifs et qualitatifs et porter sur l'ensemble des organismes impliqués afin d'éviter toute querelle de territoire ;
- la conception des supports d'apprentissage exige des compétences de haut niveau et ne doit pas être confiée aux enseignants. D'une manière générale, ceux-ci *ne peuvent/ne veulent pas et ne doivent pas* se charger de cette mission ;
- les supports d'apprentissage ne sont pas toujours disponibles dans toutes les langues locales et leur pertinence est parfois douteuse. Des mécanismes de partage entre pays – sous réserve d'adaptation au

contexte local⁵ – permettraient de remédier à la pénurie temporaire de supports. Lorsque les éducateurs n'ont pas les moyens ou les capacités de concevoir leurs propres supports, mieux vaut utiliser des supports adaptés que pas de supports du tout.

4. Introduction

Avoir des éducateurs compétents pour éduquer, motiver, soutenir et évaluer l'apprentissage des adultes est une condition indispensable pour la mise en œuvre réussie des programmes d'éducation des adultes (Youngman, 2003, p. 1), des jeunes en décrochage scolaire et des groupes en difficulté. Pourtant, cet aspect n'est pas suffisamment pris en compte dans les discussions sur le rôle que l'éducation des adultes peut jouer pour remédier aux graves problèmes de pauvreté, de chômage, de VIH/sida, de conflits sociaux, de dégradation de l'environnement, de sensibilisation civique, de démocratie, d'insertion sociale, de droits humains et de paix.

Ce rapport examine le développement des éducateurs pour adultes, tant au niveau de la formation initiale et continue qu'en termes de conditions de travail en Afrique du Sud, au Botswana et en Namibie. Il passe en revue les méthodes en place et, dans chaque cas, tente de répondre aux interrogations suivantes :

- quelles sont les politiques orientant la formation des éducateurs chargés de l'alphabétisation ?
- existe-t-il des cas de réforme des systèmes éducatifs qui prônent le recours à des pédagogies nouvelles et créent des incitations pour les éducateurs en charge de l'alphabétisation/de l'éducation de base ?
- observe-t-on un écart entre les politiques et les pratiques ?
- quels sont les acteurs de l'éducation des adultes au niveau élémentaire ?
- quelle est la proportion de femmes parmi les éducateurs pour adultes ?
- comment ces éducateurs sont-ils formés et en vue de quels résultats ?
- cette formation est-elle formelle ou non formelle ?
- quels sont les rôles et fonctions de ces éducateurs ?
- quelles sont leurs conditions de travail (le cas échéant) ?
- quels sont les plans de carrière envisageables pour des éducateurs chargés de l'alphabétisation/de l'éducation des adultes ?

5. La production de supports de niveau élémentaire dans toutes les langues locales soulève bien entendu nombre de difficultés.

- dans quelle mesure les programmes d'éducation des adultes peuvent-ils être considérés comme intersectoriels ?

5. Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes en Afrique du Sud

Politiques et pratique

Avant 1994, les éducateurs pour adultes d'Afrique du Sud ne bénéficiaient pas de formation formelle : leur formation pouvait aller de quelques jours à plusieurs mois. La démocratie a entraîné une prise de conscience quant à l'importance de la qualité de l'éducation des adultes, liée au niveau de formation des intervenants, lesquels jouent un rôle pivot face aux problèmes économiques, politiques et sociaux aigus propres aux apprenants selon les contextes – santé et VIH/sida, environnement, emploi, etc. – et les milieux d'appartenance – urbain, rural, habitat informel, etc. Depuis 1994, le ministère de l'Éducation (MdE) a produit un certain nombre de documents d'orientation pour encadrer la mise en place de l'éducation et de la formation de base des adultes (ABET).

Les directives provisoires (MdE, 1995) rappellent que, eu égard à l'importance des taux d'attrition dans les écoles et à la masse d'adultes n'ayant jamais été scolarisés, des millions de Sud-africains adultes sont des analphabètes fonctionnels. L'accélération du développement du système ABET devenait donc vitale. Les directives provisoires insistent sur le lien entre l'offre d'ABET et le développement des ressources humaines dans le cadre d'une stratégie plus large de développement national. Elles rappellent aussi que l'ABET vise à restructurer l'économie, remédier aux inégalités du passé et contribuer à l'édification d'une société démocratique.

L'ABET doit impartir aux individus les bases d'un ATLV ainsi que les compétences et les capacités indispensables pour bien fonctionner au sein de la société. Ces textes plaident clairement pour une formation de qualité des praticiens de l'ABET. Si elles concernent tous les adultes « qui souhaiteraient prendre part au programme », les directives ABET insistent surtout sur les femmes (en particulier en milieu rural), les jeunes déscolarisés, les chômeurs, les détenus et anciens détenus et les adultes handicapés, dont les besoins et les motivations spécifiques sont bien reconnus.

► *La loi de 1995 sur les qualifications*

En 1995, l'Afrique du Sud crée l'Autorité sud-africaine des qualifications (SAQA), dont l'une des missions consiste à concevoir et mettre en œuvre le NQF. Celui-ci instaure un cadre national pour les résultats scolaires, facilite l'accès à l'éducation et à la formation ainsi qu'aux plans de carrière, renforce la qualité de l'éducation et de la formation, accélère le redressement des inégalités, héritées du passé, dans l'éducation, la formation et l'emploi et contribue à l'épanouissement personnel de chacun ainsi qu'au développement social de la société tout entière. La fonction centrale du NQF – accréditer les normes pour un niveau donné (unit standards) afin d'assurer la qualification (même au niveau élémentaire) – est conçue pour faciliter le transfert, l'accessibilité et la portabilité des compétences, connaissances et aptitudes à travers tous les niveaux de qualification et dans tout le champ de l'éducation et de la formation.

La SAQA affirme également l'obligation de rendre les normes et qualifications du NQF comparables avec le reste du monde. La tendance étant à décrire les qualifications en termes de résultats obtenus et de critères d'évaluation associés, l'articulation des qualifications sud-africaines avec celles des autres pays a été facilitée par la description des qualifications en termes de résultats attendus. Avec son NQF et son engagement en faveur d'une éducation et d'une formation fondées sur les résultats, l'Afrique du Sud a choisi de modifier la nature même du système d'éducation et de formation.

► *L'allocation des ressources en fonction de la race*

La SAQA cherche aussi à redresser les torts du passé. L'ancien système d'éducation était critiqué parce que la politique de distribution inégale des ressources aux établissements d'apprentissage, sur la base de critères raciaux, bénéficiait davantage à certaines institutions que d'autres (SAQA, 2005). De plus, cette discrimination financière a eu pour résultat de faire croire que les normes de ces établissements étaient meilleures qu'ailleurs. Par conséquent, les étudiants qui en sortaient bénéficiaient d'un biais favorable pour accéder aux niveaux supérieurs et au marché du travail. Autrement dit, le lieu d'obtention de la qualification importait plus que les connaissances acquises ou les capacités effectives des diplômés (ibid.).

► *La portabilité*

Outre les problèmes d'accès, la SAQA a voulu remédier à la portabilité des qualifications, certaines institutions choisissant arbitrairement de recon-

naître ou non les qualifications obtenues ailleurs et les employeurs recherchant activement les diplômés de tels établissements au détriment des autres. De telles pratiques ont un impact évident sur le tissu socio-économique de la société sud-africaine (*ibid.*).

Il devenait impératif de corriger cette injustice en se concentrant sur les connaissances effectives des élèves et sur des pratiques moins discriminatoires : « *la fragmentation de notre société pose un impératif historique qui nous oblige à nous focaliser sur ce que les apprenant(e)s savent et peuvent faire par rapport aux normes fixées, plutôt que sur le lieu où leur apprentissage s'est déroulé. Il est essentiel de traiter ce problème de notre histoire [qui était lié aux pratiques d'exclusion]* » (SAQA, 2005).

Depuis 1995, l'Afrique du Sud offre plusieurs programmes de qualification s'adressant aux éducateurs pour adultes. Le programme le plus populaire consiste en une formation d'un an pour les intervenants locaux qui travaillent « sur le terrain ». La formation d'un grand nombre d'éducateurs de ce type a permis de fournir des capacités là où il le fallait. Mais des enseignants « non formés » sont toujours embauchés et les centres d'éducation pour adultes emploient toujours des enseignants qui n'ont pas obtenu le certificat de base pour enseigner dans ce type d'établissements et ignorent le B. A. BA du travail avec des adultes, qu'ils tendent à infantiliser.

► *La loi de 1998 sur le développement des compétences nationales*

La loi sur le développement des compétences nationales souligne l'engagement du gouvernement pour développer l'ensemble des ressources humaines, y compris à travers la réforme de l'éducation. Cette loi stipule que, pour permettre à tous les Sud-africains de participer de manière utile au développement social et économique du pays, parallèlement à leur propre épanouissement, ceux-ci doivent savoir lire, écrire et communiquer de manière efficace mais aussi résoudre des problèmes chez eux, dans leurs communautés et au travail. Ce texte et la loi de 1999 sur la taxe pour le développement des compétences, introduite par le ministère du Travail, reflètent la volonté du gouvernement de promouvoir des politiques actives pour l'emploi. Ils ont créé de nouveaux programmes, institutions et politiques de financement en vue du développement des compétences. Les SETA (autorités sectorielles d'éducation et de formation) sont chargées, dans ce cadre légal, de faire évoluer les bases de compétences dans leurs secteurs respectifs à travers la mise en application de formations ciblées à tous les niveaux.

► *L'Organisme de standardisation (1999)*

En 1999, la SAQA instaure le SGB, organisme chargé de la standardisation, qui produit un an après les *unit standards* pour quatre qualifications ABET nécessaires afin de garantir la compétence et la qualité des praticiens. Il s'agit là d'une réelle avancée pour la création d'un cadre de qualifications et d'un plan de carrière pour les éducateurs. L'État reconnaît leurs qualifications et introduit une grille de salaires. Au moment où cette recherche a été conduite, les enseignants ayant suivi une qualification d'un an recevaient 60 ZAR (8 USD) de l'heure, contre environ 90 ZAR (11 USD) pour ceux qui avaient suivi une qualification de trois ans. Mais, à l'inverse des enseignants classiques, ils n'ont ni contrats ni indemnités et sont souvent les premières victimes des coupes budgétaires.

Pour la communauté des éducateurs pour adultes, la mise au point par le SGB d'un cadre de qualifications de leur profession – le *Adult Learning National Standards Body 05* – est l'un des développements les plus significatifs dans la formation des formateurs dans le domaine de l'ABET. Cela a amené le MdE à reconnaître les éducateurs pour adultes à des fins salariales et, pour la première fois, à les inclure dans la loi sur les éducateurs dans une catégorie de personnel spécifique. Ils peuvent appartenir à des syndicats, comme le SADTU (Syndicat démocratique sud-africain) ou le NAPTOA (Syndicat des enseignants d'Afrique du Sud), mais ils ne sont pas organisés en groupes constitués. Leurs « besoins sectoriels propres » ne sont donc pas pris en compte. Pour se faire mieux entendre, ils doivent devenir plus visibles et plus audibles au sein des syndicats constitués.

► *L'Initiative nationale sud-africaine pour l'alphabétisation (SANLI)*

En 1999, le MdE annonce le lancement de la campagne d'alphabétisation SANLI, rattachée au ministère (Guide de référence ABET, 2004, p. 202). Il s'agit d'évaluer les compétences des personnes inscrites dans le programme pré-ABET ou ABET de niveau 1 en fonction de leurs résultats dans certains domaines précis (écrire un texte ayant du sens, lire les mots des enseignants concernant leurs enfants, lire des textes de la « vie quotidienne », acquérir les rudiments du calcul et remplir des formulaires pour accéder aux services sociaux ainsi que dans d'autres situations officielles). Le programme envisagé doit permettre aux apprenants de lire dans leur première langue (langue maternelle) et dans une autre langue de communication (anglais) mais aussi d'être sensibilisés sur des points importants, comme le VIH/sida, l'entrepreneuriat, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation civique.

Dès 2001 pourtant, certains craignent que la SANLI ne soit incapable de défendre ses objectifs. Pour lancer la campagne, l'Institut ABET de l'université d'Afrique du Sud (UNISA) s'engage, avec le Department for International Development (DfID) du Royaume-Uni, à créer un partenariat⁶ avec la SANLI afin de mener à bien cette mission. En février 2002, grâce à une dotation de 2 millions de GBP du DfID, l'ABET-UNISA s'associe à la SANLI et commence des cours d'alphabétisation en différents points du territoire. L'ABET-UNISA met à disposition sa base de données, qui comptait alors 25 000 éducateurs⁷ pour adultes, diplômés et formés par l'Institut ABET au cours des six années précédentes. Des éducateurs bénévoles sont recrutés parmi des diplômés adultes et l'ABET-UNISA mobilise une équipe nationale de 250 tuteurs et coordonnateurs dans les provinces pour aider au recrutement, à l'orientation, au suivi et au soutien des bénévoles. Une base de données et un système de rémunération des volontaires sont mis au point, parallèlement à un système national d'appréciation des compétences des apprenants.

En deux ans, 342 000 personnes vont participer à ce programme, un chiffre deux fois supérieur à l'objectif initial. Les données statistiques sur la participation et l'évaluation attestent du succès du programme. Les renseignements recueillis lors de visites sur le terrain et dans les dossiers de suivi le confirment. Étant donné l'accent mis sur le développement communautaire, la majeure partie des cours, surtout dans les zones rurales et les peuplements informels, sont allés plus loin que l'alphabétisation, pour monter des projets générateurs de revenu. Alors que le projet UNISA-SANLI vise à éduquer des individus pendant six mois, la plupart des cours ont duré neuf mois, les apprenants rechignant à s'arrêter et étant rejoints par d'autres au fur et à mesure que le programme avançait. Le succès du programme tient notamment aux raisons suivantes (Guide de référence ABET, 2004) : *i*) les cours ont lieu dans des endroits accessibles ; *ii*) les éducateurs bénévoles étant issus de la base de données, ils avaient pour la plupart reçu une formation d'au moins un an et beaucoup avaient suivi trois ans de formation, sans parler de ceux qui avaient des diplômes de l'enseignement supérieur ; *iii*) les éducateurs vivent dans les communautés où ils enseignent ; *iv*) l'approche ascendante permet aux communautés de s'approprier le programme ; *v*) les apprenants sont encouragés à dépasser l'alphabétisation pour initier des

6. L'UNISA était l'un des nombreux prestataires de services à proposer son aide - mais elle a dû trouver seule les moyens financiers pour soutenir cette initiative.

7. Les archives de l'université montrent qu'à la fin de l'année 2005, plus de 50 000 éducateurs pour adultes avaient bénéficié d'une formation auprès de l'Institut ABET.

projets rémunérateurs ou personnels ; et *iv*) les apprenants doivent s'engager à suivre le programme dans son intégralité.

On voit par là qu'il est possible de créer des mécanismes permettant d'obtenir un cadre « de masse » de personnels formés pour une éducation des adultes de masse (afin de réduire les retards de ce type d'éducation). Cela peut constituer une option pour d'autres pays. L'ABET-UNISA est actuellement impliqué, en coopération avec le NACOL (l'institut namibien pour l'apprentissage ouvert), dans la formation d'éducateurs namubiens. Les mêmes techniques d'enseignement à distance sont employées, associées à une rencontre mensuelle avec les tuteurs. Les Namubiens utilisent les mêmes supports de cours, mais les tuteurs locaux sont encouragés à adapter les programmes aux conditions locales (voir *infra*).

Le fait d'avoir des prestataires accrédités pour former les éducateurs signifie que ces derniers ne sont plus formés de manière informelle. Tout établissement proposant des formations destinées aux éducateurs pour adultes doit remplir certaines exigences en matière de logistique et de normes pédagogiques/d'*unit standards* fixés par la SETA dans le cadre l'ETDP (Intervenant en éducation, formation et développement). La SETA attendait des universités qu'elles obtiennent cette accréditation. Un débat houleux s'en est suivi, les universités ayant rejeté l'idée d'être accréditées par l'ETDP et non plus par le Conseil de l'enseignement supérieur (HEC). Les universités se disent prêtes à remplir toutes les exigences de la SAQA pour l'enregistrement des qualifications, puisque cela a des conséquences pour les équivalences de qualifications, mais il est peu probable qu'elles acceptent d'être accréditées par la SETA.

► *Normes et conditions pour les centres d'éducation pour adultes*

Depuis 1994, les textes de loi visent à améliorer les pratiques et les prestations – mais les changements sont lents. Au vu de développements récents sur le terrain cependant, le MdE⁸ semble visiblement conscient de l'importance de financer les centres d'éducation pour adultes et de garantir de meilleures conditions de travail aux éducateurs. Mais aucun des syndicats d'enseignants reconnus ne paraît en mesure de peser sur l'amélioration de ces conditions de travail : il est essentiel de s'assurer en parallèle de l'engagement du ministère et de promesses de financement au niveau national,

8. Entretien avec Vernon Jacobs, directeur par intérim de l'ABET.

pour accompagner les politiques d'éducation. Bien que le MdE soit le responsable national, les premiers détenteurs des allocations minimales de l'ABET sont les départements provinciaux d'éducation (PED) : ils déterminent la distribution sectorielle des fonds en fonction de leurs priorités. Un projet de politique cherche à fixer des objectifs de financement des centres de formation pour adultes (ALC) mais, actuellement, leur financement par les PED reste imprévisible.

Le nouveau projet de fixation des normes et standards pour le financement des ALC est en cours de réexamen après consultations des partenaires. Il entend appuyer la priorité nationale qu'est l'ABET en créant un cadre de financement des ALC publics ou privés, afin de faciliter et d'orienter la distribution en province des fonds alloués à l'ABET dans les programmes budgétaires nationaux⁹.

La loi sur l'ABET (2000) oblige les membres du Conseil exécutif à fournir aux ALC des informations adéquates sur le financement. La mise en application de la section concernant le financement des ALC dans le cadre de normes et standards devrait assurer la prévisibilité et la stabilité des financements de ces centres. Les ALC pourront ainsi planifier leurs activités. Ce document comporte un engagement à financer les prestations d'ABET basées sur des programmes, y compris les coûts de personnel et autres. Les choses sont claires. Pour le personnel : les ALC publics obtiendront des postes conformément à un modèle d'affectation qui tiendra compte de divers facteurs (nombre d'apprenants, programmes offerts par le centre, durée des programmes et programmes de développement des compétences proposés). Les coûts de personnel seront reflétés dans l'allocation budgétaire aux ALC mais les centres ne recevront pas les fonds. Pour les dépenses hors personnel : « *le financement des prestations d'ABET basées sur des programmes* » implique le transfert effectif des fonds ou des crédits de dépenses aux centres publics, sur une base prévisible, uniforme, calculée selon le nombre d'inscriptions, en échange de l'application de certains cursus destinés aux adultes. Ce financement couvre diverses dépenses (offre de cursus en adéquation avec les crédits, coûts de l'accès aux infrastructures, supports pour l'apprentissage et aides didactiques et pédagogiques, y compris le matériel pour les programmes de développement des compétences).

9. Rappelons que l'étude a été réalisée en 2006.

Les programmes prioritaires comprennent l'alphabétisation de base, le développement des compétences, l'acquisition des fondamentaux (communication et calcul) et d'autres programmes déterminés par le MdE. Le cadre de financement proposé doit prévoir une approche en plusieurs phases, qui conduira à un processus de certification¹⁰ des centres financés en fonction de leurs programmes. Ce processus est destiné à augmenter le nombre de centres financés par le gouvernement. Les centres certifiés s'orienteront vers une approche fondée sur les programmes alors que les centres non certifiés bénéficieront d'un renforcement de leurs capacités pour rejoindre aussi vite que possible le processus de certification. Recommandation est faite de former les représentants des districts et des provinces pour qu'ils puissent aider les centres non certifiés (les centres privés seront financés selon une approche identique, mais ils ne seront pas certifiés).

Pour les besoins de la planification, les PED doivent programmer un processus de certification de tous les centres publics d'ici le 1er janvier 2010 ou trois ans après la publication de ces normes (c'est la date la plus proche qui sera retenue). Au bout de cette période, les normes de financement et les systèmes nécessaires à leur application devront concerner tous les ALC publics. Chaque PED doit élaborer un plan, enregistré auprès du MdE, garantissant la certification de tous les ALC publics au 1er janvier 2010. Les PED doivent estimer les coûts et les ressources humaines nécessaires pour garantir que les prestations d'ABET concernent tous les adultes qui souhaitent s'inscrire dans un centre ABET pour étudier jusqu'au niveau 4. Ils doivent aussi garantir la certification de l'ensemble des ALC publics, en assurant le renforcement de leurs capacités, et le fait que les ALC publics sont financés conformément à ces règles. Enfin, le personnel ABET au niveau des PED et des districts devra posséder les capacités requises et aura été formé à l'application de ces normes.

► *ABET, SETA, ministère du Travail et programmes de travaux publics*
Pour les SETA, l'ABET est une problématique transversale à laquelle elles allouent un budget. Cela fait de la formation permanente une possibilité bien

10. Un centre est certifié quand on estime qu'il est capable de gérer et de rendre compte de l'utilisation des fonds publics conformément aux lois sur l'ABET et la gestion des finances publiques. La certification est assurée par les provinces, ce qui est compliqué parce que de nombreux établissements ont été incapables de se plier à ces exigences. C'est pourquoi, alors que la certification suppose une amélioration de la qualité et de l'apprentissage, de nombreux centres ruraux n'ont toujours pas les moyens matériels de l'obtenir ou même de postuler – ce qui pénalise indirectement leurs élèves. Il faudra mettre en place des systèmes pour garantir notamment aux centres publics un soutien afin qu'ils obtiennent leur certification.

réelle, puisque les différents programmes doivent viser des groupes dans des secteurs précis : personnel de santé, ouvriers du BTP, employés des industries de service ou manufacturières, fonctionnaires locaux, employés de l'eau, agents de l'environnement, etc. Les SETA ouvrent des perspectives qui permettront à l'ABET d'atteindre un grand éventail de partenaires, comme les guérisseurs traditionnels, les chauffeurs de taxis et les travailleurs du secteur informel.

Les programmes SETA financent les employés mais les chômeurs relèvent du Fonds national pour les compétences (NSF) ou des programmes élargis de travaux publics (EPWP) qui appartiennent à la stratégie du gouvernement sud-africain de lutte contre la pauvreté et le chômage. Ils visent au transfert de compétences en ouvrant parallèlement l'accès à l'éducation et à l'emploi. Les EPWP permettent à l'éducation de base des adultes de toucher les « oubliés » du système scolaire et d'autres actions d'alphabétisation. Mais il leur reste encore à prouver qu'ils peuvent obtenir des résultats tangibles.

Le MdE a essayé de collaborer avec les SETA. Un projet lancé en 2004 a su intégrer l'éducation et montre bien l'intérêt de la collaboration entre différentes SETA : CETA (BTP), ESETA (énergie), PAETA (agriculture primaire) et THERA (tourisme et accueil). Les prestataires de services étaient recommandés par leurs organismes de tutelle et le MdE a organisé la formation dans certains métiers (charpenterie, peinture, plomberie, vitrerie, électricité, activités agricoles, chaudronnerie, accueil et tourisme). Les prestataires devaient former les 104 chômeurs inscrits (64 dans le BTP et 40 dans l'agriculture primaire). Les autres apprenants venaient d'autres associations de formation (un tiers de femmes et deux tiers d'hommes).

Environ 60 ALC ont été contactés dans les provinces, surtout dans les zones rurales et périurbaines, qui ont continué à bénéficier d'une formation ABET à l'alphabétisation pendant la formation aux compétences¹¹. La possibilité de développer ces programmes à grande échelle reste néanmoins douteuse.

► *L'impact du NQF sur les éducateurs*

L'adoption progressive d'une approche de l'éducation fondée sur les résultats (OBE) a des répercussions sur l'ensemble du système éducatif. Un document

11. Bien que ce programme soit vraiment restreint pour un programme gouvernemental, il peut cependant servir de modèle pour une application à plus grande échelle.

de principe de la SAQA (2005), intitulé « Quels sont les liens entre le NQF, l'éducation fondée sur les résultats et le programme d'études 2005 ? », définit – comme Spady (2004) – l'éducation fondée sur les résultats comme suit :

Une éducation fondée sur les résultats signifie que le système éducatif concentre et organise toutes ses actions autour des éléments que l'ensemble des apprenants doivent savoir accomplir à l'issue de leur expérience d'apprentissage. Cela implique d'avoir une vision claire dès le départ des attentes vis-à-vis des apprenants, pour pouvoir organiser les cursus, l'enseignement et l'évaluation de manière à garantir que cet apprentissage aura bien lieu (Spady, 1994, p. 1).

Il faut veiller à ce que les enseignants ne tombent pas dans un « effet de remous », en exigeant des apprenants qu'ils apprennent par cœur les réponses attendues et annulent ce faisant l'intérêt même de l'éducation fondée sur les résultats.

Le document de principe de la SAQA rappelle que l'application du NQF en Afrique du Sud s'est efforcée d'insister sur les « compétences fondamentales » et sur la notion de compétences pratiques basées sur la réflexion – c'est-à-dire l'aptitude à appliquer dans un contexte donné les résultats de l'apprentissage et de réfléchir à ces résultats tout au long du processus d'acquisition d'une qualification. La formation des intervenants de l'ABET doit donc reposer sur la nécessité de cultiver ces compétences. La combinaison des compétences implique que toutes les parties prenantes (éducateurs et apprenants) développent des points de vue différents sur le savoir, loin des notions traditionnelles. Les définitions traditionnelles du savoir ont implicitement désigné les établissements formels comme lieu privilégié de l'apprentissage.

Cette idée a été renforcée par le fait que, dans la plupart des cas, les établissements attribuent une qualification avant que l'apprenant n'ait pu approfondir ses acquis dans la pratique. Autrement dit, dès lors que la qualification est obtenue et à moins que l'apprenant ne s'inscrive pour obtenir une autre qualification formelle, l'apprentissage « pour la vie » est terminé ! Cette tendance à une qualification but ultime de l'apprentissage ne correspond pas à la réalité (SAQA, 2005, p. 2). Les éducateurs sont censés aider les apprenants à considérer l'apprentissage comme une pratique quotidienne et à adopter une nouvelle « philosophie » d'apprentissage constructif (aussi centré sur l'apprenant). De la même manière, les éducateurs doivent se considérer en

formation « tout au long de la vie » et « sur tous les aspects de la vie¹² », pour assumer leurs propres parcours d'apprentissage et professionnel. Cette capacité d'apprentissage autonome constitue un résultat fondamental qui « imprègne » l'ensemble des apprentissages prévus dans le NQF.

Tableau 10.1. Compétences mises en avant par la SAQA

Compétence appliquée	Compétence fondamentale	Compétence de réflexion
L'apprenant prouve qu'il peut accomplir un ensemble de tâches dans un contexte réel. Il envisage un ensemble d'actions ou de possibilités avant de décider la(les)quelle(s) entreprendre.	L'apprenant prouve qu'il comprend ce qu'il fait et pourquoi. Cette compétence renforce la précédente et, par conséquent, les actions entreprises.	L'apprenant prouve qu'il peut s'adapter à des circonstances changeantes, de manière appropriée et responsable, et qu'il comprend les conséquences de l'action ou de l'inaction.

► *L'impact du NQF sur la formation des intervenants de l'ABET*

Avant 1994, la formation des éducateurs était vraiment limitée, même si d'importants travaux ont posé les jalons de la formation dans le secteur de l'ABET après l'apartheid. Aujourd'hui, plusieurs universités offrent des formations qualifiantes d'une durée d'un à trois ans. Certaines proposent aussi des cours de 3e cycle en éducation de base des adultes. Le SGB a défini les *unit standards* pour la formation des éducateurs et les résultats d'apprentissage, qui servent de base au programme et aux qualifications ainsi que pour les supports de cours.

L'étude d'impact menée par la SAQA (2005, p. 60) met en évidence certaines contradictions sur les répercussions de l'application du NQF au niveau des cours. Certains prestataires d'enseignement supérieur affirment avoir entrepris un remaniement en profondeur de leurs programmes. Un établissement public d'enseignement supérieur déclare que cela faisait partie de ses premières priorités. Un autre établissement d'ABET et d'éducation et de formation générales (GET) explique avoir entrepris un vaste processus de remaniement en réponse aux exigences des autorités gouvernementales.

12. Le concept d'apprentissage « sur tous les aspects de la vie » (life-wide) recouvre les domaines habituels de l'apprentissage et évoque la nature multisectorielle de l'apprentissage des adultes.

D'autres font état de difficultés lors du processus de refonte. Certains déplorent la lenteur du processus pour respecter les lignes définies par le NQF. Un employeur déclare avoir modifié le processus pour répondre aux exigences du NQF, mais pas les supports, qu'il continue d'utiliser.

La plupart ont le sentiment que l'introduction du NQF a effectivement amélioré la qualité des programmes d'apprentissage. Un interlocuteur de l'ETQA (organisme d'assurance qualité de l'éducation et de la formation) déclare : « *je peux vous assurer qu'il y a une différence. Dans les attitudes, dans la qualité des questions d'éthique et dans les programmes d'études* ». Il ajoute : « *c'est pratiquement impossible de se rappeler l'ancien système, avec ses formations plutôt apathiques. Là, le système est fantastique* ».

Pour certains MdE et ministères du Travail, les nouveaux programmes sont bénéfiques pour les apprenants : « *du côté des apprenants, je crois qu'ils apprécient le soutien qu'ils reçoivent, beaucoup plus important, l'espace laissé à leur créativité et le fait de prendre en charge leur propre apprentissage. [...] Les apprenants apprécient mieux le système fondé sur les résultats parce qu'il est plus concret* ».

L'un de nos interlocuteurs reste partagé devant le système d'OBE, surtout parce qu'elle estime que les enseignants n'ont pas été suffisamment formés pour en assurer la mise en place.

En dehors des points de vue sur l'introduction du NQF et toute la mécanique liée à la SAQA, les tensions entre l'enseignement supérieur et les ETQA de la SAQA sont patentées, l'enseignement supérieur estimant constituer de droit une ETQA. Blom et Keevy (2005, pp. 19-20) vont dans le même sens lorsqu'ils suggèrent que les mécanismes d'assurance qualité ont permis d'améliorer la qualité de l'éducation. Mais certains problèmes demeurent : « *la plupart des problèmes [d'assurance qualité] viennent du manque de capacités [des organismes d'assurance qualité mais aussi des prestataires], de contestations, du chevauchement des responsabilités, du manque de sens [protocoles d'accord], d'anomalies dans la législation et de luttes de pouvoir. L'assurance qualité semble noyée dans les processus bureaucratiques* ». Pour ces auteurs, il reste beaucoup à faire pour améliorer la qualité du système d'éducation et de formation, en particulier au niveau des processus d'assurance qualité, qu'il faut impérativement simplifier.

► *Politiques et pratique : le décalage*

Malheureusement, les performances de l'ABET en Afrique du Sud sont dérisoires : seule une part infime d'adultes ayant besoin d'une éducation de base y a effectivement accès. Le décalage entre les politiques et la pratique est évident. Le Conseil pour la recherche en sciences humaines (HSRC) corrobore cette affirmation en indiquant qu'entre 1995 et 1996, seulement 334 000 personnes (sur une population potentielle de 4 millions d'adultes ayant besoin d'une alphabétisation de base) ont participé aux programmes d'ABET dans le pays (HSRC, 1999). En 1998, sept des neuf provinces ont consacré moins de 1 % de leur budget d'éducation à l'ABET (*ibid.*). L'Afrique du Sud doit désormais réduire ce décalage entre politiques et pratique en appliquant des programmes et en prenant des initiatives qui apporteront les changements souhaités dans la vie de nombreux Sud-africains. L'audit du HSRC montre que la participation dans le secteur public est « *inquiétante tant elle est faible par rapport à l'objectif visé d'offrir un accès universel aux programmes d'ABET* », défini dans le plan pluriannuel (MdE, 1998, p. 7).

Le plan pluriannuel (1998) définit les grandes lignes du modèle de prestation de services ABET proposé et fixe les critères et normes de qualité dans la perspective de pourvoir aux besoins d'éducation de 2,5 millions d'apprenants à l'horizon 2001. Cependant, ce plan n'a pas eu de résultats probants et l'État n'avait même pas atteint un tiers de ce chiffre à cette date (Aitchison *et al.*, 2000).

Certaines études (Aitchison *et al.*, 2000 et French, 2002) suggèrent même que la fourniture et les prestations d'ABET ont baissé, avec la marginalisation de plus en plus marquée du secteur. Les fonds alloués à l'ABET ne constituent que 0,83 % du budget national de l'éducation. De plus, les éducateurs pour adultes et leur statut (conditions de travail) sont mal reconnus. La faiblesse des prestations tient à plusieurs facteurs : *i*) des blocages bureaucratiques, qui gênent la mise en application des politiques ; *ii*) l'incapacité de traduire la politique en pratique ; et *iii*) le manqué de volonté politique pour financer correctement cette mise en application.

Alors que l'éducation de la petite enfance et l'enseignement général bénéficieront toujours de l'essentiel du budget national alloué à l'éducation, il faut veiller à financer également l'éducation des parents de ces enfants. Celle-ci a, en tant que telle, bien des aspects positifs sur l'éducation des enfants du pays.

Formation des éducateurs pour adultes

Pour que les éducateurs puissent intervenir dans toutes sortes de contextes (santé, environnement, lieux de travail, gestion de l'eau) et peuplements (urbains, ruraux, formels et informels), il faut conceptualiser très précisément la formation dont ils bénéficient. Ce faisant, ils pourront toucher la plupart des communautés les plus marginalisées et les plus défavorisées, principaux destinataires de tous les programmes d'ABET. La formation des praticiens de l'ABET en compétences de base et génériques leur permet de travailler dans divers domaines spécialisés (alphabétisation, calcul, soins de santé de base, VIH/sida, anglais deuxième langue, développement de petites entreprises et éducation à l'environnement). L'introduction des *unit standards* et le fait que les apprenants puissent les accumuler ont contribué à améliorer l'éducation des adultes : en effet, un nombre suffisant d'enseignants sur le terrain sont désormais correctement formés.

► *Diplômes et certifications*

L'Afrique du Sud fonctionne actuellement avec les qualifications suivantes :

- un certificat national d'ABET, d'un an, qui permet aux éducateurs de s'inscrire au SACE¹³ et d'enseigner. Les éducateurs pour adultes qui désirent compléter leurs qualifications pour pouvoir enseigner à des adultes peuvent aussi passer ce certificat ;
- un diplôme national supérieur d'ABET, de deux ans, qui développe les acquis du certificat ;
- un premier diplôme en éducation des adultes, de trois ans, et un diplôme supérieur (B.Ed.) en éducation de base des adultes, qui développe les acquis du diplôme en trois ans et dure un an de plus ;
- des mastères et des doctorats en éducation de base des adultes.

Les éducateurs pour adultes doivent suivre une formation d'au moins un an (ou 120 heures notionnelles) pour obtenir une qualification qui leur permet d'entrer dans la profession ou d'ajouter/compléter les qualifications déjà acquises. Alors que la formation de ces éducateurs semblait incomber à des institutions tierces¹⁴, l'ABET-UNISA en a, de fait, assumé la plus grande partie.

13. Conseil sud-africain de l'éducation. L'inscription est obligatoire pour les enseignants qui veulent pratiquer leur métier.

14. Les universités de Cape Town, du KwaZulu Natal et de Western Cape, ainsi que l'UNISA doivent assurer des programmes de qualification pour les futurs éducateurs.

Certains éducateurs pour adultes ont obtenu des promotions professionnelles en accédant à des postes de décision au sein du gouvernement. Bon nombre de ministres et de directeurs actuels sont titulaires d'un certificat ou d'un diplôme de praticien de l'ABET. Les praticiens sont employés dans différents ministères (autres que le MdE), comme agents de vulgarisation (ministère de l'Agriculture), formateurs dans le domaine de l'hygiène, de l'eau et de l'environnement (ministère de l'Eau et de l'assainissement), formateurs en santé, nutrition, VIH/sida et planning familial (ministère de la Santé), formateurs pour l'acquisition de compétences professionnelles et formateurs de syndicalistes (ministère du Travail) ou travailleurs auprès des jeunes et animateurs communautaires (ministère des Services sociaux).

► *Assurer la qualité de la formation et des prestations*

Alors que l'assurance qualité des éducateurs dépend de l'ETDP de la SETA, la formation des éducateurs par des institutions tierces est réglementée par le HEC, qui gère également la qualité de tous les diplômes et certificats d'enseignement supérieur du pays. Cependant, étant donné que la formation des éducateurs n'est pas du seul ressort des établissements supérieurs et des universités, de plus petites structures privées peuvent s'imposer et demander leur accréditation ETDP à la SETA. Celle-ci leur impose de respecter les *standards units* prévus pour le développement des enseignants, ainsi que plusieurs autres critères de qualité. Ces *standards units* et les plans de carrière des intervenants sont déterminés par le SGB pour l'ETDP.

Aucun système fiable de mesures pour le suivi et l'évaluation (S&E) n'a encore été mis en place. Cette mission est confiée au MdE¹⁵ (MdE, 2005). Suggestion a été faite que le volet « suivi » intègre notamment les critères de S&E du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'UNESCO, qui a vocation à mettre au point des mécanismes et des outils internationaux pour mesurer les progrès de l'alphabétisation.

Le document de travail du MdE vise à assurer un suivi systématique du processus d'enseignement dans les ALC et à aider les praticiens à relever leur niveau d'enseignement, tout en évaluant la valeur/le mérite des processus enseignement-apprentissage vis-à-vis d'objectifs précis. Le MdE espère ainsi pouvoir mesurer : *i*) le nombre d'adultes nouvellement alphabétisés ayant acquis les compétences définies par les *standards units* ; *ii*) l'atteinte des objec-

15. Sous la houlette du directeur de l'ABET, M. David Diale.

tifs par les ALC ; et *iii*) la présence d'intervenants mieux formés mais aussi de supports d'apprentissage et de soutien et de systèmes de gestion optimisés.

À côté des critères quantitatifs, proposition a été faite d'évaluer la manière dont les « intrants et processus » sont perçus. Pour les intrants : *i*) disponibilité et qualité des installations et des ressources ; *ii*) disponibilité et qualité des programmes et des supports d'apprentissage ; et *iii*) possibilité d'atteindre les objectifs fixés (pertinence des critères d'évaluation et des indicateurs de performance, par exemple). Pour les processus : *i*) qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (temps consacré, méthodes et stratégies didactiques, programmes destinés aux apprenants ayant des besoins spéciaux, etc.) ; *ii*) formation et soutien fournis aux praticiens et aux facilitateurs ; et *iii*) participation d'autres membres de la communauté et de l'organisme de tutelle. Quel que soit le modèle adopté, il évoluera au gré des changements de l'ABET.

Pour Blom et Keevy (2005), l'étude de la SAQA autour de l'impact du NQF sur l'éducation et la formation conclut à une influence du NQF sur l'appréhension de la qualité, qui dépasse les notions traditionnelles. Mais il reste beaucoup à faire pour améliorer la qualité du système d'éducation et de formation. Ils sont d'accord avec David Diale (du MdE) pour suggérer qu'il ne faut pas trop insister pour quantifier les résultats en termes de « niveaux d'impact » discrets, puisque cela peut conduire à confondre l'« étendue de l'impact » (estimation quantitative) et le « bénéfice de l'impact » (estimation plus qualitative, qui porte sur la qualité de l'éducation et de la formation, l'accès et la réforme ainsi que, bien entendu, la qualité des éducateurs).

► *Évaluation de la formation*

La formation des éducateurs pour adultes dispensée par l'ABET-UNISA a fait l'objet d'un certain nombre d'études d'impact, réalisées principalement par le DfID. Ces évaluations ne font pas partie de la stratégie du gouvernement pour apprécier l'impact des éducateurs, mais nous nous y arrêtons dans la mesure où l'ABET-UNISA est le premier pourvoyeur de formations destinées aux éducateurs pour adultes en Afrique du Sud. D'autres prestataires complètent l'offre, des établissements privés de petite taille ou les universités de Western Cape, du KwaZulu Natal et de Cape Town. Chacun évalue son offre de formation pour les éducateurs ABET.

La SAQA a publié deux rapports sur l'impact du NQF. Le rapport de la deuxième phase est sorti en 2005 ; il souligne l'« écart » persistant entre

l'apprentissage effectué au sein d'une structure et les autres formes d'apprentissage. La SAQA rappelle que, dès le début, les débats autour du NQF opposaient les tenants d'un apprentissage au sein d'institutions basé sur les matières et les partisans de l'apprentissage sur le lieu de travail. Si les discussions ne sont pas closes, une solution semble se dessiner, puisque *« l'éducation et la formation ne sont plus opposées mais considérées comme les composantes d'un même 'continuum de l'apprentissage' »* (SAQA, 2005, p. 27).

Le rapport remarque que si l'objectif du NQF reste le même - intégrer l'éducation et la formation pour des adultes - les deux entités en charge de son application (MdE et ministère du Travail) ne semblent pas avoir trouvé de terrain d'entente. Or, ces tensions risquent fort de conduire à des batailles de tranchées sectorielles, au détriment de l'intégration et de la formation mais aussi de l'éducation et de la formation formelles et non formelles. Une volonté politique doit présider au processus qui conduira à une approche intégrée. Mais le rapport de la SAQA (et ses données qualitatives) montre que *« la plupart des personnes interrogées sont persuadées que les pourvoyeurs d'éducation et de formation soutiennent l'ATLV et que le NQF a contribué à sensibiliser les gens sur la nécessité de cet ATLV »*. De fait, bon nombre de gens estiment que, grâce au NQF, les prestataires sont plus attentifs aux besoins des apprenants : *« le processus du NQF est un guide... pour nous permettre de dispenser une formation de qualité puis de garantir que nos programmes de formation... se conforment aux normes et aux standards définis... Si nous respectons le processus NQF nous... [faisons] de la qualité, pas de la quantité »* (SAQA, 2005, p. 77).

Le NQF devait, à l'origine, être un *« système radical d'accumulation et de transfert d'unités de valeur, censé permettre aux apprenants d'accumuler des compétences et d'accéder à des filières d'éducation et de formation qui leur étaient jusqu'alors fermées »*. Mais, pour tenir ces ambitions, il faut un engagement financier (SAQA, 2005, p. 27).

Le NQF a démarré dans un contexte où différentes formes de l'apprentissage et diverses conceptions de sa nature et de sa finalité s'opposent - même s'il semble y avoir convergence sur l'application de l'apprentissage. James Keevy, de la SAQA, indique que les discussions de groupe avec les apprenants révèlent l'adhésion de ces derniers au modèle fondé sur les résultats, qu'ils considèrent *« évident »*, mais aussi les difficultés des enseignants, en termes de soutien et de matériels mis à disposition.

Selon ce rapport SAQA (2005), les processus d'assurance qualité actuels ont une conception très ouverte du NQF, qui doit s'adapter « *aux offres d'emploi, au développement économique et aux plans de carrière mais aussi s'efforcer de remédier aux discriminations injustes du passé* ». Pour Jansen (2004), aucun pays du monde ne semble avoir adopté de politique capable de résoudre tous ces problèmes de la manière envisagée – et encore moins tous en même temps.

► *Efficacité de la formation*

La formation d'un grand nombre d'éducateurs pour adultes travaillant dans différents ministères (chacun ayant sa propre SETA) ne se prête pas à une évaluation holistique ou intégrée des enseignants dans tous les secteurs. Cependant, les études d'impact au cas par cas menées par les ministères ou les prestataires montrent que les enseignants formés sont un plus par rapport aux enseignants non formés et que la formation continue des enseignants entretient leur motivation et leur connaissance des dernières évolutions des cursus¹⁶.

Pour le directeur de l'ABET, M. Diale, faute de mécanisme solide de S&E, il est encore très difficile aujourd'hui de juger de l'efficacité de l'éducation des adultes. Un projet de document du MdE sur le S&E de l'ABET rappelle que certaines avancées et innovations de l'ABET n'ont pas été documentées.

Apparemment, les enseignants estiment (surtout s'ils ont une qualification « ordinaire ») qu'ils ont besoin de plus de soutien¹⁷ – notamment pour équilibrer cursus et OBE. Ils faut donc leur fournir davantage d'aide, de formation et de matériels afin de parvenir à organiser l'apprentissage fondé sur les résultats¹⁸.

Étant donné que les *standards units* pour les apprenants sont en cours d'élaboration, les enseignants formés bénéficient d'une formation continue pour s'assurer non seulement qu'ils les connaissent mais aussi qu'ils savent les

16. Plusieurs études ont été réalisées par des intervenants privés de l'ABET, pour évaluer leurs prestations dans les municipalités, les entreprises et dans d'autres secteurs gouvernementaux (comme la police). Au sein du MdE, les études d'impact ont privilégié les programmes de niche de moindre envergure, comme le programme ABET Rivoningo financé par l'UE qui a démontré l'efficacité des enseignants formés sous réserve qu'ils disposent de conditions optimales

17. Entretiens avec Rodney Veldtman, représentant du NAPTOSA, un syndicat encore relativement petit dont les membres proviennent d'établissements très différents, donc les ALC publics. Le SADTU, plus important, suit la ligne du COSATU (Congrès des syndicats sud-africains).

18. Entretien avec James Keevy (SAQA).

appliquer. Les départements provinciaux organisent des ateliers de formation d'une semaine. Ils sont souvent trop courts et leur contenu varie d'une province à l'autre¹⁹.

Blom et Keevy (2005) montrent que l'introduction du NQF a eu un impact « modéré » sur les besoins des apprenants et la réactivité des pratiques pédagogiques. Le 2^e cycle de l'étude d'impact de la SAQA sur le NQF (SAQA, 2005, p. 62) a permis d'interroger 122 intervenants de neuf provinces et notamment différents prestataires (administrateurs/responsables, enseignants/maîtres assistants/universitaires et acteurs clés du GET [ABET, FET²⁰ et HET²¹]), des entreprises, des organisations ouvrières, des organismes d'assurance qualité et chargés de la fixation des normes et plusieurs services gouvernementaux. Les entretiens ont été complétés par des questionnaires (77). Une enquête, faisant appel au même instrument, a concerné 501 autres personnes. Une analyse quantitative de toutes les qualifications de la NLRD (base de données nationale des dossiers des apprenants) a aussi été entreprise, parallèlement à l'analyse qualitative de certaines qualifications.

Les personnes interrogées dans ces deux enquêtes estiment que le NQF (n')a (qu')un impact modéré sur la réactivité vis-à-vis des besoins d'apprentissage et des méthodes didactiques. Cela peut être lié à l'absence d'une formation de suivi mais aussi au fait qu'il est encore trop tôt pour déduire l'impact à long terme du NQF avec les données actuellement disponibles.

Plusieurs évaluations ont été réalisées sur l'efficacité des éducateurs formés par l'ABET-UNISA. Depuis dix ans, le programme de formation des intervenants de l'ABET fait l'objet d'une évaluation permanente par le DfID. Toutes ces analyses s'accordent à reconnaître l'efficacité de l'enseignement à distance pour la formation et le soutien aux éducateurs mais aussi pour l'impact des éducateurs sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement – sans parler du développement personnel et de l'autonomisation de ces acteurs. Les supports utilisés pour la formation des éducateurs ont obtenu en 2002 le prix du Commonwealth of Learning (COL) pour le meilleur support d'enseignement à distance.

19. Entretien avec Rodney Veldtman (NAPTOSA).

20. Éducation et formation continues.

21. Éducation et formation supérieures.

Rôles et fonctions des éducateurs

Après avoir réussi le cours de l'ABET, les éducateurs d'Afrique du Sud doivent prouver, conformément aux *units standard*, qu'ils sont capables d'entreprendre une analyse de politique éducative ; de prendre part à des débats sur la politique éducative ; d'utiliser une palette de méthodes didactiques/de facilitation et d'évaluation ; de repérer les apprenants en difficulté et de les aider à surmonter leur handicap ; de concevoir et évaluer des supports d'apprentissage ; de déterminer le profil des apprenants et des communautés ; d'identifier les groupes cibles ; d'adapter les situations d'enseignement et d'apprentissage aux besoins des groupes cibles ; d'améliorer les connaissances dans un domaine d'apprentissage donné ; de faire preuve de leur aptitude à communiquer et à évaluer ; de faire le lien entre l'enseignement et le contexte social ; d'identifier des domaines de recherche ; de concevoir des méthodologies de recherche ; de préparer des rapports de recherche ; d'utiliser diverses méthodes de recherche qualitative, quantitative et participative ; de contribuer au développement d'une vision commune, partagée et transversale de l'ABET ; de comprendre la situation dans chaque district et son importance par rapport à l'ABET ; de comprendre l'utilité du profil des communautés ; de savoir comment estimer et hiérarchiser les besoins ; de savoir comment collecter des données sur les structures, organisations, institutions et autres partenaires potentiels adéquats dans un domaine donné ; d'identifier le rôle clé potentiel de l'équipe de direction (gestion participative, animation d'équipe, conseil, pilotage et conception de la stratégie) (Singh et McKay, 2004).

Étant donné la nature interdisciplinaire et interministérielle de leur travail, les éducateurs doivent être en mesure de traiter de problèmes liés à la constitution de réseaux et de partenariats avec d'autres intervenants et d'autres institutions, à la création de passerelles entre l'ABET et d'autres objectifs et besoins de développement ou à la participation d'autres intervenants et au développement centré sur les gens.

► *Approches participatives et méthodologies*

Dans le secteur de l'ABET, la formation des enseignants a toujours été caractérisée par des méthodologies participatives centrées sur l'apprenant. Elles sous-tendent la pratique de l'OBE et, par conséquent, les éducateurs pour adultes qui ont été spécifiquement formés pour enseigner d'une manière centrée sur les apprenants devraient être plus aptes à utiliser des méthodes du style OBE. De nombreux enseignants se heurtent souvent au

même problème : la langue dans laquelle les *unit standards* ont été rédigés est incompréhensible pour la plupart des lecteurs dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Pour citer un intervenant de l'ABET, « *si nous ne comprenons pas ce qu'ils signifient, nous ne savons pas quoi faire* »²². Par conséquent, alors même que les enseignants sont formés aux méthodologies les plus enviées dans tout le secteur de l'éducation, ils ne peuvent pas mettre leurs compétences en pratique puisqu'ils ne comprennent pas les *unit standards* !

À ce propos, Veldtman²³ signale que si les départements de l'éducation dans les provinces organisent effectivement des ateliers de temps à autre, les enseignants ont besoin de plus de conseils (et d'occasions plus nombreuses de partager leurs expériences). Notre recherche montre qu'au Botswana également, les enseignants ne sont pas encore suffisamment exposés à des méthodes et des stratégies didactiques alternatives. En Namibie, le personnel de la DABE (Direction de l'éducation de base des adultes) signale que les éducateurs pour adultes ont tendance à « revenir » à des méthodes traditionnelles - il faut donc apporter davantage de soutien aux enseignants et concevoir pour ce faire des méthodologies alternatives.

► *Enseignants et élèves*

Selon les statistiques de l'UNISA pour les inscriptions aux programmes ABET destinés aux praticiens²⁴, 80 % des étudiants inscrits en 1995 étaient des hommes. En 2000, environ 70 à 80 % des inscrits sont des femmes. Le profil hommes/femmes des apprenants dans les programmes publics d'ABET reflète celui des enseignants : 80 % des apprenants sont des femmes (ce qui est conforme à une tendance mondiale dans les cours d'alphabétisation), pour les raisons suivantes : *i*) les hommes rechignent à admettre qu'ils sont analphabètes ; *ii*) ils ne veulent pas avoir de femmes enseignantes ; *iii*) ils préféreraient avoir des cours entre hommes uniquement ; *iv*) ils préféreraient apprendre un métier ; et *v*) comme ce sont eux qui émigrent, ils sont rarement chez eux.

► *Groupes mixtes (âge et langue)*

Partout où la population d'apprenants est dispersée, il est nécessaire (et plus économique) de constituer des groupes mixtes en termes d'âge et de capacités. Prendre en charge des apprenants de tout âge est tout aussi difficile

22. Entretien avec des enseignants de l'ABET au Kwazulu-Natal.

23. Entretien avec l'intéressé.

24. Étant donné que l'ABET-UNISA a formé plus de 50 000 éducateurs pour adultes, ces statistiques semblent être un indicateur fiable du rapport des éducateurs hommes/femmes dans ce pays.

que de former des apprenants ne parlant pas la même langue – mais c'est une situation qui se généralise avec l'urbanisation rapide dans les grands centres métropolitains.

Théoriquement, l'Afrique du Sud pratique une politique de multilinguisme, les onze langues du pays ayant le même statut. L'anglais (la langue des affaires) est considéré comme une langue supplémentaire. Dans la réalité, les apprenants rechignent à suivre des cours dans leur langue maternelle, puisqu'ils comprennent parfaitement l'avantage économique que leur procurera l'anglais. Dans les grandes zones métropolitaines, où convergent des apprenants (nouveaux migrants) venus des quatre coins du pays, il est difficile d'institutionnaliser l'enseignement dans la langue maternelle dans une même classe. Les enseignants s'échinent à enseigner toutes les langues des apprenants inscrits dans le niveau 1 de l'ABET, qui doit se dérouler dans la langue maternelle. Ensuite, dans certaines matières (sciences sociales, mathématiques et orientation professionnelle), les supports d'apprentissage en langue maternelle font cruellement défaut.

► *Les « écoles »*

Le NQF prévoit que l'apprentissage puisse avoir lieu n'importe où. Les participants du programme SANLI semblaient prêts à apprendre quel que soit le lieu. Des écoles (parfois réticentes) sont mises à la disposition de l'ABET pour les cours du soir, mais un certain nombre de problèmes perdurent : qui doit payer l'électricité quand les locaux sont utilisés, qui doit les entretenir, etc. Les enseignants tendent aussi à se sentir propriétaires des meubles et des équipements et n'acceptent pas que l'enseignant ABET regroupe les pupitres ou accroche une affiche au mur :

Parfois, vous entrez dans une salle de classe et l'enseignant n'a pas effacé le tableau, donc vous ne pouvez pas l'utiliser... nous n'avons pas le droit d'accrocher des choses au mur... parfois, on nous prête une salle, mais les toilettes sont fermées à clé... nous n'avons pas d'armoire pour laisser nos affaires, alors nous sommes obligés de les emporter à chaque fois... on se fait voler nos montres et nos téléphones portables... et des malfaiteurs attaquent les apprentis qui rentrent chez eux le soir.

Le gouvernement doit régler ce problème de l'utilisation des bâtiments scolaires, et pas uniquement à cause des actes criminels qui tendent à augmenter partout où des gens se regroupent. En règle générale, les

programmes ABET pourraient rendre l'utilisation des installations éducatives plus rentable et ne demandent pas d'investissements matériels lourds.

6. Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes au Botswana²⁵

Politiques et pratique

Le Programme national d'alphabétisation du Botswana (BNLP) est lancé en 1981, à la suite d'une recommandation de la politique nationale d'éducation de 1977, qui visait « *les adultes et les jeunes* » âgés de plus de dix ans. Il s'agissait, entre 1980-1985, de permettre à quelque 250 000 jeunes et adultes illettrés (40 % de la population des 15-45 ans) d'apprendre à lire, écrire et calculer en setswana ; d'aider ces personnes à appliquer leurs connaissances pour développer leur vie culturelle, sociale et économique ; et de les inciter à remplir leurs devoirs communautaires et à profiter de leurs droits et obligations de citoyens.

Tout au long de ce processus, les futurs éducateurs ont été pris en compte, pour s'assurer qu'ils puissent enseigner le nouveau cursus mais aussi que celui-ci soit adapté aux éducateurs et pertinent et que ces derniers puissent le comprendre, se l'approprier et le gérer (Torres, *in* IUE, 2005). C'est pourquoi la définition du profil et la qualité des éducateurs étaient si importantes. À de nombreux égards, le cursus destiné aux adultes n'a pas été conçu en pensant à l'éducateur ou au destinataire. D'où les nombreuses difficultés d'application au niveau de l'interface de l'apprentissage. De toute évidence, la vision que l'on a de l'éducateur et de sa formation doit être au cœur d'un tel processus.

La Commission nationale pour l'éducation (NCE) recommande en 1993 pour le développement professionnel dans l'ENF que « *le département d'éducation des adultes de l'université du Botswana [soit] l'agent principal de la formation des personnels d'éducation en dehors du système scolaire ainsi que pour la recherche et l'évaluation dans ce secteur* » (REC. 76, Révision de la politique nationale d'éducation, 1994). Malgré sa volonté de soutenir le développement des éducateurs, l'État est incapable d'inscrire chaque année plus d'une

25. Cette étude repose largement sur l'évaluation du BNLP engagée en juin 2003 par une équipe de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE). Cette évaluation a examiné le cursus et les initiatives du BNLP à la lumière de la politique nationale d'éducation révisée (1994).

poignée d'éducateurs dans les programmes de formation universitaires. En outre, les chefs de groupes d'alphabétisation (LGL) ne bénéficient d'aucune formation. Les conclusions du *Rapport de la Commission nationale pour l'éducation 1993* mettent en exergue la « *formation technique et professionnelle* » et l'« *éducation hors système scolaire* », avec des propositions pour ouvrir ces opportunités d'apprentissage aux adultes qui n'ont pas reçu d'éducation de base ou qui souhaitent améliorer leur éducation initiale et ce, dans quatre grands domaines : apprentissage de compétences professionnelles ; éducation de base des adultes ; programmes de vulgarisation ; et éducation permanente. Chacune de ces propositions exige la formation d'un cadre d'éducateurs spécialisés.

► *Réformer le système éducatif : le projet du Botswana*

Après 20 ans d'existence, le BNLP est en cours de révision afin de concevoir un cursus capable d'offrir aux apprenants un système leur permettant d'atteindre l'équivalent du niveau de fin d'études primaires (Projet de l'IUE/DNFE pour le Botswana, 2005). Le nouveau projet ABEP²⁶ (IUE, 2005) du Département de l'éducation non formelle (DNFE) ouvre la voie à la sélection, par ce dernier, de personnels administratifs et pédagogiques adaptés afin que le niveau d'éducation et le profil professionnel aillent de pair avec l'attitude et de l'empathie requises pour affronter des contextes sociaux et humains difficiles et tirer satisfaction de son travail.

Le projet du DNFE recommande le recours à la langue maternelle comme langue d'instruction pendant les premières années, afin d'acquérir les rudiments et de mieux comprendre et développer sa langue. Il recommande ensuite l'utilisation du setswana comme langue et comme matière puis, au niveau 1, l'introduction de l'anglais comme seconde langue, une fois que l'alphabétisation de base est acquise dans la langue maternelle. Il préconise enfin l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement dans certains modules choisis, à partir du niveau 2 (IUE, 2005). Cela implique notamment de recruter des facilitateurs de programme au moins bilingues, très à l'aise dans leur langue maternelle et en anglais et capables de les enseigner. Mais il faut aussi disposer de supports adaptés à l'enseignement et à la lecture en quantité suffisante, y compris dans des langues autres que le setswana et utiliser les technologies et les médias disponibles pour soutenir l'enseignement de l'anglais comme seconde langue (ESL) (IUE, 2005).

26. Programme d'éducation de base des adultes.

La possibilité d'inclure toutes les langues minoritaires comme langues d'instruction à des fins d'alphabétisation de base dépend de ces trois facteurs, mais aussi de la demande des groupes intéressés. L'option de l'anglais et les compétences à acquérir dans cette langue pour ce programme dépendront également de ces facteurs, surtout dans les zones rurales.

Le projet stipule explicitement que l'ABEP sera **basé sur les compétences**. La notion de « compétences » couvre les *connaissances* et le *savoir-faire*. Un cursus basé sur les compétences garantit une compréhension profonde des phénomènes, l'aptitude à faire le lien entre théorie et pratique et la transposition des idées en action en utilisant des connaissances scientifiques dans la vie de tous les jours.

L'ABEP sera également **basé sur les résultats**. L'éducation et le cursus basés sur les résultats se concentrent sur les compétences, c'est-à-dire sur ce que les étudiants peuvent réellement faire avec ce qu'on leur enseigne et sur l'impact de l'apprentissage sur leur vie quotidienne, à court et moyen termes. Par conséquent, l'évaluation ne se fixe pas sur leur capacité à récupérer ou à répéter des informations, mais plutôt sur leurs capacités à traduire l'apprentissage en meilleure réflexion, meilleure façon d'agir, changements d'attitude, anticipation et résolution des problèmes, etc.

L'ABEP intégrera la reconnaissance des acquis. Les enfants, les jeunes et les adultes, même illettrés, même s'ils n'ont jamais été scolarisés, possèdent un trésor de compétences, connaissances et expériences qui doivent être reconnues pour servir *i)* de point de départ au processus d'enseignement à tous les niveaux, dans tous les domaines et pendant tous les cours ; *ii)* de connaissances et de savoir-faire à valider au moment où il faut décider du niveau dans lequel placer les apprenants ; et *iii)* de base à la certification, conformément au NQF (IUE, 2005).

Pour recruter du personnel ayant les valeurs, attitudes et compétences nécessaires à la mise en œuvre de l'ABEP, le projet recommande une éducation et une formation permanentes, avant et en cours d'emploi, et un soutien aux facilitateurs pour les familiariser avec les volets du programme et les mettre en confiance, surtout vis-à-vis du cursus. Il faudra donc élaborer un programme pour résoudre le manque criant de capacités. Par ailleurs, ce projet recommande que les éducateurs soient correctement rémunérés. Il mentionne également certains besoins : *i)* conception de *supports didactiques*

appropriés et mise à disposition *en quantité suffisante* dans chaque centre d'apprentissage ; *ii) évaluation continue* pour obtenir des informations sur le concept et l'application du cursus ; et *iii) diversification* de l'application et des modalités du programme pour répondre aux *différents contextes et besoins*, au lieu d'essayer de créer un modèle homogène unique pour tous.

Le projet souligne la différence entre le cursus *prescrit* (proposition et supports didactiques) et le cursus *appliqué* (ce qui se passe en cours) ainsi que le décalage entre les deux. Ce décalage dépend en grande partie de l'enseignant, qui doit définir et donner corps au *vrai* cursus.

La politique pour l'éducation des adultes du Botswana couvre tous les individus dont les « *fonctions professionnelles amènent à aider des adultes à apprendre* ». Ces fonctions peuvent être primaires, comme dans le cas d'un fonctionnaire chargé de l'éducation des adultes au niveau du district, ou secondaires, comme dans le cas d'un pasteur qui organise une ENF pour les jeunes adultes de la communauté. Plus précisément, les fonctions peuvent inclure différents rôles – enseignant, organisateur de la communauté, administrateur, concepteur de supports didactiques, etc. – alors que le contenu technique de leur travail peut être très varié, allant de la santé à la gestion commerciale en passant par des compétences en BTP. On voit là que la formation au Botswana a une conception très large de *l'éducateur pour adultes*. Youngman (2002, p. 3) remarque que toute discussion à propos des personnels chargés de l'éducation des adultes doit intégrer le fait que « *bon nombre de gens qui, objectivement, peuvent être qualifiés d'éducateurs pour adultes ne se considèrent pas subjectivement comme tels* ».

Pourtant, les services de vulgarisation de l'État, coordonnés aux niveaux national, des districts et des villages, assurent une part très importante de l'éducation des adultes. Au niveau national, la division de coordination du développement rural du ministère des Finances et de la Planification du développement préside le RECC (comité de coordination de vulgarisation rurale) qui réunit les directeurs de tous les départements de vulgarisation (du DNFE au Département de la faune et de la flore et des parcs nationaux du ministère du Commerce et de l'Industrie). Il existe aussi un comité national interministériel et des équipes de vulgarisation de district et de village qui, tous, doivent intégrer les initiatives des divers départements. Ces services montrent bien que le Botswana a suivi les recommandations de la conférence

CONFINTEA en termes de contexte organisationnel et de contenu programmatique de la formation.

Pour autant, l’alphabétisation et les techniques qui y sont associées peuvent, et doivent, être intégrées à la formation de tous les prestataires de services de vulgarisation, dans tous les secteurs, parce qu’ils en auront besoin pour rendre l’alphabétisation accessible aux adultes de ce groupe cible. L’accès aux services pourrait être facilité par la diffusion de supports faciles à utiliser, comme les formulaires pour obtenir ses droits à la retraite, une carte nationale d’identité, un passeport, une carte médicale ou des affiches, des prospectus et des publications sur le VIH/sida. Tous ces supports pourraient ensuite être traduits dans d’autres langues et servir dans les cours d’ENF.

Politiques et pratique : le décalage

La lecture parallèle de la politique nationale d’éducation dans sa version révisée d’avril 1994 et du rapport de la NCE révèle une politique très complète d’éducation des adultes. Youngman (2002) décrit ce cadre comme une politique nationale progressiste et d’avant-garde en matière d’éducation, qui offre un environnement politique favorable aux initiatives d’éducation des adultes, conformément à la conception de la CONFINTEA. Le défi consiste maintenant à garantir que cet environnement de politique sociale fixe les objectifs à atteindre. Il est indispensable que le processus de refonte des cursus prévoie en même temps une stratégie de formation à grande échelle et une formation soutenue et organisée à l’intention des éducateurs pour adultes qui auront à délivrer ce programme.

► *Formation des éducateurs pour adultes*

La majeure partie des éducateurs du Programme national d’alphabétisation (NLP) a été recrutée comme LGL. Ceux-ci reçoivent une formation initiale de deux semaines et bénéficient ensuite de cours annuels de perfectionnement organisés par le DNFE.

Youngman (2002) indique que le Département d’éducation des adultes de l’université du Botswana occupe une place centrale dans la formation destinée aux éducateurs pour adultes. La version révisée de la politique nationale d’éducation (avril 1994) le désigne comme « *l’agence leader pour la formation du personnel d’éducation non scolaire ainsi que pour la recherche et l’évaluation dans ce secteur* ». Depuis sa création, en 1979, ce département accueille

des étudiants de tous horizons ainsi que des étudiants de 20 départements gouvernementaux et d'un certain nombre d'organisations non gouvernementales (ONG). La plupart des étudiants sont des adultes actifs appuyés par leur employeur. Si le département offre un choix de formations continues de courte durée à l'intention des éducateurs pour adultes, son objectif principal reste d'assurer des programmes de qualification à cinq niveaux avec son programme de maîtrise et doctorat (*M.Phil./Ph.D*) en éducation des adultes, un diplôme associé à une recherche.

Plusieurs autres institutions offrent aussi une formation aux personnels chargés de l'éducation des adultes sur une base sectorielle. Elles s'identifient rarement comme appartenant au domaine de l'éducation des adultes. Ainsi, le Botswana College of Agriculture offre des programmes qualifiants et des formations continues de courte durée pour les agents de vulgarisation agricole alors que le Département du travail social de l'université du Botswana joue un rôle pour la formation des agents du développement communautaire. Par ailleurs, certains ministères offrent des formations à leurs cadres, à l'instar des éducateurs de santé qui bénéficient d'une formation initiale organisée par le ministère de la Santé. D'autres établissements, comme l'Institute of Development Management avec sa formation de formateurs, offrent des programmes ponctuels aux formateurs intervenant sur les lieux de travail (Youngman, 2002).

En plus de la formation des éducateurs pour adultes, une grande partie de la formation se fait à l'étranger, dans la plupart des cas en Amérique du Nord ou au Royaume-Uni : « *cette formation peut poser des problèmes en termes d'adéquation et peut saper le renforcement des capacités nationales lorsque les étudiants sont envoyés à l'étranger pour suivre des cours disponibles au niveau local* ».

► *Accès à la formation*

Le perfectionnement des éducateurs implique cependant qu'ils aient accès à des formations visant à développer leurs capacités. Alors que l'université du Botswana propose actuellement un certificat, un diplôme et des cours de 3e cycle en éducation de base des adultes pour ceux qui sont attirés par une carrière dans ce domaine, on ne peut que déplorer que le personnel du DNFE doive être *sélectionné* pour suivre l'un de ces cours et que, comme le précise le rapport de l'IUE, le « *DNFE n'a jamais disposé de plus de quatre créneaux par an pour permettre à ses éducateurs de s'inscrire à ces cours de certification*

ou de diplôme ». L'accès est également contraint par le prix des cours offerts à l'université, en particulier le cours diplômant en éducation des adultes, que le MdE ne peut pas financer. Quant au DNFE, il ne peut pas obtenir plus de huit inscriptions par an dans ce cours. Interrogé, le personnel du NLP indique que « ... sur l'ensemble du pays, pas plus de trois cadres partent en formation chaque année... et personne n'a été envoyé suivre des études de maîtrise sur les trois dernières années ». Ce manque d'accès du personnel du DNFE (surtout au niveau local) au développement professionnel handicape sérieusement son impact.

Pour les représentants de district et les superviseurs régionaux, les opportunités de formation complémentaires sont rares. Ces personnels ne bénéficient donc pas de remise à niveau pendant plusieurs années. Ainsi, ce superviseur régional affirme que « après 17 ans de service, nous n'avons que des brevets (JC), alors que nous devons remplir des tâches qui correspondent à un niveau supérieur » (IUE, 2004).

Selon l'IUE (2004), d'autres possibilités de formation destinée à renforcer les capacités des DNFE sont limitées par le faible niveau de qualification des employés. Comme les personnels permanents des DNFE sont généralement recrutés avec un simple brevet (*Junior Certificate*), ils se retrouvent exclus de ces formations.

Un autre aspect lié à ce manque d'accès à la formation dans le pays tient à ce que la plupart des cours offerts par l'université du Botswana sont à plein temps et durent un an ou deux. Le personnel du DNFE ne peut pas se libérer. L'Afrique du Sud et la Namibie ont créé des programmes de formation à distance pour les formateurs locaux, ce qui a permis de développer les capacités à ce niveau dans ces deux pays.

Les superviseurs suivent une formation à l'éducation des adultes à l'université du Botswana. Bon nombre de superviseurs de districts s'inscrivent au système ABET-UNISA, en Afrique du Sud (certificat, diplôme ou qualification postuniversitaire). Le DNFE offre aussi des formations courtes pour s'assurer que les superviseurs encouragent une approche participative. Une seule cadre indique n'avoir reçu aucune orientation depuis qu'elle a commencé à travailler, il y a plus de dix ans. Elle s'est donc formée sur le tas, en lisant des dossiers et en participant à des réunions (IUE, 2004).

► *Formation des LGL*

Bien que tous les LGL doivent suivre une formation initiale de deux semaines, leur formation est décentralisée et le cursus n'est pas uniforme d'un district à l'autre. Les nouvelles recrues sont en général formées à comprendre la structure d'organisation du DNFE, à tenir un registre des présences, à mobiliser/recruter des apprenants et à entretenir leur motivation. De plus, les LGL nouvellement recrutés apprennent comment enseigner et interagir avec des apprenants adultes, quelles sont les méthodes didactiques à utiliser, comment enseigner à des groupes aux capacités différentes et comment trouver et utiliser les supports pédagogiques appropriés. En général, ils apprennent aussi à optimiser l'environnement d'apprentissage et, parfois, ils acquièrent les compétences nécessaires pour assurer un projet de développement ou rémunérateur. Dans la réalité, la courte durée de la formation initiale et le niveau d'éducation²⁷ généralement faible signifient que tous ces sujets ne peuvent pas être traités. Les cours de perfectionnement tendent souvent à se concentrer davantage sur les problèmes didactiques identifiés par les LGL²⁸ au lieu d'approfondir la formation sur les fondements de l'éducation et du développement des adultes.

Des cours de perfectionnement ont lieu tous les ans, qui se concentrent sur les problèmes didactiques. D'habitude, avant chaque session, l'équipe de formation rencontre les LGL et le représentant régional (qui les supervise) pour dresser la liste des difficultés rencontrées (IUE, 2004). Cette formation de suivi pourrait servir de base à une recherche-action sur ces problèmes, mais les capacités des formateurs ne semblent pas permettre ce genre de facilitation. Quant aux enseignants, qui ont eux-mêmes un niveau d'éducation assez bas, ils doivent se préoccuper de leur propre apprentissage. Cela dit, les LGL ont une expérience considérable en organisation communautaire et, parce qu'ils vivent et travaillent au sein de ces communautés, ont l'avantage de l'accès direct.

Maruatona (2004, p. 3) affirme qu'au Botswana (comme en Namibie, en Tanzanie et en Zambie), les intervenants sont formés à l'alphabétisation en apprenant les principes de l'enseignement pour apprenants adultes : « *après*

27. Pour le niveau d'éducation, l'IUE évalue la situation comme suit : 25 % des LGL interrogés avaient obtenu leur brevet (JC) ; 42 % avaient le niveau 3 du secondaire ; 25 % avaient le niveau 2 ; et 8 % avaient atteint le niveau 10. La plupart des LGL n'avaient pas réussi à dépasser le niveau 7.

28. De toute évidence, les difficultés des enseignants pourraient faire partie d'une recherche-action pour améliorer l'enseignement. Mais cela suppose que les formateurs aient été formés à cette technique.

leur diplôme, ces volontaires sont envoyés dans des provinces et districts où ils perçoivent une rémunération mensuelle très faible. Au Botswana, chaque session annuelle peut recevoir environ 20 stagiaires, selon le nombre de recrues - qui dépend des besoins de remplacement de ceux qui ont quitté le programme. Mais il peut aussi y avoir ceux qui ont constitué leurs propres groupes d'alphabétisation et ont, par conséquent, besoin d'une formation initiale ».

Une évaluation récente des LGL par l'IUE (2004) précise que le suivi pendant la supervision ne permet pas, parce qu'il est trop limité, d'aider les intervenants à faire appliquer les compétences acquises. Ce rapport recommande que les LGL puissent, pendant la formation initiale et continue, échanger leurs idées et expériences sur les différentes stratégies et méthodes d'enseignement et que leur suivi et supervision portent davantage sur les aspects pédagogiques au lieu de se concentrer sur des problèmes administratifs. Mais cela n'est possible que si le formateur a été formé à cette fin.

Il est essentiel que le processus renouvelle la vision que l'on a des éducateurs afin de garantir que le cursus soit effectivement applicable. La formation des travailleurs « de terrain » est importante, car ce sont eux qui interagissent avec les apprenants et interprètent les résultats des interventions par rapport aux besoins des apprenants. Comme on le voit ici ou dans le rapport de l'IUE (2004), la formation sporadique et au coup par coup des éducateurs locaux est de toute évidence complètement inadaptée.

Accréditation

Le DNFE reconnaît la formation initiale des LGL. D'autres professionnels et personnels de supervision peuvent obtenir l'un des titres proposés par l'université du Botswana ou une qualification délivrée par l'ABET-UNISA, par le biais de l'enseignement ouvert et à distance.

Un cursus davantage orienté vers la professionnalisation est offert aux éducateurs pour adultes inscrits dans un cours universitaire local ou régional dans les domaines suivants : principes de l'éducation des adultes ; psychologie de l'éducation des adultes ; introduction aux programmes de planification pour les apprenants adultes ; apprenants adultes et société ; pratique de l'apprentissage des adultes ; et introduction à la recherche en éducation.

Plans de carrière

► *Pour les intervenants en alphabétisation*

Conformément à la définition générale, des carrières sont possibles dans tous les domaines et ministères qui offrent des opportunités d'apprentissage pour adultes. Bien que les LGL soient formés pour un objectif limité, ils pourraient, avec une formation et un soutien adéquats, être amenés à progresser et à devenir superviseurs d'éducateurs pour adultes. Les éducateurs pour adultes dotés de compétences supérieures pourraient passer à la conception de supports didactiques, à la recherche dans ce domaine ou devenir les indispensables maillons entre les différents départements ministériels.

La formation peut être considérée comme formelle dans la mesure où elle répond à différents critères (qualité adéquate, reconnaissance à des fins d'accréditation officielle) et débouche sur une qualification reconnue ayant un impact sur le niveau de salaire (notamment par le gouvernement). De toute évidence pourtant, la formation des superviseurs et des éducateurs pour adultes professionnels est formelle à partir du moment où les universités y participent et où les éducateurs sont rémunérés selon une grille de salaires officielle. En revanche, la formation des LGL est non formelle et ceux-ci ne sont reconnus que par rapport à l'objectif pour lequel ils ont été formés. Il est pourtant crucial que les nouveaux cadres LGL reçoivent une formation et une habilitation formelles et que le système prévoie leur développement en ouvrant des perspectives de carrière.

Évaluer la qualité de la formation des éducateurs et de leurs prestations

Alors que l'Afrique du Sud, en vertu de la loi SAQA, a introduit un système d'assurance qualité placé sous l'égide des ETQA, le Botswana ne s'est pas encore doté d'organisme équivalent. Ce sont les utilisateurs finals et les prestataires qui évaluent la qualité de la formation dispensée aux éducateurs pour adultes.

Lorsqu'on les interroge, les personnels du NLP répondent souvent que la formation initiale de deux semaines pour les LGL est trop courte pour permettre à ces derniers de maîtriser ne serait-ce que les rudiments de l'enseignement des adultes. De leur côté, les LGL déclarent que les programmes

de perfectionnement sont « *inadaptés, toujours les mêmes ou ont tendance à ne traiter que des problèmes rencontrés* » ce qui ne les aide pas à surmonter ces difficultés. Cependant, l'IUE (2004) rapporte qu'à Orapa, où un processus de changement est en cours, les LGL estiment que la formation de perfectionnement est « *une expérience innovante* » car les ateliers sont orientés sur les résultats et très motivants.

Quand ils évoquent leur formation, les LGL mentionnent les sujets suivants : comment préparer une leçon et la planifier ; comment réaliser des opérations bancaires ; comment rédiger ses dernières volontés et son testament ; comment s'inscrire sur les listes électorales ; le VIH/sida ; les stratégies de recrutement ; la dynamique de groupes ; comment mettre à profit le temps de cours ; et comment introduire de façon méthodologique les mots-clés dans les manuels de base (utilisés pour l'apprentissage de base initial).

Toutes les personnes interrogées considèrent que la formation leur a été utile dans la pratique. Certaines suggèrent d'introduire l'apprentissage et l'observation par les pairs. La plupart des LGL attendent davantage de formation dans les cours de perfectionnement sur les aspects suivants : amélioration de leur niveau général ; nouvelles méthodes et stratégies pour l'utilisation des manuels de base ; consignes sur l'utilisation des manuels d'école primaire ; enseignement de l'ESL ; études en sciences sociales et civiques ; amélioration de leurs connaissances en matière de planification d'une leçon et des instruments d'évaluation ; économie domestique et vie quotidienne (IUE, 2004). Clairement, les LGL expriment la nécessité d'une formation professionnelle approfondie pour acquérir les compétences génériques dont tout enseignant a besoin pour survivre et structurer un programme raisonné.

Il n'existe pas d'évaluation formelle avant ou après les formations, de sorte qu'elle se limite à l'observation (supervision) des LGL une fois la formation achevée. La coordination de la formation dans les régions et les districts relève de la responsabilité du responsable principal de l'éducation des adultes au niveau central. Ce responsable supervise, en compagnie des responsables régionaux, les cours de formation. Les responsables régionaux sont formés à l'échelon national par l'équipe nationale de formation. Pendant leurs observations, les superviseurs recueillent les suggestions émises par les LGL en vue de les inclure ensuite dans les cours de formation. Des visites régulières de contrôle peuvent aussi être considérées comme un suivi de la formation initiale ; les cours de perfectionnement se basent sur des problèmes

relevés au cours de ces contrôles et consignés par les superviseurs. Toutes les personnes interrogées (IUE, 2004) avaient parfaitement conscience de la dynamique des interactions entre supervision et formation. Avant un cours de formation, l'équipe de formation rencontre les LGL et leurs superviseurs pour identifier les problèmes rencontrés. Ce faisant, le système tente d'introduire une boucle de rétroaction. Les superviseurs sont contrôlés par les responsables de districts mais, pour ceux qui sont nommés dans les villages, les visites sont rares. Le responsable de district rencontre de temps en temps ses subordonnés, lit leurs rapports et intervient en cas de besoin.

Pendant l'étude d'impact de l'IUE (2004), le personnel NLP interrogé a déclaré que la supervision des LGL devrait être faite de manière régulière par les superviseurs régionaux ou des assistants d'éducation pour adultes. Mais la fréquence des visites de contrôle et le nombre de LGL à inspecter varient. Certaines personnes indiquent qu'il faudrait rendre visite à chaque LGL une à deux fois par mois au minimum. D'autres affirment que ces visites sont hebdomadaires voire pluri-hebdomadaires. Ces lignes directrices sont cependant difficiles à appliquer, en particulier pour les LGL situés dans des zones isolées. Certains d'entre eux déclarent ne recevoir de visites que tous les deux, trois ou quatre mois, de temps à autre, une fois par an, ou jamais !

► *Impact de la formation des éducateurs*

L'Enquête nationale sur l'alphabétisation (NLS)²⁹ montre que le taux national d'alphabétisation est passé à 81,2 % en 2003, contre 68,9 % en 1993³⁰. Cependant, l'étude de l'IUE de 2004 révèle que les efforts de formation des LGL ont été insuffisants. Les différents facteurs nécessaires pour assurer de bonnes pratiques recouvrent un large éventail d'indicateurs, de la politique éducative aux résultats de l'apprentissage, parallèlement à des améliorations nécessaires dans tous les domaines : supports didactiques, cursus, conditions de travail et développement des éducateurs, et financement. Il faut

29. Cette enquête, qui s'étend sur dix ans, vise à estimer la progression du taux d'alphabétisation au Botswana. La première, réalisée en 1993, a fait état d'un taux national d'alphabétisation de 68,9 % (70,3 % chez les femmes et 66,9 % chez les hommes). La deuxième, en 2003, a fait état d'un taux national d'alphabétisation de 81,2 % (81,8 % chez les femmes et 80,4 % chez les hommes).

30. La réussite aux tests d'alphabétisation n'augmente le taux national d'alphabétisation que de 1,6 %. Étant donné que l'enquête indique que seulement 3 % de la population concernée a effectivement passé ces tests, il est difficile d'attribuer la progression du taux d'alphabétisation à la formation des éducateurs plutôt qu'à un accroissement de la scolarisation. Cette hypothèse peut être étayée par les écarts entre le niveau d'alphabétisation selon l'âge, puisque les résultats suggèrent que le taux d'alphabétisation est inversement proportionnel à l'âge, les personnes plus âgées ayant moins de chance d'être alphabétisées.

donc former en masse un cadre d'éducateurs locaux susceptibles de relever le défi de l'éducation des adultes.

► *Recours à des éducateurs non formés*

Bien que tous les LGL doivent avoir suivi une formation initiale générale de deux semaines ou assisté à une démonstration de cours avant de pouvoir enseigner, il semblerait que (dans ce sens) leur formation soit largement insuffisante. En deux semaines, on peut au mieux montrer aux formateurs comment utiliser un ensemble de matériels didactiques. En l'absence de ce type de supports et vu les observations sur le terrain, cette formation initiale ne suffit pas. Le rapport de l'IUE (2004) constate que de nombreux LGL ont été affectés sans avoir reçu cette formation initiale. De plus, bien que les éducateurs aient l'occasion de suivre certaines formations complémentaires, après chaque année d'exercice, pour acquérir de nouvelles compétences et actualiser leurs connaissances, cette intervention finit en général par être uniquement consacrée aux problèmes rencontrés par les éducateurs dans la pratique. Ce temps précieux sert alors à essayer de résoudre des problèmes plutôt qu'à offrir une formation directe pour améliorer les performances des LGL. Si ces réunions étaient organisées comme des séances de recherche-action, elles contribueraient à améliorer les capacités des LGL, sans être pour autant un substitut à un programme de formation de qualité pour tous les intervenants locaux.

Conditions de travail

Les LGL ne sont pas considérés comme du personnel DNFE. Ce sont des volontaires auxquels on devrait (conformément à la réglementation) offrir des postes permanents après six mois de travail. Nombre d'entre eux sont « volontaires » depuis dix ans ou plus, faute d'allocations budgétaires suffisantes à l'éducation de base et à l'alphabétisation. Les LGL sont libres de quitter le programme à tout moment - ce qu'ils font d'ailleurs régulièrement dès qu'ils trouvent un meilleur emploi : « *chaque fois qu'un enseignant déserte le programme, soit le groupe se désintègre, soit il faut beaucoup de temps pour trouver un remplaçant* » (Maruatona, 2004, p. 6).

Ces conditions de travail, le faible niveau de développement professionnel du personnel du NLP sur le terrain et une politique de ressources humaines indigente nuisent sérieusement au DNFE. Étant donné la nécessité de développer et d'appliquer le programme ABEP prévu, le DNFE devrait faire de

la formation et du développement des ressources humaines une priorité. Le rapport de l'IUE (2004) signale cependant qu'avant d'investir dans ce domaine, il faut d'abord améliorer les conditions de travail des LGL.

Rôle et fonctions des éducateurs

La politique d'éducation des adultes du Botswana concerne tous ceux dont « *le métier est d'aider les adultes à apprendre* ». Parallèlement, les rôles et les fonctions ont été élargis pour répondre à cette vaste définition de l'« *aide à l'apprentissage* ». Dans le cadre du projet pilote ABEC (cours d'éducation de base pour les adultes), un manuel de formation a été élaboré à l'usage des LGL. Sur la base de cette expérience, le DNFE a mis au point un cursus de dix semaines pour la formation initiale des LGL, qu'il est en train de tester dans quatre grands domaines : les conditions de l'apprentissage des adultes et la dynamique de groupes ; le processus en classe ; le contexte communautaire ; et le processus didactique. Ce programme comprend des tâches/des contenus, des connaissances, des attitudes, des compétences et des expériences d'apprentissage.

Des composantes théoriques sont couplées à des exercices pratiques - une initiative importante pour contribuer à améliorer la qualité de la formation initiale. Ces ressources devraient être judicieusement exploitées et développées pour des supports de formation destinés au nouveau corps d'intervenants locaux nécessaires à l'application du programme ABEP. Il est cependant recommandé d'organiser ce programme en modules et de faire appel à des prestataires professionnels, afin que chaque membre du personnel reçoive la formation nécessaire pour se « qualifier » à l'enseignement.

Le nouveau Centre national de formation à Kang vient d'ouvrir des installations qu'il partage avec le Collège d'enseignement libre du Botswana (BOCODOL), lui-même une ressource pour le DNFE et qui pourrait être habilitée à dispenser au nouveau corps d'intervenants locaux le programme de développement dont ils ont besoin, à travers l'enseignement à distance.

► *Partenariats communautaires*

Le fait que le Botswana considère que l'éducation des adultes comme une profession multisectorielle et multidisciplinaire est crucial pour les programmes d'alphabétisation, mais ce point a été négligé depuis quelques années. La participation active des organismes locaux pourrait corriger cela.

Pour le NLP (2003), les comités villageois pour l'alphabétisation (VLC) sont essentiels, puisqu'ils encouragent les apprenants potentiels et réels à participer au programme d'alphabétisation.

Le DNFE devrait revitaliser les VLC en défrayant les membres qui y siègent. Il devrait aussi encourager les organisations communautaires (OC), les ONG et les églises à soutenir le programme d'alphabétisation et s'assurer que des équipes de vulgarisation participent à la phase postalphabétisation.

Enseigner dans des zones peu peuplées

Au Botswana, les populations les plus vulnérables vivent dans certaines des régions les plus reculées du pays. Le nouveau cursus de l'ABEP met l'accent sur les zones rurales, où vivent pratiquement la moitié des habitants du Botswana, où se concentrent plus qu'ailleurs la pauvreté, le chômage et l'analphabétisme (34,3 % d'analphabétisme contre 14,6 % en zones urbaines) et où, en général, les possibilités d'éducation sont minimales. Il faut établir un lien essentiel entre la politique d'éducation et la politique nationale de développement rural révisée (2002). La NLS (2003) fait état de décalage dans les niveaux d'alphabétisation des districts : les districts urbains affichent de meilleurs taux que les zones rurales reculées. Dans certains cas (comme le Ngamiland Ouest et le Kgalagadi Sud), les taux enregistrés sont inférieurs au taux national de 68,9 % établi en 1993.

Les ressources et les compétences ne sont pas réparties de manière égale. La formation des LGL est décentralisée et manque d'uniformité d'un district à l'autre - ce qui peut expliquer les écarts de taux d'alphabétisation. En général, les « centres » ont plus facilement accès aux ressources.

Le manque de ressources qui sont, de plus, mal réparties - sans parler de la rareté des visites de supervision dans les zones isolées - a des conséquences sur la qualité de l'enseignement dans les classes des zones rurales isolées et éloignées³¹ des bureaux de district ou des bureaux régionaux. L'efficacité et la fréquence de la supervision des LGL semblent dépendre étroitement de la disponibilité des transports et de l'éloignement des classes par rapport à ces bureaux. En outre, bien que les superviseurs soient censés suivre dix

31. Rappelons aussi que la supervision se limite souvent à contrôler les tâches administratives.

à 15 LGL en moyenne, bon nombre travaillent avec 20 LGL ou plus et ne peuvent donc pas les superviser correctement.

Même si la politique de partage des ressources³² était respectée, cela ne résoudrait qu'en partie le problème des installations. L'un des grands obstacles tient à la dispersion des apprenants dans les zones rurales, qui nuit à la délivrance des formations et joue aussi sur les distances que les apprenants doivent parcourir pour y assister. Ce genre de problèmes pourrait être étudié à l'aide d'une échelle mobile intégrant la faible densité de population, le manque d'infrastructures (transports notamment) et la formule de financement du personnel.

Qui enseigne ?

La présence relative des hommes et des femmes parmi les éducateurs pour adultes reflète les déséquilibres de genre du pays tout entier. Au niveau régional, les superviseurs et les facilitateurs locaux sont généralement des femmes, alors que leurs collègues masculins occupent des positions administratives plus élevées.

La NLS (2003) révèle un profond déséquilibre de la répartition hommes/femmes chez les apprenants suivant les cours d'alphabétisation : les femmes sont pratiquement deux fois plus nombreuses que les hommes. Ce décalage serait encore plus grand s'il n'y avait pas tant d'hommes pour suivre les cours d'alphabétisation en prison ! Ce problème de l'inscription des hommes dans les cours d'éducation pour adultes mérite plus qu'un bref commentaire.

Cependant, étant donné que les femmes sont plus motivées pour suivre une formation pour adultes, la NLS rappelle que les classes auraient plus d'impact positif sur la vie économique des apprenants s'ils y acquerraient des compétences professionnelles et si l'alphabétisation visait plus directement à conforter leur situation économique. Ce recentrage sur le travail et les moyens de subsistance devrait aussi attirer davantage d'apprenants masculins qui, d'après les entretiens avec le DNFE, suivent volontiers les formations en apiculture et en agriculture, par exemple.

32. Voir plus loin la discussion sur l'utilisation des sites.

► *La question des langues*

La langue nationale – le setswana – est parlée par environ 70 % de la population, les 30 % restants parlant l'une des 26 autres langues du pays. La langue officielle du Botswana est l'anglais. Ces dernières années, la tendance générale est à l'utilisation du setswana comme langue d'instruction dans les premières années d'étude et à l'introduction de l'anglais le plus tôt possible, d'abord comme seconde langue puis comme langue d'instruction. La question de l'éducation dans la langue maternelle et le multilinguisme sont de toute évidence un véritable problème au Botswana.

La NLS (2003) montre que près de 50 % des élèves qui décrochent ont une langue maternelle *autre* que le setswana. Le niveau de diversité linguistique et ethnique indique une demande d'alphabétisation dans tous les groupes ethniques mais les intervenants devront être formés pour travailler dans un contexte de bilinguisme (ou multilinguisme). L'apprentissage interculturel doit être promu et incorporé dans le NLP et le futur ABEP. Bilinguisme et multilinguisme doivent être reconnus et développés en tant qu'atouts culturels du pays. Le DNFE devrait faciliter l'alphabétisation dans les langues maternelles partout où c'est possible. La vitalité des langues et des cultures minoritaires dépendra de la promotion d'environnements alphabétisés dans les différentes langues locales. Selon la NLS (2003), les langues les plus communes (à part le setswana) sont l'ikalanga et le zezuru/shona. Aucune des personnes interrogées ne pouvaient lire des langues comme le sebirwa, le setswapong ou le sesubiya.

La NLS (2003) a constaté que des gens lisaient et écrivaient dans d'autres langues, mais le nouveau cursus de l'ABEP reconnaît la nécessité de concevoir des supports dans d'autres langues maternelles pour les étapes initiales de l'apprentissage, même si aucune disposition politique spécifique n'est prévue à cet effet. Une fois alphabétisés dans leur langue maternelle, les apprenants pourraient se mettre au setswana comme seconde langue. Cela améliorerait leur situation économique et contribuerait à préserver la richesse et la diversité des cultures du Botswana.

► *Groupes mixtes (aptitudes et âge)*

Dans le domaine de l'éducation des adultes, les groupes d'aptitudes mixtes sont la norme et cette situation est appelée à perdurer. Les prestataires doivent veiller à former leurs éducateurs aux méthodes et aux approches susceptibles de réduire au mieux les difficultés qu'ils rencontrent.

Alors que les groupes d'aptitudes mixtes sont un véritable défi pour les enseignants (ce point est soulevé par 27 d'entre eux), la notion de groupes d'âge mixtes ne semble pas poser de gros problème au Botswana (quatre personnes seulement trouvent cela difficile). La NLS révèle cependant que la population d'apprenants adultes vieillit et que certains « seniors » arrivent en classe avec des problèmes de vue. Il faut contrôler les yeux des apprenants et, au besoin, leur fournir des lunettes. Il soulignons par ailleurs que les textes/caractères d'imprimerie actuellement utilisés dans les manuels de base du DNFE les rendent totalement illisibles, même avec de bons yeux. Les textes sont manuscrits puisqu'ils ont été rédigés avant l'introduction des ordinateurs. Étonnamment, ni le DNFE ni l'université n'a fait l'effort de faire imprimer correctement ces manuels, avec lesquels les apprenants se battent depuis plus de 20 ans.

Une mise en forme correcte des manuels réduirait d'au moins 75 % les problèmes de lecture des apprenants. La NLS révèle que la demande d'alphabétisation reste élevée chez ceux qui ont abandonné l'école et que 78 % d'entre eux aimeraient reprendre des cours d'alphabétisation. Parmi ceux qui déclarent ne pas vouloir retourner en classe, 66 % disent être empêchés par des problèmes de santé et, plus particulièrement, par une mauvaise vue. Ce constat n'est pas surprenant, puisqu'une grande partie de ceux qui ont abandonné l'école sont assez âgés³³.

On assiste là à une violation grossière du droit des apprenants, forcés de se débrouiller avec des textes de si mauvaise qualité pendant si longtemps. De plus, comme le manuel initial est en setswana, le DNFE aurait pu utiliser des textes utilisés dans les pays voisins où le setswana est aussi une langue officielle. Il est malheureux que le droit des apprenants à la lecture ait été bafoué parce que « quelqu'un » craignait qu'ils ne soient « contaminés » ou que cela nuise à leur fierté nationale s'ils avaient accès à des textes (de grande qualité) provenant d'une région éloignée d'environ 100 km (l'Afrique du Sud, en l'occurrence).

Il faut aussi noter que la nouvelle politique prévoit des solutions pour les apprenants ayant des aptitudes différentes. Certains handicaps ont des

33. Ce problème de lunettes de lecture pour les apprenants âgés est universel. Le simple fait de fournir des textes imprimés minimiserait les choses.

exigences particulières. Pour les LGL (et les nouveaux cadres, quelque soit leur nom), cela implique une formation spéciale.

Au moment de concevoir des nouveaux supports pour l'ABEP, il faudra attacher une attention particulière aux différences dans les taux d'alphabétisation liées à l'âge, puisque cela aura une incidence sur la planification des cursus et, surtout, sur le type de supports à préparer pour répondre aux besoins des différents groupes d'âge.

Les « écoles »

Les apprenants se sentent exposés à la curiosité publique et parfois même à l'humiliation du fait qu'ils sont réunis au pied d'un arbre pour apprendre. « *Les gens n'aiment pas vraiment apprendre au pied d'un arbre* ». Cela signifie que « *nous n'avons pas d'importance pour le gouvernement, qui dépense des sommes énormes pour construire des salles de classe et des kilomètres de bureaux mais pas pour nous. Nous, nous devons apprendre sous un arbre, parce que nous ne sommes pas importants et que cela ne nous intéresse pas* » (chef de village, IUE [2004]).

« Les adultes n'aiment pas suivre des cours à l'extérieur parce que les autres se moquent d'eux en les voyant assis par terre » (IUE, 2004). De plus, « la moitié des 'salles de classe' visitées n'ont ni murs ni toit. Quant aux toits en zinc des rares classes abritées, ils transforment la pièce en étuve (40°C), ce qui oblige les LGL à distribuer des litres d'eau pendant les cours ou à trouver un endroit ombragé (sous un arbre !) ».

7. Renforcement des capacités des éducateurs pour adultes en Namibie

La Namibie a su prouver, par de nombreux aspects, sa détermination, sa volonté et son aptitude à traiter le problème de l'alphabétisation dans le contexte plus large du développement. Les dirigeants arrivés au pouvoir après l'indépendance ont, par leur résolution et leur vision, contribué au développement de programmes non formels tout en œuvrant au développement de la population et des communautés. Les Lignes directrices de la seconde phase de la politique éducative 1996-2000³⁴ indiquent ainsi que « le

34. Cette politique était toujours appliquée au moment de l'enquête, en attendant le processus de révision.

programme national d'alphabétisation en Namibie (NLPN) procède de l'engagement du gouvernement en faveur du développement national et de l'éducation pour tous ». L'article 20 de la constitution de la Namibie stipule que « *tous les citoyens ont droit à l'éducation* ». Le gouvernement doit pourvoir à l'éducation de tous les habitants, adultes compris. La politique d'éducation pour l'alphabétisation des adultes fait de la réparation le point de départ (comme en Afrique du Sud).

Les pratiques du pays semblent devancer la politique. Mais la DABE a encore du mal à faire adopter par bon nombre de prestataires le principe fondamental de l'apprentissage centré sur l'apprenant. Beaucoup replongent dans les pratiques « traditionnelles » où l'enseignant occupe le devant de la scène. La politique confirme également le droit des apprenants à un enseignement dans leur langue maternelle. Mais cela ne peut pas toujours se concrétiser, étant donné le nombre assez important de langues locales et l'absence de supports dans ces langues. Enfin, la politique appelle à un maillage à tous les niveaux - qui ne se matérialise pas toujours. La Namibie n'est pas encore un pays de lecteurs...

► *Mise en œuvre du NQF : premières difficultés*

Le NLPN est un programme d'alphabétisation fonctionnelle pour adultes d'une durée de trois ans. Au bout de cette période, les apprenants reçoivent un simple certificat de présence. Il n'existe toujours pas de mécanismes d'équivalence entre les cours et examens de l'enseignement primaire supérieur des adultes (AUPE - 4^e année) et l'examen de 7^e année dans l'enseignement formel (bien que le point de sortie en 4^e année soit considéré comme équivalent à celui de la 7^e année). Les apprenants ne bénéficient d'aucune accréditation équivalente.

L'admission à l'AUPE est très difficile et les apprenants ont du mal étant donné l'écart entre les deux niveaux. Certains soulignent que les manuels sont peu accessibles pour la plupart des apprenants. De sorte que les enseignants doivent aussi se battre pour aider les apprenants tout au long du processus d'apprentissage.

Parallèlement, la mise en place d'un environnement centré sur l'apprenant étayé par une méthode OBE, conformément à la philosophie du NQF, n'a pas été institutionnalisée.

Dans le système d'enseignement et de formation professionnels (EFP), les niveaux sont incompatibles avec le NQF³⁵. Pour remédier à ce problème, le système EFP de Namibie offre désormais trois niveaux de certificats professionnels afin de « *crédibiliser ce soi-disant système flexible fondé sur les résultats* » (Ndjode-Siririka, 2003, p. 13). De gros efforts devront être consentis pour y parvenir. Le système EFP doit fonctionner de manière à répondre aux besoins de l'industrie, ce qui implique que l'environnement d'apprentissage soit conçu de manière à produire « *des travailleurs aptes et compétents* » (qui font leur travail correctement), qui « *acquièrent les compétences leur permettant de s'adapter à de nouvelles situations et d'établir des relations avec les autres travailleurs* ». Conformément à la philosophie qui sous-tend l'OBE, Ndjode-Siririka (2003) note que de telles compétences transcendent une « *vision du monde mécanique* » et étroite et qu'il faut que l'industrie contribue à cela, en apportant les compétences et les techniques appropriées pour analyser l'aptitude des travailleurs et reconceptualiser leur travail (tout en apportant des méthodes non mécaniques pour les traiter). Il faut impérativement accorder un traitement prioritaire aux résultats transversaux cruciaux – à l'image de ce qui a été fait en Afrique du Sud – pour éviter une approche purement mécanique.

► *Réformes éducatives plurisectorielles*

La campagne nationale d'alphabétisation de la Namibie (NLCN) insiste sur la participation des parties prenantes afin de pouvoir gérer l'alphabétisation et développer les communautés. La notion de comités actifs est importante pour comprendre la culture qui sous-tend l'éducation de base des adultes (ABE) et expliquer la réussite de l'alphabétisation : les comités tendent à mobiliser tous les responsables et augmentent ainsi les chances de succès ; ils s'efforcent de déléguer le travail et de permettre ainsi à davantage de gens d'être informés de ces activités ; plus les gens sont nombreux à s'impliquer, plus l'expérience d'apprentissage bénéficie de connaissances et d'expériences (McKay, 2002). Les comités démarrent au niveau local et se maintiennent jusqu'au niveau national avec, à chaque fois, des rôles, des fonctions et des stratégies de communication spécifiques (*ibid.*) : comités des classes d'alphabétisation ; comités communautaires pour l'alphabétisation ; comités de district pour l'alphabétisation ; comités régionaux pour l'alphabétisation ; et comité national pour l'alphabétisation.

35. Ndjode-Siririka (2003), du ministère de l'Enseignement supérieur, de la formation professionnelle, des sciences et de la technologie.

Les comités d'alphabétisation

a. Comités des classes d'alphabétisation

- Aider les promoteurs à trouver un lieu de réunion propice à l'apprentissage.
- Aider les promoteurs à contrôler les membres dont le comportement pourrait être perturber la classe (qui arrivent en état d'ébriété, sont toujours en retard ou dérangent le cours par des discussions stériles...).
- Aider les promoteurs à organiser d'autres manifestations où les classes peuvent décider de participer (collecte de fonds pour un événement spécial, comme la semaine nationale de l'alphabétisation).
- Aider les promoteurs à suivre ceux qui ont décroché et les encourager à les réintégrer.
- Aider les promoteurs à attirer d'autres participants, à travers des campagnes et de la publicité au sein de la communauté.

b. Comités communautaires pour l'alphabétisation

- Mobiliser le support au programme d'alphabétisation et superviser son déroulement.
- Mobiliser la communauté pour qu'elle participe activement au programme.
- Soutenir le travail des organisateurs de districts de l'alphabétisation (DLO), en les conseillant, en achetant des installations (classes par exemple) et en collectant des fonds pour les nombreuses activités auxquelles les apprenants vont participer.
- Assumer la responsabilité de l'organisation d'événements spéciaux comme la semaine nationale de l'alphabétisation et la journée internationale pour l'alphabétisation.
- Veiller à la bonne conduite des promoteurs pour prendre des mesures disciplinaires si nécessaire.
- Aider les DLO à sélectionner les promoteurs.
- Faire des rapports réguliers sur les progrès des programmes d'alphabétisation aux comités régionaux pour l'alphabétisation, par l'intermédiaire de l'organisateur régional de l'alphabétisation (RLO).

En plus du recours aux comités, le succès du programme d'alphabétisation peut être attribué à l'élan qui a suivi l'indépendance et à la volonté des dirigeants en matière d'éducation. Ce qui prouve que le soutien pour l'alphabétisation doit s'exprimer depuis les comités locaux jusqu'à la présidence.

L'alphabétisation fait partie de l'éducation (qui n'existe pas encore comme cadre) avec des possibilités d'apprentissage horizontales et verticales, dans la mesure où les apprenants peuvent intégrer les programmes FET de la NAMCOL (Université d'apprentissage libre et ouvert de Namibie). La création du NLPN en 1992 a marqué le début d'une réforme en profondeur du dispositif d'éducation de base des adultes en Namibie, en introduisant la formation centrée sur l'apprenant et en encourageant une participation active des communautés. Le NLPN repose sur un principe intrinsèque : l'introduction des promoteurs, des DLO, des coordinateurs du développement de l'apprentissage communautaire (CLDC - un dans chacune des 13 régions), des comités régionaux d'alphabétisation, des RLO et des coordinateurs régionaux pour l'éducation des adultes, les bibliothèques et la culture.

Le Département de l'éducation des adultes, des bibliothèques, des arts et de la culture est créé au sein du MdE peu après l'indépendance de la Namibie. En septembre 1992, le NLPN voit le jour, qui bénéficie d'une longue tradition d'alphabétisation et d'éducation des adultes remontant aux missionnaires et aux programmes d'éducation continue des églises, des ONG et de la SWAPO pendant la lutte de libération. En 1997, il se fixe pour objectif de parvenir à un taux d'alphabétisation de 80 % à l'horizon 2000.

Le NLPN couvre trois étapes d'alphabétisation, chacune durant environ un an. Depuis le début du NLPN en 1992 jusqu'en 2004, environ 443 500 apprenants adultes ont suivi ces trois étapes, dont 70 % de femmes. Sur le total, 74 % ont été testés et 76 % ont acquis des compétences de base en lecture et écriture. La dernière évaluation fait état d'un taux d'alphabétisation des Namibiens de plus de 15 ans de 83 % - un excellent résultat par rapport aux normes internationales.

Le NLPN a atteint son objectif en 2005, avec 17 124 étudiants inscrits cette année-là (sans compter les étudiants des régions de l'Erongo, Kunene et Kavango) (statistiques de la DABE). Mais comme pour toutes les statistiques relatives à l'alphabétisation, plusieurs questions se posent : quelle définition de l'alphabétisation utilise-t-on ? Qu'appelle-t-on l'alphabétisation fonctionnelle ? Comment les apprenants ont-ils été évalués ? Étant donné la diversité des contextes sociaux et culturels, des définitions et des standards d'alphabétisation mais aussi des méthodologies de collecte et de compilation des données, les comparaisons entre pays doivent se faire avec la plus grande prudence.

Formation des éducateurs pour adultes

Le guide fondamental du NLPN, produit par la DABE, est le *District Literacy Organizer's Handbook, National Literacy Programme in Namibia*, par David Macharia et Agneta Lind. Les lignes directrices sont contenues dans *Policy Guidelines for the Second Phase, 1996-2000 of the NLPN, Literacy : Your Key to A Better Future*. De son côté, le ministère de l'Éducation de base, des sports et de la culture a publié en juillet 2003 un texte sur l'apprentissage des adultes, *National Policy on Adult Learning*, sous-titrée *Adult Learning - a joy, a tool, a right and a shared responsibility*. Le NLPN est organisé en trois étapes, d'environ un an chacune. L'étape 1 couvre le calcul de base et l'alphabétisation initiale dans la langue maternelle. L'étape 2 renforce et consolide les acquis de l'étape précédente. L'étape 3 propose une initiation à l'anglais (langue officielle du pays), développe l'apprentissage du calcul, impartit des compétences pour la vie et dispense des notions sur l'agriculture, le monde des affaires et la culture entrepreneuriale.

À la fin de la troisième étape, les apprenants sont censés avoir un niveau équivalant à la 4^e année du système d'éducation formel. Ils peuvent alors poursuivre jusqu'à l'étape 4 (l'AUPE). À ce stade, l'anglais est la seule langue utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage. À la sortie, les apprenants sont censés avoir un niveau équivalant à la 7^e année du système formel et doivent :

1. pratiquer couramment l'anglais ;
2. connaître leur pays et sa population ;
3. appliquer les mathématiques dans la vie de tous les jours ;
4. gagner leur vie ;
5. appliquer les sciences dans la vie de tous les jours ;
6. vivre grâce à la terre et l'eau ;
7. avoir de quoi gagner la vie de toute la famille ;
8. être conscient des inégalités entre les sexes et du VIH/sida ;
9. se comprendre (corps, esprit, et âme).

De l'avis général, le bond à faire entre l'étape 3 et l'étape 4 est trop important. En outre, les supports sont très difficiles à comprendre. Le recours à l'anglais explique probablement en grande partie ces difficultés.

► Enseignants/promoteurs du NLPN

Le NLPN emploie plusieurs catégories de personnel dans différents rôles d'organisation, de supervision et de conception. Partout dans le domaine de

L'ENF on rencontre des promoteurs (enseignants NLPN), des agents vulgarisateurs, des personnels de santé, des ONG, des consultants du secteur privé. Ils peuvent être considérés comme des éducateurs pour adultes puisqu'ils contribuent tous à aider la nation à atteindre les objectifs fixés en termes d'alphabétisation des adultes et de programmes de savoir-être. Cependant, les capacités du NLPN sont surtout constituées par les promoteurs et les DLO. Un « promoteur » n'est pas un « enseignant traditionnel » mais plutôt un leader de la communauté : conseiller, confident, supporter, organisateur d'apprentissage, formateur en alphabétisation, etc. Des missions réalisées dans les 13 régions montrent que les apprenants se sentent le plus souvent soutenus par les promoteurs. La structure en comités, qui orientent et

Le programme de formation des promoteurs

a. Semaine 1

- Détermination des besoins d'apprentissage et des attentes
- Alphabétisation et développement (définition de l'alphabétisation et rôle de l'alphabétisation dans le développement personnel, communautaire et national)
- Politiques et plans du NLPN, dans le contexte historique de la Namibie et de ses besoins en développement
- Rôle du promoteur (mobilisation de la communauté, compétences de communication et relations humaines et recrutement des apprenants)
- Comment les adultes apprennent (facteurs affectant l'apprentissage, motivation des apprenants adultes et les méthodes d'enseignement aux adultes)
- Évaluation des besoins de la communauté

b. Semaine 2

- Enseigner l'alphabétisation et le calcul
- Pratiquer l'utilisation des manuels d'alphabétisation et de calcul en situation d'enseignement
- Planifier et préparer des leçons
- Enseigner à une classe ayant des aptitudes différentes
- Utiliser des matériels supplémentaires, surtout en phase de postalphabétisation

c. Semaine 3

- Gestion de la classe
- Organisation de l'environnement d'apprentissage
- Organisation d'événements spéciaux
- Évaluation et suivi des progrès des apprentis et de la classe (DABE, 1995, p. 25)

appuient l'apprentissage des adultes, a également permis d'affiner les rôles et les fonctions des éducateurs.

► *Former les promoteurs et les DLO*

La DABE et l'INSET (formation continue officielle) permettent d'offrir aux promoteurs trois semaines de formation initiale. Le DLO se rend dans les classes au moins une fois par mois, pour suivre et évaluer le NPLN et ce, conformément à la volonté affichée du pays de devenir une nation alphabète.

► *Former des éducateurs pour adultes et des DLO : un partenariat avec l'ABET-UNISA*

En 1996, la NAMCOL a uni ses forces avec l'ABET-UNISA pour former des éducateurs pour adultes dans le cadre de la NLC. Dans l'arrangement initial, l'ABET-UNISA fournissait les supports de formation à la NAMCOL qui se chargeait de la composante « tutorat ». Au cours des sessions de contact, la NAMCOL a adapté et complété le programme en fonction de ses besoins. Elle a élaboré de nouveaux supports, ce qui a conduit à prolonger la formation d'un an. Par ailleurs, la NAMCOL a modifié le système de tutorat pour l'adapter au contexte namibien.

Le programme de formation des éducateurs

La première année, les étudiants s'inscrivent à la fois à la NAMCOL et à l'UNISA. Ils étudient les modules de l'UNISA destinés à tous les étudiants de première année inscrits pour le certificat. Leurs devoirs sont transmis à l'UNISA pour évaluation. Ils passent les examens usuels de l'ABET dans les centres d'examen de l'UNISA en Namibie. Ils sont tenus de soumettre un projet de terrain fondé sur leur propre expérience de la formation des adultes.

La NAMCOL a développé le cours sud-africain pour mieux l'adapter à son propre contexte. Elle a conçu et présenté des modules sur les méthodes de recherche et d'études du développement aux étudiants de 2^e année, dans le cadre de leur qualification. Le partenariat UNISA-NAMCOL repose sur un apprentissage et un partage communs³⁶. À l'issue de la 2^e année, les étudiants reçoivent un certificat NAMCOL-UNISA en éducation pour le développement (CED), qui leur permet de postuler dans divers départements gouvernementaux, notamment à la DABE, pour s'occuper de développement et d'alphabétisation.

36. La 2^e année du CED de la NAMCOL a influencé les programmes de l'ABET, qui a entrepris de développer ses diplômes à des modules pour les étudiants UNISA de 2^e année, sur les méthodes de recherche et les études de développement.

Après la 2^e année, les étudiants retournent dans le système UNISA, pour la 3^e année du diplôme ABET-UNISA. Ce système a bien fonctionné pour les deux pays. Les étudiants de la NAMCOL ont bénéficié de cours africains coût-efficaces, subventionnés par le gouvernement sud-africain. Ils ont eu la possibilité de laisser leur marque sur le cours en organisant leur propre système de tutorat et en fixant leurs propres devoirs supplémentaires. L'UNISA en a bénéficié parce que ce partenariat lui a permis de baser le développement additionnel de ses supports de cours sur les évolutions en cours à la NAMCOL. Ensuite, les qualifications de formateurs ABET-UNISA ont été reconnues à des fins d'habilitation et de rémunération dans le gouvernement namibien bien avant que le MdE d'Afrique du Sud ne saute le pas. Ce soutien supplémentaire de la Namibie a permis à ce cours d'être reconnu en Afrique du Sud.

► *Le système NAMCOL de tutorat*

L'UNISA n'a pas fourni de tuteurs pour la Namibie. L'accord de partenariat stipulait que la NAMCOL se chargeait de cet aspect pour ses étudiants. Les étudiants inscrits au CED étant très éparpillés, la NAMCOL ne pouvait pas utiliser le même système qu'en Afrique du Sud. Elle a proposé une formation à ses nouvelles recrues (environ 30 étudiants par an) lors d'ateliers résidentiels de deux semaines, à Windhoek. Les étudiants étaient logés par la NAMCOL, suivaient les cours et travaillaient avec leurs homologues. Une fois le programme terminé, les étudiants étaient censés rendre leurs devoirs à l'UNISA et passer l'examen final de l'UNISA.

Plans de carrière pour les formateurs en alphabétisation

Certains des promoteurs sont nommés DLO après des études complémentaires, obtenant ainsi un emploi à plein temps à la DABE. Ils sont aussi encouragés à poursuivre leurs études à la NAMCOL, dans le cadre d'un diplôme supérieur de deux ans en éducation des adultes et développement des communautés, proposé en collaboration avec l'ABET-UNISA. Une fois qu'ils sont qualifiés, de nombreuses autres possibilités s'offrent à eux. Ils peuvent aussi devenir CLDC. À ce jour, tous les DLO ont suivi cette filière.

► *Certification des formateurs*

Les promoteurs ne reçoivent qu'un certificat de présence. La Namibie ne possède pas encore de système opérationnel fondé sur les unités de valeur. Pour obtenir une qualification, les promoteurs peuvent s'inscrire à la NAMCOL pour suivre le diplôme de deux ans en éducation des adultes et

développement des communautés. La plupart des DLO et des fonctionnaires de la DABE ont été formés grâce au partenariat UNISA-NAMCOL et bon nombre d'entre eux suivent un diplôme universitaire de premier cycle (B.Ed. [Hons]) en éducation de base des adultes.

Qualité de la formation des éducateurs et de leurs prestations

Le nombre d'éducateurs pour adultes en activité en Namibie exige un suivi et une évaluation constants, qui incombent à la Division pour le suivi et l'évaluation (MED). Les DLO consultent régulièrement les promoteurs afin, entre autres, d'évaluer la qualité de la formation. Des missions de recueil de données sont aussi périodiquement réalisées dans chacune des 13 régions éducatives de Namibie. Des rapports sont rédigés et renvoyés aux régions à intervalles réguliers. Par ailleurs, des réunions avec les coordinateurs régionaux ont lieu sur une base trimestrielle, mensuelle et hebdomadaire. L'accent est mis sur la culture de la rétroaction et la diffusion des informations à tous les échelons. Les comités d'alphabétisation interviennent partout où un programme d'alphabétisation est mis en place, afin de suivre le travail effectué par les promoteurs et de travailler à l'unisson avec ces derniers, les coordinateurs régionaux et les DLO.

► *Efficacité de la formation*

Pour le formateur de formateurs, le fait que les éducateurs soient formés suscite un véritable respect des apprenants pour les promoteurs et pousse les communautés à leur accorder le soutien dont ils ont besoin pour être efficaces. De nombreux promoteurs et DLO déjà chevronnés ont poursuivi leurs études et certains sont devenus travailleurs et conseillers communautaires. L'expérience de promoteur semble ouvrir à la voie à d'autres carrières.

D'après le directeur de la DABE, la formation des promoteurs est efficace et adaptée. Elle tient compte des différences régionales et met l'accent sur la décentralisation. Elle défend l'introduction d'une culture de la lecture et de l'écriture avec une bonne compréhension du calcul.

Les entretiens avec le formateur de formateurs ont permis de voir que cette formation est adaptée aux objectifs que le NLPN s'est fixé : atteindre l'étape 3 en trois ans environ, ce qui correspond à la 4^e année du système formel. Les

taux d'alphabétisation revendiqués semblent confirmer l'efficacité générale de cette formation.

Les lignes directrices pour le recrutement des promoteurs stipulent que ceux-ci doivent avoir au moins atteint la 8^e année. Elles conseillent aussi de ne pas embaucher des personnes ayant fait des études supérieures, car elles « *seront toujours à la recherche d'un travail et quitteront la communauté dès qu'elles auront trouvé un emploi permanent* » (DABE, 1995, p. 15).

► *Évaluer l'impact*

L'impact de la formation des promoteurs doit être considéré dans le contexte général du NLPN, dont le succès est indissociable de leur contribution et de celles de tous les autres agents qui exécutent le NLPN au quotidien. Le NLPN a été évalué deux fois par des évaluateurs externes. La première fois, en 1996, l'évaluation a été financée par l'ASDI et l'UNICEF ; elle a été réalisée par Agneta Lind, coordinateur de l'évaluation d'ensemble, assistée de plusieurs évaluateurs internes, apprenants en alphabétisation et autres évaluateurs externes. Cette évaluation a débouché sur le partenariat NAMCOL-UNISA.

La seconde évaluation, en juillet 1999, a été commandée par le ministère de l'Éducation de base et de la culture, sous le patronage de l'ASDI et du gouvernement des Pays-Bas. Elle a été effectuée par le professeur Kweka, de l'université de Dar-es-Salaam, et par Mme Jeremiah-Namene, de la DABE. Le rapport de la troisième évaluation devait être publié en 2006.

Les évaluations de 1996 et de 1999 sont toutes deux très complètes et très détaillées. La première visait à « *déterminer l'efficacité du NLPN au cours de la première phase d'application et [à] fournir des mesures (quantitatives et qualitatives) pour comparaison avec les données de référence. Cela a permis à la DABE de réfléchir au potentiel du NLPN, de renforcer les points forts et d'améliorer ce qui pouvait l'être là où c'était visiblement nécessaire* » (DABE, 1996, p. 7). La seconde a mis en évidence la nécessité d'assurer une formation approfondie pour les DLO, ce qui a conduit la NAMCOL à prolonger son contrat avec l'UNISA et à utiliser le cours diplômant de l'ABET-UNISA.

Conditions de travail

Le NLPN ne fait pas appel à des volontaires. Tous les promoteurs sont employés à temps partiel. Leur salaire mensuel est de 800 NAD dans

les zones rurales, contre 1 500 NAD dans les zones urbaines. Le salaire minimum national étant d'environ 450 NAD, il semblerait que les promoteurs soient relativement bien payés. Pour ce qui est de leurs perspectives de carrière, ils peuvent s'inscrire à la NAMCOL pour suivre le diplôme de deux ans en éducation des adultes et développement communautaire, ce qui leur ouvre encore plus de possibilités.

► *Approches participatives et méthodologies*

L'alphabétisation fait surtout appel à l'approche « langage-expérience » (LEA), qui place l'apprenant au cœur du processus et combine des éléments phonétiques à des mots entiers. La LEA peut sembler innovante, mais elle est utilisée depuis un certain nombre d'années déjà. L'approche fortement centrée sur l'apprenant promue par la DABE demande que l'apprenant et le promoteur participent tous deux de manière unique et spécifique. Mais le personnel de la DABE estime que les éducateurs ont tendance à revenir aux méthodes « traditionnelles » d'enseignement, malgré les efforts fournis pour les familiariser à des méthodes et des stratégies alternatives.

► *Partage/coordination des expériences*

Les DLO et les CLDC sont censés élargir les expériences des promoteurs et des autres éducateurs impliqués dans l'éducation des adultes. Ils doivent aussi exposer les apprenants à d'autres manières de faire et d'être. L'utilisation actuelle de la LEA pour assurer l'alphabétisation dans la langue maternelle semble fonctionner. Dans d'autres domaines d'apprentissage, les promoteurs semblent en faveur d'une technique semblable à l'approche fondée sur les résultats et sont, théoriquement, tout à fait d'accord avec l'obligation de mettre les apprenants au cœur du processus d'apprentissage.

Production des supports

L'objectif principal du Bureau de développement des supports (MDO) est de garantir la pertinence, l'adéquation et l'accessibilité pour les apprenants. Le MDO produit une partie des matériels destinés aux apprenants, surtout dans les langues locales, car peu d'éditeurs s'aventurent à publier des ouvrages dont le tirage est trop faible. La question de la production de supports adaptés doit être gérée au niveau national. L'expérience de la Namibie offre un certain nombre d'enseignements. La DABE emploie des responsables éducatifs à plein temps pour concevoir de nouveaux supports. Ils sont regroupés dans un service distinct (à part ces supports, ils ont également produit le manuel pour les DLO et d'autres ouvrages liés au NPLN). Le

niveau de certains matériels AUPE est trop difficile et le contenu manque de pertinence. Apparemment, leurs auteurs se sont contentés d'adapter les matériels scolaires correspondants.

Projet de développement des compétences pour les adultes : collaboration entre le secteur privé et la DABE

La DABE s'est efforcée de lier l'alphabétisation à l'acquisition de compétences indispensables dans la vie courante. L'initiative « Développement pour l'entrepreneuriat » inaugure une collaboration entre le secteur privé (notamment une banque commerciale) et la DABE. Des prêts sont accordés aux entrepreneurs putatifs, que la DABE sélectionne et forme puis aide à monter leur entreprise. Ce projet est un modèle d'éducation aux compétences pour la vie.

Qui enseigne ?

Il n'existe pas de syndicat ou d'organisation spécifiques pour les promoteurs, les DLO, etc. qui peuvent, s'ils le souhaitent, adhérer au syndicat des travailleurs ou au syndicat des enseignants.

► *Enseignants non formés*

Avec toutes les possibilités de formation ouvertes aux enseignants, qu'en est-il de la pratique d'employer des enseignants non formés ? Selon le formateur des formateurs, certains promoteurs auxquels on offre un poste à plein temps quittent parfois leur emploi avant qu'un remplaçant ne soit trouvé. La nomination d'un promoteur – toujours issu de la communauté locale – se fait en collaboration avec le comité régional pour l'alphabétisation. Le promoteur doit parler couramment la langue locale mais comme le pays compte environ 26 langues différentes, les choses ne sont pas simples. Il arrive que l'on ne trouve pas de candidat idoine. Le recours à un promoteur non formé reste une *exception*. Partout où c'est faisable, la DABE forme le nouveau promoteur pendant une semaine.

► *Genre*

Le NLPN « emploi » 1 373 promoteurs pour assurer les étapes 1 à 3, dont 949 sont des femmes. Celles-ci constituent donc 69 % des promoteurs – un chiffre qui reflète presque exactement la proportion d'apprenants hommes et femmes dans le système : à l'heure actuelle, 18 270 apprenants sont inscrits dans les étapes 1 à 3, dont 64 % sont des femmes.

Les promoteurs sont évalués par les apprenants au cours des « missions d'information », pendant lesquelles ces derniers peuvent exprimer leurs sentiments, attitudes et opinions aux comités régionaux pour l'alphabétisation. Ces missions se rendent dans chacune des 13 régions à tour de rôle. Elles sont organisées en collaboration avec les DLO, les RLO et les comités pour l'alphabétisation. Des rapports sont rédigés pour permettre aux régions de réagir et les DLO sont censés proposer une rétroaction à chaque promoteur, dans le cadre de l'INSET.

Groupes mixtes (âge et aptitude)

Selon les statistiques officielles, 18 270 apprenants sont actuellement inscrits dans les trois étapes, pour 1 373 promoteurs en activité. La politique du NLPN prévoit que des classes de 15 à 30 personnes et des cours huit heures par semaine pendant 40 semaines (soit 320 heures par niveau). En réalité, la plupart des classes n'accueillent qu'environ 15 apprenants par classe, soit un taux d'encadrement de 1:13, un rapport optimal. Le fait que la DABE ait laissé les classes continuer avec des taux aussi faibles donne la mesure de l'engagement du gouvernement et constitue aussi l'une des raisons du succès de ces programmes.

Les programmes d'alphabétisation ne peuvent pas organiser des groupes d'âge homogènes, le nombre d'apprenants ne justifiant pas d'avoir des classes pour des très petits groupes. Dans le cadre du NLPN, les jeunes de moins de 16 ans ne sont jamais mélangés à des apprenants plus âgés. L'expérience montre que dès que des jeunes arrivent dans un groupe, bon nombre d'apprenants plus âgés le quittent. Les promoteurs apprennent à gérer des groupes d'âge hétérogènes pendant leur formation de trois semaines. On leur enseigne la psychologie de l'apprentissage et différents moyens de s'y prendre avec ce type de groupes.

La question des langues

La politique en Namibie stipule que les apprentis ont le droit de suivre une éducation dans leur langue maternelle au niveau de base. Ce n'est pas toujours possible puisque le pays compte 26 langues locales et que les supports ne sont pas forcément disponibles dans toutes ces langues. Pour ce qui est des promoteurs, ils doivent maîtriser la langue locale.

Les « écoles »

Bon nombre d'apprenants en alphabétisation suivent encore les cours sous des arbres, assis par terre, à la merci des intempéries. S'ils utilisent les salles dans des écoles primaires, les pupitres et les chaises sont trop petits pour eux.

8. Conclusions

► *Répondre au plus vite au besoin massif d'éducateurs pour adultes capables d'agir comme intermédiaires et agents du développement dans l'éducation, la formation et le développement*

En Afrique du Sud, l'UNISA a formé plus de 50 000 éducateurs pour adultes depuis 1994. Ceux-ci ont pu être déployés pour des campagnes d'alphabétisation « de masse » et autres initiatives (comme l'éducation civique pour les élections). L'UNISA s'assure aussi que les personnels sont ancrés dans les communautés où ils interviennent et qu'ils développent des relations de protection avec les apprenants. Parallèlement, des systèmes ont été mis en place pour soutenir et surveiller les éducateurs³⁷. En Namibie, la qualité de la formation des éducateurs assurée par le MdE n'a pas encore été évaluée mais ce système possède une force intrinsèque, à savoir son ancrage dans les communautés, grâce à la structure des comités : l'« implication communautaire » fait partie intégrante d'un « contrat » réussi d'éducation de masse.

► *Le succès et la qualité de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dépendent d'éducateurs bien formés et bien soutenus*

Le développement d'éducateurs compétents est lié à l'adéquation de la formation, de l'accréditation et de la reconnaissance de leurs qualifications par les ministères, mais aussi à la place de ces qualifications au sein des NQF correspondants. Il faut cependant que la formation soit organisée en dehors du gouvernement, à travers des partenariats avec les universités ou avec d'autres établissements de formation des enseignants. Ce faisant, les pays progresseront dans la professionnalisation de la formation des éducateurs. Professionnaliser signifie offrir de bonnes conditions de travail, ainsi qu'un statut et un salaire en rapport avec les qualifications. La professionnalisa-

37. L'argent n'est pas toujours un problème : lorsque des économies d'échelle sont atteintes, le coût per capita de la formation des éducateurs pour adultes par l'enseignement à distance est minimal. Ainsi, l'ABET-UNISA a formé des éducateurs, fourni tous les supports didactiques et assuré un tutorat direct pour 100 USD par an.

tion sera d'autant plus facile que les éducateurs auront de véritables plans de carrière.

► *L'enseignement à distance pour assurer une formation de masse des éducateurs*

On peut organiser l'encadrement nécessaire en personnel pour engager des programmes d'alphabétisation de masse en recourant à des options d'« enseignement à distance » conjuguées à une implication des communautés. C'est ce que démontrent l'expérience de l'Afrique du Sud et ses éducateurs formés par l'UNISA (y compris leur rôle au sein des communautés), ainsi que les structures basées sur les comités qui soutiennent le NLPN en Namibie. La demande croissante d'éducation et de formation associée à la diminution des ressources font de l'enseignement à distance un pivot de l'éducation des adultes et une composante centrale de l'équation de l'apprentissage tout au long de la vie. L'enseignement à distance peut aider à changer d'échelle pour développer à moindre coût les capacités.

Plus généralement, les méthodes participatives représentent une contribution des éducateurs pour adultes au champ de l'éducation. Cette expérimentation met en lumière des modes d'« éducation » qui offrent des options (à étudier aussi pour d'autres éducateurs) pour l'organisation des processus d'éducation. Bien que ces méthodes aient été conçues dans un certain contexte pour rendre compte des expériences et des intrants apportés par des adultes comme parties intégrantes du processus d'apprentissage, d'autres éducateurs peuvent tirer profit de celles qui ont été élaborées et utilisées dans le domaine de l'éducation des adultes. Autrement dit, les approches utilisées pour l'ENF (des adultes) offrent des exemples de pratiques qui devraient être mises en avant pour que d'autres puissent profiter de la mise à l'essai de styles (novateurs) d'apprentissage, qui devraient acquérir le statut qu'ils méritent, dans tous les domaines de l'éducation.

► *Assurance qualité*

Trop souvent, l'assurance qualité tombe dans un travers bureaucratique et se résume à remplir des listes de contrôle. Le système des ETQA en Afrique du Sud n'est pas une panacée. Si l'assurance qualité dépend des connaissances de l'évaluateur, elle risque de devenir une activité quantitative, se limitant à vérifier une liste de contrôle sans réelle compréhension des questions de qualité. L'assurance qualité ne doit pas devenir un pur exercice quantitatif. Pour évaluer la perception des utilisateurs finals et vérifier le respect de

la philosophie fondée sur les résultats, il faut introduire des mécanismes permettant de mesurer ces aspects de manière qualitative (tout en tenant compte des résultats effectivement quantifiables). Les risques de tension pour défendre un pré carré sont à éviter à tout prix au moment de décider quels organismes seront impliqués dans l'assurance qualité.

Le projet du Botswana intègre les différents intervenants censés intervenir dans l'évaluation des éducateurs. Il faut concevoir des critères et des stratégies spécifiques pour évaluer les performances de manière multiple et non menaçante. S'il est louable que ce projet prévoie une évaluation multiple des éducateurs, il faut insister sur le fait qu'il est urgent de mettre ce processus en œuvre pour qu'il y ait effectivement des éducateurs pour soutenir le programme dès sa mise en application.

► *Supports d'enseignement et d'apprentissage*

Dans tous les pays étudiés, le soutien aux éducateurs grâce à des supports didactiques conformes à l'approche fondée sur les résultats et centrée sur les apprenants est au cœur des préoccupations. L'élaboration de matériels exige des compétences de haut niveau et, dans leur ensemble, les enseignants *ne peuvent/ne veulent pas* et *ne devraient pas* avoir à s'en occuper. Des mécanismes de partage et d'adaptation d'un pays à l'autre doivent être mis en place. Ce système permettrait de libérer du temps pour concevoir des matériels adaptés aux situations locales.

► *Conditions de travail des éducateurs*

Les éducateurs doivent avoir une reconnaissance légale, qui se traduit dans leurs conditions de travail. Pour cela, il faut arrêter de considérer que l'éducation de base (pour adultes) est le fait du volontariat : c'est un travail formel. Les éducateurs pour adultes doivent être formés et rémunérés et doivent bénéficier des mêmes conditions de travail que leurs homologues du système formel. Dans le cadre du NQF et de la philosophie d'ATLV, les éducateurs pour adultes ont un rôle crucial à jouer – ce qui souligne bien la nécessité de leur assurer un soutien professionnel.

En Afrique du Sud, les récents efforts consentis pour introduire des règles et des normes de financement des ALC sont un pas dans la bonne direction. Il faut instaurer une culture du soutien à l'éducation des adultes (accompagnée des engagements financiers nécessaires), de manière à ce que l'éducation des adultes ne soit plus considérée comme un « ajout » à d'autres engagements

nationaux. La Namibie semble y être parvenue, avec ses structures de comités, les processus connexes et l'engagement des personnes impliquées dans le programme.

Un problème demeure dans les trois pays : celui des **lieux** d'apprentissage. Ils sont souvent liés au sentiment que l'éducation des adultes n'intéresse pas le gouvernement. Le rapport de l'IUE sur le Botswana (2004) met l'accent sur ce problème, qui persiste aussi en Afrique du Sud. Au lieu d'investir dans des bâtiments coûteux, il faudrait s'arranger pour utiliser de manière plus efficace les installations scolaires et autres bâtiments gouvernementaux existants.

► *Politique et pratique : introduire une culture propice à l'apprentissage des adultes*

Même lorsque les pays se sont dotés de politiques pour faire de l'éducation des adultes un engagement national, on observe un décalage entre la théorie et la pratique – souvent pour des problèmes de financement. En Afrique du Sud, moins de 1 % du budget de l'éducation est consacré à l'éducation des adultes. Les partenariats impliquant différentes parties prenantes contribuent à rendre les politiques opérationnelles.

Il est évident cependant qu'aucune politique ne peut être appliquée sans l'engagement de ceux qui mettent en œuvre les projets. L'expérience de la Namibie montre que le développement de comités actifs peut permettre d'ancrer la culture entourant l'ABE. Le NLPN s'est efforcé de développer cet engagement en créant une structure décentralisée de comités. Le programme insiste sur le développement rural, en encourageant la population à voir l'éducation des adultes comme une composante intégrante du développement de la communauté.

Parallèlement, la notion de « promoteur » institutionnalisée en Namibie aide les apprenants et les intervenants à reconnaître toute la palette de rôles que ces derniers assument dans la communauté. Tous ces aspects semblent aller au-delà de ce qui était prévu dans les documents de politique éducative du pays. Mais cela montre l'importance de ne pas se reposer uniquement sur la politique pour créer la culture et l'engagement nécessaires au succès des programmes d'éducation pour adultes.

Références

- Aitchison, J., Houghton, T. & Baatjes, I.G. (2000).** *Survey of Adult Basic Education and Training*. Pietermaritzburg, université du Natal.
- Blom, R. & Keevy, J. (2005).** *The impact of the implementation of the NQF on education and training in SA*. Texte préparé pour Kenton at Mpekwini, octobre.
- Direction de l'éducation de base des adultes (DABE), Namibie. (1997).** *Policy Guidelines for the Second Phase, 1996-2006 of the National Literacy Program in Namibia: Literacy: your key to a better future*, ministère de l'Éducation de base et de la Culture, Windhoek.
- French, E. (2002).** *ABET in 2002*. ETDP-SETA Sector Review, non publié.
- Guide de référence ABET. (2004).** *Partenariat Technikon SA et ABET*, ministère de l'Éducation, province du Nord-ouest, Afrique du Sud.
- Jansen, J. (2004).** "Meta-evaluation study: review of SAQA and the National Qualifications Framework (NQF)", *SAQA Bulletin*, 5(1): 47-61.
- Kweka, A.-N. & Jeremiah-Namene, J. (1999).** *Literacy for better communication: second overall evaluation of the National Literacy Program in Namibia*, ministère de l'Éducation de base et de la Culture, Windhoek.
- Lind, A. (1996).** *Free to speak up: overall evaluation of the National Literacy Program in Namibia*, Gamsberg : Macmillan, Windhoek.
- Macharia, D. & Lind, A. (1995).** *District Literacy Organisers' Handbook, National Literacy Program in Namibia*, DABE, ministère de l'Éducation de base et de la Culture, Windhoek.
- Maruatona, T. (2004).** *An overview of training of adult literacy facilitators in Southern Africa*, Département de l'éducation des adultes, université of Botswana.
- McKay, V. (2002).** *Projet de supports de cours pour une formation des CED à la NAMCOL*.

McKay, V. (2005). “Using distance education as a tool for development”, intervention principale, Canadian Association for Distance Education, Vancouver.

Ministère de l'Éducation d'Afrique du Sud (DoE). (1998). *A National Multi-year Implementation Plan for Adult education and Training Provision and Accreditation*, MdE, Pretoria.

Ministère de l'Éducation d'Afrique du Sud (DoE). (2005). *Monitoring and Evaluation of ABET*, MdE, Pretoria.

Ministère de l'Éducation de base, des Sports et de la Culture de Namibie. (2004). *Annual Report 2003-2004*, Windhoek.

Ministère de l'Éducation de base, des Sports et de la Culture de Namibie. (2004). *General Services Circular No.3: Recruitment procedures for literacy promoters*, Windhoek.

Ministère de l'Éducation de Namibie, Namibia Qualifications Authority. (2005). *Draft regulations for a National Qualifications Framework for Namibia*, version approuvée par le conseil, 12 avril.

Ministère de l'Éducation de Namibie, Namibia Qualifications Authority. (2005). *Registered unit standards/outcomes/competencies. Criteria for the registration of unit standards on the National Qualifications Framework in Namibia*, version approuvée par le conseil.

Mpofu, S. & Miriam-Amin, A.M. (2003). *A survey of perceptions, delivery systems and funding of adult learning in Namibia*, DABE, ministère de l'Éducation de base, des Sports et de la Culture, Windhoek.

Ndjode-Siririka, M. (2003). “Regulatory instruments for quality assurance of TVET in Namibia”, conférence sur “Reform of Technical And Vocational Education and Training (TVET)”, Gaborone, 4-6 août.

SANLI (<http://www.capegateway.gov.za/eng/directories/services/11475/14915>).

Singh & McKay, V. (2004). *Enhancing Adult Basic Learning: Training Educators and Unlocking the Potential of Distance and Open Learning*, UNESCO UIE & UNISA, Pretoria.

South African Qualifications Authority. (2005). *NQF Impact Study Report 2.*

South African Qualifications Authority. (2005). *What is the relationship between the National Qualifications Framework, Outcomes-based Education and Curriculum?*, SAQA Position Paper.

Spady, W. (1994). "Outcomes-based education: critical issues and answers", *The American Association of School Administrators.*

Torres, R.-M. (2005). *Lifelong learning in the South: critical issues and opportunities for adult education.* ASDI, Stockholm.

UIE. (2004). Sharpening the focus: Evaluation of the Botswana National Literacy Program.

UIE/Botswana Department of Non-formal Education. (2005). *Blueprint for ABET program* (Draft version 5).

UNESCO. (2002). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?, UNESCO, Paris.

Liste des personnes rencontrées

AFRIQUE DU SUD

David Diale (directeur), CES, MdE

Vernon Jacobs (directeur par intérim), Éducation et formation de base pour les adultes (MdE)

Fezile May, Éducation et formation de base pour les adultes (MdE)

Johannes Geldenhuis, Éducation et formation de base pour les adultes (MdE)

Rodney Veldtman (directeur adjoint), NAPTOSA

James Keevy (directeur adjoint), Recherche SAQA

Eardley Twigg, Évaluations UMALUSI

Enseignants du MdE de la province du KwaZulu Natal

BOTSWANA

Patrick Maphorisa (directeur) DNFE

Membres du Comité directeur du DNFE pour l'ABEP

Dr Maruatona, Université du Botswana et consultant pour le DNFE ABEP

NAMIBIE

Justin Ellis (secrétaire pour l'éducation permanente), DABE

Beans Ngatjizeko (directeur), DABE

Bornface Mukono (directeur adjoint) DABE

Cletious Mushaukw (spécialiste et concepteur de supports), DABE

Mary Matengu (spécialiste pour l'éducation), DABE

Himeesora Kaimu (spécialiste principal de l'enseignement supérieur), NQA

Ndeshii Afunde (coordinatrice de l'enseignement à distance), NAMCOL

Ephraim Dawids (manager) Service de commercialisation des supports d'apprentissage

FORMATION DES FORMATEURS

Ann Nujoma-Angula (spécialiste en éducation), DABE

Joel Kavetuna (organisateur de district pour l'alphabétisation et coordinateur du développement de l'apprentissage des communautés), DABE

Steve Kaangundue (spécialiste en éducation), DABE

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ADULTES POUR LE TRAVAIL INDÉPENDANT

Mavis Simasiku	UNAM	Étudiante
Juliet Buiswalelo	UNAM	Étudiante
Helena Ndeutapo	UNAM	Étudiante
Elvisa Tjituka	UNAM	Étudiante
Ben Munyandi	UNAM	Étudiant
Lydia Shaketange	UNAM	Maître de conférences
Gilbert Likando	UNAM	Maître de conférences

Chapitre 11.

Indicateurs et financement pour l'alphabétisation des adultes

par David Archer

1. Introduction

Selon les statistiques de l'UNESCO, presque un milliard d'adultes ne savent ni lire ni écrire. Les chiffres sont probablement plus proches des deux milliards¹ et les dépassent encore si l'on prend en compte d'autres compétences comme le calcul et la fréquence de leur utilisation. La majorité de ces personnes vivent dans un état de pauvreté extrême. Près de deux tiers d'entre elles sont des femmes et environ un sur 5 est un jeune âgé de 15 à 24 ans. Pourtant, ces dernières décennies, ces personnes ont été délaissées. Bien que les gouvernements du monde entier aient souscrit au but des Nations unies de réduire le taux d'analphabétisme de 50% d'ici 2015, les investissements qu'ils ont consentis pour atteindre cet objectif sont scandaleusement dérisoires.

En 2005, ActionAid et la CME ont entrepris la plus vaste enquête jamais réalisée pour systématiser les expériences réussies en matière d'éducation des adultes et pour en déterminer le coût. Nous avons analysé 67 programmes d'alphabétisation réussis dans 35 pays afin de voir s'ils présentaient des caractéristiques communes susceptibles d'être synthétisées dans une base référentielle concrète et pratique et associée à une estimation de coûts, à l'usage des responsables politiques. Bien que personne, et encore

1. Les statistiques officielles de l'UNESCO les évaluent à 785 millions, mais le manque de fiabilité de ces chiffres est notoire, dans la mesure où ils dépendent des réponses des personnes interrogées, qui s'auto-évaluent. Des calculs plus rigoureux donnent des chiffres beaucoup plus élevés.

moins la CME, ne veuille préconiser une approche « modèle » à l'égard de l'alphabétisation, un consensus remarquable prévaut chez les praticiens auprès de qui nous avons enquêté quant aux ingrédients indispensables à la réussite. Ce consensus est renforcé par les commentaires favorables que nous avons reçus de 142 répondants de 47 pays (parmi lesquels des responsables politiques et praticiens travaillant pour les gouvernements, des ONG et des universités) sur les premiers projets d'une base référentielle. Il apparaît que nous savons très bien ce dont nous avons besoin pour réussir des programmes d'alphabétisation des adultes – et cela n'a rien de mystérieux : il s'agit de prendre des mesures bien définies pour concevoir et gérer des programmes de bonne qualité au bon rapport coût-efficacité. Quand ces conditions sont réunies, les résultats peuvent être exceptionnels.

Notre point de départ pour déterminer les coûts devait être l'identification des caractéristiques clés des programmes de qualité, notamment :

- durée et intensité des programmes d'apprentissage ;
- façon dont les budgets sont gérés ;
- rémunération des animateurs et montant
- nombre d'animateurs par formateur/superviseur ;
- approche adoptée pour l'élaboration du matériel d'apprentissage ;
- durée des programmes de formation ;
- choix de la langue d'instruction ;
- importance accordée à la question plus large de l'environnement lettré.

Nous sommes donc passés par un vaste processus visant à définir 12 indicateurs de référence à partir desquels nous pourrions raisonnablement projeter les coûts (tout en nous inspirant des coûts réels de programmes réussis existant sur le terrain).

Afin que cette étude des coûts ait un sens, nous devons alors considérer les résultats des programmes que nous avons étudiés – pour voir si les fonds placés dans l'alphabétisation constituaient un bon investissement. Nous croyons que l'alphabétisation fait partie intégrante du droit fondamental humain à l'éducation, mais nous voulions aussi apporter des raisons pratiques convaincantes pour que les gouvernements et les bailleurs investissent dans l'éducation des adultes. Il en est clairement ressorti les points suivants :

- l'alphabétisation est un facteur décisif de la réduction des inégalités entre les sexes ;

- L’alphabétisation des adultes est un élément crucial du développement de la santé et de l’éducation des enfants, en particulier des filles ;
- L’alphabétisation est un élément crucial du développement économique et humain ;
- L’alphabétisation est un élément crucial de la lutte contre le SIDA ;
- les programmes d’éducation des adultes peuvent être efficaces.

En bref, l’alphabétisation est l’engrais dont ont besoin le développement et la démocratie pour prendre racine et s’épanouir. C’est l’ingrédient imperceptible de toute stratégie d’éradication de la pauvreté. Malheureusement, elle n’est devenue que trop invisible, ces récentes années, parce cet investissement sain n’a pas été consenti. Les fonds ont été affectés à l’enseignement primaire et très peu de financements ont été orientés vers l’éducation des adultes, même si c’est un placement de bon rapport et un investissement financièrement intéressant. Nous espérons que la base référentielle que nous présentons ci-après contribuera à la rénovation des arguments en faveur de l’alphabétisation et aidera les pays et les donateurs à faire les projections de coûts pour développer des programmes efficaces.

2. Les indicateurs

Les indicateurs qui suivent sont destinés à faciliter une planification rigoureuse pour atteindre l’objectif de l’« Éducation pour tous » (EPT) fixé à Dakar et qui vise à réduire de 50% l’analphabétisme des adultes d’ici 2015. Nous espérons que cette base référentielle fournira un point de départ au dialogue politique entre les gouvernements, les agences de financement, les ONG et les adultes qui ont été privés de leur droit à l’éducation. Elle pourrait aussi servir de liste de contrôle à partir de laquelle un gouvernement ou un donateur pourrait poser des questions sur un programme existant ou proposé. Cependant, elle n’est pas destinée à servir de modèle ni d’ensemble de conditions à satisfaire. Nos recherches confirment l’opinion largement partagée par les praticiens expérimentés, selon laquelle la réussite de tout programme d’alphabétisation dépend de la souplesse d’adaptation aux circonstances et aux besoins locaux, chaque fois particuliers.

1. Il s’agit avec l’alphabétisation d’acquérir et de mettre en pratique les compétences de lecture, d’écriture et de calcul qui conduisent au développement d’une citoyenneté active, à l’amélioration de la santé et

- des moyens d'existence et à l'égalité entre les sexes. Les objectifs des programmes d'alphabétisation devraient refléter cette compréhension.
2. L'alphabétisation devrait être considérée comme un processus continu qui requiert un apprentissage et une application soutenus. Il n'existe pas de lignes magiques à franchir pour passer de l'analphabétisme à l'alphabétisme. Toutes les politiques et tous les programmes devraient être définis pour encourager une participation soutenue et célébrer des accomplissements progressifs plutôt que de se concentrer sur une unique prestation avec un point final.
 3. Les gouvernements sont les premiers responsables du droit des adultes à l'alphabétisation. Il leur revient d'assurer le leadership, de fournir les cadres de politique, un environnement propice et des ressources. Ils devraient *i)* assurer la coopération entre tous les ministères concernés et la liaison avec tous les programmes de développement concernés ; *ii)* travailler systématiquement en collaboration avec les organisations expérimentées de la société civile ; *iii)* assurer les liens entre ces agences, en particulier au niveau local ; et *iv)* assurer la pertinence des programmes par rapport aux différents aspects de la vie des apprenants en promouvant la décentralisation des budgets et de la prise de décision sur les curriculums, les méthodes et le matériel pédagogiques.
 4. Il est important d'investir dans des mécanismes de feedback continu et d'évaluation, la systématisation des données et la recherche stratégique. Les évaluations devraient se concentrer sur l'application pratique de ce qui a été appris et son impact sur l'activité citoyenne, l'amélioration de la santé et les moyens d'existence, ainsi que sur l'égalité entre les sexes.
 5. Afin de retenir les animateurs, il importe qu'ils soient payés au moins l'équivalent du salaire minimum d'un instituteur pour toutes les heures travaillées (y compris le temps passé à la formation, à la préparation et au suivi).
 6. Les animateurs devraient être des personnes appartenant à la communauté locale ayant reçu une formation initiale substantielle et des formations périodiques de recyclage, tout en ayant la possibilité de maintenir des échanges réguliers avec les autres animateurs. Les gouvernements devraient mettre en place un cadre de développement professionnel pour le secteur de l'alphabétisation des adultes, incluant les formateurs/superviseurs - avec la pleine possibilité d'y accéder pour les animateurs de l'ensemble du territoire (par exemple, à travers la formation à distance).
 7. Il devrait y avoir au moins un animateur pour 30 apprenants et au moins un formateur/superviseur pour 15 groupes d'apprenants (un

- pour 10 dans les régions reculées), assurant au minimum une visite de soutien par mois. Les programmes devraient avoir un emploi du temps qui s'adaptent avec souplesse à la vie quotidienne des apprenants mais en permettant un contact régulier et soutenu (par exemple, deux fois par semaine pendant deux ans au moins).
8. Dans les contextes multilingues, il est important que les apprenants aient la possibilité, à toutes les étapes, de choisir la langue de leur apprentissage. Des efforts devraient être activement déployés pour encourager et soutenir l'apprentissage bilingue.
 9. Une large variété de méthodes participatives devrait être utilisée dans le processus d'apprentissage pour assurer l'engagement actif des apprenants et la pertinence par rapport à leur vie. Les mêmes méthodes et processus participatifs devraient être utilisés à tous les niveaux de formation des formateurs et des animateurs.
 10. Les gouvernements devraient se charger de stimuler la production et la distribution nationales d'une large variété de matériels adaptés aux nouveaux lecteurs, par exemple en travaillant avec les éditeurs et les producteurs de journaux. Ils devraient, en même temps, financer la production locale de matériel, en particulier par les apprenants, les animateurs et les formateurs.
 11. Un programme d'alphabétisation de qualité respectant tous les points de cette base référentielle coûtera probablement entre 50 et 100 dollars EU par an par apprenant et cela, sur au moins trois ans (deux années d'apprentissage initial auxquelles s'ajoutent les possibilités de continuer à apprendre disponibles pour tous).
 12. Les gouvernements devraient consacrer au moins 3% du budget national alloué au secteur de l'éducation à des programmes d'alphabétisation des adultes alignés sur cette base référentielle. Là où les gouvernements fournissent cette part, les bailleurs de fonds internationaux devraient combler la différence entre les ressources requises et celles disponibles (par exemple en incluant l'alphabétisation des adultes dans l'Initiative de mise en œuvre accélérée – IMO).

3. Éléments de validation de l'indicateur #11 portant sur les coûts

On trouvera ci-dessous les réponses que nous avons reçues sur la question des coûts moyens par apprenant inscrit et par apprenant « qui a réussi ». Nous avons demandé une décomposition détaillée de ces coûts mais la

plupart des personnes interrogées n'ont donné qu'un montant global. Au début, certaines personnes avaient du mal à nous donner cette information et nous avons vraiment dû insister pour l'obtenir.

Les résultats font apparaître une diversité importante entre les régions, mais peut-être pas aussi importante qu'on aurait pu le penser : le coût moyen par apprenant en Afrique est de 47 dollars EU contre 30 dollars EU en Asie et 61 dollars EU en Amérique latine. Les coûts sont plus élevés pour les apprenants « qui ont réussi » (respectivement 30, 32 et 83 dollars EU). Il est compréhensible que les coûts par habitant dans des pays comme le Canada, la Belgique et le Royaume-Uni soient plus élevés.

Organisation	Pays	Apprenant inscrit	Apprenant qui a réussi
Asia / Pacific			
Coût moyen (N=3)		30 \$EU	32 \$EU
International Nepal Fellowship	Népal	16	18
Conseil communautaire de l'alphabétisation de Bunyad	Pakistan	30	30
ActionAid Vietnam	Vietnam	35	38
Association pour l'alphabétisation des îles Salomon	Îles Salomon	40	40
Amérique Latine / Caraïbes			
Coût moyen (N=12)		61 \$EU	83 \$EU
Programme national d'alphabétisation	Pérou	61	125
Ministère de l'Éducation	Brésil	38	38
SESI	Brésil	57	73
Fondacion IRFA	Bolivie	20	29
Fondacion de Poblacion	Bolivie	22	27
Comite Nacional de Alfabetizacion	Guatemala	19	53
Fondacion Ayuda en Accion	Pérou	90	110
ESCAES	Pérou	67	72
Projeto Escola Ze Peao	Brésil	125	167
Ayuda en Accion	Bolivie	167	199
Centro de Alfabetizacion	Équateur	31	40
Centro Josue de Castro Estudos e Pesquisas	Brésil	56	58
Afrique			
Coût moyen (N=14)		47 \$EU	68 \$EU
ActionAid International	Tanzanie	50	51
AAEA	Angola	30	36
Projet communautaire de développement des compétences	Gambie	60	80

Organisation	Pays	Apprenant inscrit	Apprenant qui a réussi
Forum d'action populaire	Zambie	22	31
ActionAid	Ghana	20	31
Fonds africain pour l'éducation	Somalie	28	X
TOSTAN	Sénégal	32	38
TINTUA	Burkina Faso	20	X
EPID	Kenya	43	80
Jeunesse et développement	Mali	55	89
Travailler pour la santé rurale	Malawi	63	100
VIE	Niger	39	118
ADRA	Soudan	75	115
Université Witwatersrand	Lesotho	118	178
Autres			
Alphabétisation de l'East End	Canada	2 646	2 646
Lire et écrire	Belgique	1 423	X
NALA	Irlande	742	742

Les chiffres donnés ne sont pas entièrement fiables car peu de gens ont décomposé les coûts de façon détaillée. Aussi nous ne savons pas si nous comparons des choses comparables. Nous ignorons quels coûts indirects ont été inclus dans chaque calcul. Certains répondants ont donné les mêmes chiffres pour les coûts par apprenant inscrit et les coûts par apprenant « qui a réussi ». Cela équivaudrait à un taux de réussite de 100%, ce qui semble peu plausible – mais il se peut que les praticiens refusent d'accepter qu'il existe des apprenants adultes qui « échouent » s'ils participent au processus (qui sommes-nous pour mettre en doute la valeur de l'apprentissage si les apprenants eux-mêmes en apprécient le prix ?). Il est clair que pour avoir un calcul tout à fait exact des coûts de l'alphabétisation, il faudrait plus de travail et des discussions plus approfondies avec les personnes interrogées. Les délais ne nous ont pas permis de le faire. Nous recommandons fortement que le travail dans ce domaine soit poursuivi.

Ces remarques étant faites, les chiffres qui précèdent nous ont donné suffisamment d'assurance pour introduire cet indicateur dans la base référentielle. En général, nous avons augmenté les coûts communiqués par les personnes interrogées, car nombre d'entre elles ont listé une variété d'activités qu'elles entreprendraient si les ressources le leur permettaient. Nous prévoyons aussi que si les engagements correspondant à cette base référentielle étaient remplis (par exemple, s'engager à fournir la possibilité

de poursuivre l'apprentissage, produire des supports de lecture et créer un environnement lettré, payer les animateurs de façon adéquate et leur donner des possibilités de développement professionnel), les coûts de la plupart des programmes existants s'en trouveraient augmentés.

4. Degré d'accord sur l'indicateur #11 portant sur les coûts

Sur les 142 experts que nous avons interrogés, 85% sont d'accord avec cet indicateur (un programme d'alphabétisation de qualité respectant tous ces indicateurs coûtera probablement entre 50 et 100 dollars EU par an par apprenant, sur au moins trois ans, avec deux années d'apprentissage initial auxquelles s'ajoutent les possibilités de continuer à apprendre disponibles pour tous).

La plupart des personnes qui ont fait des commentaires sur cet indicateur l'ont confirmé, disant que leur programme ou ceux qu'ils connaissaient se trouvaient dans cette fourchette de coûts ou n'en étaient pas bien loin :

« Il est possible d'avoir un bon programme d'alphabétisation de qualité avec un coût unitaire de 25 à 40 dollars EU ».

Roshan, Éducation mondiale, Népal.

« Selon le coût de la vie dans chaque pays et les programmes d'alphabétisation, notre coût moyen se situe entre 30 et 60 dollars EU par apprenant par an ».

IRFA Bolivie

« Les coûts estimatifs sont corrects ».

Commission nationale pour l'éducation des adultes
et l'éducation non formelle, Nigeria

« Cela dépend du coût de la vie dans chaque pays et du type de programme d'alphabétisation. Notre coût moyen se situe entre 30 et 60 dollars EU par apprenant par an dans nos programmes d'alphabétisation par radio (éducation à distance) ».

Fe Y Alegria, Amérique latine (programme couvrant 15 pays).

Il y a un large accord, mais il est clair aussi que cet indicateur peut se révéler trop élevé ou trop bas pour certains pays et pour certains contextes, où le coût de la vie est très différent :

« Des pays comme la Chine ne peuvent pas se permettre ce montant (50-100 dollars EU par an) par apprenant. On estime à 30-50 dollars EU par an, sur 3 ans, les dépenses par apprenant en Chine ».

Département de l'éducation de base, ministère de l'Éducation, Chine.

« D'après notre expérience, le coût varie de 10 à 150 dollars EU selon le pays où nous travaillons dans le monde arabe ».

EPEP, Pays arabes (Liban, Jordanie, Égypte, Soudan et Maroc)

« Dans certains endroits, par exemple dans le Nord (Tombouctou, Gao et Kidal), le travail d'alphabétisation doit être lié à des activités économiques, en particulier lorsque nous ciblons les femmes et les jeunes gens - et ceci signifie que le coût est habituellement entre 100 et 200 dollars EU par participant ».

ASG Mali

« Si les animateurs sont payés plus cher et reçoivent plus de formation, et si un effort plus important est fait pour fournir de bons matériaux de lecture y compris des journaux, les coûts peuvent être plus élevés ».

Bob Prouty, Banque mondiale

5. Éléments de validation de l'indicateur #12 portant sur le financement

La cinquième Conférence CONFINTEA et la Conférence à mi-parcours (Hambourg, 1997 & Bangkok, 2003) ont plaidé pour qu'au minimum, 3% des budgets publics d'éducation soient alloués à l'éducation des adultes. Malgré la modestie apparente de cet objectif, pratiquement aucun pays ne l'a réalisé.

Le fait de fixer un montant commun à tous les contextes alors que les taux d'alphabétisme varient considérablement d'un pays à un autre soulève des difficultés. Assurément, un pays dont les niveaux d'alphabétisme sont bas devrait investir beaucoup plus. Il est tout aussi délicat, bien sûr, d'utiliser un pourcentage du budget de l'éducation comme référence car tout dépend, pour commencer, de l'adéquation ou de l'inadéquation du budget de l'éducation (par exemple, si les pays n'allouent pas 6% de leur produit intérieur brut [PIB] à l'éducation, les ressources ne seront probablement pas suffisantes). Malgré cela, nous avons eu le sentiment que le budget de l'éducation devrait encore servir de base pour déterminer la part de financement pour l'alphabétisation - car le sens en est ainsi plus clair pour la plupart des respon-

sables politiques. Il est possible qu'il y ait des gouvernements plus créatifs, qui trouvent le moyen d'assurer un équilibre des ressources grâce à l'apport de tous les ministères, et cela devrait certainement être encouragé.

Nous avons voulu tirer parti du Cadre d'action de Dakar et rappeler aux donateurs l'engagement qu'ils ont pris selon lequel aucun pays présentant un plan viable pour atteindre l'EPT en 2015 échouerait par manque de ressources. Malheureusement, cette promesse n'a pas été tenue. De nombreux pays ont produit un plan d'action pour leur secteur de l'éducation mais l'appui des bailleurs est surtout venu à travers l'IMOA mise en place strictement pour l'universalisation de l'enseignement primaire. Suivant le plaidoyer de la CME, l'IMOA a promis de couvrir l'intégralité du programme de l'EPT - quoique cela n'ait pas encore conduit à des directives claires ou à un changement dans le cadre indicatif de l'IMOA. Des évolutions récentes indiquent que l'IMOA pourrait réellement être réformée pour devenir un véritable « contrat mondial » mobilisant des fonds pour l'EPT, comme cela a été envisagé à Dakar. Si c'est le cas, l'IMOA devra élaborer une base référentielle ou des « directives d'évaluation » pour l'éducation des adultes. Nous croyons que le présent travail de recherche et son processus de consultation fournissent une base solide pour les établir.

Malheureusement, il existe un deuxième problème fondamental concernant l'IMOA, touchant non à son objet mais à son financement. Les donateurs n'ont pas apporté le financement adéquat même pour le premier groupe de pays ayant reçu l'approbation de l'IMOA. Un nouvel élan d'envergure est ici nécessaire. Les promesses d'une nouvelle aide faite par le G8 lors de sa réunion de juillet 2005 et réitérées au sommet des Nations unies à New York en septembre 2005 laissent penser que l'insuffisance des ressources sera comblée. Cependant, une pression continue sera nécessaire pour assurer que des montants substantiels de la nouvelle aide seront affectés à l'éducation et alloués à travers l'IMOA réformée.

En utilisant les données de notre enquête, Jan Ravens et Carlos Agio ont poursuivi l'analyse des coûts pour le *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (GMR) en juin 2005. Ils ont conclu que le coût total de la réalisation de l'objectif de Dakar pour l'alphabétisation des adultes (réduire l'analphabétisme de moitié d'ici 2015) en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest serait d'environ 10 milliards de dollars EU - impliquant la mobilisation d'1 milliard de dollars EU d'aide internationale par an. Comme l'aide à l'éducation est

actuellement d'environ 1,5 milliard de dollars EU par an, il est donc certain qu'une importante augmentation est nécessaire.

6. Degré d'accord sur l'indicateur # 12 portant sur le financement

Bien que certaines personnes pensaient ne pas être qualifiées pour répondre, 83% des répondants se sont dits d'accord avec cet indicateur (les gouvernements devraient consacrer au moins 3% de leurs budgets alloués au secteur de l'éducation aux programmes d'alphabétisation des adultes comme on l'a conçu dans ces indicateurs). Là où les gouvernements fournissent cette part, les bailleurs internationaux devraient compléter les insuffisances de ressources – par exemple en incluant l'alphabétisation des adultes dans l'IMOA :

« Les bailleurs devraient arrêter de soutenir des programmes à court terme, associés à l'idée de 'lignes magiques', qui ne font que contribuer à renforcer une vision limitée de l'alphabétisation ».

Institut national de l'éducation des adultes, Mexico

« D'accord ; nous dépensons presque 3% de notre budget national d'éducation à l'éducation des adultes. Nous sommes convaincus que la promesse faite au Forum mondial sur l'éducation n'est pas honorée par tous les bailleurs ».

Ministère de l'Éducation, Namibie

« Nos gouvernements dépensent moins de 1% du budget national de l'éducation pour l'éducation de base des adultes ».

Farrell Hunter, ALN, Afrique du Sud

« La communauté internationale et des agences aussi puissantes que la Banque mondiale, les principales banques régionales et bilatérales devraient jouer un rôle plus actif dans le développement de l'alphabétisation ».

Akihiro Chibo, Unesco, Japon.

*« Le gouvernement devrait pouvoir initier une approche de 'panier commun' au niveau du pays pour assurer que les contributions de tous les bailleurs sont coordonnées et dirigées vers les régions prioritaires ».*Andiwo, Kenya

« Le pourcentage du budget national de l'éducation dépensé pour l'alphabétisation des adultes doit être défini selon le niveau d'alphabétisme.

Plus le taux d'alphabétisme est bas, plus le budget devrait être élevé ».
Avodec, Nicaragua

« Ce pourcentage semble trop faible par rapport à l'importance de la question ». Dan Wagner, États-Unis

« D'accord, c'est l'idéal, mais en pratique, 3% pour l'alphabétisation des adultes pour un pays comme le nôtre, c'est un rêve ». Maarifa, Tanzanie

« En réalité au Mali, l'alphabétisation des adultes obtient moins de 1% du total du budget de l'éducation ». ASG, Mali

« Avec seulement 2% alloué à l'éducation, nous aurons de la chance si nous en obtenons 1% pour l'éducation des adultes ». Bunyad, Pakistan

« Ce serait un grand succès. À ce stade, les programmes d'alphabétisation des adultes ne sont même pas reconnus par le gouvernement ni financés de quelque manière que ce soit, et donc la charge revient aux ONG ».
EPEP, Pays arabes (Liban, Jordanie, Égypte, Soudan et Maroc)

« Dans la crise économique actuelle, l'État n'a pas pu financer ce secteur. Par exemple, le budget affecté au plan d'action national de l'alphabétisation des adultes pour 1999-2003 était inférieur à 500 000 dollars EU ». IIZ-DVV, Guinée Conakry

« Je ne suis pas d'accord. Cela dépend du contexte. Certains pays devront consacrer beaucoup plus que 3%. D'autres peuvent avoir besoin de moins. Je partirais de l'élaboration d'une stratégie nationale, non d'un chiffre arbitraire quelconque. De plus, je ne vois pas pourquoi l'indicateur s'établirait par rapport au budget du secteur de l'éducation alors que tous les secteurs sont concernés. Mais le principe général est bon - il devrait y avoir une source de financement fiable basé sur les besoins déterminés par le pays et sur l'existence d'un bon programme pour répondre à ces besoins ». Bob Prouty, Banque mondiale

« Allouer 3% du budget national du secteur de l'éducation à l'alphabétisation des adultes est tout à fait souhaitable. La contribution réelle de la plupart des pays en développement est largement inférieure ». Département de l'éducation de base, ministère de l'Éducation, Chine

7. Pour terminer

Dans la plupart des pays, l'alphabétisation des adultes et des jeunes a souffert d'années de sous-investissement et de services de faible qualité. Cependant, il est de plus en plus admis que la réalisation de nombreux objectifs de réduction de la pauvreté et de développement dépend des progrès significatifs que les pays pourront accomplir dans l'alphabétisation de tous les adultes. Avec des investissements très modestes, les pays peuvent récolter d'importants bénéfices. L'argument en faveur de nouveaux investissements dans l'alphabétisation des adultes est tout à fait convaincant.

Liste des acronymes

GCE	Global Campaign for Education
NGO	Non-governmental Organization
UN	United Nations

De l'alphabétisation à l'apprentissage tout au long de la vie

Chapitre 12.

Liens entre alphabétisation et
éducation tout au long de la vie. 545

Chapitre 13.

Rendre opérationnels les discours
de politique sur l'apprentissage
tout au long de la vie : défis pour l'Afrique 559

Chapitre 12.

Liens entre alphabétisation et éducation tout au long de la vie

par Rosa María Torres

1. Introduction

Le présent article s'efforce de traiter des idées fausses sur l'alphabétisation et de montrer le lien étroit qui existe entre alphabétisation et éducation tout au long de la vie. Les ordres du jour nationaux et internationaux ont négligé l'alphabétisation des jeunes et des adultes au cours des deux dernières décennies. Les objectifs de l'Éducation pour tous (Jomtien en 1990 et Dakar en l'an 2000) ont accordé la priorité à l'éducation des enfants et à l'enseignement primaire. Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) couvrant la période 2000-2015 n'incluent même pas l'alphabétisation dans les OMD relatifs à l'éducation.

À partir de la fin des années 1980, la Banque mondiale a recommandé d'une manière générale de ne pas investir dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes dans les pays en développement, pour deux grandes raisons : le manque de ressources et la nécessité de donner la priorité à l'éducation des enfants et à l'enseignement primaire ; et la faible rentabilité des programmes d'éducation des adultes¹. Ces raisons sont dénuées de tout fondement car l'éducation des enfants et celle des adultes sont étroitement liées et l'argument de la faible rentabilité ne repose sur aucune preuve valable ou connaissance solide du terrain. Ces dernières années, la Banque mondiale a reconnu

1. Ces deux arguments sont énoncés dans le document de 1995 de la Banque mondiale intitulé *Priorities and Strategies for Education*. L'argument de la faible rentabilité était fondé sur une seule étude (Abadzi, 1994) commandée par la Banque mondiale et les données utilisées se référaient aux résultats du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) mis en œuvre entre 1967 et 1972 dans onze pays (Lind et Johnson, 1990).

ces faits et les a rectifiés (Lauglo, 2001 ; Oxenham et Aoki, 2001 ; Torres, 2004)².

Le but ne consiste pas tant à éradiquer l'analphabétisme qu'à assurer l'accès de tous à l'alphabétisation – contribuant ce faisant à l'édification de *familles lettrées*, de *communautés lettrées* et de *sociétés lettrées*. La réalisation de cet objectif implique une action menée simultanément sur quatre fronts complémentaires :

- a. offrir une éducation de base universelle de qualité pour tous les enfants, qui place l'alphabétisation (acquisition, développement et application) au centre des efforts et des réformes en matière d'éducation ;
- b. assurer l'alphabétisation pour tous, jeunes et adultes, non seulement au moyen de programmes spécifiques pour adultes mais aussi dans le cadre des efforts d'éducation s'adressant aux familles et aux communautés, et en faisant appel à tous les moyens possibles ;
- c. promouvoir une culture et un environnement lettrés aux niveaux local et national, encourager non seulement la lecture mais aussi l'écriture, faire appel à toutes les institutions, modalités et technologies relatives à l'alphabétisation (bibliothèques, écoles, journaux, radio, TV, technologies numériques, etc.) ;
- d. lutter contre la pauvreté sur le plan structurel, non seulement à travers des interventions adéquates et focalisées mais aussi grâce à des politiques économiques et sociales judicieuses et justes. Il est absolument impossible d'offrir une éducation et une alphabétisation de qualité à tous sans éliminer la pauvreté, garantir l'équité et promouvoir le développement national humain et économique (voir Torres 2005).

2. Éducation tout au long de la vie

L'éducation tout au long de la vie est devenue un paradigme des systèmes éducatifs partout dans le monde impliquant la prise en compte des points suivants :

- a. ce qui importe c'est *apprendre* (et non l'information, l'éducation ou la formation en soi) ;

2. Quelques études subventionnées par la Banque mondiale (voir par exemple l'étude de Carr-Hill [2001] en Ouganda) concluent désormais que l'éducation des adultes (extra-scolaire) peut être plus rentable que l'enseignement primaire (scolaire). C'est un argument subtil, qui peut amener à voir l'éducation des adultes et l'éducation non formelle comme un substitut de l'enseignement aux enfants.

- b. la société de l'*information* et du *savoir* qui émerge implique fondamentalement l'édification de *sociétés* et de *communautés éducatives* ;
- c. l'éducation permanente est fondamentale de nos jours pour survivre et pour rehausser la qualité de vie des gens, ainsi que pour le développement humain, social, économique national ;
- d. il existe de nombreux systèmes, lieux, moyens, modalités et styles d'apprentissage ;
- e. il devient primordial d'assurer des possibilités d'apprentissage pour tous, toute la vie durant.

3. Alphabétisation et éducation tout au long de la vie

Le terme *alphabétisation* fait essentiellement référence à la capacité de lire et d'écrire (le calcul étant souvent ajouté comme un complément à l'alphabétisation ou une composante de celle-ci). Bien que les mots *analphabétisme* et *alphabétisation* aient été traditionnellement forgés pour se référer aux personnes âgées de 15 ans et plus, apprendre à lire et à écrire est en fait un concept et un processus sans lien avec l'âge. Il s'applique aux enfants, aux jeunes et aux adultes.

Selon les conventions sociales, l'enfance est l'âge « normal » où l'on devient alphabète. On est tous supposés apprendre à lire et à écrire à « l'âge scolaire ». De telles conventions supposent des sociétés qui garantissent efficacement le droit universel des enfants à l'éducation et à des institutions éducatives qui leur permettent d'exercer ce droit. Mais tel n'est pas le cas dans la plupart des pays du Sud et dans de nombreux pays du Nord. Des millions d'enfants n'ont tout bonnement pas accès à l'enseignement primaire ou à une école qui garantit leur droit à l'éducation, ou bien ils n'ont pas la possibilité de rester suffisamment longtemps à l'école pour acquérir de solides compétences en lecture et en écriture. Aussi des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes sont-ils contraints d'apprendre à lire et à écrire à un stade ultérieur en ayant recours aux options éducatives formelles ou non formelles de la « seconde chance ».

« L'âge scolaire » n'a rien à voir avec « l'âge d'apprendre ». De plus, il conviendrait de revoir les notions en usage telles que « scolarisation tardive » ou « trop âgé pour être scolarisé » qui font de l'âge un facteur de discrimination. Eu égard aux conditions économiques, sociales et éducatives objectives offertes à la population, il faut que les systèmes d'éducation et d'apprentis-

sage voient en l'éducation tout au long de la vie une réalité inéluctable, qu'ils sachent être ouverts et flexibles afin de pouvoir tenir compte des besoins d'alphabétisation des apprenants de tous âges.

L'acquisition et le développement des compétences d'alphabétisation à l'école et en dehors

On pense communément que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute à l'école primaire ou à l'école maternelle et que ce processus prend fin avec le dernier jour de classe. Cette croyance résulte d'un manque de connaissances et est due à des préjugés. De nombreuses recherches théoriques et empiriques ont mis en évidence différents éléments.

► *La base de l'acquisition de l'alphabétisation est enracinée dans la petite enfance*

Comprendre la nature et le rôle de la langue écrite est un processus qui se met en place bien avant d'avoir « l'âge scolaire » ou d'aller à l'école. Vers deux ou trois ans, les enfants commencent à émettre des hypothèses sur le langage écrit et ses usages sociaux en observant des textes écrits et en écoutant des lectures ou au contact des matériels qui les entourent (à la maison, dans la rue, à la radio, à la télévision, etc.). Lorsque les enfants entrent à l'école, ils ont déjà une bonne idée – quelquefois précise et juste – de ce que signifie lire et écrire dans leur propre langue. Ce phénomène ne concerne pas seulement les enfants issus de familles privilégiées mais aussi ceux de familles démunies ou appartenant à des contextes peu lettrés. De toute évidence, le contexte et les stimuli déterminent des différences importantes dans l'accès précoce des enfants à l'alphabétisation³.

Le système scolaire ne met pas à profit le savoir antérieur que les enfants apportent avec eux, bien au contraire : il l'ignore et le méprise (il en va de même pour les apprenants adultes, bien que la nécessité de respecter les acquis antérieurs et de s'en servir comme base soit davantage prise en compte dans leur cas). Des études longitudinales effectuées sur les processus d'acquisition des compétences d'alphabétisation chez les enfants révèlent que l'école contribue souvent à mettre fin à la curiosité linguistique des enfants et à leur désir spontané d'apprendre à lire et à écrire. Devenir alphabètes se

3. Se reporter par exemple aux vastes recherches théoriques et empiriques d'Emilia Ferreiro en Amérique latine, ainsi qu'aux études comparatives avec d'autres pays et régions.

révèle être une expérience ardue et douloureuse pour des millions d'enfants de par le monde. Or, ce processus pourrait être facilité si les responsables de politiques, les administrateurs des écoles et les enseignants étaient davantage informés à ce sujet et sur la transition qui s'opère entre l'apprentissage qui intervient à la maison à celui qui se fait à l'école.

► *L'acquisition des compétences d'alphabétisation va bien au-delà du système scolaire*

Traditionnellement, le monde de l'éducation a associé l'alphabétisation à la scolarisation et son amélioration à la formation des enseignants et aux réformes scolaires. Toutefois, le fait de pouvoir comprendre ce que l'on lit et écrit à des fins d'expression, d'information, de communication et d'apprentissage signifie bien plus qu'aller à l'école et avoir des maîtres motivés.

Les facteurs extérieurs à l'école sont tout aussi importants pour l'acquisition de l'alphabétisation : ils facilitent ou entravent le désir et la capacité des apprenants à apprendre à lire, à écrire et à utiliser de manière sensée le langage écrit dans la vie courante. Si l'objectif vise à édifier des nations lettrées, alors les politiques économiques, sociales, culturelles et linguistiques doivent converger.

La famille et la communauté locale ont un rôle crucial à jouer pour rendre l'alphabétisation accessible, nécessaire et attractive durant toute la vie. L'accès à des activités culturelles, à un terrain de sport, à une bibliothèque, à un musée, à un centre de lecture, à un cybercafé, à des journaux et aux médias vient compléter la vie scolaire, rehausse un environnement lettré et d'apprentissage pour tous et peut faire la différence dans la vie d'une personne comme dans celle de toute une communauté, et être capital pour l'avenir de celle-ci.

Souvent, bon nombre de ces ressources existent dans les zones urbaines et rurales défavorisées, mais elles ne sont pas utilisées dans l'intérêt de tous, de manière appropriée, planifiée, coordonnée et intersectorielle. La bibliothèque de l'école ou de la communauté est destinée aux élèves seulement, et non à l'ensemble des personnes y résidant. Les ordinateurs, si tant est qu'il y en ait, sont tenus sous clé à l'école plutôt que d'être mis à disposition dans un centre de lecture et d'apprentissage communautaire et multifonctionnel. Les classes d'alphabétisation ont souvent lieu sous un arbre alors que les locaux de l'école sont sous-employés. Les journaux n'entrent guère dans les

écoles, même s'il n'y a pas de manuels ou de matériels intéressants pour encourager les apprenants à lire.

► *L'école ne garantit pas l'acquisition de l'alphabétisation*

L'analphabétisme est en général associé à un accès insuffisant à l'école et l'on continue en fait à l'identifier à la population non scolarisée. Cependant, il se rapporte également à un accès à une éducation formelle et non formelle de qualité médiocre. Une profusion d'études, de statistiques et de tests ne cesse de confirmer que le système scolaire ne donne pas de bons résultats en matière d'alphabétisation.

L'alphabétisation demeure la mission la plus importante déléguée par les sociétés aux systèmes scolaires. Cette mission traverse actuellement une crise et fait l'objet d'un examen minutieux.

Dans les pays du Sud comme dans ceux du Nord, les résultats des compétences en lecture et écriture dispensées par les écoles (publiques et privées) deviennent des questions fondamentales. Des tests nationaux et internationaux, dont la plupart soulignent l'importance des compétences d'alphabétisation, montrent régulièrement que les résultats sont bien inférieurs aux attentes spécifiques à chaque pays.

Dans ces évaluations, les pays dits « en développement », comparés aux « pays développés », occupent toujours la dernière place⁴.

Le problème majeur réside manifestement dans l'enseignement, comme dans la structure et la culture scolaires conventionnelles. Tout laisse à penser que des changements importants se révèlent nécessaires au niveau de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, mais il est évident que les écoles et les enseignants doivent être soutenus dans leur mission d'alphabétisation par de nouvelles stratégies judicieuses centrées sur la famille, la communauté et la société.

4. Voir l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) réalisée par l'OCDE auprès des élèves de 15 ans pour mesurer directement le niveau de compétences en lecture, mathématiques et sciences, mais aussi de résolution de problèmes (appliqués à des situations courantes). L'étude a été effectuée dans 43 pays en l'an 2000 et dans 41 en 2003 (<http://www.pisa.oecd.org/>). Voir aussi l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS) de 2001 où les résultats des pays en développement participants, comme le Chili, étaient désastreux (<http://www.statcan.ca :8096/bsolc/english/bsolc ?catno=89-588-X>).

L'alphabétisation : une question intergénérationnelle

Il est amplement prouvé que l'éducation des parents – notamment des mères – a un impact important sur la vie de leurs enfants en termes de santé, nutrition, soins, protection, fréquentation scolaire, etc. L'alphabétisme des adultes et des parents est étroitement lié à celui des enfants. Dans toutes les régions comme dans tous les pays et toutes les cultures, les femmes analphabètes reconnaissent habituellement que leur désir d'apprendre à lire et à écrire est lié à la scolarisation et à l'éducation de leurs enfants. Elles veulent les aider à faire leurs devoirs, être suffisamment sûres d'elles mêmes pour se rendre à l'école, assister aux réunions de parents d'élèves et parler aux enseignants. L'éducation parentale revêt une telle importance pour le bien-être des enfants que – comme nous l'avons déjà affirmé ailleurs – le droit des enfants à l'éducation de base devrait inclure le droit à des parents éduqués.

Les programmes d'alphabétisation pour enfants et familles proposés dans les pays développés incitent les parents à lire à leurs enfants le soir avant d'aller au lit, chose que des millions de parents dans les pays en développement ne peuvent faire étant donné qu'ils ne savent pas lire, qu'ils n'ont rien à leur lire ou tout simplement qu'ils n'ont pas le temps de le faire.

L'analphabétisme des parents a fini par être considéré comme un indice de l'échec scolaire des enfants, jugement fondé davantage sur des préjugés que sur des données cohérentes. Du fait de la concurrence entre les écoles en termes de résultats scolaires, associés à des mesures d'incitation pour les enseignants ou à une performance scolaire, un phénomène qui était prévisible est en train d'émerger et de se répandre : les écoles publiques sélectionnent les élèves de manière à assurer un bon niveau⁵. La pauvreté extrême et l'analphabétisme des parents constituent une barrière pour les directeurs des écoles. Il est en outre évident que le redoublement scolaire, décision prise dans une grande mesure par chaque enseignant et pour des raisons peu claires, a souvent trait à des préjugés contre la pauvreté, le statut racial et l'analphabétisme des parents⁶.

5. Parmi les pays d'Amérique latine, le Chili possède le plus ancien système d'évaluation de la performance scolaire, de la concurrence entre les écoles et des primes associées à ces résultats. Le fait que des écoles publiques refusent les enfants issus de milieux très pauvres ou ayant des parents analphabètes a déclenché l'alarme ces dernières années. La même situation prévaut dans d'autres pays de la région pratiquant ce type de politiques, qui suivent bien souvent les recommandations de la Banque mondiale.

6. IBE-UNESCO/UNICEF (1996).

L'impact intergénérationnel de l'alphabétisation est également avéré pour la relation entre enseignants et enseignés. Les maîtres qui n'ont pas d'habitudes de lecture et qui n'apprécient ni celle-ci ni l'écriture, ne peuvent pas enseigner. Les politiques visant le développement des compétences d'alphabétisation des enseignants eux-mêmes – y compris la distribution gratuite de journaux dans les écoles, de collections de livres produites à bas prix, l'alphabétisation numérique, etc. – sont vitales pour transformer les écoles en institutions de lecture et pour relever l'environnement scolaire lettré pour tous, des directeurs aux élèves en passant par les enseignants.

L'alphabétisation : une base solide pour l'éducation tout au long de la vie

Le savoir et l'apprentissage ne dépendent pas entièrement de la capacité de lire et d'écrire. En fait, une grande partie des informations et des connaissances qui sont primordiales pour la vie, pour la réaffirmation et le renouveau culturels, s'acquièrent sans éducation formelle et sont souvent transmises oralement d'une génération à l'autre, à la maison, dans la communauté et à l'école. On commet une grossière erreur en assimilant les analphabètes à des ignorants.

Néanmoins, la langue écrite joue un rôle essentiel dans l'enseignement, dans la construction et la transmission du savoir – et dans l'éducation tout au long de la vie. Les livres demeurent le moyen le plus important de préservation et de transmission du savoir.

Malgré l'expansion sans précédent de la culture audiovisuelle, la lecture et l'écriture restent fondamentales pour les moyens d'information et de communication tels que la radio, la télévision, le film ou la vidéo. Les technologies numériques requièrent des lecteurs et des rédacteurs compétents. Lutter contre la fracture numérique, en démocratisant l'accès aux ordinateurs et autres technologies de la communication et de l'information (TIC) modernes, ainsi que leur usage, implique un énorme effort d'alphabétisation dans le monde entier.

L'alphabétisation est le passeport le plus important pour l'éducation tout au long de la vie. Être capable de lire et d'écrire constitue un avant et un après chez les élèves. Les adultes qui deviennent alphabètes décrivent souvent cette transformation à l'aide de métaphores telles que « la lumière », « la fenêtre » ou « la porte ». La lecture et l'écriture accompagnent les gens toute

la vie durant et leur permet de se tenir informés et de rester intellectuellement actifs.

L'alphabétisation est primordiale pour le développement humain et l'amélioration de la qualité de vie

« Le développement humain ne se limite pas, loin s'en faut, à la progression ou au recul du revenu national. Il a pour objectif de créer un environnement dans lequel les individus puissent développer pleinement leur potentiel et mener une vie productive et créative, en accord avec leurs besoins et leurs intérêts. La véritable richesse des nations, ce sont leurs habitants. Le rôle du développement consiste donc à élargir les possibilités, pour chacun, de choisir la vie qui lui convient. Ce concept dépasse ainsi largement celui de croissance économique. En effet, celle-ci n'est qu'un moyen - aussi important soit-il - d'accroître ces choix. Pour cela, il est essentiel de renforcer les capacités dont disposent les êtres humains, c'est-à-dire la diversité de ce que les individus peuvent réaliser ou devenir. Les capacités les plus fondamentales dans l'optique du développement humain sont les suivantes : vivre longtemps et en bonne santé, acquérir un savoir et des connaissances, avoir accès aux ressources nécessaires pour mener une existence décente et être en mesure de participer à la vie de la collectivité. En l'absence de ces capacités, un grand nombre de possibilités de choix sont tout simplement impossibles, et maintes opportunités demeurent hors d'atteinte ». (PNUD, 2001, p. 9)

Ces dernières années, l'alphabétisation a été envisagée selon la logique économique qui gouverne le monde et le champ de l'éducation en particulier. Les tendances internationales qui prévalent actuellement lient l'alphabétisation des adultes à des « moyens d'existence » (Oxenham *et al.*, 2002), à la « réduction de la pauvreté » chez les plus pauvres et à une stratégie de « prévention de l'échec scolaire chez les enfants ».

Cependant, il ne paraît pas réaliste d'attribuer à l'alphabétisation en tant que telle la capacité de transformer la vie des gens parce qu'elle influe de manière considérable sur leurs revenus, sur l'emploi ou la pauvreté. De nos jours, trouver ou non un travail - et encore moins trouver un bon travail - ne dépend pas de l'alphabétisation de base. Le taux de chômage est élevé et ne cesse de croître partout dans le monde, en particulier dans le Sud. Des millions de diplômés de l'enseignement supérieur et d'experts sont sans emploi et des millions de personnes migrent vers le Nord à la recherche de meilleures

conditions de vie. Selon la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC), au moins douze années de scolarité sont nécessaires aujourd'hui pour briser le cycle de la pauvreté dans la région⁷.

Pourtant, l'alphabétisation améliore la qualité de vie des individus de diverses manières et de façon très profonde, mais pas nécessairement sur le plan économique. Comme il a été reconnu historiquement, l'alphabétisation est liée à la dignité humaine, à l'amour propre, à la liberté, à l'identité, à l'autonomie, à la pensée critique, au savoir, à la créativité, à la participation, à l'autonomisation, à la conscience sociale et au changement social. Pour l'être humain, ce sont tous d'importants facteurs de bonheur, qui vont au-delà des conditions matérielles.

Les apprenants adultes et ceux du troisième âge se réfèrent souvent à la lecture et à l'écriture comme à « un compagnon », « une arme pour lutter contre la solitude », « un moyen de voyager sans se déplacer ». Substituer à son empreinte digitale la signature de son propre nom est l'acte de dignité le plus important pour une personne analphabète qui, sinon, éprouve un sentiment de honte et a une mauvaise opinion d'elle-même.

L'alphabétisation est également liée à la santé mentale et psychologique. Les recherches neuropsychologiques suggèrent que les gens qui se cultivent l'esprit de manière active et complexe toute la vie durant - activité en rapport étroit avec la lecture et l'écriture, différente par exemple de la passivité qu'entraîne le fait de regarder la télévision - vieillissent mieux et sont moins exposés aux maladies telles que Alzheimer et la démence. Dans une étude comparative sur des seniors alphabètes et analphabètes réalisée dans une communauté du Nord de Manhattan, les analphabètes ont obtenu de moins bons scores que les personnes alphabètes aux tests mesurant la désignation, la compréhension, l'abstraction verbale, l'orientation, l'appariement et la reconnaissance de nombres⁸.

Mesurer l'impact personnel, familial et social de l'alphabétisation en termes d'amélioration de la qualité de vie des individus signifie qu'il faut aller au-delà des cadres et indicateurs économiques étroits pour en identifier et définir de nouveaux, plus complets et plus qualitatifs.

7. CEPALC (2000).

8. Voir par exemple Manly *et al.* (1999).

L'alphabétisation : un processus d'éducation tout au long de la vie

Pendant des décennies, les gens ont considéré que l'acquisition de l'alphabétisation correspondait à une période limitée dans le temps, à savoir quelques années de scolarité pour les enfants, un programme ou une campagne d'alphabétisation de courte durée pour les adultes. L'idée, attribuée à l'UNESCO, que l'alphabétisation fonctionnelle requiert quatre années de scolarité a été rapportée et adoptée par les politiques nationales et internationales dans le monde entier. En fait, elle a été reprise par les OMD en l'an 2000 qui considèrent que l'achèvement de l'enseignement primaire d'ici 2015 signifie « avoir terminé la cinquième année », objectif extrêmement modeste et bien souvent en dessous des niveaux éducatifs déjà atteints dans de nombreux pays du Sud.

Quatre années de scolarité, pour les enfants, les jeunes ou les adultes, sont insuffisantes pour assurer une alphabétisation et une éducation de base durables. Une étude régionale sur l'analphabetisme fonctionnel menée par le Bureau de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes dans sept pays de la région (Infante, 2000) a conclu qu'au moins six ou sept années d'éducation étaient nécessaires pour apprendre correctement la lecture et l'écriture et 12 années pour maîtriser parfaitement ces compétences, à condition qu'elles soient utilisées à la fois à l'école et en dehors, dans les différents contextes, y compris à la maison, sur le lieu de travail, dans les relations sociales, etc.

L'extension accélérée de l'éducation dans le Sud au cours des 30 dernières années a renforcé l'alphabétisation et augmenté le nombre de personnes alphabètes, en particulier chez les jeunes générations. D'un autre côté, le développement toujours plus rapide des nouvelles TIC - ordinateurs, téléphones cellulaires et autres appareils modernes - depuis les années 1990 a intensifié et diversifié le besoin de lecture et d'écriture et la pratique de celles-ci pour des millions de personnes, surtout pour les jeunes. Les définitions, les besoins et les usages de l'alphabétisation sont devenus de plus en plus complexes, par suite des développements qui ont lieu dans ce monde de globalisation, très inéquitable et compétitif, qui est en train d'émerger.

En d'autres termes, devenir alphabète ne peut plus être considéré comme une période spécifique de la vie d'un individu, mais plutôt comme un processus d'apprentissage en tant que tel et qui s'étend tout au long de la vie. De multiples degrés et niveaux de maîtrise de la langue écrite séparent

l'analphabète de l'alphabète. Les notions d'« alphabétisation de base », d'« alphabétisation initiale », d'« alphabétisation fonctionnelle », d'« analphabétisme fonctionnel », de « néo-alphabètes », de « postalphabétisation », etc., traduisent d'une certaine manière la nécessité de dépasser la dichotomie habituelle.

Références

Abadzi, H. (1994). *What We Know about the Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope ?* World Bank Discussion Paper, No. 245. Washington : Banque mondiale.

Carr-Hill, R. (éd.) (2001). *Adult Literacy Programs in Uganda: An Evaluation.* Washington : Banque mondiale.

CEPALC (2000). *La brecha de la equidad. Una segunda evaluación.* Santiago.

Ferreiro, E. (2000). “Leer y escribir en un mundo cambiante”, Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en : *Novedades Educativas*, No. 115. Buenos Aires.

Ferreiro, E. ; Navarro, L. ; Vernon, S. ; Loperena, M.-L. ; Taboada, E. ; Corona, Y. ; Hope, M.-E. ; Vaca, J. (1992). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuadernos de Investigación Educativa, No. 10. México : DIE.

IBE-UNESCO/UNICEF (1996). *School Repetition: A Global Perspective.* Genève.

Infante, I. (coord.) (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina.* Santiago : UNESCO-OREALC.

Lauglo, J. (2001). *Engaging with Adults. The Case for Increased Support to Adult Basic Education in Sub-Saharan Africa.* Africa Region Human Development Working Paper Series. Washington : Banque mondiale.

Lind, A. ; Johnston, A. (1990). *Adult Literacy in the Third World. A Review of Objectives and Strategies.* Stockholm : SIDA.

Manly, J. et al. (1999). “The Effect of Literacy on Neuropsychological Test Performance in Non-demented, Education-matched Elders”, in *The Journal of the International Neuropsychological Society*, 5 : 191-202, Cambridge University Press.

Oxenham, J. ; Aoki, A. (2001). *Including the 900 Million+*. Washington : Banque mondiale.

Oxenham, J. ; Diallo, A.-H. ; Katahoire, A.-R. ; Petkova-Mwangi, A. ; Sall, O. (2002). *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. A Review of Approaches and Experiences*. Africa Human Development Sector, Africa Region, Washington : Banque mondiale.

PNUD (2001). Rapport sur le développement humain (2001). New York.

Torres, R.-M. (2005). “*Justicia económica y justicia social 12 tesis para el cambio educativo*”. Madrid : Movimiento Internacional Fe y Alegría/Entreculturas. <http://www.fronesis.org/libreriarmt.htm>

Torres, R.-M. (2004). *Lifelong Learning in the South*. Stockholm : Sida Studies No. 11.

Torres, R.-M. (2001). *Base Document for the United Nations Literacy Decade (2003-2012)*. Document prepared for UNESCO, Basic Education Division. Paris.

Torres, R.-M. (1990). *Evaluation Report, National Literacy Campaign “Monsignor Leonidas Proaño” (1988-1990)*. Quito : Minister of Education and Culture/ UNICEF. http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm

Torres, R.-M. (1995). “Children’s right to basic education”, in : Education News, No. 14. New York : UNICEF. http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm

UNESCO (2005). Literacy for Life. EFA Global Monitoring Report. Paris.

WORLD BANK (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington.

Liste des sigles et abréviations

ICTs	information and communication technologies
LLL	Lifelong learning
UNDP	United Nations Development Program

Chapitre 13.

Rendre opérationnels les discours de politique sur l'apprentissage tout au long de la vie : défis pour l'Afrique

par Carolyn Medel-Anonuevo

1. Rappel historique

En 1968, le mécontentement croissant face au système formel d'enseignement et les séries de soulèvements étudiants pour protester contre l'incapacité des établissements scolaires à remédier aux problèmes sociaux mais aussi contre les processus autoritaires du système ont eu une influence sur les premiers discours traitant de l'apprentissage tout au long de la vie. Paul Lengrand, ancien directeur de la division d'éducation des adultes du secteur Éducation de l'UNESCO, présente en 1970 un rapport intitulé Introduction à l'éducation permanente qui conduit à l'établissement de la Commission internationale sur le développement de l'éducation dont les experts qui la composent sont invités à dresser un bilan de l'éducation.

Présidée par Edgar Faure, la Commission rend publics les résultats de ses travaux en 1972, dans son rapport *Apprendre à être*. Le « rapport Faure » affirme le droit et la nécessité pour chaque individu d'apprendre durant toute sa vie afin d'assurer son développement social, économique, politique et culturel. Il établit les principes clés de l'apprentissage tout au long de la vie :

« Tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière. L'idée d'éducation permanente est la clé de voûte de la Cité éducative. Le concept d'éducation permanente s'étend à tous les aspects du fait éducatif ; il les englobe tous, et le tout est plus que la somme des parties. On ne peut

identifier dans l'éducation une partie permanente distincte du reste, qui ne le serait pas. Autrement dit, l'éducation permanente n'est ni un système, ni un domaine éducatif, mais le principe sur lequel se fonde l'organisation globale d'un système et donc l'élaboration de chacune de ses parties. Nous proposons l'éducation permanente comme idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir. Et cela aussi bien pour les pays développés que pour les pays en voie de développement » (pp. 205-206).

Le rapport Faure appelle aussi à une éducation pour un maximum de personnes et souligne la nécessité de relier les différents contextes d'apprentissage, qu'ils soient formels, non formels ou informels. Les ressources doivent être équitablement réparties entre tous ces contextes. Une telle approche holistique et la vision d'une éducation de qualité qui « humanise » les apprenants insistent sur la participation des bénéficiaires à la définition des processus éducatifs. D'où la nécessité d'une plus grande flexibilité.

En 1973, l'OCDE publie *L'Éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue* qui met l'accent sur l'utilisation de l'apprentissage pour satisfaire les demandes du marché et regarde comment, grâce à ces nouveaux acquis, les individus peuvent devenir compétitifs. Ce concept d'éducation récurrente étant associé à l'éducation et à la formation postobligatoires, le rapport resitue le débat sur l'apprentissage tout au long de la vie dans le champ de l'économie et de l'employabilité. L'OCDE, comme la Banque mondiale plus tard, continue de défendre un apprentissage tout au long de la vie axé sur le marché, contrairement au discours plus holistique et plus global de l'UNESCO.

En 1975, l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE¹) publie une série de monographies pour conceptualiser l'éducation permanente et la rendre opérationnelle. L'un de ces ouvrages dresse une liste de ses caractéristiques :

- l'éducation ne s'arrête pas à la fin de la scolarisation formelle - c'est un processus qui dure toute la vie ; l'éducation permanente ne se réduit pas à l'éducation pour adultes mais comprend et réunit toutes les étapes de l'éducation - préprimaire, primaire, secondaire et ainsi de suite - s'efforçant ainsi d'appréhender l'éducation dans sa totalité ;
- l'éducation permanente couvre l'éducation formelle, l'éducation non formelle (ENF) et l'éducation informelle ;

1. Devenu depuis l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

- la communauté joue un rôle important dans l'éducation permanente, depuis le moment où l'enfant commence à interagir avec elle jusque dans les secteurs professionnels ou plus généraux et ce, toute la vie durant ; les établissements éducatifs (écoles, universités et centres de formation) ne sont que l'un des agents de l'éducation permanente et ne peuvent plus subsister en s'isolant des autres agents éducatifs ;
- l'éducation permanente recherche la continuité et l'articulation dans ses dimensions verticales horizontales à chaque étape de la vie (articulation verticale et intégration horizontale) ;
- l'éducation permanente est universelle et représente la démocratisation de l'éducation ;
- elle est flexible et diverse dans son contenu, ses outils et ses techniques d'apprentissage ainsi que dans la période de l'apprentissage ;
- son objectif final est de maintenir et d'améliorer la qualité de la vie ;
- trois conditions préalables sont indispensables pour réaliser l'éducation permanente : l'opportunité, la motivation et l'éducabilité (Dave, 1975).

D'autres voix vont se joindre à la discussion. Dans l'un des travaux les plus connus, intitulé *No limit to learning: bridging the human gap*, le club de Rome envisage une société qui fait confiance aux individus pour analyser de manière critique et participer au développement de leur société par l'apprentissage, selon une ligne très proche de celles embrassées par le rapport Faure.

Dans les années 1970 pourtant, le discours sur l'éducation permanente marque le pas, pour de multiples raisons. Certains trouvent la position de l'UNESCO trop idéaliste et donc impossible à réaliser. La récession et les coupes dans les dépenses publiques au milieu de la décennie ne sont plus propices au discours de l'OCDE, qui prône la multiplication des opportunités d'apprentissage en relation avec l'emploi. Pendant plusieurs années, on ne parle plus guère d'éducation permanente.

Dans un contexte totalement différent, le discours des années 1990 est à la fois *i)* une continuation des tensions entre l'approche plus holistique et plus humaine et la perspective économique et donc en grande partie reliée à l'emploi ; et *ii)* une accentuation du discours, qui passe de l'éducation à l'apprentissage. Il refait également surface avec l'introduction des objectifs de l'EPT, pendant la Conférence mondiale de Jomtien sur l'éducation pour tous (1990), qui vont devenir le discours éducatif dominant pour les pays du

Sud. Le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie des années 1990 est alors confronté à deux défis : *i)* les tensions au sein du discours entre l'approche économiste plus dominante et l'approche plus holistique et plus humaine ; et *ii)* la difficulté de trouver ses marques dans les pays du Sud, qui suivent désormais l'ordre du jour de l'EPT, engendrant un clivage entre l'apprentissage tout au long de la vie pour le Nord et l'éducation pour tous pour le Sud (Torres, 2002).

Les objectifs de l'EPT - soins et éducation de la petite enfance, scolarisation universelle en primaire, compétences pour la vie imparties à la jeunesse ou alphabétisation des adultes - s'inscrivent clairement dans les principes d'apprentissage à différentes étapes de notre vie. L'objectif de l'EPT en matière d'égalité des sexes est quant à lui conforme aux principes d'apprentissage tout au long de la vie visant un élargissement de l'accès aux opportunités d'apprentissage. Malheureusement, en 15 ans de mise en œuvre de l'agenda de l'EPT, l'enseignement primaire universel (EPU) a pratiquement occulté tous les autres objectifs. Par conséquent, le lien inhérent entre EPT et apprentissage tout au long de la vie n'a pu devenir opérationnel. Réduite à assurer l'entrée dans le système formel d'éducation, la mise en œuvre de l'EPT n'a pas, jusqu'ici, accordé suffisamment d'attention à la contribution de l'ENF et à l'importance de l'alphabétisation pour poser les jalons d'un apprentissage continu.

En 1996, avec la parution du rapport Delors² (qui présidait la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle), l'UNESCO ouvre à nouveau le débat sur l'apprentissage tout au long de la vie, en reconnaissant cette fois son rôle primordial dans l'économie : « *véritable clé pour le XXI^e siècle, l'apprentissage durant toute la vie sera crucial, pour s'adapter à l'évolution des attentes du marché du travail et mieux maîtriser les cadres temporels et les rythmes changeants des parcours individuels* ».

Ce rapport affiche la même vision holistique que le rapport Faure, en identifiant trois nouveaux piliers de l'apprentissage (en dehors de l'« apprendre à être » du rapport Faure) : apprendre à faire, apprendre à connaître et apprendre à vivre ensemble. Liée à l'évolution rapide du milieu sur le plan économique, social, politique et culturel du fait de la mondialisation, cette dernière interprétation de l'apprentissage tout au long de la vie cherche à rassembler les raisons multiples de la demande d'apprentissage à l'aube du

2. L'éducation : un trésor est caché dedans, UNESCO.

XXI^e siècle : « ... reprendre et actualiser le concept d'éducation tout au long de la vie, de façon à concilier la compétition qui stimule, la coopération qui renforce et la solidarité qui unit » ; « au-delà des nécessaires adaptations liées aux mutations de la vie professionnelle, [l'éducation permanente] doit être une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action ».

Le rapport Delors fait plusieurs références au discours de l'EPT en clarifiant son lien à l'apprentissage tout au long de la vie. Tout en affirmant l'importance du cadre des besoins de l'apprentissage de base qui concerne chacun - enfant, adolescent et adulte - il contient aussi une mise en garde :

« ... toute tendance à considérer l'éducation de base comme une sorte de colis humanitaire pour les pauvres est, à notre avis, une erreur. La définition au sens large de la fonction de l'éducation de base est non seulement applicable à toutes les sociétés, mais doit également déboucher sur un examen des pratiques et des politiques éducatives au niveau initial dans tous les pays. Ce que la communauté mondiale a approuvé à Jomtien était la fourniture universelle d'une éducation digne de tous, une éducation qui assure aussi bien une solide base pour l'apprentissage futur que les compétences essentielles pour mener une vie constructive au sein de la société. Le fait que bien souvent, dans les pays industrialisés comme ailleurs, l'éducation soit loin de cet idéal ne signifie pas que nous devons baisser les bras mais plutôt que nous redoublions d'efforts » (Delors, 1996).

En plaidant pour une interprétation maximaliste de l'agenda de l'EPT, le rapport Delors précise : « [alors que] les systèmes éducatifs formels tendent à privilégier l'accès à la connaissance, au détriment des autres formes d'apprentissage, il importe de concevoir l'éducation comme un tout. Cette vision doit, à l'avenir, inspirer et orienter les réformes éducatives, que ce soit dans l'élaboration des programmes ou la définition de nouvelles politiques pédagogiques ».

Le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie des années 1990 aurait pu combiner une interprétation économique et humaniste de cette forme d'apprentissage, le rendant plus « séduisant » dans de nombreux pays, en particulier au sein de l'Union européenne (UE). Pourtant, en raison de la prédominance du discours sur l'EPU dans l'agenda de l'EPT, le discours politique sur l'apprentissage tout au long de la vie, même enrichi de ses quatre piliers, ne semble pas cohérent avec la mise en œuvre de l'EPT dans la plupart des pays du Sud.

En Europe, avant même le rapport Delors, une série de documents sur l'apprentissage tout au long de la vie posent les jalons pour une stratégie plus visible et plus sophistiquée de cette forme d'apprentissage en appui au développement de la région³. En 2000, les chefs d'État de l'UE adoptent la stratégie de Lisbonne pour faire de la région « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010* » à travers l'apprentissage tout au long de la vie. Bien qu'exprimée en des termes avant tout économiques, la vision qui transpire est celle d'un apprentissage tout au long de la vie qui facilite l'épanouissement personnel et permet à chacun d'exercer ses droits en tant que citoyen. Au vu d'une interprétation aussi large, il n'est pas surprenant que le discours soit facilement intégré dans les politiques d'éducation et de formation des États membres – même de la part de gouvernements ayant des sensibilités politiques différentes.

On ne peut pas en dire autant pour d'autres régions dans le monde. Seuls quelques rares pays – l'Afrique du Sud, la Chine, la Corée du Sud, le Japon, la Namibie et la Thaïlande – accordent la même attention que l'UE à l'apprentissage tout au long de la vie en tant que discours clé des politiques éducatives. Outre le fait que la plupart des pays ont fait leur discours sur l'EPT et, plus particulièrement, sur l'EPU et font par conséquent preuve de myopie dans leur appréciation des processus d'apprentissage tout au long de la vie et sur tous les aspects de la vie, il faut rappeler que l'apprentissage tout au long de la vie connaît de multiples appellations : éducation récurrente, éducation permanente, éducation continue, éducation des adultes. Il n'est donc pas facile de savoir quel pays a embrassé les principes de l'apprentissage tout au long de la vie. Qui plus est, alors que la vision et la mission de l'apprentissage tout au long de la vie semblent trouver une résonance dans bon nombre de pays, son opérationnalisation a pris de multiples formes, où seules quelques-unes de ses caractéristiques sont mises en application.

Hormis sa scission avec le discours sur l'EPT, le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie dans les années 1990 abandonne l'idée d'« éducation ». La différence, loin d'être seulement sémantique, est essentielle. L'éducation permanente telle que défendue par le rapport Faure est associée à l'objectif plus complet et plus intégré du développement d'individus et de commu-

3. Mémorandum sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne (1991) ; Mémorandum sur l'apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté européenne (1991) ; Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre : vers la société cognitive (1995).

nautés plus humaines face à un changement social rapide. Par ailleurs, l'interprétation plus dominante de l'apprentissage tout au long de la vie dans les années 1990, particulièrement en Europe, est liée au recyclage et à l'acquisition de compétences nouvelles permettant aux individus de faire face aux demandes professionnelles qui évoluent constamment (Matheson et Matheson, 1996 ; Bagnall, 2000). *Apprendre à gagner sa vie* est le slogan logiquement associé à cette perspective. Il semble également que l'apprentissage tout au long de la vie tel qu'on le promeut actuellement est davantage soucieux de l'individu, tandis que l'éducation permanente renvoyait souvent à la communauté. L'accent mis sur l'apprenant par l'apprentissage tout au long de la vie peut également être interprété comme la volonté d'accorder un plus grand rôle aux individus, contrairement à la priorité accordée auparavant aux structures et aux institutions. La crise de l'État providence liée à un chômage de masse fait aussi partie des raisons qui ont poussé à ressusciter puis à transformer le concept d'apprentissage tout au long de la vie (Griffin, 1999). En favorisant l'action individuelle pour déterminer l'ordre du jour de l'apprentissage, l'État providence essaie d'abdiquer sa responsabilité vis-à-vis des opportunités économiques qu'il est censé fournir.

Pour les pays du Sud, ce passage de l'éducation à l'apprentissage soulève différents défis. Des campagnes de masse, dont l'objectif était de faire du nombre plutôt que de s'intéresser aux besoins divers des individus, tentent de résoudre le manque d'accès à l'éducation de millions de femmes et d'hommes. Comment les bureaucraties lourdes et centralisées des ministères de l'Éducation répondent-elles à un apprentissage flexible et autodirigé ? Comment les professeurs, formés pour être au centre des salles de classe et de fait habitués à contrôler le programme d'apprentissage par le biais du curriculum, peuvent-ils se préparer à cette évolution qui met l'apprenant au cœur du dispositif ?

En fin de compte, la nature et le caractère de l'apprentissage tout au long de la vie rendent délicate toute tentative de l'appréhender d'un point de vue conceptuel et opérationnel - une observation déjà formulée aux premières heures du discours : « ... *il est souvent difficile de conceptualiser l'éducation permanente dans sa totalité à cause de sa globalité et de ses modalités multiples* » (Faure, 1972). Pourtant, les pays et les parties prenantes ont fait avancer l'agenda de l'apprentissage tout au long de la vie, en s'appropriant le discours et en l'adaptant à leur contexte et à leurs besoins.

2. L'apprentissage tout au long de la vie et la diversité des contextes

Aujourd'hui, la principale justification au besoin d'apprentissage tout au long de la vie est de permettre aux individus de s'adapter aux demandes de l'économie, en constante évolution, en acquérant les compétences pratiques et théoriques nécessaires pour rester compétitif sur le marché du travail. Certains avancent également l'obligation pour tout être humain vivant au XXI^e siècle d'apprendre à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC), qui ont bouleversé bon nombre de nos sociétés, et de s'équiper. Quant à l'argument relatif à l'acquisition de nouvelles valeurs et attitudes, souvent laissé en arrière-plan, il regagne du terrain :

« Le VIH/sida exige une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Nous devons parler de la sexualité et de l'évolution des rôles. Nous devons travailler simultanément avec les enfants et les adultes pour avoir une approche différente de cette question. Nous devons instaurer des partenariats et des liens entre le gouvernement, le secteur privé et la société civile mais aussi entre les établissements de santé, les écoles, les universités et les lieux de travail. La pédagogie et le prêche ont échoué. Aucun apprentissage n'aura lieu tant que nous ne prendrons pas 'l'apprentissage' au sérieux. Le statut social des femmes doit changer ; l'image qu'elles ont d'elles-mêmes doit être suffisamment bonne pour qu'elles se sentent capables de négocier leurs relations sexuelles sur un pied d'égalité. Nous devons penser de manière plus radicale pour garantir un avenir prospère à l'Afrique australe » (Justin Ellis, sous-secrétaire à l'apprentissage tout au long de la vie et à la culture de Namibie, in Walters, 2000).

Comment l'apprentissage tout au long de la vie a-t-il été mis en œuvre dans les quatre domaines clé que sont *i)* le plaidoyer politique ; *ii)* la mise à disposition de perspectives d'apprentissage pour tous ; *iii)* le rapprochement entre éducation formelle et ENF ; et *iv)* l'acquisition de compétences pour la vie ? Les réponses à ces questions mettront en évidence les similitudes et les différences dans l'interprétation du discours.

L'apprentissage tout au long de la vie en tant que politique

La stratégie de Lisbonne de l'UE est un accord entre les États membres sur la nécessité d'adopter des politiques d'apprentissage tout au long de la vie pour assurer le développement de la région. En dehors de l'UE, où politiques et programmes tendent vers cet objectif, rares sont les pays qui ont des

politiques d'apprentissage tout au long de la vie clairement définies (c'est le cas de l'Afrique du Sud, de la Chine, de la Corée du Sud, du Japon, de la Namibie et de la Thaïlande).

En Thaïlande, le besoin pressant de réforme des programmes d'études et de la gestion de l'éducation, sous l'effet de la crise économique, sociale et éducative, a conduit à l'adoption de la loi sur l'éducation nationale (*National Education Act*) en 1999, qui sert de base juridique à l'apprentissage tout au long de la vie. Ce texte définit l'éducation comme « *un processus d'apprentissage pour le développement personnel et social par l'acquisition de connaissances, la pratique, la formation, la transmission de la culture, le renforcement des parcours universitaires et l'établissement d'un corpus de connaissances en créant un environnement et une société apprenants avec les facteurs disponibles et propices à un apprentissage continu tout au long de la vie* ».

La loi stipule également que « *les crédits accumulés par les apprenants devront être transférables entre établissements éducatifs, du même type ou différents, y compris ceux acquis par le biais de l'ENF ou de l'éducation informelle, de la formation professionnelle ou de l'expérience professionnelle* ». Les directives pour mettre en place un apprentissage tout au long de la vie dans une société apprenante sont les suivantes : *i*) fourniture d'une éducation adaptée pour couvrir toutes les catégories d'âge des apprenants (préscolaire, scolaire, actifs et retraités) ; *ii*) conception de contenus adaptés pour répondre aux besoins des apprenants, afin qu'ils puissent appliquer leurs connaissances dans leurs professions respectives (apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble) ; *iii*) diversification des sources d'apprentissage de qualité (famille, société, centres de ressources et TIC) ; et *iv*) transfert et promotion des connaissances dans les trois systèmes d'éducation (Suwantipak, 2001 ; Somtrakool, 2002).

En Chine, la loi de 1995 sur l'éducation prévoit que l'État gère un système d'apprentissage tout au long de la vie et crée les conditions permettant aux citoyens d'apprendre durant toute la vie. En 1998, le plan d'action pour le renforcement de l'éducation pour le XXI^e siècle annonce le déploiement d'un système d'apprentissage tout au long de la vie dans tout le pays d'ici à 2010. Enfin, en 1999, une décision sur l'approfondissement de l'éducation et la promotion globale de la qualité de l'éducation prévoit de renforcer le système d'apprentissage tout au long de la vie. Concrètement, les quatre principaux moteurs pour développer l'apprentissage tout au long de la vie sont : *i*) l'uni-

versalisation de l'alphabétisation et de l'éducation de base ; *ii*) la popularisation de l'enseignement supérieur ; *iii*) la systématisation de l'éducation professionnelle ; et *iv*) la mise en place d'une éducation communautaire de base pour les adultes. L'apprentissage tout au long de la vie est donc envisagé comme une perspective éducative importante mais, plus important encore, il est le moyen pour assurer le développement avec, pour objectif, de faire de la Chine une société apprenante (Shuping, 2002).

En *Afrique du Sud* et en *Namibie*, les politiques d'apprentissage tout au long de la vie cherchent à remédier aux profondes lacunes éducatives de pans entiers de la population, résultats des années de colonisation et d'apartheid. La région s'est par ailleurs dotée, par l'intermédiaire de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC), d'un Comité technique sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, dont l'objectif principal est de stimuler la coopération et l'intégration régionales en faisant de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une composante intégrante de toutes les politiques d'éducation et de formation. Le Comité définit et justifie l'éducation tout au long de la vie comme suit :

« L'éducation tout au long de la vie est un concept complet et visionnaire qui inclut l'apprentissage formel, non formel et informel sur toute la durée de la vie d'un individu afin de lui permettre d'atteindre le développement le plus complet possible dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle. Ce concept appréhende l'éducation dans sa totalité et inclut l'apprentissage qui se déroule à la maison, à l'école, dans la communauté et sur le lieu de travail mais aussi par le biais des médias et d'autres situations et structures contribuant à l'acquisition et au développement de connaissances, compétences et attitudes.

Dans notre monde moderne en constante évolution, l'éducation tout au long de la vie doit conduire à l'acquisition, au renouvellement, à la remise à niveau et à la réalisation systématiques de connaissances, compétences et attitudes, pour s'adapter à ces changements » (Comité technique, in Aitchison, 2002).

Une forme plus avancée d'opérationnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie consiste à introduire des structures garantes des programmes et des ressources. La Namibie s'est dotée d'un ministère de l'Apprentissage tout au long de la vie et de la Culture tandis que le *Japon*, qui a fait de l'apprentissage tout au long de la vie une priorité, a redonné une impulsion au Bureau de l'éducation sociale, unité auparavant un peu obscure du ministère de l'Éducation, baptisé depuis Bureau de l'apprentissage tout au long de la vie.

En *Corée du Sud*, la division de la politique d'apprentissage tout au long de la vie est placée sous l'égide du ministère de l'Éducation.

La plupart de ces politiques ont adopté une approche holistique de l'apprentissage tout au long de la vie, mais l'opérationnalisation de ses caractéristiques est inégale.

Offrir des opportunités d'apprentissage pour tous

S'assurer que des opportunités soient accessibles à tous est l'un des principaux défis de l'apprentissage tout au long de la vie. Historiquement, alors que nos sociétés adoptaient, par bon sens, l'apprentissage tout au long de la vie, bien des groupes ont dans la réalité été exclus de ces formes d'apprentissage. Ainsi les filles et les femmes ont été marginalisées sur le plan scolaire et, si elles avaient accès au système formel, elles se retrouvaient confrontées aux stéréotypes de genre (pertinence, qualité et résultats). Bien des mesures s'efforcent aujourd'hui d'effacer cette réalité passée et actuelle, la question étant maintenant de voir comment elles peuvent véritablement contribuer à l'autonomisation des femmes.

Les centres communautaires d'apprentissage (CCA) sont l'une des solutions pour démocratiser les opportunités d'apprentissage. En Asie, le CCA est un lieu d'apprentissage local en dehors du système formel. Que ce soit dans les villes ou dans les villages, il est habituellement installé et dirigé par des personnes du crû afin d'offrir diverses opportunités d'apprentissage pour le développement de la communauté et l'amélioration de la qualité de la vie. Un CCA n'exige pas nécessairement de nouvelles infrastructures, puisqu'il peut fonctionner à partir d'un centre de santé existant, d'un temple, d'une mosquée, d'une école primaire ou de tout autre lieu adapté. Les CCA ont prouvé leur utilité pour l'alphabétisation et l'éducation continue, en s'appuyant sur des approches communautaires. Le Programme Asie-Pacifique d'éducation pour tous (APPEAL) de l'UNESCO a joué un rôle décisif en soutenant cette idée et en facilitant les échanges d'expériences entre plusieurs pays dans la région.

En Afrique, les écoles communautaires démontrent la flexibilité des initiatives proches des communautés, qui savent ajuster leurs programmes, leurs installations et le personnel aux besoins des bénéficiaires (Hoppers, 2000).

Les festivals de la semaine des apprenants adultes mettent également en évidence la participation des apprenants et la nécessité de démocratiser les opportunités d'apprentissage dans la société. Ces manifestations – l'une des résolutions de la 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes organisée à Hambourg – sont devenues sous toutes leurs formes (festivals d'apprentissage ou semaines d'alphabétisation) un événement dans plus d'une trentaine de pays, dont cinq d'Afrique (Afrique du Sud, Botswana, Mali, Namibie et Sénégal). L'un des résultats évidents est leur capacité à mobiliser tous les partenaires (gouvernement, ONG, établissements universitaires et secteur privé) œuvrant à l'apprentissage. En outre, le fait de célébrer l'apprentissage en recourant très largement aux médias permet de donner une forte visibilité à l'importance de l'apprentissage durant toute la vie.

Faire le lien entre éducation formelle et ENF par l'accréditation et les équivalences

Dans une perspective holistique de l'apprentissage, l'une des préoccupations majeures de l'apprentissage tout au long de la vie tient à l'instauration d'une synergie entre éducation formelle et ENF. Les programmes d'accréditation et d'équivalences font partie des mécanismes les plus fréquents pour y parvenir. En Afrique australe par exemple, le cadre national de qualification (NQF) valorise les programmes d'ENF et permet aux élèves qui en sortent d'accéder au système formel.

En Corée du Sud, le système d'unités capitalisables (CBS) a été introduit en 1998 pour élargir l'accès des citoyens à toute une palette d'opportunités éducatives et pour favoriser l'émergence d'une société de l'apprentissage tout au long de la vie, en reconnaissant diverses formes d'apprentissage. Parmi ses bénéficiaires, des élèves en fin de secondaire qui, auparavant, ne pouvaient poursuivre leurs études et des travailleurs ayant des certificats professionnels mais pas de diplômes universitaires. La plupart des apprenants acquièrent des crédits en suivant des programmes organisés par des établissements de formation générale et professionnelle, en s'inscrivant comme étudiants à temps partiel dans des facultés ou des universités, en acquérant divers certificats nationaux et en suivant le programme de licence pour les autodidactes. Le système propose des cours de niveau licence et apparentés basés sur un programme d'études standardisé qui sert ensuite de critère pour l'accréditation et la validation des crédits.

L'Institut coréen pour le développement de l'éducation (KEDI) convoque un comité pour la validation des crédits, composé de divers membres influents de la société afin d'examiner les crédits et/ou les expériences et les activités d'apprentissage des apprenants. Le KEDI propose en outre des conseils, un service en ligne, des ressources et des informations destinés aux apprenants et aux établissements éducatifs. Avant l'introduction du CBS, les modalités non formelles d'enseignement supérieur n'étaient ni officiellement reconnues ni accréditées, puisque l'éducation était équivalente à celle d'un système scolaire formel. Il faut rappeler que la Corée du Sud affiche l'un des taux de fréquentation dans le supérieur les plus élevés d'Asie. Pourtant, le gouvernement a décidé de lancer ce programme pour concrétiser sa vision de l'apprentissage ouvert et tout au long de la vie (Eun Soon Baik, 2000).

De son côté, la Banque asiatique de développement (BAD) a introduit aux Philippines un système sophistiqué d'accréditation et d'équivalences pour l'ENF (NFE A&E) visant le primaire et le secondaire. Lancé en 1999, le NFE A&E est devenu le programme national d'équivalences qui propose un système alternatif d'apprentissage et de certification. L'une des difficultés qu'il rencontre tient à la profonde prévention de la culture philippine à l'encontre de toute expérience, opportunité et voie d'apprentissage ne faisant pas partie du système scolaire formel et considérée ce faisant comme de deuxième classe, inférieure ou insatisfaisante. Le programme comprend quatre composantes centrales : *i) le cadre du programme d'études ; ii) les supports d'apprentissage ; iii) le système d'aide à l'apprentissage ; et iv) la validation des accréditations et des équivalences.*

Le cadre du programme d'études repose sur une définition de l'alphabétisation fonctionnelle, considérée comme « *une gamme de compétences et d'aptitudes - cognitives, affectives et comportementales - qui permet aux individus 1) de vivre et de travailler en tant qu'être humain ; 2) de développer leur potentiel ; 3) de prendre des décisions critiques et informées ; et 4) de fonctionner efficacement en société dans leur environnement proche et celui, plus large, de la communauté (local, régional, national et mondial), afin d'améliorer la qualité de leur vie et celle de la société* ».

Un ensemble d'indicateurs majeurs de l'alphabétisation fonctionnelle accompagne cette définition et sert de fil conducteur aux modules des cinq filières d'apprentissage, qui détaillent la gamme des compétences qu'un adulte philippin doit posséder pour fonctionner efficacement dans la société philippine.

Les supports d'apprentissage se composent de 439 modules de niveau primaire et secondaire (en anglais et en filipino), de 40 bandes sonores et de cinq cassettes vidéo conçus pour couvrir les compétences des cinq filières de l'apprentissage. Il s'agit ainsi d'aider les apprenants à progresser sans heurt de l'alphabétisation de base à l'alphabétisation fonctionnelle puis à un apprentissage autodidacte. Les supports utilisés tout au long de ce continuum reflètent ce passage d'une instruction aidée par un facilitateur à l'autoformation. À part les compétences en communication, les quatre autres filières se déroulent en anglais ou en filipino, puisque les modules sont disponibles dans ces deux langues. Pour l'instant toutefois, les compétences ne sont évaluées qu'en filipino.

Le système d'aide à l'apprentissage (LSDS) a pour objectif d'étoffer les services d'appui en faisant appel à des prestataires qualifiés (ONG, unités locales de gouvernement, facultés et universités d'État, organisations confessionnelles, organisations citoyennes et organismes faitiers [ONG avec des réseaux et des organisations de membres nationaux]).

Enfin, le système de certification consiste en des tests écrits (questions à choix multiple et rédaction). Conscient de leurs limites, le Bureau du NFE A&E a également conçu des « portefeuilles » d'appréciation pour les élèves du secondaire. Ces carnets réunissent les travaux de chaque élève, attestant de ses efforts, ses progrès et ses réalisations. L'élève y conserve ses notes et des échantillons de son travail. Les portefeuilles peuvent servir de dossier de travail pour l'évaluation formative ou de dossier présentation pour l'évaluation sommative.

Le système d'accréditation le plus sophistiqué d'Afrique est le NQF adopté en Afrique du Sud. La plupart des pays qui sont en train de concevoir et/ou de mettre en œuvre des programmes d'accréditation font partie de l'Afrique australe (Afrique du Sud, Botswana et Namibie) et de l'Est (Kenya, Ouganda).

Les discussions sur la pertinence de l'accréditation, des équivalences et de la certification interviennent à plusieurs niveaux. On les présente parfois comme un moyen de reconnaissance et de valorisation de l'apprentissage des individus en dehors du système scolaire. En Afrique du Sud par exemple, le Congrès des syndicats sud-africains (COSATU) a largement contribué à l'adoption du NQF, après les années du régime d'apartheid où la discrimination limitait l'accès à l'éducation formelle et où les capacités professionnelles

acquises en dehors de l'école formelle n'étaient pas reconnues. D'autres s'interrogent sur la véritable motivation du mécanisme de transfert et de portabilité des compétences.

Avec la mondialisation, des capacités reconnues et accréditées ont pu être reliées à des systèmes nationaux et internationaux qui donnent lieu à un système global sophistiqué de classification d'un mode de travail flexible et mobile à tout instant (Preston, 1999). La qualité de l'apprentissage fait aussi débat, tout comme le contenu et la méthodologie des tests et des évaluations.

La mise en œuvre des programmes d'accréditation, d'équivalence et de qualifications en étant encore à ses débuts en Afrique, il est impossible de débattre de l'impact de tels programmes sur la mise en place de filières d'apprentissage alternatives en mesure de soutenir les apprenants durant toute leur vie.

Compétences pour la vie et prévention du VIH

L'un des objectifs de l'EPT, qui vise à impartir des compétences pour la vie aux jeunes et aux adultes, attire de plus en plus l'attention, en raison des réalités et des problèmes nouveaux auxquels la population est confrontée. Partout dans le monde, les projets de compétences pour la vie se multiplient, qui s'attachent aux conflits, aux relations entre les hommes et les femmes, à la démocratie et à la prévention du VIH. Le plus souvent pourtant, en dépit de leur appellation, ces programmes ne sont pas insérés dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Or, à mesure que la vie se déroule et que les sociétés évoluent, il est primordial que chaque individu acquière sans cesse de nouvelles compétences pour pouvoir relever les défis.

En Afrique aujourd'hui, les programmes de compétences pour la vie liés à la prévention du VIH et destinés aux jeunes sont très nombreux. En général, ils traitent des dimensions interpersonnelles, comportementales et psychosociales. Ils cherchent à développer des compétences en communication, prise de décisions, pensée créatrice, négociation, gestion du stress, analyse des valeurs et construction de la confiance.

Les premières conclusions d'une recherche entreprise par l'IUE, en collaboration avec le groupe de travail de l'ADEA sur l'ENF et portant sur la contribution de l'ENF à la prévention du VIH, montrent qu'un nombre croissant de

programmes d'ENF intègrent cet aspect. Pour les jeunes, tous ces projets ont un label « compétences pour la vie », même s'il existe des programmes sans ce label qui traitent pourtant de la violence entre les hommes et les femmes et donc font partie de ces compétences pour la vie. Tous prévoient une sensibilisation à la relation entre infection par le VIH et violence entre hommes et femmes, ainsi que d'autres « compétences » vitales sur la manière de traiter la violence dans un couple marié et dans les relations intimes. En outre, bon nombre de projets s'intéressent à cette forme de violence au niveau de la communauté et non pas seulement des individus. La recherche de l'IUE souligne bien l'importance d'associer les personnes vivant avec le VIH/sida à la conceptualisation et à la mise en œuvre des programmes de prévention.

La prolifération des projets de compétences pour la vie visant à la prévention du VIH et à l'autonomisation des femmes ou à la citoyenneté montre bien que, dans notre monde actuel où les changements sont vertigineux, il faut sans cesse acquérir de nouvelles compétences. Les quatre piliers de l'apprentissage du rapport Delors (apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à connaître et apprendre à vivre ensemble) forment le noyau élémentaire des compétences que tout individu se doit de posséder pour pouvoir contrôler sa vie et participer de manière constructive aux processus de développement de la communauté et de la société.

3. Leçons et défis

« Aucun pays n'est encore parvenu à réaliser cet objectif exigeant d'un système d'apprentissage tout au long de la vie, qui reste un appel visionnaire à une société d'apprentissage ouverte, fonctionnant avec une multitude de réseaux éducatifs. L'un des objectifs clé de l'apprentissage tout au long de la vie est la citoyenneté démocratique, qui relie les individus et les groupes à des structures d'activités sociales, politiques et économiques au niveau mondial aussi bien que local » (Comité technique de la SADC, in Aitchison).

De la diversité, de l'inégalité et du manque de compréhension de la vision de l'apprentissage tout au long de la vie : dans bien des pays, l'apprentissage tout au long de la vie reste un principe de sens commun présent dans la vie quotidienne des gens, chaque fois qu'ils produisent du sens et s'adaptent à des changements rapides. La vision du rapport Faure qui vise à faire de l'éducation permanente le principe éducatif maître pour les pays développés et en développement est loin d'être devenue réalité, même si elle a gagné du

terrain, surtout dans les pays du Nord. Le manque de vision globale dont font preuve la plupart des parties prenantes vis-à-vis des discours éducatifs (avec l'apprentissage tout au long de la vie et l'EPT par exemple) interdit toute conceptualisation et toute opérationnalisation du rapport intime entre apprentissage tout au long de la vie et EPT - et ce, malgré la similitude des discours.

Aujourd'hui, un clivage commode semble présider aux discours, entre des objectifs minimums (EPT) pour le Sud et des objectifs maximums (apprentissage tout au long de la vie) pour le Nord. La traduction de cette situation dans la division internationale du travail et des services a déjà été évoquée à maintes reprises. Les liens entre EPT, apprentissage tout au long de la vie et défis soulevés par les OMD devront être clairement articulés. Reste à savoir comment l'apprentissage tout au long de la vie, s'il devient opérationnel, pourra contribuer à éradiquer la pauvreté, assurer l'EPU, garantir l'autonomisation des femmes et participer à la prévention du VIH. Ce qui nous amène à la question suivante : quelle est la pertinence de l'apprentissage tout au long de la vie dans une société où des groupes d'individus ont été privés d'accès à l'alphabétisation ?

De la place de l'alphabétisation dans l'apprentissage tout au long de la vie : le fossé entre ceux qui ont accès aux opportunités d'apprentissage et ceux qui n'ont pas accès à ces opportunités est inacceptable. Il correspond à la carte de la pauvreté. Alors même que l'apprentissage tout au long de la vie paraît indispensable face à la rapidité des changements économiques et technologiques, l'illettrisme qui sévit dans de nombreux pays indique que les bases d'un tel apprentissage font défaut. Si les gouvernements n'arrivent pas à s'occuper des importantes poches de populations analphabètes, ce fossé va se creuser : ceux qui auront de bonnes bases pour apprendre continueront à apprendre (et, naturellement, à être compétitifs) tandis que ceux qui n'auront aucune base continueront à être marginalisés. Il est particulièrement important de combler le fossé de l'alphabétisation entre les hommes et les femmes, en grande partie entretenu par les normes culturelles qui opèrent une discrimination systématique à l'encontre des femmes, les empêchant d'apprendre à lire et à écrire.

Des partenariats et du financement : étant donné le caractère de l'apprentissage tout au long de la vie, les acteurs de terrain doivent s'assurer de l'accessibilité des opportunités d'apprentissage à tous. La collaboration et

la coordination entre le gouvernement, la communauté, la société civile et le secteur privé sont prioritaires afin de garantir que le sens de l'initiative des parties prenantes soit mobilisé et reconnu à sa juste valeur. Enfin, il faut allouer les ressources financières adéquates pour garantir la mise en place d'un contenu, de méthodes, de ressources humaines et d'infrastructures adaptés. Faute de quoi, des millions de citoyens seront privés d'éducation et la vision de l'éducation tout au long de la vie sera impraticable et illusoire.

De l'apprentissage tout au long de la vie en tant que projet individuel et social en Afrique : nous devons concevoir l'apprentissage tout au long de la vie comme un projet personnel et social susceptible de pacifier nos communautés et nos sociétés. Toute la difficulté consiste à édifier une société apprenante parallèlement à un processus conscient de réduction de toutes les formes d'exclusion éducative et de création de contenus et de processus éducatifs adaptés et de qualité qui permettront aux individus de participer pleinement au développement de leurs communautés et de leurs sociétés.

Étapes concrètes pour réaliser la vision et les principes de l'apprentissage tout au long de la vie

- Adopter une politique claire de l'apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de la politique d'éducation et de développement et nouer des relations cohérentes entre l'EPT, les OMD et le NEPAD autour de la vision de l'apprentissage tout au long de la vie. Le rôle de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et de l'ENF doit à cet égard être clairement articulé. Plutôt que de proposer un plan d'action pour l'apprentissage tout au long de la vie - à l'instar de ce qu'ont fait de nombreux pays européens - mieux vaudrait intégrer et articuler clairement le principe de cette forme d'apprentissage dans les plans éducatifs et/ou les plans de développement actuels.
- Faire un bilan des structures en place ou créer un comité/une structure/ un mécanisme chargé/e de promouvoir et de coordonner l'apprentissage tout au long de la vie au niveau national. Un mécanisme/une structure parallèle pourrait être mis/e en place au niveau local/de la communauté.
- Amener les médias et d'autres formes populaires d'information à défendre l'apprentissage et à faire le rappel des individus pour qu'ils participent activement aux différentes opportunités d'apprentissage.
- Mettre en place des programmes flexibles, divers et pertinents qui visent principalement ceux qui de tout temps ont été exclus pour des raisons de genre, de classe, d'âge, d'appartenance ethnique et de langue.

- Accorder la priorité à l'apprentissage et à l'éducation en allouant les ressources requises pour toucher la population ayant le plus besoin d'éducation.

Bibliographie

AITCHISON, John. (2002). "Adult literacy and basic education: a SADC regional perspective". In Université du Natal (dir. pub.), Conference Report on Adult Basic and Literacy Education in the SADC region, Durban, 3-5 décembre.

COMMISSION EUROPÉENNE. (1995). Livre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre : vers la société cognitive. Bruxelles.

COMMISSION EUROPÉENNE. (2000). Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union. EURYDICE, Bruxelles.

CRICK, Ruth Deakin. (2005). "Being A Learner: A Virtue for the Twenty-first Century". British Journal of Educational Studies, Vol. 53, No. 3.

DAVE, R.-H. (1975). Reflections on lifelong education and the school. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.

DE GUZMAN, Rosario. (2000). Non-formal Education Accreditation and Equivalency System: the Philippine Experience. Texte présenté lors du séminaire-atelier sur "Asian Perspectives and Practices in Lifelong Learning", Chiangmai, 10-12 décembre.

DELORS, Jacques, et al. (1996). L'Éducation : un trésor est caché dedans. UNESCO, Paris.

DODDS, Tony. (2001). "Creating open and lifelong learning institutions in higher education: A Namibian case study". International Journal of Lifelong Education, Vol. 20, No. 6.

EUN SOON BAIK. (2000). "Lifelong education in Korean context". Texte présenté lors du séminaire-atelier sur "Asian Perspectives and Practices in Lifelong Learning", Chiangmai, 10-12 décembre.

FAURE, Edgar et al. (1972). Apprendre à être. UNESCO, Paris.

HOPPERS, Wim. “Towards a policy agenda for diversified delivery in formal basic education; the contribution of non-formal education”. <http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/hoppers2.html>

MATHESON, David et MATHESON, Catherine. (1996). “Lifelong Learning and Lifelong Education, A Critique”. *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 1, No. 2.

MEDEL-ANONUEVO, Carolyn (dir. pub.). (2002). *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.

MEDEL-ANONUEVO, Carolyn. (2001). *Practicing Lifelong Learning in Asia in the Twenty-first Century*. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.

MEDEL-ANONUEVO, Carolyn, OHSAKO, T. et MAUCH, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the Twenty-first Century*. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.

NEKHWEVHA, Fhulu. (1999). “No matter how long the night, the day is sure to come: culture and educational transformation in post-colonial Namibia and post-Apartheid South Africa”, *International Review of Education*, Vol. 45, No. 5/6.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. (1973). *L'Éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*. OCDE, Paris.

PRESTON, Rosemary. (1999). “Critical Approaches to Lifelong Education”, *International Review of Education*, Vol. 45, No. 5/6.

RANSON, Steward. (1998). *Inside the Learning Society*, Casell, Londres.

RUBENSON, Kjell. (2001). *Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy*. Compte rendu de la conférence “Adult life-long learning in a Europe of Knowledge”, 21-23 mars.

SHUPING, Ma. (2002). “Promoting Lifelong Learning in Beijing for a Learning Society”. In Carolyn Medel-Anonuevo (dir. pub.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, Institut de l’UNESCO pour l’éducation, Hambourg.

SOMTRAKOOL, Kla. (2002). “Lifelong Learning for a Modern Learning Society”. In Carolyn Medel-Anonuevo (dir. pub.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, Institut de l’UNESCO pour l’éducation, Hambourg.

SUWANTIPAK, Sombat. (2001). Curriculum reform for literacy and continuing education in Thailand. Texte présenté lors de la conférence de l’UNESCO sur “Lifelong Learning in Asia and the Pacific”, septembre.

TAYLOR, Richard. (2005). “Lifelong Learning and the Labour Governments 1997-2004”, *Oxford Review of Education*, Vol. 31, No. 1.

TORRES, Rosa Maria. (2002). “Lifelong Learning in the North, Education for All in the South”. In Carolyn Medel-Anonuevo (dir. pub.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, Institut de l’UNESCO pour l’éducation, Hambourg.

TORRES, Rosa Maria. (2002). *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. ASDI, Stockholm.

WALTERS, Shirley. (1999). “Lifelong learning within higher education in South Africa. Emancipatory potential”, *International Review of Education*, Vol. 45, No. 5/6.

WALTERS, Shirley. (2000). “From adult education to lifelong learning in Southern Africa over the last twenty years”. In Indabawa, Sabo, A. Oduaran, T. Arik and S. Walters (dir. pub.), *The State of Adult and Continuing Education in Africa*, université de Namibie, Windhoek.

Liste des sigles et abréviations

A&E ENF Système d’Accréditation et d’Équivalence pour l’Éducation Non-Formelle (NFE A&E)

BAD Groupe de la Banque Asiatique de Développement

CCA	Centre Communautaire d'Apprentissage
CDA	Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC)
COSATU	Congrès de la Confédération des Syndicats Sud-Africains
ENF	Éducation Non-Formelle
EPT	Éducation Pour Tous
ICDE	Institut Coréen de Développement de l'Éducation
IFT	Initiative Fast Track
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'Éducation
PAPEPT	Programme de l'Asie-Pacifique de l'Éducation Pour Tous
PNQ	Programme National de Qualification (NQF)
SCB	Système de Crédit Bancaire
SDAA	Système de Distribution d'Aide à l'Apprentissage
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UE	Union Européenne

ANNEXE 1.

DOCUMENTS PRÉPARÉS POUR LA BIENNALE 2006 DE L'ADEA

Documents généraux sur les thèmes de la biennale 2006

- Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'alphabétisation, un enjeu vital. Aperçu régional – Afrique subsaharienne (Equipe du rapport mondial de suivi sur l'EPT)
- Education pour tous : plaider pour l'investissement dans l'alphabétisation (Peter Easton)
- Investir dans l'alphabétisation : où, pourquoi et comment ? (Peter Easton)
- Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour nos politiques d'intervention (Peter Easton)
- Des écoles efficaces pour l'Afrique (Adriaan Verspoor)
- Garantir un environnement politique favorable (Agnès Aidoo)
- Planification des politiques pour le DPE : Lignes directrices pour l'action (Emily Vargas Baron)
- Protection et éducation de la petite enfance en Afrique subsaharienne : vers une extension de la couverture et un ciblage de l'efficacité des services (Alain Mingat)
- *Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa: What Would it Take to Meet the MDGs ? (Alain Mingat) (Uniquement en anglais)*
- Education Pour Tous : surmonter les obstacles (Françoise Caillods, Michelle Phillip, Muriel Poisson, Chris Talbot)
- Enseignement à distance et technologies de l'information et de la communication. Défis pour les politiques (GT de l'ADEA sur l'éducation à distance et l'apprentissage libre)
- L'éducation Pour Tous – Initiative pour la mise en œuvre accélérée (FTI)

Documents sur le thème de l'alphabétisation

- Visions, politiques et stratégies d'alphabétisation en Afrique (Tonic Maruatona)
- Intégration de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans la politique éducative du Burkina Faso (Pierre Balima)
- La politique nationale pour l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil (Ricardo Henriques et Timothy Ireland)
- Approches et processus centrés sur les apprenants : le lien entre l'éducation non formelle et la création d'un environnement lettré (Sonja Fagerberg Diallo)
- La diversification de l'offre d'éducation au Sénégal : quelques exemples du sous-secteur du non-formel (Papa Madéfall Gueye et Kassa Diagne)
- Le projet d'appui à la formation professionnelle des néo-alphabétisés (PAFPNA) au Sénégal : un projet d'alphabétisation efficace et prometteur (Fondation Paul Gérin-Lajoie)
- Processus, approches et pédagogies dans les programmes d'alphabétisation – Etude de cas de l'expérience de l'Institut pour l'éducation populaire (IEP) au Mali (Maria Diarra Keita)
- Exemples d'interactions bénéfiques entre le formel et le non formel en Afrique (Anna Katahoire)

- Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour nos politiques d'intervention (Peter Easton)
- Décentralisation, gestion de la diversité et rénovation curriculaire : l'alphabétisation dans quatre pays africains (Afrique du Sud, Botswana, Kenya, et Ouganda) (John Aitchison)
- Eléments de bilan de la stratégie du « faire faire » en alphabétisation (Amadou Wade Diagne et Binta Rassouloula Aw Sall)
- L'utilisation des langues africaines dans l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus dans 5 pays africains (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie) (Hassana Alidou)
- Développement des capacités pour les formateurs d'adultes dans trois pays d'Afrique de l'ouest : Afrique du Sud, Botswana et Namibie (Veronica McKay et Norma Romm avec Herman Kotze)
- Financement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle par le FONAENF au Burkina Faso (Alice Tiendebregou et Cora Mathias Batabe)
- Etude sur les coûts et financement de l'alphabétisation des adultes au Sénégal (Binta Rassouloula Sall et Kassa Diagne)
- Indicateurs et financement pour l'éducation des adultes (David Archer)
- Liens entre l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie (Rosa Maria Torres)
- Alphabétisation et mondialisation : vers une société africaine du savoir facteurs porteurs en matière de politique et de pratique (Catherine Odora-Hoppers)
- L'apprentissage tout au long de la vie : défis pour l'Afrique (Carolyn Medel-Anonuevo)
- Continuation et extension de programmes d'alphabétisation : de l'alphabétisation à l'éducation de base pour les adultes et au-delà en Ouganda (Anthony Okech)
- La mesure du droit à l'éducation au Burkina Faso (Valérie Liecht et Germaine Ouedraogo)
- Systèmes d'équivalences éducatives en Afrique du Sud, au Botswana, au Kenya et en Namibie (Veronica McKay et Norma Romm avec Joyce Kebathi et Herman Kotze)
- Integrating Literacy and Income Generation for Rural Adults - Adult Literacy Education in the People's Republic of China (Zhang Tiedao Ph.D, Beijing Academy of Educational Sciences, China) (en anglais uniquement)
- Etude longitudinale sur l'alphabétisation au Mali (Denis Dougnon) (en français uniquement)
- Capitalisation des expériences en alphabétisation et éducation de base des adultes de la direction du développement et de la coopération suisse au Burkina Faso, au Cap Vert et au Niger des années 70 à 2005 (Rosemarie Lausset – A la demande de la Direction du développement et de la coopération – Section Développement)
- Estudio sobre políticas y programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (Dr. Jaime Canfux Gutiérrez, Dra. Águeda Mayra Pérez García, Lic. Leonela Relys Díaz, MSc José del Real Hernández) (en espagnol uniquement)
- Longitudinal Development of Non-Formal Education in Thailand (Office of the Non-Formal Education Commission - The Permanent Secretary Office, Ministry of Education Bangkok, Thailand) (en anglais uniquement)
- Literacy in Post-Conflict Situations - Lessons from Sierra Leone (Ekundayo J.D. Thompson, Mohammed B. Lamin, Edward D.A. Turay et Olive B. Musa) (en anglais uniquement)

- L'édition en langues nationales - Etude de cas du Mali (Abou Diarra) (en français uniquement)

Documents sur le thème des écoles efficaces

- Caractéristiques des écoles de base efficaces en Afrique : Synthèse d'études de Madagascar, du Mozambique, d'Ouganda et de Tanzanie (Edward Heneveld)
- Etude locale sur les caractéristiques des écoles primaires efficaces dans la province de Toamasina – Madagascar (LinaRajonhson)
- Local Research on the Characteristics of Effective Primary Schools in Singida Tanzania (Fulgence Swai, Alice Ndidde)
- Paramètres déterminants pour l'efficacité de l'enseignement primaire dans la région de Rwenzori en Ouganda - Etude portant sur 30 établissements répartis sur 5 districts en Ouganda (par une équipe d'éducateurs de cinq districts)
- Coût-efficacité des intrants de l'enseignement primaire : Indications tirées de la documentation et des récentes enquêtes sur les étudiants en Afrique sub-saharienne (Katharina Michaelowa et Annika Wechtle)
- Le redoublement : mirage de l'école africaine (Jean Marc Bernard, Odile Simon, Katia Vianou) (en français uniquement)
- La gestion scolaire et la réussite éducative - Etudes de cas au sein de seize écoles africaines - Synthèse des rapports nationaux de la Guinée, du Mali, de la République Centrafricaine et du Sénégal (Guy Pelletier)
- Synthèse des questionnaires de ICP sur le rapport de l'AFIDES sur la gestion scolaire et la réussite scolaire (ICP)
- Des enseignants pour les écoles en milieu rural (Aiden Mulkeen)
- L'initiative de l'UVA pour les enseignants : une réponse africaine aux défis du développement des enseignants et les opportunités offertes par les TIC (Kuzvinetsa Peter Dzvimbo, Fred Simiyu Barasa et Catherine Wangesi Kairuki)
- L'utilisation des ressources éducatives libres (REL) en appui à l'enseignement supérieur et la formation en Afrique (Peter Bateman, Eliot Pence et Benjamin Bett)
- Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – Le facteur langue – Etude-bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue (ADEA/GTZ/UIE) (Synthèse uniquement)
- Compte rendu de la conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, Windhoek, Namibie, 3-5 août 2006 (Rapporteurs de la conférence)
- Actes du Séminaire sur l'adaptation des Curricula, Cotonou, Bénin, 12-15 décembre 2005 (CEPEC International)
- Leçons tirées de l'utilisation du mécanisme d'aide directe aux écoles : une synthèse (Aloys Blasie' Ayako)
- Les projets d'école en Afrique Subsaharienne : les leçons de l'expérience en Guinée, à Madagascar et au Sénégal (Georges Solaux et Bruno Suchaux)
- Le projet d'école : un contrat d'actions éducatives entre l'école et le milieu (Aide et Action)
- Réaménager et consolider des espaces de dialogue horizontal en vue de la contribution des APE et communautés de base à la réalisation d'objectifs de l'EPT (Boubacar Niane)
- La contribution des APE à la réalisation de l'EPT (Jordan Naidoo)

- Des écoles efficaces pour les populations défavorisées et mal desservies (Joseph De Stefano, Ash Hartwell, David Balwanz et Audrey Moore)
- Des programmes complémentaires en éducation dans les pays de l'ADEA (Balwanz, Audrey-Marie Schuh Moore et Joe De Stefano)
- Pour une pédagogie qui tienne compte du facteur genre (FAWE)

Documents sur le thème du développement de la petite enfance

- Making Schools Friendly for Small Children (Kate Webley) (en anglais uniquement)
- Du bisongo à l'école satellite, une réponse aux besoins de développement intégré des enfants du Burkina Faso
- Explorer les liens entre l'éducation des adultes et l'alphabétisation des enfants : une étude de cas du Family Literacy Project, Kwazulu Natal, Afrique du Sud (Snoeks Desmond) (en anglais uniquement)
- Garantir des pratiques efficaces de soin au sein de la famille et de la communauté (Isatou Jallow)
- L'expérience de l'Afrique du Sud : paternité et le rôle des hommes dans le développement de la petite enfance (Alex Mashiane) (en anglais uniquement)
- Renforcer les capacités des familles à aider les enfants touchés par le VIH/SIDA à se préparer à l'école (Lydia Nyesigomwe) (en anglais uniquement)
- Une année d'éducation pré-primaire obligatoire pour tous les enfants (Rokhaya Fall Diawara)
- Education pré-scolaire et préparation à l'école (Samuel Ngaruiya)
- L'expérience du Sénégal en matière de prise en charge de la petite enfance : La « Case des tout petits » (Mme Khady Diop Mbaye)
- Préparer les écoles à recevoir les enfants : Le cas des écoles dans des communautés pastorales en Afrique de l'Est (Nathan Chelimo)
- Investir dans le développement de la petite enfance : avantages et économies potentiels (Karen Hyde)
- Evaluer le coût de généraliser des interventions de développement de la petite enfance: le modèle de la Banque mondiale au Burkina Faso et en Gambie (Alain Mingat)
- Le modèle financier du projet de développement de la petite enfance Madrasa en Afrique de l'Est (Juliana Nzomo, Aga Khan Foundation)
- Coordination du développement et de la mise en œuvre des politiques (Eveline pressoir)
- Convergence, coordination, intégration: Agir au niveau national – Le programme de développement de la petite enfance intégrée en Erythrée (Mussa Hussein Naib) (en anglais uniquement)
- Convergence des activités pour la survie et le développement du jeune enfant : l'expérience du Cameroun (Apollinaire Kingne et Jim Watts Munang)
- Garantir l'accès à des services de base de qualité (Peter A. M. Mwaura)
- Le développement de la petite enfance : une stratégie importante pour améliorer les résultats de l'éducation (Karin A. L. Hyde et Margaret N. Kabiru)

L'édition 2006 de la biennale de l'ADEA, organisée au Gabon, a réuni plus de 500 personnes en provenance de 38 pays d'Afrique subsaharienne – dont 41 ministres et ministres adjoints de l'Éducation – autour de trois grands thèmes liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique : les programmes d'alphabétisation efficaces ; les écoles efficaces ; les programmes de développement de la petite enfance efficaces qui peuvent être généralisés. Les 13 études réunies dans cet ouvrage reviennent sur le rôle primordial de l'alphabétisation dans l'éducation et le développement national mais aussi sur sa place dans les politiques et les budgets nationaux d'éducation. Elles s'intéressent aussi aux programmes spécifiques déployés pour faire le lien entre secteurs formel et informel et ouvrir ce faisant des passerelles entre l'éducation et le monde du travail. Ces textes abordent des questions critiques – dont la nécessité de réformer l'éducation afin qu'elle soit plus holistique et qu'elle intègre l'apprentissage tout au long de la vie tout en garantissant les opportunités d'apprentissage de qualité dans les systèmes formel, non formel et informel. Les auteurs proposent des solutions pour concevoir des politiques nationales d'alphabétisation grâce à des partenariats plurisectoriels et public/privé. Ils s'intéressent également à la question de la professionnalisation des éducateurs et des prestataires des programmes d'alphabétisation, qui passe par une formation de meilleure qualité et des moyens pour les inciter à mener à bien leur mission.



Association
pour le développement
de l'éducation
en Afrique