



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Programmes d'alphabétisation efficaces

Session parallèle A-1
Visions, politiques et
stratégies : analyses et
perspectives d'évolution

Visions, politiques et stratégies d'alphabétisation en
Afrique

par Tonic Maruatona et Juliet Millican

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC A-1.1

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006

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

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

ACRONYMES ET ABREVIATIONS	4
1. ABREGE	5
2. RESUME	6
3. INTRODUCTION	9
3.1 DEFINITION DE L'ALPHABETISATION	10
3.2 LES APPROCHES CONVENTIONNELLES ET TRANSFORMATIVES	11
3.3 LES AVANTAGES DE L'ALPHABETISATION	12
3.4 LE FINANCEMENT DE L'ALPHABETISATION	13
3.5 LA RENAISSANCE AFRICAINE : ENTRE DEVELOPPEMENT, MODERNISATION ET MONDIALISATION	14
3.6 LA REVOLUTION DANS LES RELATIONS ENTRE LES SEXES GRACE A L'ALPHABETISATION	15
3.7 UNE REVOLUTION DES COMPETENCES : POLITIQUES ET STRATEGIES D'ALPHABETISATION	17
4. VISIONS ET CONTEXTES	18
4.1 LA REVOLUTION DES VALEURS : LA VISION AFRICAINE DE L'ALPHABETISATION	18
4.2 ALPHABETISATION ET NOUVEAU PARTENARIAT POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'AFRIQUE (NEPAD)	19
4.3 ALPHABETISATION ET VISIONS NATIONALES	20
5. ANALYSES DES POLITIQUES ET DES PRATIQUES D'ALPHABETISATION EN AFRIQUE	22
5.1 PLANIFICATION NATIONALE ET ALPHABETISATION	22
5.2 APPUI A L'ALPHABETISATION ET A L'ÉDUCATION POUR TOUS EN AFRIQUE	23
5.3 PARTENARIATS GOUVERNEMENT-ONG	25
5.4 ALPHABETISATION ET POLITIQUES LINGUISTIQUES EN AFRIQUE	27
5.5 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ALPHABETISATION ET LEUR SOUTIEN	27
6. ALPHABETISATION, VIH ET SIDA	30
7. ALPHABETISATION ET EDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE	34
7.1 ALPHABETISATION ET DECENTRALISATION	34
8. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION	36
8.1 ÉMERGENCE DES VISIONS, DES TENDANCES POLITIQUES ET DES QUESTIONS	36
9. BIBLIOGRAPHIE	38

ACRONYMES ET ABREVIATIONS

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
ALUZ	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 œuvre 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

1. ABREGE

L'article explore la synergie entre les visions, les politiques et les stratégies de l'enseignement d'alphabétisation en Afrique et donne des exemples de pays qui ont prouvé l'existence d'un lien entre celles-ci. Les auteurs affirment que l'UNESCO et d'autres organisations ont élaboré des visions mondiales, que le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) et l'Union africaine ont servi de panneaux indiquant la valeur et le rôle crucial de l'alphabétisation pour le développement en Afrique. Des pays ont formulé des plans d'action pour l'éducation des adultes et l'éducation pour tous en se fondant sur leurs contextes nationaux et les accords internationaux conclus lors des conférences organisées par l'UNESCO. Des donateurs ont subventionné des projets d'alphabétisation mettant l'accent sur l'enseignement primaire universel et excluant ainsi les apprenants adultes.

Des pays ont utilisé des campagnes, des programmes et des projets afin de permettre aux membres de leurs communautés d'acquérir les compétences nécessaires pour qu'ils puissent prendre des décisions dans leurs contextes spécifiques et prendre part aux grandes questions relatives au développement tant national qu'international. Par conséquent, les politiques d'alphabétisation sont soit conçues séparément soit intégrées dans celles relatives à l'enseignement général. L'offre d'alphabétisation dans ces nations a renforcé les possibilités d'éducation des adultes et les efforts déployés pour réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). Des deux développements les plus significatifs, le premier a trait à la reconnaissance et à l'intégration des principes d'éducation tout au long de la vie dans les politiques nationales, bien que celles-ci ne soient pas toujours planifiées efficacement pour. Le second développement majeur se réfère au recrutement et à la formation des enseignants d'alphabétisation qui est d'une manière générale satisfaisante, même si leurs conditions de travail restent médiocres. L'exemple de la Namibie où ils sont employés sur la base d'un contrat annuel est instructif. Enfin, le rôle d'ONG telles que PAMOJA et PROLIT qui viennent compléter les efforts nationaux en matière de prestation d'alphabétisation est plutôt impressionnant et mérite d'être soutenu en réduisant les goulots d'étranglement bureaucratiques car ces organisations s'impliquent bien au-delà des compétences prescrites de la lecture et de l'écriture et dispensent une alphabétisation transformative.

2. RESUME

1. 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 de développement du millénaire (ODM) et des buts de l'EPT, et ce en faisant appel à l'alphabétisation. Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar qui s'est tenu en 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, des 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.

2. 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 pour s'intégrer dans un contexte politique général 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 audacieuses. Elle place les activités d'alphabétisation dans le contexte de la Décennie actuelle des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012).

3. Le présent article soutient qu'un financement accru des programmes d'alphabétisation, depuis 1998 par exemple (l'année du lancement de la Décennie Paulo Freire pour l'alphabétisation en Afrique), consolide 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.

4. Cette étude démontre que la vision globale de l'offre d'alphabétisation qui s'est développée entre la Déclaration de la CONFINTEA V de Hambourg en 1997 et le Cadre d'action de Dakar en l'an 2000 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 profonde 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.

5. En partant de cette hypothèse, 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. Toutefois, elle conclut que dans de nombreux exemples, le lien souvent documenté de manière inadéquate entre la vision et la pratique manque encore de clarté en termes opérationnels et est rarement réalisé.

6. La priorité accordée aux programmes d'alphabétisation dans les politiques éducatives atteint un niveau insuffisant et néglige 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. Malgré ce problème, l'étude montre que 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. Elle 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.

7. L'un des défis les plus importants dans la réalisation de ce 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, et il est ainsi facile 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, les bureaucrates la traitant comme une affaire courante sans lui reconnaître aucune urgence. Quelques nations africaines ont montré que la réconciliation de leurs politiques et de leurs visions avait rencontré un succès relatif, prouvant ainsi qu'avec une plus grande volonté politique, une planification stratégique, un suivi et un financement approprié, les activités d'alphabétisation en Afrique pourraient être meilleures. Des gouvernements comme celui du Kenya par exemple ont augmenté leur 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'Éducation pour tous.

8. 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. La sous-traitance a des avantages car les spécialistes respectent les délais imposés, travaillent dans un cadre réglementé clairement défini et légal, elle laisse 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 perdre sa couleur politique et devienne une machine technocrate complexe à coordonner et à mettre en synergie, il est coûteux et confirme la position de la Banque mondiale ou d'autres agences qui soutiennent que l'alphabétisation n'est pas rentable.

9. 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.

10. 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'équité des 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.

11. 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. Ces conditions d'exclusion sociale font qu'il est encore plus difficile d'atteindre ces personnes à travers des programmes visant à un changement de leur comportement sexuel ou autre. Les exclusions sociales et politiques sont encore plus fondamentales pour la condition de la pauvreté. Les programmes spécifiques au VIH ne prennent pas en compte les intérêts des personnes marginalisées et répondent rarement, si tant est qu'ils le fassent, à leurs besoins, tout comme, malheureusement, les autres activités de projets n'ayant pas de rapport avec le VIH – tels que les programmes relatifs à l'agriculture et au crédit. D'une manière plus générale, c'est l'absence de programmes d'alphabétisation financés par l'État et efficacement adaptés à leur contexte, visant à des moyens de subsistance durables, qui limitent les possibilités de changement des conditions socio-économiques des pauvres. Si l'on ne change pas le capital de connaissances et la réalité des vies des populations paupérisées et marginalisées, elles persisteront dans des comportements qui les exposent à une infection du VIH (avec toutes les conséquences que cela représente pour elles-mêmes, leurs familles et leurs communautés). L'alphabétisation peut exercer une forte influence ici, elle permet un comportement négocié à l'égard des diverses formes de risques du tissu social (VIH, travail des enfants, inégalité des sexes, fractures sociales, défis de la mondialisation, etc.), et catalyse une véritable perspective de parité des sexes intégrée dans un environnement sûr et stable.

12. 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 des langues maternelles comme langues 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.

3. INTRODUCTION

13. Cette étude est une critique des déclarations de visions, des politiques et stratégies de développement et d'éducation nationales 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. Elle comprend 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.

14. L'étude analyse les visions et les politiques nationales afin 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. À partir de cette analyse, 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.

15. Ce rapport traite de la vision, des politiques et des stratégies d'alphabétisation et de leur mise en œuvre efficace en Afrique subsaharienne. L'alphabétisation est vue comme un droit fondamental humain, doté d'une instrumentalité politique et sociale, comme une base essentielle pour le développement. Elle est considérée comme 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 un rehaussement de la qualité de la vie et une plus longue espérance de vie (UNESCO, 1995).

16. La Déclaration de Copenhague et le Programme d'action adoptés lors du Sommet mondial sur le Développement social (tenu du 6 au 12 mars 1995) ont souligné l'importance de l'éducation pour l'équité et la justice sociales. L'éducation a été jugée cruciale 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).

17. L'Afrique est confrontée à d'énormes défis, les plus critiques étant la pauvreté et l'extension du VIH. Selon le rapport des Nations Unies de l'an 2000, plus de 2,8 milliards de personnes vivent avec moins de 2 dollars américains par jour et plus de 1,2 milliard de personnes, avec moins de un dollar américain par jour. L'Afrique subsaharienne possède le taux le plus élevé de pauvreté, qui touche 46,3% de la population. La pauvreté a été décrite non seulement comme un manque de richesse matérielle, mais aussi comme le manque du pouvoir de vaincre les circonstances dans lesquelles se trouvent les personnes en proie à la pauvreté. (Daubon, 2005).

18. Parallèlement, la région compte près de 26 millions de personnes atteintes du VIH et du sida. Près de 70% de la population mondiale séropositive vivent en Afrique subsaharienne. Les taux de prévalence du VIH dans certaines régions d'Afrique sont extrêmement élevés – en Afrique australe, de nombreux pays connaissent actuellement des taux d'infection chez les adultes de l'ordre de 20 à 25%. Le fossé entre les taux de VIH urbains et ruraux – à l'origine substantiel – se rétrécit rapidement dans bon nombre de pays. Les taux d'infection du VIH élevés chez les femmes ont pour conséquence le nombre croissant d'enfants atteints du virus (transmis par la mère). On estime qu'il y a actuellement près de 12 millions d'enfants en Afrique qui ont perdu un parent ou les deux à la suite de maladies

relatives au VIH, et que vers 2010 ce chiffre aura atteint quelque 40 millions de personnes. Dans de nombreux pays, le nombre d'enfants ayant perdu un ou les deux parents sera égal à 20-25% à la fin de la première décennie du nouveau millénaire. Ces tendances ont des implications directes pour la pauvreté intergénérationnelle et imposent des défis considérables aux responsables de politiques.

19. 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. Elle a en outre mis en relief 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 infligeant 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*.

3.1. Définition de l'alphabétisation

20. L'alphabétisation est un concept dynamique. Compris autrefois comme simplement la lecture, l'écriture et le calcul de base, le concept a été élargi pour englober 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).

21. 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, de 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 les 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).

22. 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.

23. 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 ils répondent 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 qu'un 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.

3.2. Les approches conventionnelles et transformatives

24. 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, et bien qu'un but annoncé, l'alphabétisation n'est pas traitée avec diligence. Le curriculum est défini avec soin en termes de ce qui doit être enseigné, et les méthodes et les matériels devant être utilisés sont 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. Ils permettent 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 dans la vie courante. 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).

25. 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 permettant de comprendre la société, et qu'en la comprenant ils sont à même de pouvoir la changer.

26. L'alphabétisation transformative adopte souvent une approche fondée sur les campagnes, comme lorsqu'un État a besoin d'encourager une transition après une guerre révolutionnaire, 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 l'État a établi des liens avec la population 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.

27. Ces différentes conceptions ont une influence sur la manière dont l'alphabétisation est planifiée et mise en œuvre dans les différents pays africains. Si les programmes conventionnels et ceux visant la transformation sont subventionnés et contrôlés par les gouvernements, l'objet de l'alphabétisation diffère dans chaque cas. En général, la plupart des programmes subventionnés par les gouvernements en Afrique vont de pair avec les caractéristiques de l'approche conventionnelle. Quelle que soit l'approche adoptée par une nation donnée, l'essentiel est que l'alphabétisation aille 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 toute progrès culturel et spirituel, et avive la dépendance chronique de sociétés entières. L'Afrique supporte 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.

28. Les auteurs de cette étude sont d'avis que l'alphabétisation peut être bénéfique sous certaines conditions et émettent 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.

3.3. Les avantages de l'alphabétisation

29. L'alphabétisation est une source d'équité économique et d'identité culturelle, capitale pour une participation créative des citoyens et le développement durable (UNESCO, 1997). Par conséquent, le quatrième objectif du *Cadre d'action de Dakar* prévoit que le monde améliore de 50% les niveaux d'alphabétisation, notamment celui des femmes, d'ici à 2015, et assure à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. Il présume que le fait de transmettre aux individus la capacité de lire, écrire et entreprendre des compétences pratiques leur permet de devenir des participants actifs dans leur développement socioéconomique et culturel. Le but du travail d'alphabétisation s'est éloigné du désir d'éradiquer l'analphabétisme pour se

rapprocher de la nécessité de créer un environnement lettré favorable aux sociétés du savoir fondées sur le principe de l'éducation tout au long de la vie.

30. L'alphabétisation est considérée comme un droit humain. Dans l'introduction du Rapport mondial de suivi de 2002, le Directeur général de l'UNESCO, M. Koichiro Matsuura, notait que non seulement les nations reconnaissent le besoin d'étendre l'éducation à tous les enfants, jeunes et adultes mais que les gouvernements nationaux consentaient à poursuivre ce but et que les agences internationales plaident pour qu'aucun pays ayant pris un engagement ne soit empêché par un manque de ressources (UNESCO, 2002). Toutefois, comme Torres (2003) l'a fait remarqué, de telles déclarations et engagements restent lettres mortes en raison de l'absence de soutien technique et financier. Les gouvernements et les donateurs doivent investir davantage et non moins s'ils espèrent voir l'alphabétisation améliorer la vie des enfants, des jeunes et des adultes. Les pays du Sud sont pris au piège d'investissements prioritaires contradictoires, tels que les dépenses militaires, la prévention du VIH et du sida, de la pauvreté, en passant par l'offre d'éducation pour tous. Eu égard aux avantages potentiels de l'éducation et du rôle favorable de l'alphabétisation, les Nations Unies ont déclaré la période allant de 2003 à 2012 nouvelle Décennie pour l'alphabétisation.

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) adopte la notion élargie de l'alphabétisation pour y inclure les compétences génériques de la lecture, de l'écriture et du calcul, considérée comme un processus d'éducation tout au long de la vie, culturellement et linguistiquement divers.

La DNUA est particulièrement importante pour l'Afrique ; elle apporte un cadre d'action, de stratégies, de plans, de forums, d'initiatives et de recherche durant une période de dix ans, marquée par un mouvement international et régional soutenu pouvant être mis à profit pour soutenir les politiques nationales et internationales. Elle requiert aussi la capacité d'identifier des processus qui mobiliseront des appuis publics et privés puissants, qui feront appel à une expertise technique sûre et qui mettront en œuvre les approches qui répondent au défi de cette ampleur (Rapport de suivi EPT, 2004-2005).

3.4. Le financement de l'alphabétisation

31. Si les sociétés souhaitent suivre la voie de la croissance et du développement fondés sur le savoir, elles doivent entreprendre une reconstruction approfondie de leurs institutions. Cela laisse supposer que les dirigeants africains comprennent la nécessité d'investir davantage dans l'éducation afin de réaliser 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 émises par les nations et la communauté internationale selon lesquelles il est plus important d'investir dans les enfants d'âge scolaire 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 (UPE). 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. L'important est que 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 solide 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 réaliser 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).

3.5. La renaissance africaine : entre développement, modernisation et mondialisation

32. 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. Il a été repris depuis par des penseurs et des scientifiques. Ali Mazrui affirme dans son exposé clé présenté à la cinquième Conférence générale de l'Académie africaine des sciences, qui s'est tenue en 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, c'est-à-dire entre les hommes et les femmes. Il propose en outre une définition concevable du développement que la Renaissance africaine doit prendre en compte car c'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).

33. 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 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 primaire 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).

3.6. La révolution dans les relations entre les sexes grâce à l'alphabétisation

34. En effet, depuis les années 1970 un accent a été mis sur les projets d'alphabétisation pour 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 atteindrait 16% d'ici 2015. 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. Elles incluent les points suivants :

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 alphabètes feront sans doute plus usage de la contraception, du contrôle des naissances et de la vaccination de leurs enfants.

Les femmes alphabètes 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.

35. 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 comportement des femmes, sans prendre en compte les hommes. Bon nombre d'entre eux 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 » 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 de 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.

36. 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'acquisition d'alphabétisation est qu'elle évoque une nouvelle confiance chez les femmes. Faisant partie d'une vision de l'avenir, cette confiance devrait inspirer les responsables de politiques à prendre au sérieux l'alphabétisation des femmes.

37. Néanmoins 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). Dans certains pays, les chiffres sont moins bons, ainsi en Côte d'Ivoire et en Guinée seuls 75% des filles fréquentent l'école à ce niveau pour 100 garçons. Mais bien que ce chiffre devienne la norme sur le continent dans l'enseignement secondaire, il appartient toutefois en partie au passé. 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 ODM). 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. Si l'on ajoute à cela le fait que la majorité des participants des classes d'alphabétisation à travers le monde est composée de femmes, il paraît probable qu'à l'avenir les taux d'alphabétisation commenceront à se renverser.

38. Parallèlement, les structures changeantes 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 cela est vrai dans toutes les régions comme en Afrique subsaharienne. Lind affirme que les nouvelles tendances « ont la 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. Tandis que 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) 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. Dans des cas isolés des approches innovantes ont été utilisées dans le programme d'alphabétisation nationale, les classes pour hommes étant gérées sous un autre nom. 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 de s'y mouvoir qu'eux. Ces 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.

39. En transformant une vision qui inclut l'équité entre les sexes en une politique nationale et une stratégie clairement définie pour l'avenir, il paraît crucial que les planificateurs et les responsables de politiques ne simplifient pas à outrance la situation en tentant d'atteindre des buts internationaux. En promouvant l'égalité des sexes, il semble indispensable d'examiner de près les contextes régionaux aussi bien que nationaux et internationaux, et la manière dont 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.

3.7. Une révolution des compétences : politiques et stratégies d'alphabétisation

40. 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).

41. Il n'existe pas qu'une seule manière de concevoir une politique, et la manière de procéder varie selon les différentes nations. 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).

4. VISIONS ET CONTEXTES

42. L'une des meilleures illustrations de la vision globale de l'alphabétisation de l'UNESCO a été 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 en Ouganda par la Banque mondiale et 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 deux. 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 au 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 ses propres vision(s), politiques et stratégies régionales et nationales pour combattre l'analphabétisme, comme exposé ci-après.

4.1. La révolution des valeurs : la vision africaine de l'alphabétisation

43. Comme nous venons de l'indiquer, une vision englobe la formulation de déclarations d'intention réalistes, crédibles, attrayantes contenues dans un document sur les projections futures d'une région, d'un pays ou d'une organisation. Les nations africaines ont élaboré, à travers l'Union africaine et les organisations qui l'ont précédée, des visions qui ont donné forme à leurs développements futurs sur le continent. Ainsi dans les années 1960 les dirigeants anti-coloniaux et visionnaires tels que Kwame Nkrumah du Ghana ont envisagé une croissance économique, un développement social fructueux et la paix en Afrique, liant tous ces éléments à l'établissement éventuel des États Unis d'Afrique. Plusieurs années après lui, l'Union africaine s'est façonnée autour des idéaux d'un continent futur plausible mis en place tel qu'il l'avait imaginé. Les dirigeants actuels ont pour la plupart une vision qui englobe l'éducation, le logement et des soins médicaux adéquats en vue d'améliorer le bien-être de leur peuple.

La vision africaine de l'EPT

44. Les déclarations les plus explicites sur la vision de l'alphabétisation et de l'éducation en général des responsables africains ont été prononcées lors de la conférence régionale sur l'Éducation pour tous pour l'Afrique subsaharienne, tenue à Johannesburg, en Afrique du Sud, en 1999. Le président de l'Afrique du Sud, Thabo Mbeki, a fait observer que le développement n'a été réalisé nulle part sans un système satisfaisant d'éducation ou d'égalité des chances en matière d'éducation (UNESCO, 2000). C'est une déclaration très claire qui lie les problèmes de l'Afrique subsaharienne à

l'éducation. Les dirigeants ont décrié le fait que l'Afrique est assaillie par des atrocités telles que les guerres ou les situations de conflit, qui entravent leur vision continentale de l'éducation. Ils ont fait remarquer que certains pays d'Afrique australe, tels que le Botswana et le Lesotho, qui ont réalisé la parité des sexes ont presque atteint l'objectif de l'enseignement primaire universel et de l'alphabétisation des adultes. Les ministres de l'Éducation, les représentants de la société civile et des agences internationales de développement ont concrétisé la vision africaine en faisant observer que l'éducation est un droit humain fondamental pour tous les enfants, les jeunes et les adultes africains et qu'investir dans l'éducation est une condition préalable à l'autonomisation des Africains s'ils veulent prendre part à l'économie mondiale. Ils ont reconnu la nécessité pour tous les Africains d'avoir accès aux technologies de l'information et de la communication et de faire usage de celles-ci. Autant d'éléments qui sont vus comme des positions visionnaires capitales pouvant influencer la manière dont les dirigeants africains et les organismes de la société civile pourraient considérer le rôle de l'éducation à l'avenir. Il est évident que si cette vision subsaharienne devait être mise en œuvre, elle placerait l'Afrique en meilleure position pour poursuivre les options politiques et les stratégies qui créeraient les perspectives d'un avenir meilleur pour tous. La dominante qu'ils ont proposée pour cette nouvelle vision de la Renaissance africaine serait la suivante : parfaire l'accès, l'équité, la qualité et la pertinence de l'éducation, le renforcement des capacités pour les professionnels et les institutions, et la nécessité d'améliorer les partenariats (UNESCO, 2000). Les dirigeants ont aussi pris part à la publication d'un document visionnaire intitulé *Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique* (NEPAD), décrit ci-après.

4.2. Alphabétisation et Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD)

45. La grande vision du développement du continent africain a été exposée dans le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD). Étant donné les défis auxquels l'Afrique est confrontée, comme mentionné plus haut, le NEPAD a été fondé par des dirigeants politiques africains en vue de créer une plate-forme commune pour vaincre ces problèmes. Tout d'abord, leurs buts incluent : réaliser une croissance de 7% du PIB au cours des 15 prochaines années, éliminer les inégalités entre les sexes dans l'éducation d'ici à 2005, réduire de moitié le nombre de personnes vivant dans des conditions d'extrême pauvreté d'ici 2015, de deux-tiers la mortalité infantile, et de trois-quarts la mortalité maternelle (NEPAD, 2001). L'idée directrice du NEPAD est que, contrairement à ses prédécesseurs, les dirigeants africains ont endossé la responsabilité d'affronter et de résoudre les questions complexes qui empêchent la réalisation des objectifs nationaux et continentaux, et ont juré d'apprendre les uns des autres, d'œuvrer ensemble à la réalisation des buts et des objectifs stratégiques du NEPAD. Ils conçoivent un continent plein de vie, riche, culturellement divers en termes de langues et d'arts, unifié pour mettre fin à son oppression et recherchant le progrès et le développement, une Afrique démocratique triomphante du colonialisme, de l'apartheid et de l'oppression. Ils préconisent l'usage du savoir émanant de l'environnement local et d'une forme de gestion moderne pour résoudre les problèmes de pauvreté, de maladies et de désordre. L'éducation est considérée comme un moyen de préparer les gens à prendre en charge leur destin, de les libérer de la dépendance et de leur permettre de s'engager dans une réflexion critique, ce qui a plus de points communs avec une approche critique/transformatrice. Ils ont envisagé l'éducation comme un partenariat entre le gouvernement, la société civile et les autres partenaires du développement, et ont identifié l'infrastructure, les technologies de l'information et de la communication, les transports, l'eau, l'agriculture et la santé comme secteurs prioritaires.

46. Le NEPAD a offert à cet égard une nouvelle vision du développement pour l'Afrique, du fait que pour la première fois les pays africains adhèrent aux valeurs de la paix, de la sécurité, de la bonne gouvernance et proposent de coopérer avec la société civile, vue jusqu'ici comme une rivale, prétendant au pouvoir et au contrôle de la sphère politique. En ce qui concerne l'éducation et l'alphabétisation, le NEPAD a assuré le leadership en adhérant à toutes les stratégies mentionnées ci-dessus, et en participant à la préparation du Forum mondial sur l'éducation et des objectifs de

développement du millénaire (ODM). Le NEPAD pourrait être critiqué pour son manque de clarté dans la formulation des critères de référence de l'éducation, et en particulier de l'alphabétisation, mais sa vision donne une idée de ce que l'on pourrait faire pour atténuer le problème de l'analphabétisme et mettre en place des régimes plus démocratiques.

47. Le NEPAD a été largement critiqué, en particulier par les Églises d'Afrique du Sud parce qu'il a en vue l'intégration mondiale et oublie de galvaniser la participation populaire locale. Elles prétendent que cette vision ne pourra être restaurée et être motivante que si les dirigeants africains créent un nouveau partenariat avec leurs peuples. Elles craignent qu'en espérant être intégrée dans l'économie mondiale, l'Afrique oublie le fait que l'intégration se fait actuellement à son détriment et qu'elle ne pourra se développer si elle ne déploie pas un effort massif contre la pauvreté pour soulager les souffrances des pauvres. Malgré tous ces défis, elle a donné le ton pour le développement d'une vision à long terme qui pourrait donner naissance à des plans productifs générant une alphabétisation de meilleure qualité. Ces idéaux ne pourront être réalisés que si la vision du NEPAD permet aux citoyens africains de prendre part activement à la gestion des affaires de leurs nations en accord avec leurs gouvernements et la société civile. Un résumé de la manière dont ont procédé certains pays pour intégrer les buts continentaux et mondiaux dans leur vision de l'alphabétisation est présenté dans la partie qui suit.

4.3. Alphabétisation et visions nationales

48. De toute évidence, 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. Dans chaque cas, il s'agit d'une projection dans le futur plutôt réaliste, crédible et attrayante des objectifs qu'ils cherchent à atteindre à la fin d'une période donnée. 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 ne sont donc pas le simple reflet des grandes visions mondiales mais elles relient les ressources disponibles ou projetées de l'éducation avec les buts définis pour le futur. Ces visions nationales semblent intégrer les déclarations de l'UNESCO et les lignes directives de Hambourg et de Dakar, et refléter les priorités éducatives du NEPAD et les objectifs de développement du millénaire (ODM). Une évaluation de dix-sept Programme 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 et aux objectifs de développement du millénaire dans les plans relatifs à la réduction de la pauvreté et à l'éducation (Bagai, 2002 cité dans UNESCO, 2006).

49. 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-t-elle 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.

50. 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). Elle stipule que la nation aspire à créer 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 postalphabétisation. Il vise à relier 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. Il vient étayer la vision de l'Afrique du Sud qui prône le recours à l'éducation pour faciliter la reconstruction et édifier un système juste et équitable d'éducation et de formation des adultes de qualité dans tout le pays. En Afrique du Sud, 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, offert dans tout le pays (McKay, 2004). Si en apparence son cadre de qualifications nationales peut être perçu comme un moyen exemplaire pour réaliser ce but, dans la pratique son programme d'éducation de base a souffert de certains des processus impliqués (voir Aitchinson, 2006).

51. Au Nigeria, la Vision 2010 lancée par le gouvernement, comme celle du Botswana, a été dirigée 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. Les responsables de la conception de cette vision sont arrivés à la conclusion qu'en 2010 le Nigeria se serait transformé en une société unifiée, assidue, à visage humain et démocratique croyante, engagée à répondre aux besoins de base de la vie courante afin qu'ils soient accessibles à tous, et à faire de son économie la première d'Afrique. Mise en place en 1996, elle porte sur tous les aspects de la société nigériane et contribue à la définition de l'orientation et de la direction futures du pays. Son application est anticipée pour aider la nation à s'affirmer dans un monde guidé par une technologie hautement compétitive et par la mondialisation. En ce qui concerne l'éducation, les visionnaires ont indiqué qu'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. Toutes ces visions ont été élaborées avant le NEPAD et ont probablement contribué à son développement.

52. D'une manière générale, tous ces exemples prouvent que ces visions sont enracinées dans les conditions historiques de chaque peuple et reflètent les transformations économiques et sociales indispensables à toutes les nations si les idéaux de celles-ci doivent avoir un certain succès. Elles témoignent aussi de la manière dont elles se sont appuyées 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.

5. ANALYSE DES POLITIQUES ET DES PRATIQUES D'ALPHABÉTISATION EN AFRIQUE

5.1. Planification nationale et alphabétisation

53. 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, comme ailleurs dans le monde, 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. Jan (1999) a expliqué que la planification forme les aspirations, les espoirs et les désirs que les gens ont de réaliser leurs buts socio-politiques, économiques et idéologiques en fonction de leur conviction politique. Par conséquent, les nations étudient les moyens de développer l'enseignement primaire, les campagnes et programmes d'alphabétisation ainsi que les autres possibilités d'éducation pour adultes. 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 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'eupéanisation 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'alphabétisme. 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 au moins quatre ans dans le primaire.

L'exemple du Botswana

54. 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 des enfants des 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, la limitation majeure de ces deux plans provient du fait qu'ils ne renferment pas d'indicateurs de succès ni de cadres temporels clairement définis en vue d'une prestation anticipée.

5.2. Appui à l'alphabétisation et à l'Éducation pour tous en Afrique

55. Les planificateurs de l'alphabétisation en Afrique sélectionnent un mode de prestation en fonction de leur contexte et de sa convenance politique. Les politiques et programmes adoptés par différentes nations africaines en vue de développer l'éducation formelle et l'alphabétisation des adultes sont analysés ci-après. 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.

Campagnes d'alphabétisation

56. 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 le colonialisme, 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 jouent un rôle crucial dans l'alphabétisation visant à la transformation, décrite plus haut. Elles ont été organisées à la fois comme événements uniques et comme des campagnes successives. En Afrique 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. Au cours des deux premières, près de 500 000 personnes y ont pris part, 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 constitutifs 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, une limitation majeure vient du fait qu'elles avaient tendance à donner de meilleurs résultats dans les sociétés monolingues comme Cuba plutôt que dans les nations africaines multilingues. Il existe actuellement un grand nombre de campagnes de sensibilisation aux questions relatives à la santé ou au VIH qui pourraient tirer profit d'une étroite collaboration avec les activités d'alphabétisation. D'autres États comme le Botswana, le Kenya et le Nigeria ont opté pour une approche de campagnes.

Programmes d'alphabétisation

57. Dans la plupart des pays, les programmes d'alphabétisation qui ont enregistré des augmentations impressionnantes de l'alphabétisme faisaient partie intégrante d'un cadre de planification national 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).

58. Pour essayer de résoudre les problèmes liés à l'alphabétisation des adultes, l'État nigérian a pris plusieurs initiatives telles que l'établissement, en 1991, à titre du Décret 17 de 1990 de la *Commission nationale d'alphabétisation de masse, d'éducation des adultes et de formation continue (NMEC)*. Elle visait à impliquer activement les Agences d'éducation des adultes et d'éducation non formelle de l'État (ANFE). 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 et bureaucratiques 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 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.

59. La limitation majeure provient du fait que souvent l'alphabétisation dans ces cas ne peut concurrencer avec 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 tertiaire. 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

60. Bholia (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, participatoires et incluent des institutions locales et des ONG. Au Mali, le recours aux projets a permis à l'État de dispenser l'alphabétisation en langues bambara, mandé, peul, sonhay et tamasheq. Au Burundi, au Niger et au Togo, les matériels d'alphabétisation ont été rédigés dans les langues locales. 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.

61. Les trois différentes approches de la planification des politiques d'alphabétisation dépendent de la volonté de l'État à allouer des ressources aux prestations d'alphabétisation. La planification de l'alphabétisation est dans chaque cas un acte politique, traduisant les croyances et les valeurs qui sont chères aux responsables de politiques et aux planificateurs. 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. En général, les responsables de politiques devraient faire preuve d'une plus grande flexibilité et appliquer les stratégies les plus à même de répondre aux besoins des apprenants d'alphabétisation.

5.3 Partenariats gouvernement-ONG

62. 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. Des 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 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.

63. 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 de 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.

64. 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 Neser, 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.

65. La mise en œuvre de l'alphabétisation au Kenya, au Nigeria, au Sénégal, au Rwanda, en Afrique du Sud et en Zambie, pour ne nommer que ceux-ci, 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 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.

66. 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).

67. 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 mais reconnaît que les gouvernements africains peuvent aussi faire preuve d'inefficacité dans l'usage des ressources.

68. 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.

5.4 Alphabétisation et politiques linguistiques en Afrique

69. Ces dernières années, les pays africains ont pris davantage conscience de la valeur de leur héritage linguistique. Les politiques linguistiques élaborées de nos jours visent en général au multilinguisme. Ainsi toutes les langues africaines sont-elles considérées comme des langues officielles 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. La plupart des langues africaines sont parlées mais n'ont pas d'orthographe connue.

70. 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 dans un pays africain donné. 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 que les apprenants puissent commencer leur alphabétisation dans leur langue maternelle et passent ensuite à la langue nationale ou officielle s'ils le souhaitent. La disponibilité des enseignants et des matériels pouvant assurer l'enseignement en langue maternelle constitue 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 et leur soutien sont des points essentiels à prendre en considération dans le domaine de l'alphabétisation.

5.5 La formation des enseignants d'alphabétisation et leur soutien

71. 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, et ils n'ont peut-être pas, ce qui peut avoir des conséquences négatives pour le type d'enseignement qu'ils dispensent, bien que motivés et dévoués, 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 recruté, 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.

72. 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 (ALAZ) et l'Association des apprenants d'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.

73. 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.

La réduction du nombre d'enseignants, le VIH et le sida

74. L'impact sérieux de l'épidémie de VIH sur l'éducation et la formation en Afrique subsaharienne, qui aggrave la performance d'un secteur dont les résultats sont déjà insuffisants constitue l'un des développements les plus alarmants (Cohen, BIT, 2002). Parmi les maîtres du secondaire au Malawi, par exemple, le taux de mortalité extrême dû au sida est presque le double de celui de la mortalité estimée pour les causes étrangères au sida, tandis qu'on recense 60% de décès dus à l'épidémie chez les enseignants du primaire. UNISIDA estime que le revenu annuel par tête d'habitant dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne est en train de diminuer de 0,5 à 1,2 %, et que le PIB dans les pays les plus touchés pourrait baisser de 8 pour cent d'ici à 2010.

75. Le Rapport du BIT (Cohen, BIT, 2002) souligne qu'« il est difficile de dire comment préserver le capital humain actuel eu égard à l'érosion en cours de la capacité du secteur de l'éducation. Il n'est pas possible d'évaluer correctement les conséquences de cette constatation pour le développement durable dans la région étant donné notre connaissance actuelle des interactions complexes qui entrent en jeu. Cependant, selon l'évaluation la plus optimiste, l'épidémie provoque une très forte baisse des indicateurs du développement social et économique. »

Dans le secteur public, par exemple, la mortalité générale qui s'est multipliée par dix dans certains pays au cours des dernières années est due en partie au sida, et les gouvernements finiront par ne plus pouvoir fournir les biens et les services essentiels. Ainsi, au Botswana, la mortalité élevée du personnel des services médicaux ne permet pas de répondre entièrement aux besoins en soins très importants des personnes atteintes du VIH et du sida. Parallèlement, dans la police au Malawi, l'épidémie a un impact très sérieux sur les jeunes policiers âgés de 20 à 40 ans, affectant ainsi la qualité du service et la structure de la sécurité dans le pays.

Dans l'éducation non formelle et dans le secteur informel, qui regroupe la majorité des travailleurs dans la plupart des sociétés africaines, en particulier dans l'agriculture, les données sur l'impact du VIH et du sida sont limitées en raison de l'insuffisance des recherches. Cependant, les études menées au Kenya et en Côte d'Ivoire ont révélé que la maladie et la mortalité dues au sida entraînaient une perte dramatique de l'épargne, de compétences clés et de capacités organisationnelles, ainsi qu'une chute allant jusqu'à 50 pour cent de la production alimentaire dans les ménages où seul un membre est atteint du sida.

6. ALPHABÉTISATION, VIH ET SIDA

76. En effet, si l'on affirme que l'alphabétisation a un impact sur la pauvreté, la maladie et l'exclusion, la prévention du VIH en revanche ne constituait pas il y a peu encore une priorité pour l'alphabétisation au même titre que la génération de revenus et l'éradication de la pauvreté. Au cours des dernières années, de tels programmes ont commencé à apparaître, en particulier en Afrique australe.

77. La définition de l'alphabétisation pour de meilleurs moyens d'existence qui est employée couramment mentionne l'importance de la communication et de l'accès à l'information comme un des objectifs de l'alphabétisation, et c'est dans ce domaine, comme dans celui de l'autonomisation des femmes qui doivent maîtriser leur vie et leur sexualité qu'une alphabétisation améliorée a le potentiel d'agir sur le VIH. Les appréciations rurales et participatoires du FIDA (FIDA, 2000) indiquent que les classes d'alphabétisation fonctionnelle pour adultes (FAL) constituent « l'un des moyens les plus efficaces d'aider les femmes à apprendre et à avoir confiance en elles-mêmes ». Elles ont en outre un impact très positif sur leur vie. « Les femmes reconnaissent que les classes d'alphabétisation fonctionnelle pour adultes jouent un rôle important dans leur autonomisation, dans la réduction de l'ignorance et de la pauvreté. Elles ont défini les avantages suivants : acquérir de nouvelles connaissances, apprendre à lire et à écrire, avoir des revenus grâce à des méthodes modernes d'agriculture, améliorer les techniques d'agriculture, lutter mieux contre les insectes, améliorer leur santé et leur hygiène dans le cadre familial, apprendre à soigner et à nourrir leurs enfants, améliorer la planification et la préparation des repas, apprendre à se connaître les unes les autres, créer des réseaux et former des groupes, apprendre à travailler ensemble et à mettre en place des stratégies de réduction de la pauvreté. »

78. Ainsi, l'alphabétisation a des effets autonomisants qui vont bien au-delà du simple apprentissage de la lecture et de l'écriture : elle peut renforcer l'estime de soi et la confiance en soi nécessaires à l'introduction de changements dans le mode de vie et à une meilleure gestion du stress. Sachant cela, les programmes des classes d'alphabétisation fonctionnelle – à condition qu'ils soient liés à des activités productives telles que l'accès au crédit, la génération de revenus et les jardins nutritionnels – sont des voies d'accès potentiellement convenables à l'éducation relative à la prévention et à l'atténuation du VIH. Il est peu probable que de telles activités soient efficaces lorsque les femmes sont analphabètes : l'analphabétisme s'accompagne en général d'un manque de confiance, d'une peur d'apprendre et du changement, qui constituent des obstacles clés au changement d'attitudes chez les femmes. Les femmes analphabètes craignent aussi en général la confrontation avec leurs maris ou partenaires et répugnent à négocier des rapports sexuels sans risque. En outre, les femmes dont les époux sont atteints du VIH/sida peuvent bénéficier davantage du soutien social qu'un groupe d'alphabétisation fonctionnelle peut leur apporter, et qui peut aussi les préparer à faire face aux conséquences de la mort de leur mari.

79. Comme on peut le lire dans la version 2001 de l'Évaluation régionale et de la stratégie de l'IFAD pour l'Afrique de l'Est et du Sud : « Toute initiative faite pour inclure les pauvres dans le processus de développement qui n'abordera pas les problèmes spécifiques liés à l'intégration des femmes pauvres aura probablement un impact limité : les relations entre les sexes constitue un aspect essentiel de toutes les activités de développement » (IFAD, 2001).

80. Postma (2004) a attiré l'attention sur les visions identiques qui entourent les programmes d'alphabétisation et de prévention du VIH. Les définitions et les constructions de l'alphabétisation et de la santé se réfèrent à l'acquisition d'aptitudes spécifiques, dont l'objectif commun est de maîtriser leur environnement ou de le changer (Vygotsky, (mentionné par Ewert), 1990 ; Bhola (1992)). L'alphabétisation critique a été définie comme la capacité de négocier la signification au sein de tous les modes d'information et de communication, et en tant que telle elle est bien plus que la simple réception passive de messages. Les programmes visant à la transformation qui mettent l'accent sur les pratiques d'alphabétisation ont le potentiel d'informer les gens des risques pour la santé, et de les aider à comprendre et à changer leurs comportements nocifs.

81. Les recherches menées en Afrique du Sud (Postma, 2003) sur l'échec rencontré par de nombreux programmes de prévention du VIH de la première heure ont indiqué que celui-ci était dû aux messages à sens unique que bon nombre d'entre eux employaient. Selon les directeurs de programmes, le comportement à haut risque posait problème, et les messages relatifs à la santé étaient nécessaires pour informer les personnes à ce sujet. Toutefois de tels messages ne réussissaient pas toujours à apprécier le contexte dans lequel les décisions comportementales étaient prises, et c'est pourquoi on jugeait qu'ils étaient à sens unique et rejetés. De même que les programmes d'alphabétisation qui visent à enseigner des messages relatifs au développement sans contextualiser ces derniers et sans chercher à encourager les gens à les critiquer et à se les approprier, ont en fin de compte moins de signification pour les participants.

82. L'approche REFLECT d'Aide et Action, expérimentée en Ouganda, se fonde sur les méthodes de Paulo Freire et encourage les apprenants à compiler et à critiquer les informations sociales, économiques et environnementales locales. Au lieu de présenter des messages et des matériels qui ont été préparés à l'avance, les cercles d'alphabétisation essaient d'établir une carte et de classer les comportements saisonniers, les ressources locales, les richesses individuelles ou les structures de la migration. En rassemblant et en lisant ensuite ces informations, les apprenants deviennent des participants actifs dans la création de leur savoir, plutôt que de n'être que des récipiendaires passifs. « Stepping Stones » (« Tremplin »), également testée en Ouganda, est une approche participatoire du VIH, de la santé sexuelle et du genre. Depuis elle est appliquée dans plus de 100 pays et a été reconnue comme la « meilleure pratique » par ONUSIDA pour sa façon d'aborder les aspects de l'équité des sexes relatifs à l'épidémie de VIH/sida.

Dans les cercles REFLECT, les problèmes concernant la santé sexuelle et les effets du VIH et du sida sont souvent soulevés. Cependant, il se peut que les animateurs des classes d'alphabétisation n'aient pas les compétences requises pour aider les membres de la communauté à étudier ces questions très sensibles. De même, les formateurs de Stepping Stones trouvent souvent qu'à travers le processus de l'analyse de la relation entre les sexes et de l'autonomisation, les femmes en particulier prennent conscience de leur besoin et de leur droit à s'exprimer sur d'autres questions telles que l'alphabétisation. Les animateurs de Stepping Stones qui ont des compétences d'alphabétisation limitées ne sont pas en mesure d'aider les membres du groupe à apprendre à lire et à écrire et ne réussissent pas à accéder à des informations supplémentaires relatives à la santé.

83. Depuis 2003, ces deux programmes ont expérimenté une approche combinée (connue sous le nom de STAR, - Stepping Stones and REFLECT) au Burkina Faso, au Mali, au Niger et au Sénégal en Afrique occidentale ainsi qu'au Kenya, en Ouganda et au Zimbabwe. Cette entreprise a dû faire face à de nombreux défis. Bien que les deux programmes se fondent sur des méthodes participatoires, centrées sur l'apprenant, REFLECT a traité dans le passé des questions sans rapport avec la famille pour se pencher sur les structures socio-économiques. Stepping Stones met l'accent sur le comportement individuel et l'étude ouverte de celui-ci. Cependant, leur fusion renferme un potentiel considérable.

L'objectif global des programmes de STAR est l'autonomisation de la communauté face au VIH, avec un accent mis sur l'équité des sexes. Cela signifie non seulement un accès plus grand aux informations mais aussi la capacité de négocier la conception de ces informations et de participer à celle-ci ainsi qu'aux services mis en place pour combattre le sida. Le but est de chercher en particulier à autonomiser les femmes afin qu'elles puissent faire des choix informés au sujet de leur comportement sexuel et être des récipiendaires actives, plutôt que passives, des messages relatifs à la santé.

S'il est encore trop tôt pour évaluer l'impact de STAR, ces programmes constituent un exemple intéressant de la différence qui existe entre approches conventionnelles et approches transformatives. Les données nous indiquent que les programmes du type conventionnel ont un impact limité en ce qui concerne les questions aussi profondément enracinées que les tabous sexuels, la confiance en soi des femmes et le changement comportemental.

84. Étant donné l'impact de l'épidémie à travers le monde, près de 40 millions de personnes étant atteintes du VIH/sida, le rôle de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle doit être

pleinement reconnu et promu dans le cadre de la réponse globale à la pandémie de sida. Pour être efficaces, les programmes d'alphabétisation doivent prendre en compte les caractéristiques sociales et culturelles de chaque pays, de même que les aspirations personnelles et sociales des individus.

85. À l'échelle planétaire, les femmes et les filles contractent le sida à un rythme beaucoup plus rapide que les hommes et les garçons. Près de 50 pour cent des personnes séropositives à travers le monde sont des femmes, 57 pour cent se trouvant en Afrique subsaharienne. Un rapport récent des Nations Unies affirme : « Malgré cette tendance alarmante, les femmes sont moins informées que les hommes sur la manière dont se transmet le VIH/sida et sur la manière d'éviter une infection, et le peu qu'elles savent est souvent rendu inutile par la discrimination et la violence auxquelles elles sont confrontées. » (*Les Femmes et le sida : affronter la crise*, un rapport conjoint de ONUSIDA, FNUAP et UNIFEM, 2004). Cette situation a déjà des conséquences profondes sur la structure des ménages ainsi que des implications pour ceux qui doivent prendre en charge la prochaine génération. Les grands-parents doivent s'occuper de la scolarité de leurs petits-enfants, beaucoup d'entre eux ne sont pas alphabètes et ne se sentent pas à la hauteur des exigences du 21^e siècle. Une ONG internationale qui propose un programme d'alphabétisation centré sur l'apprenant aux personnes âgées en Afrique du Sud a reconnu là une priorité (Millican, cité dans Robinson-Pant, 2004). D'autres programmes du même type proposés par le Mali et le Burkina Faso aux parents d'enfants scolarisés attirent un grand nombre de grands-parents qui s'occupent de leurs petits-enfants. Dans ces situations, il convient de planifier la distribution de lunettes de lecture aux personnes âgées dès la phase de conception du programme.

86. Les programmes d'alphabétisation qui peuvent engager les hommes et les femmes dans une évaluation efficace des risques, dans la compréhension et la transmission des messages de santé aux autres personnes de leur communauté, dans l'autonomisation des femmes afin surtout qu'elles puissent s'élever contre la discrimination et la violence, prennent autant d'importance en Afrique subsaharienne que ceux liés à la génération de revenus. L'alphabétisation doit de la même manière tenir compte des besoins des nouveaux travailleurs sociaux, qu'ils s'agissent de frères et sœurs qui, propulsés dans un rôle social n'ont pas beaucoup le temps d'aller à l'école, ou de grands-parents qui s'inscrivent peut-être pour la première fois à un cours.

87. La présence et le rôle prédominants des femmes dans la plupart des zones rurales d'Afrique orientale et australe, associés à leur vulnérabilité disproportionnée au VIH et aux effets du sida, rendent encore plus urgent le besoin d'aborder les relations entre les sexes en tant que causes de marginalisation, de pauvreté, et de faibles résultats en matière de développement. Il s'impose de rehausser la compréhension que les hommes et les femmes en milieu rural ont de leur vulnérabilité différenciée au VIH/sida, du fardeau qu'il représente et des conséquences que cela entraîne pour eux.

88. Les relations entre les sexes sont d'une importance décisive pour le VIH/sida. Comme l'affirment Chilisa et Ntseane [2], il se développe sur la base de relations de pouvoir inégales entre hommes et femmes : négocier les relations sexuelles, le refus des femmes de leurs droits reproductifs, les segments de pratiques culturelles qui exposent les femmes à la violence fondée sur le genre et qui comprend les mauvais traitements sexuels, physiques et psychologiques, et la pauvreté. Cette situation est exacerbée par l'accès minime des femmes aux ressources telles que la terre, le bétail, le crédit, les technologies, l'éducation, le temps, et par le faible contrôle qu'elles exercent dans ce domaine. La pandémie de VIH/sida nous pousse à comprendre le « développement durable » en termes très forts – pour promouvoir le développement nous devons promouvoir la vie. Elle nous rappelle également pourquoi il est si important d'avoir une compréhension holistique de l'éducation et de la formation dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie.

89. Justin Ellis, sous-secrétaire du ministère de l'Éducation de base, des Sports et de la Culture en Namibie a souligné que « Bien que toutes les couches de la société namibienne soient touchées par le VIH et le sida, il semble que les pauvres soient plus sérieusement affectés et que la pandémie les enfonce encore davantage dans la pauvreté. Certes, la plupart de nos programmes d'éducation des adultes et d'éducation non formelle comportent probablement déjà un élément relatif au VIH et au sida. La question qui peut se poser toutefois est de savoir si ces activités sont de nature à

transmettre des informations ou à aborder les questions les plus profondes concernant l'expansion du VIH et du sida, telles que les rôles des hommes et des femmes, les compétences relatives à la négociation, l'affirmation de soi, les sentiments d'estime de soi, le développement d'un sentiment d'espoir, la création de communautés à visage humain.» (Ellis, 2004).

90. Le VIH/sida exige une approche fondée sur l'éducation tout au long de la vie (Ellis, 2002). Il s'agit de sexualité et de changement de rôles, et il est indispensable de travailler et de discuter simultanément sur de nouvelles bases avec les enfants et les adultes. La situation requiert des partenariats et des liens entre gouvernements, secteur privé, société civile, entre les institutions de la santé, les écoles, les universités, les lieux de travail. Nous devons penser d'une manière beaucoup plus radicale pour assurer un avenir prospère dans la région subsaharienne et gagner la révolution des compétences, des valeurs et des relations entre les sexes.

7. ALPHABÉTISATION ET EDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

91. Pour Walters (2001), l'éducation tout au long de la vie est l'ensemble des activités d'apprentissage qui ont lieu dans des contextes formels, non formels et informels. L'éducation tout au long de la vie existe dans toutes les sociétés sous des formes diverses, étant donné que les individus et les groupes évoluent au cours des différentes étapes de leur vie. Walters a fait remarquer que si ce type d'éducation est d'une importance décisive pour la compétitivité nationale, le défi majeur en Afrique australe est que des pays comme l'Afrique du Sud, qui ont intégré l'éducation tout au long de la vie dans leurs documents politiques, ne disposent pas de mécanismes élaborés de mise en œuvre. L'éducation tout au long de la vie en Afrique ne doit pas se cantonner au niveau politique mais être mise en pratique pour répondre aux besoins des communautés.

92. L'éducation tout au long de la vie devrait aider les communautés pauvres à acquérir la capacité de maîtriser leur vie et de réduire leur dépendance de l'aide extérieure. Dans la préface de son ouvrage intitulé *Integrating Lifelong Learning Perspectives* (Intégrer les perspectives de l'éducation tout au long de la vie), Adama Ouane rappelle que les engagements pris par la communauté des nations lors de CONFINTEA V et du Cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous ne pourront être tenus si l'éducation tout au long de la vie n'est pas assis sur une base solide. C'est sur cette toile de fond que l'Afrique devrait être encouragée à avoir recours avec efficacité aux campagnes, programmes et projets organisés pour transmettre du berceau à la tombe l'aptitude à apprendre et l'esprit de l'apprentissage. Lockyer et al. (2003) indique que l'éducation tout au long de la vie devrait favoriser la citoyenneté active en s'assurant qu'elle sensibilise les jeunes et les adultes au processus démocratique, à leurs droits et responsabilités.

93. Néanmoins, si la valeur de l'éducation tout au long de la vie est incontestable, la plupart des pays, l'Afrique du Sud, la Namibie et le Botswana mis à part, ne l'intègrent pas dans leur vision, et elle n'informe pas leurs politiques. Même ceux qui ont adhéré à ce concept trouvent que les possibilités de réalisation de ses idéaux sont amenuisées par le manque de ressources et de stratégies globales propres à mettre en œuvre une éducation permanente qui s'étend toute la vie durant.

7.1. Alphabétisation et décentralisation

94. 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...

95. 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 dénote le transfert d'autorité des échelons supérieurs de l'État aux agents des gouvernements locaux dispersés géographiquement, ce qui encourageait 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 (Education 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.

8. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

96. À partir des discussions précédentes, les recommandations suivantes sont émises pour produire un effet synergique sur les visions, les politiques et les stratégies.

8.1. Émergence des visions, des tendances politiques et des questions

Le défaut le plus critique 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 10^e année d'enseignement, avec des voies de progression bien définies entre les différents niveaux.
- 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. Si d'un côté des efforts sont faits, un véritable engagement politique fait défaut de l'autre côté pour un système éducatif effectif, comme le montre bien l'exemple du Botswana où les frais de scolarité dans le secondaire ont été réintroduits en janvier 2006, sous prétexte qu'il faut partager les coûts et rembourser les frais.
- 4) L'accès limité à l'information et à la communication demeure une véritable menace en Afrique et le meilleur moyen d'y remédier est de reconnaître que la scolarisation est vitale pour toutes les nations, mais que *les investissements devraient être répartis raisonnablement entre les écoles et les programmes, projets et campagnes d'éducation non formelle*. L'Afrique a un problème de manque de ressources et a besoin d'une politique globale relative au partage de celles-ci.
- 5) *Les partenariats avec les ONG*. La lutte contre l'analphabétisme est trop pesante pour l'État pour qu'il essaie de la monopoliser. Au mieux, l'État devrait jouer un rôle de coordination étant donné que les ONG et autres prestataires 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 bureaucrates devraient comprendre que pour être autonomisantes, les expériences d'apprentissage ne doivent pas être prescrites mais guidées par la demande. Les ONG ont en général une vaste expérience du travail dans les communautés, auxquelles l'infrastructure de l'éducation nationale n'a pas accès. 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 répondre aux objectifs de l'EPT.

- 6) *Améliorer la qualité des animateurs* : Le recrutement et la formation des enseignants impliquent généralement les communautés qui désignent une personne pour les qualités qu'elle possède. Les personnes sélectionnées doivent avoir une formation adéquate pour pouvoir enseigner efficacement aux adultes. 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, il pourrait par ailleurs être fait 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 de propriété 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.

9. BIBLIOGRAPHIE

- Abadzi, Helen. 2005. *Strategies and policies for literacy*. Washington DC: World Bank.
- Abdullah, A., Gachanga, B., & 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: ADEA Working Group on Non Formal Education/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 for 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., & 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, "Human capital and the HIV epidemic in sub-Saharan Africa", ILO/AIDS Working Paper 2, Geneva, 2002, 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. 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.
- Ellis, Justin, *Adult learning and poverty reduction in Namibia: investigations and reflections of a bureaucrat*, Poverty and Adult Education Conference, 2004.
- 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 & 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. & 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., & 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., and John Annette (Eds.). 2003. Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice. (England: Ash gate Publishing).
- 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.
- Lonsdale, Michele., and McCurry, Doug. 2004. *Literacy in the New Millenium* . Adelaide, Department of Education, Science and Training, Commonwealth of Australian.
- 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, 08-10 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 held at the Centre for Adult education, School of Education, Training and Development, University of Kwa-Zulu Natal, 3-5th . pp.204-2278.
- Torres, Alberto. 1998. *Democracy, education and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield.
- 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 held at the Centre for Adult education, School of Education, Training and Development, University of Kwa-Zulu Natal, 3-5th . 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 full text*. <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., and 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. [Accessed 20, October, 2005]
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3821/is_200310/ai_n9337869
- Sen, Amartya. 1999. *Development as freedom*. (New York: Anchor Books)
- Singh, Madhu and 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, Maria. 2003. *Life long learning in the south: Critical issues and opportunities for adult education*, Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency.
- UNESCO. 1995. *Audience Africa: Social Development Africa's priorities*, Paris: UNESCO. 6-10 February.
- UNESCO.1997. *Final Report: The fifth international conference on adult education*,_Hamburg: Germany, 14-18 July, 1997.
- UNESCO. 2000b. *Dakar framework for action, education for all: Meeting our collective commitments, World Education Forum*. (Dakar, Senegal, 26-28 April) Paris: UNESCO.
- UNESCO. 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
- UNESCO. 2006. *Global Monitoring Report, 2006*. Paris: UNESCO.
- UNESCO.2003. *Income generating projects for poverty alleviation through non-formal education*. Bangkok: UNESCO Regional Office.
- UNESCO-BREDA.2005. *EFA in Africa: Paving the way for action: executive summary*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-BREDA. 1998. *Report of the African regional forum on education*. Held in Dakar, Senegal, 16-20th March.
- United Nations. 1995. *The Copenhagen Declaration and Program for action: World summit for social development* 6-12 March. New York: United Nations.
- United Nations. 2005. *The Millennium Development Goals Report, 2005* . New York: United Nations.
- Wagner, Daniel. 1999. (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (2nd ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Walters, Shirley. 2001. Adult education in lifelong learning in Southern Africa. In O. Korsgaard, S. Walters, & 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.