



Association pour le développement de l'Education en Afrique

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

**Programmes
d'alphabétisation efficaces**

**Session parallèle A-2
Programmes efficaces et
prometteurs**

**Processus et approches centrées sur l'apprenant :
Lien entre éducation non formelle et création d'un
milieu lettré**

par Sonja Fagerberg-Diallo, Ph.D.

**Document de travail
PROJET**

PRIERE DE NE PAS DIFFUSER

DOC A-2.1

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 pour la Planification de l'Education

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tel.: +33(0)1 45 03 77 57

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

adea@iiep.unesco.org

site internet: www.ADEAnet.org

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| SIGLES ET ABRÉVIATIONS..... | 4 |
| 1. ABREGE..... | 5 |
| 2. RESUME..... | 6 |
| 3. INTRODUCTION: LA PLACE DE L'EDUCATION FORMELLE EN AFRIQUE DE L'OUEST..... | 8 |
| 4. RECONNAISSANCE DE L'IMPORTANCE DE L'EDUCATION NON FORMELLE ET DE SON ROLE EN AFRIQUE DE L'OUEST..... | 9 |
| 5. L'EDUCATION NON FORMELLE EN TANT QUE PROGRAMME D'ALPHABETISATION..... | 13 |
| 6. ATOUTS DES PROGRAMMES D'EDUCATION NON FORMELLE..... | 24 |
| 7. CLES DU SUCCES DU SECTEUR NON FORMEL..... | 29 |
| 8. IMPACT ET RESULTATS..... | 37 |
| 9. RECOMMANDATIONS..... | 40 |

Sigles et abréviations

| | |
|----------------|--|
| ARED | Associates in Research and Education for Development |
| ARP | Association pour la Renaissance du Pulaar |
| IEC | Information, Education ou Communication |
| MARP | Méthode Accélérée de Recherche Participative |
| ONG | Organisation non Gouvernementale |
| PRA | Participatory Rural Appraisal |
| REFLECT | Regenerating Freirian Literacy through Empowering Community Techniques |

1. ABREGE

1. Cette étude se fonde sur une expérience de 20 ans dans le domaine de la création et de la conception d'approches de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes dans les langues africaines en Afrique de l'Ouest francophone. Au cours de ces dernières années, la réflexion sur l'alphabétisation est allée bien au-delà du simple désir d'éradiquer l'analphabétisme. Les éducateurs se sont plutôt attelés à créer un milieu lettré reposant sur le principe de la formation continue et de la création de sociétés d'apprentissage. Cette étude se penche sur cet aspect fondamental, en s'inspirant d'expériences d'une communauté linguistique, les locuteurs du pulaar du Sénégal (fulfulde) qui ont volontiers accepté de prendre part à des programmes d'alphabétisation dans le but délibéré de renforcer à la fois leur langue et leur culture. Cet article prend néanmoins en compte l'ensemble du contexte de l'Afrique occidentale, en se penchant notamment sur les programmes "faire-faire" qui ont été adoptés dans la plupart des pays.
2. Les programmes d'éducation non formelle sont complexes, et il est fort malaisé d'en donner une définition simple. S'agit-il de programmes d'alphabétisation ou d'éducation des adultes? Ces programmes sont-ils dispensés dans la langue maternelle ou la langue officielle du pays? Visent-ils de jeunes enfants, des adolescents ou des adultes? S'agit-il d'éducation non formelle, d'éducation formelle ou "juste" d'alphabétisation? Toutes ces questions sont abordées ici, et notamment la façon dont l'éducation peut être mise à profit pour induire un changement qualitatif ("progrès") dans une communauté donnée, car si l'éducation non formelle tombe dans le piège de se limiter au concept de l'acquisition de notions élémentaires d'alphabétisation, l'énorme potentiel qu'on pourrait tirer de la conjugaison de l'éducation et de la transformation individuelle et sociale sera perdu.
3. Ce document plaide, de façon générale, en faveur d'approches d'éducation non formelle qui s'adressent aux adultes (toute personne âgée de plus de quinze ans qui ne suit pas ou n'a jamais suivi de cursus scolaire formel). Si beaucoup aujourd'hui aimeraient voir moins de distinction entre éducation "formelle" et "non formelle", nous avons néanmoins le sentiment que l'éducation non formelle a un rôle fondamental et irremplaçable à jouer auprès des adultes qui sont insérés dans la vie professionnelle et qui ne peuvent se plier aux contraintes d'un cursus scolaire formel, mais qui néanmoins désirent s'instruire et ont besoin de s'instruire.

2. RESUME

4. Cette étude se fonde sur une expérience acquise au cours de ces vingt dernières années dans le domaine de la mise au point de modules éducatifs pertinents, novateurs, participatifs en langues africaines. Elle est largement basée sur l'expérience de terrain, essentiellement en Afrique de l'ouest francophone, et sa politique de "faire-faire". En outre, bon nombre d'expériences et d'illustrations proviennent des communautés locutrices du fulfulde au Sénégal, que l'auteur connaît bien. Nous entendons démontrer comment un enseignement centré sur l'apprenant est susceptible de contribuer à la transformation de l'individu et de jouer un rôle crucial dans la création d'un environnement alphabétisé dans les langues africaines.
5. Le premier point de l'article vise à démontrer combien le système scolaire formel a été déplorablement inadéquat pour atteindre les objectifs *d'éducation pour tous* établis en 1990, en dépit de l'intensification des efforts et des financements investis dans ce domaine. Si le système scolaire formel ne parvient pas à toucher la majorité des élèves ouest africains, et si ces élèves, qui font partie du système, ont de faibles niveaux d'acquis, quelle autre approche pouvons-nous adopter?
6. L'étude affirme que les programmes d'éducation non formelle ont énormément à offrir au secteur éducatif en Afrique de l'ouest. Nous nous penchons tout d'abord sur la signification du terme "éducation non formelle", qui bien souvent est simplement considérée comme une sorte de cours d'alphabétisation pour adultes. Nous énumérons les éléments de définition à envisager lorsqu'il s'agit d'éducation non formelle centrée sur l'apprenant, à savoir:
 - La langue d'enseignement,
 - La durée du programme,
 - La classe d'âge auquel s'adresse le programme,
 - L'origine des objectifs du curriculum,
 - Les modalités de financement du programme.
7. Dans la mesure où beaucoup pensent que l'éducation non formelle est un programme d'alphabétisation, il serait bon de se pencher sur les méthodes d'enseignement de la lecture/écriture et du calcul, qui sont les principales composantes de tout programme d'alphabétisation. Certaines de ces méthodes reposent sur le concept d'une simple transmission de connaissances ou d'aptitudes. D'autres telles que celles de REFLECT, sont conçues pour induire un changement transformationnel chez ceux qui y participent. Le document présente de nombreux exemples ("témoignages") de participants qui ont vu leur vie bouleversée grâce à un programme d'éducation non formelle.
8. Parmi tous les atouts des programmes non formels, trois se distinguent en particulier. Premièrement, le degré plus élevé de contrôle communautaire sur le système éducatif. Deuxièmement, l'utilisation des langues autochtones prépondérantes dans le système. Et troisièmement, la grande flexibilité des horaires qui constituent une donnée essentielle pour que toute personne de plus de quinze ans qui ne fréquente pas l'école puisse prendre part à un programme éducatif. L'article indique à titre d'exemple, qu'une "éducation de base" dans le système formel équivaut à 7200 heures en classe, sur une période de six ans. Dans les programmes non formels, (en Afrique de l'ouest francophone), on considère que "l'éducation de base" est achevée après 300 à 400 heures seulement d'études, étalées sur une période de deux ans. Si nous savons pertinemment que 400 heures ne suffisent pas pour boucler un cycle éducatif, nous sommes tous admiratifs de ce système capable de telles réalisations en si peu de temps.
9. Pour que les systèmes non formels soient efficaces, ils ont terriblement besoin de bons manuels et d'enseignants bien formés, ce qui bien souvent leur fait cruellement défaut.

10. L'étude fait le distinguo entre les manuels fonctionnels et les manuels avec lesquels le lecteur peut s'identifier. Beaucoup trop de programmes d'alphabétisation se cantonnent dans l'idée de véhiculer des informations ou un message aux participants/lecteurs. Si nous ne contestons pas la valeur de manuels bien conçus qui dispensent de nouvelles informations, nous sommes fermement convaincus que des matériels culturellement pertinents (littérature, fiction, systèmes d'apprentissage locaux, etc.) sont les types d'ouvrages qui sont de nature à produire des gens qui lisent couramment et sont avides de lire. Acquérir la nouvelle aptitude à lire ne doit pas uniquement être associée à l'apprentissage de nouvelles connaissances. Elle doit avant tout être associée à la découverte de soi.
11. On estime souvent que les programmes non formels doivent conduire à une intégration dans les programmes formels. Dans la mesure où les participants à ces programmes sont âgés de quinze ans au minimum, il s'agit là d'une hypothèse très peu probable. En outre, les objectifs de nombreux participants dans des programmes non formels n'est pas d'intégrer le système formel (que ce soit sur le plan scolaire ou professionnel) en ayant obtenu un diplôme, mais plutôt d'acquérir des compétences éducatives suffisantes pour pouvoir mieux gérer les activités qui font déjà partie intégrante de leur vie quotidienne. Si nous encourageons les rares étudiants qui parviennent à franchir la passerelle entre systèmes non formels et formels, nous réitérons néanmoins l'importance de l'élaboration de bons programmes non formels qui répondent aux besoins réels des apprenants.
12. La création d'un milieu lettré comporte plusieurs volets et ne peut se réaliser que sur la durée. L'un des volets concerne la fourniture de matériels publiés (livres, journaux, magazines) auxquels les nouveaux alphabétisés peuvent avoir accès. Mais l'une des étapes fondamentales de la création d'un tel environnement est l'utilisation que font les nouveaux alphabétisés de *l'écriture* et non de la lecture. Cela va de l'écriture de missives personnelles à la tenue de comptes de sommes dues à un boutiquier. Cela englobe également toutes les aptitudes d'alphabétisation nécessaires à la gestion d'une association locale. On fait souvent appel aux nouveaux lettrés pour faire partie d'associations locales (groupements féminins, clubs sportifs de jeunesse, gestion du moulin à mil, gestion du forage, etc.) car leurs compétences sont indispensables pour l'association. A leur tour, les membres des associations se tournent souvent vers les cours d'alphabétisation pour acquérir les nouvelles aptitudes dont ils ont besoin pour pouvoir pleinement participer au développement de leurs communautés.
13. L'évaluation des programmes non formels doit se faire au niveau des programmes eux-mêmes. Puisque nous essayons de réfléchir à la façon d'apporter de nouvelles aptitudes et informations aux membres de la communauté, ce sont nos programmes qui devraient être évalués en premier. Cela suppose de se pencher sur les objectifs, les taux d'exécution, utilisations dans l'avenir, coûts, etc.
14. Les participants aux programmes évaluent rarement le programme en termes d'atteinte des niveaux académiques. Ils évaluent plutôt les programmes d'alphabétisation à l'impact de ces programmes sur leurs vies. Même s'ils lisent et écrivent lentement, font des fautes d'orthographe, etc., ils considèrent souvent que leur participation à un cours d'alphabétisation a eu un impact profond psychologique sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et sur le rôle qu'ils peuvent à présent jouer au sein de la communauté.
15. **Recommandations:** en se fondant sur des années d'observation, expérimentation et évaluation, nous formulons fermement trois recommandations:
 1. les programmes non formels doivent être reconnus pour leur valeur ajoutée au secteur éducatif, ce qui signifie qu'il convient de trouver les moyens de soutenir ce secteur,
 2. il convient de développer pleinement les langues africaines afin qu'elles soient véritablement employées dans ce secteur,
 3. la culture et le savoir autochtone doivent constituer un ingrédient fondamental de tout programme éducatif.

3. INTRODUCTION: LA PLACE DE L'EDUCATION FORMELLE EN AFRIQUE DE L'OUEST

16. Dans la foulée de la Conférence *Education pour tous* de Jomtien en 1990, les pays d'Afrique de l'ouest francophone ont adopté un plan visant à améliorer l'éducation de base. Plus de dix ans après, ce plan compte au moins trois systèmes éducatifs. La première place revient incontestablement au système scolaire élémentaire formel en français, conçu pour les enfants âgés de sept à douze ans. Il existe néanmoins un intérêt renouvelé dans la mise au point d'un système éducatif dans les langues africaines qui a adopté deux formes. La première et la plus répandue est celle qui consiste à offrir une éducation non formelle aux adultes dans les langues africaines pour des apprenants âgés de quinze à cinquante ans. En outre, il existe un programme expérimental de scolarisation des jeunes adolescents âgés de neuf à quinze ans qui n'ont pas pu intégrer le système formel en français ou qui ont abandonné leur scolarité dans les toutes premières années.
17. Ce document s'intéresse surtout au le domaine de l'éducation non formelle dans les langues africaines pour les plus de quinze ans. Néanmoins, avant d'en arriver là, il serait bon d'examiner les résultats de l'éducation formelle. Nous nous en tiendrons aux résultats obtenus au Sénégal.
18. D'après les estimations les plus récentes au Sénégal (les statistiques proviennent de: Momar Sow, 2000, "Sénégal : Rapport national du bilan de l'Education Pour Tous en l'an 2000", qui a été réalisé en préparation à la réunion *Education pour tous* de Dakar en 2000), 70% des enfants en âge scolaire débutent dans le système formel, un pourcentage en progression constante en raison des efforts déployés pour scolariser davantage d'enfants, surtout les filles. Néanmoins, à la fin du cycle primaire, seuls 75% de cette cohorte est encore à l'école, ce qui signifie, en d'autres termes, que 50% seulement des enfants âgés de douze ans sont à l'école.
19. Et si l'on se penche sur les résultats scolaires de ceux qui sont à l'école, nous obtenons un tableau fort sombre. En 1998-99, les ministères de l'Education de toute l'Afrique francophone ont conçu un examen normalisé auquel les élèves de 5^{ème} année primaire devaient se présenter afin de fournir des statistiques à la réunion *Education pour tous* de Dakar en 2000. Le test se proposait de mesurer les aptitudes à la lecture et à l'écriture en français, les niveaux de mathématiques, et dans les matières "d'éveil" (connaissances de base sur la santé, les sciences, et l'environnement). Après établissement d'une moyenne des notes obtenues pour les petits sénégalais, seuls 30% d'entre eux atteignaient le "niveau minimum" de maîtrise de ces domaines; pire encore, seuls 0,2 % ont atteint le "niveau souhaité" dans l'ensemble des trois domaines. Comme l'a indiqué cette étude: "apparemment les résultats scolaires se situent au minimum absolu au Sénégal. Il n'est pas évident que les élèves de cinquième année primaire ne retombent pas dans "l'illettrisme" s'ils quittent l'école..." (Sow, 2000, p. 42).
20. Pour tenter de donner un visage plus humain à ces chiffres, imaginez 1000 enfants de sept ans qui devraient entamer leur scolarité. Sur ce total, 700 commenceront réellement à aller à l'école, et 500 atteindront la sixième année d'après les statistiques actuelles. Si l'on se base sur les résultats du test normalisé, seuls 164 d'entre eux auront atteint le "niveau minimum" de maîtrise dans les trois disciplines testées. Pire encore, un seul élève (soit un enfant sur les 1000 au départ) aura atteint le "niveau souhaité" dans ces trois matières.
21. Il s'agit là de résultats du système éducatif formel qui bénéficie de l'essentiel des ressources publiques allouées à l'éducation (mais qui rapporte de très faibles dividendes, tant en terme de nombre d'élèves scolarisés que de niveau éducatif). C'est compte tenu de ces piètres résultats, outre le fait que la scolarité formelle ne peut répondre aux besoins de tous ceux qui souhaitent débiter ou poursuivre leur

instruction, que l'éducation non formelle entre en scène pour jouer un rôle vital. Les éléments qui font la différence entre éducation "formelle" et "non formelle" seront abordés ci-après. Nous espérons également démontrer avec force que ladite éducation non formelle joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'offre éducative en Afrique de l'ouest francophone.

22. Cette étude s'inspire également des expériences sur le terrain menées par *Associates in Research and Education for Development* (ARED), une organisation à but non lucratif spécialisée dans la mise au point et l'expérimentation de nouveaux modules de formation dans les langues africaines. Chaque module est accompagné d'un ouvrage publié et nous formons des enseignants d'autres organisations à les employer dans leurs communautés.
23. Cette étude a été menée dans le contexte de l'Afrique de l'ouest francophone, qui est important en raison de la politique de "faire-faire" qui encourage la prise de décision décentralisée dans les programmes d'alphabétisation. Dans ce cadre, nous pouvons travailler sur de nouvelles voies d'alphabétisation créatives et novatrices, tout en mettant au point des programmes de formation continue. En outre, nous nous spécialisons dans la langue fulfulde (pulaar) qui dispose d'un mouvement de base particulièrement actif en faveur de l'alphabétisation. Les niveaux d'alphabétisation sont extrêmement élevés, les participants achètent des livres et certains se portent volontaire pour dispenser les cours.
24. Le contexte tant politique que culturel, génère un environnement qui permet l'expérimentation de méthodologies centrées sur l'apprenant. Si nous utilisons la recherche théorique et académique comme base de travail pour nos activités, les résultats présentés dans cet article découlent d'années de travail auprès des communautés et des cours d'alphabétisation au plan local.

4. RECONNAISSANCE DE L'IMPORTANCE DE L'EDUCATION NON FORMELLE ET DE SON ROLE EN AFRIQUE DE L'OUEST

25. Il existe aujourd'hui un débat autour du rôle de l'éducation non formelle par rapport à celui du secteur formel. Beaucoup affirment que les différences entre les deux systèmes s'amenuisent, ou devraient disparaître purement et simplement. Si cela signifie des financements publics pour les programmes non formels, une reconnaissance officielle des acquis des apprenants, nous sommes tout à fait pour. Si en revanche cela signifie réduire l'adéquation des programmes pour les apprenants en créant un système plus normalisé sans prendre en considération les besoins des apprenants (qui sont souvent adultes lorsqu'ils intègrent le système), alors il convient d'abord de se pencher sur de nombreuses et importantes questions.
26. Cette étude se penchera sur les grandes questions concernant l'éducation non formelle, les atouts et les faiblesses de ces programmes ; il espère convaincre le lecteur qu'il s'agit d'un volet important du paysage scolaire en Afrique aujourd'hui, qui mérite d'être soutenu, même si d'autres options formelles peuvent être progressivement mises en place dans l'avenir. Si beaucoup continuent de privilégier l'amélioration de la qualité et l'accroissement du nombre d'élèves dans le secteur formel, cet effort ne tient pas compte des besoins et ambitions d'un *énorme* pourcentage de la population, les plus de quinze ans, qui n'ont jamais eu et n'auront jamais accès aux écoles du système formel. La présente étude met l'accent sur ce secteur et ses besoins.

27. Nous soulignerons en outre le rôle crucial que joue une politique et un accord de financement connu sous le nom de "faire-faire" (décrit ci-dessous) qui permet de décentraliser l'éducation de façon très novatrice.

4.1. Gros plan sur le terme "éducation"

28. En parcourant la bibliographie sur l'éducation non formelle, on est souvent tenté de conclure que "l'éducation non formelle" est synonyme de "cours d'alphabétisation", autrement dit, l'objet de l'éducation non formelle est d'inculquer des aptitudes de base en lecture/écriture et calcul. En conséquence, la première partie de notre document se penchera sur les méthodes pédagogiques d'enseignement de ces aptitudes fondamentales.
29. Précisons néanmoins que l'alphabétisation est une compétence que l'on acquiert et non un programme d'éducation. On peut être analphabète et très instruit. Et l'inverse est également vrai. Etre lettré n'est pas la garantie que l'individu est instruit. Ainsi, l'alphabétisme en tant que compétence doit être abordé dans le contexte élargi de l'éducation en général.
30. Tout programme éducatif compte au moins quelques uns des objectifs ci-après :
- développement de l'apprenant de façon à ce qu'il ou elle puisse pleinement atteindre ses objectifs personnels et exploiter son potentiel dans la vie.
 - Enseigner des aptitudes de base telles que l'écriture/lecture et le calcul (qui sont "neutres" en terme de contenu, mais qui sont fortement chargés d'un point de vue social et culturel),
 - Transmettre un volume déterminé de connaissances et d'informations jugées importantes par la communauté (comme c'est le cas pour l'éducation religieuse par exemple),
 - Aider chacun à acquérir les compétences et informations indispensables afin de pouvoir jouer un rôle actif dans la vie sociale locale et de pouvoir ainsi contribuer au développement de sa communauté (par exemple la gestion du budget d'une activité de groupe, ou apprendre à défendre les intérêts de la communauté),
 - Œuvrer à la préservation et à l'adaptation du savoir autochtone et de la culture de la communauté,
 - Œuvrer à la création de nouvelles connaissances en donnant aux apprenants les outils et l'autonomie nécessaire pour explorer, et faire fusionner de façon créative anciennes et nouvelles informations.
31. Si elle bien enseignée, l'éducation non formelle permet de couvrir tous ces aspects. Nous examinerons de plus près tous ces volets dans les paragraphes ci-après.
- Enseignement des aptitudes de base (lecture, écriture et calcul),
 - développement de l'individu au sein de sa communauté, et
 - transmission, création et développement du savoir.
32. Si l'éducation non formelle se laisse prendre au piège du concept de l'enseignement des seules aptitudes élémentaires de lecture et d'écriture, l'énorme potentiel que représente l'association de l'éducation et de la métamorphose sociale et personnelle de l'individu sera perdu. Ainsi, cet article s'attachera à montrer comment l'éducation peut être mise à profit afin de parvenir à un changement qualitatif ("progrès") au sein d'une communauté.

4.2. Gros plan sur le concept "non formel"

33. Comme indiqué ci-dessus, l'éducation non formelle est bien souvent assimilée au cours d'alphabétisation. Néanmoins, le rôle de l'éducation non formelle a un potentiel beaucoup plus dynamique et transformationnel s'il est pris dans un contexte plus large. Avant d'en arriver au

contexte, (mieux décrit à la section 6 de cet article, où les apprenants des programmes non formels expliquent l'impact de l'éducation sur leurs vies), nous pouvons nous examiner certaines caractéristiques qui sous-tendent et contribuent à l'exécution des programmes d'éducation non formelle.

34. Nous posons en premier lieu une série de questions qui doivent aider à définir le concept d'éducation non formelle en Afrique de l'ouest francophone:

Quelle est la langue d'instruction? Portons au crédit des programmes d'éducation non formelle le fait qu'ils reposent sur l'enseignement et l'apprentissage dans les langues africaines (au mieux, la langue maternelle de l'apprenant, ou à tout le moins, dans une langue que l'apprenant utilise au quotidien pour communiquer). Ceci est très différent de l'enseignement dans la langue officielle européenne du pays, ou peut-être l'arabe. Rien n'est plus fondamental que de comprendre la différence entre *apprendre dans une langue que l'on parle* et *apprendre une langue étrangère*. Apprendre dans une langue que l'on parle est un pilier central de la plupart des programmes d'éducation non formelle en Afrique de l'ouest et cela change radicalement l'approche pédagogique, le temps d'études nécessaire, le besoin en livres et autres matériels écrits, etc.. Cela est également source de difficultés supplémentaires pour les personnes qui dispensent cet enseignement qui ne peuvent simplement acheter les livres en librairie mais doivent souvent investir dans le développement de matériels et la formation d'enseignants, avant même que les cours ne puissent démarrer.

35. **Quelle est la durée du programme?** L'éducation de base formelle est théoriquement basée sur environ 1200 heures par an passé en classe, pendant un minimum de six ans, afin de boucler le cycle primaire. Ceci correspond à un total de 7200 heures d'étude pour les élèves qui entrent et terminent le système d'enseignement primaire formel. Les élèves doivent ainsi consacrer plusieurs heures par jour, tous les jours, pendant plusieurs mois et plusieurs années à l'enseignement en classe. Les programmes d'éducation non formelle sont généralement plus courts, *beaucoup* plus courts, certains à peine 200 heures par an pendant un maximum de deux à trois ans. Les cours ont lieu après les heures normales de travail et/ou pendant les périodes de l'année où les participants sont les plus libres. Cette souplesse est essentielle pour enseigner à des adultes (âgés de plus de quinze ans) qui ne peuvent passer le plus clair de leur temps en classe, car ils ont déjà une activité lucrative qui les occupe ailleurs. Mais cela implique également qu'il importe de concevoir des manuels et des programmes de cours qui peuvent être véritablement couverts dans les délais impartis, de façon à ce que les programmes tout comme les participants atteignent les objectifs fixés.

36. **A quelle tranche d'âge s'adresse le programme?** En Afrique de l'ouest, on estime implicitement que l'éducation qui s'adresse aux enfants est l'éducation formelle (même s'il existe de plus en plus d'expériences de démarrage de l'éducation formelle dans les langues africaines; et bien que des organisations non gouvernementales (ONG) mettent au point des programmes alternatifs destinés aux enfants). Ensuite, s'est installée l'idée que l'éducation non formelle était destinée aux "adultes", (généralement des participants âgés de quinze à cinquante ans). Un nouveau type d'éducation non formelle a été mis au point dernièrement pour les jeunes adolescents (âgés de neuf à quinze ans) qui n'ont pas intégré le système formel, mais qui pourraient encore le faire par le biais d'un programme non formel. Identifier avec précision ces trois groupes d'âge est crucial pour la mise au point d'un bon programme. Ce qui convient à un enfant de sept ans n'est pas forcément intéressant pour un jeune de quinze ans. Les manuels d'alphabétisation qui ont été mis au point pour les adultes de plus de vingt ans sont souvent utilisés dans les classes de première année. Le programme non formel ne pourra fonctionner convenablement que si les personnes chargées de l'élaborer savent à quel groupe d'âge ils s'adressent. Bon nombre de programmes partent du postulat que les participants ne sont pas lettrés, et que cette donne commune suffit pour les réunir. En réalité, pour que le programme soit efficace, le développement psychologique, social, physique et émotionnel de chaque groupe d'âge exige l'élaboration de matériels distincts. Partir du simple postulat que tous les apprenants sont illettrés ne suffit pas pour le bon fonctionnement d'un programme.

37. **Qui assure l'élaboration du curriculum?** Si le terme "non formel" a une signification un tant soit peu claire, c'est bien dans le concept de conception du curriculum (notamment le nombre d'heures d'étude, les manuels à employer, les méthodes d'évaluation, etc.) Le programme est-il fondé sur un curriculum qui a été établi pour le système scolaire formel (matières à enseigner, niveau à atteindre, nombre d'heures à investir, etc.) ou s'agit-il véritablement d'un système "NON formel" qui laisse la place à l'innovation, à des adaptations, au dialogue communautaire et à l'action sociale? A titre d'exemple, des organisations non gouvernementales proposent parfois des programmes très intéressants basés sur un total de 600 heures d'études comprenant des notions d'écriture et de lecture et de calcul, plus des informations pratiques sur la couture, le jardinage ou l'élevage, etc. ; elles peuvent le faire car leur programme n'est pas axé sur la satisfaction des exigences et contraintes d'un programme scolaire formel, mais elles s'attachent plutôt à inculquer des compétences pertinentes pour un groupe local bien précis. D'un autre côté, le programme de cours non formel destiné aux adolescents (dispensé dans le cadre de ce que l'on appelle les "écoles communautaires de base" au Sénégal) est souvent entièrement calqué sur le système scolaire formel. L'objectif est d'atteindre le niveau de compétences nécessaire pour pouvoir passer les examens déterminants dans la langue officielle (généralement à la fin du cycle primaire), de façon à ce que les élèves puissent intégrer le système formel. Il s'agit d'un système de *traduction de l'école dans les langues locales*, ajoutant la langue officielle comme une matière en espérant que les élèves seront compétitifs dans le système formel. Est-ce vraiment l'objectif du programme que d'être capable de conjuguer les verbes français et d'utiliser le système métrique? Ou est-ce plutôt de préparer l'élève à utiliser ses aptitudes lettrées dans sa vie professionnelle, en tant que matrone ou aide-vétérinaire; ou encore de mener ses activités quotidiennes de culture, élevage, pêche, etc. en étant lettré et donc capable d'avoir un accès permanent à de nouvelles informations?
38. **D'où vient le financement?** Par définition, les cours non formels en Afrique de l'Ouest sont rarement financés sur les budgets de l'éducation nationale. C'est la raison pour laquelle les organisations de la société civile telles que les associations locales et les organisations non gouvernementales jouent souvent un rôle plus important dans le financement de l'éducation non formel que ne le font les pouvoirs publics. Dans ces cas, le financement intervient souvent dans la phase de démarrage du programme, mais peu de fonds sont disponibles pour les frais récurrents à long terme. Bien souvent, les financements existent pour ouvrir de nouvelles classes, mais font défaut pour la formation des enseignants ou la mise au point de livres et matériels éducatifs. Cette incertitude a, de toute évidence, une incidence sur l'éventuelle pérennité des programmes non formels.
39. Ces problèmes et questions ne sont pas d'ordre mineur. Ils nous aident à cerner les forces et faiblesses fondamentales de l'éducation non formelle. En partant du postulat que l'éducation non formelle comprend pratiquement toujours un volet alphabétisation, mais ne se limite pas nécessairement à cette aptitude, nous pouvons réfléchir à des façons plus efficaces d'élaborer les programmes dans ce domaine. Nous abordons ces questions sous plusieurs angles dans les paragraphes ci-après.

4.3. Concept et rôle du "faire-faire"

40. De nombreux pays d'Afrique de l'ouest (Sénégal, Guinée, Mali, Burkina Faso, Niger, Côte d'Ivoire, etc.) ont aujourd'hui adopté un système d'accompagnement de l'éducation non formelle (alphabétisation) connu sous le nom de "faire-faire". Le concept majeur qui sous-tend ce processus est la décentralisation de la prise de décision, l'aide aux communautés locales pour qu'elles reçoivent des financements via des "entrepreneurs éducatifs" qui doivent, au minimum, organiser des cours d'alphabétisation, voire des cours de formation des adultes sur toute une série de sujets.
41. Pour l'Afrique de l'ouest francophone qui a toujours fonctionné sur un mode fortement centralisé et des systèmes éducatifs "du sommet à la base", cette innovation est une avancée majeure. Non seulement elle permet des innovations au plan local, mais elle encourage également les populations à

repandre à leur compte bon nombre des responsabilités en matière d'éducation en assurant les financements pour ces activités. Ce concept sera abordé plus en détail ultérieurement. Pour l'heure, il est crucial de garder présent à l'esprit le fait que l'Afrique de l'ouest francophone est en passe de développer un système décentralisé et très souple d'éducation non formelle qui répond aux besoins éducatifs des populations locales.

5. L'EDUCATION NON FORMELLE EN TANT QUE PROGRAMME D'ALPHABETISATION

42. A ses débuts l'éducation non formelle se définissait elle-même comme un système visant à inculquer des notions de lecture, écriture et calcul. C'est la raison pour laquelle il est bon de se pencher sur les moyens d'atteindre ces compétences, même si nous ne pensons pas que ces aptitudes constituent une éducation, et même si nous savons bien que les participants sortent de leurs cours d'alphabétisation avec de nombreuses aptitudes qui vont bien au-delà de la simple capacité à lire et à écrire.

5.1. Méthodes d'enseignement de la lecture

43. Il y a, à travers le monde, pour toutes les langues utilisant l'alphabet "latin", deux principales méthodes d'enseignement de la lecture. L'une est la méthode *alphabétique*, qui commence par l'apprentissage des lettres de l'alphabet, puis de combinaisons de lettres, pour arriver au mot et enfin aux phrases. L'autre, communément appelée *méthode globale* consiste à débiter avec de vrais textes et enseigne la lecture par reconnaissance globale des mots et des phrases. Chacune de ces méthodes a ses atouts et ses faiblesses et chacune peut influencer de différentes façons le développement de la lecture et de l'écriture.

5.1.1. La méthode alphabétique

44. La méthode d'enseignement de la lecture la plus couramment utilisée en Afrique francophone aujourd'hui est la méthode alphabétique, à telle enseigne que nous l'appelons la méthode "classique". Reposant sur un syllabaire¹, cette méthode démarre par le plus petit élément de la langue écrite, la lettre. Le nombre de leçons dans bon nombre de syllabaires est calculé autour du nombre de lettres de toute langue donnée.

45. Depuis les années 60, dans toute l'Afrique francophone, une méthode d'enseignement des notions d'alphabétisation de base a été utilisée sur la base de la progression suivante:

Discussion en classe sur un thème d'intérêt ou d'importance (désigné par les concepteurs du programme),

identification d'une "phrase clé" à partir de cette discussion,

détermination d'un "mot clé" au sein de cette phrase,

isolement de la "syllabe clé" dans laquelle apparaît la nouvelle lettre,

et enfin, détermination de la "lettre du jour" qui apparaît dans la syllabe et le mot clé.

46. Cette méthode a été largement utilisée et largement améliorée au fil du temps. Elle constitue le principe de base de la plupart des syllabaires destinés aux adultes employés en Afrique de l'ouest francophone de nos jours. En fait, au tout début, cette méthode ne nécessitait même pas de manuels, qui par ailleurs n'étaient pas encore publiés dans les langues africaines. Les enseignants extrayaient

¹ Tout au long de cette étude nous emploierons le terme français syllabaire pour désigner le manuel de base d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui repose sur une connaissance progressive de l'alphabet.

une phrase ou une expression découlant de la discussion en classe, inscrivaient cette phrase au tableau, puis poursuivaient leur cours en identifiant la lettre du jour.

47. L'avantage de cette approche est que l'on apprend aux participants à détacher le son de nouveaux mots en fonction de la valeur sonore de chaque lettre. En raison de cette insistance sur la lettre individuelle dans de nouveaux contextes, les élèves sont préparés à savoir comment lire de nouveaux mots (qui sont en nombre infini) grâce à la connaissance des sons de chaque lettre (en nombre limité).
48. Le principal inconvénient de cette méthode est que l'apprenant doit commencer par la partie la plus abstraite du langage écrit, la relation son-symbole. La lettre "r" par exemple n'est pas un concept simple à saisir en soi en tant que son, ce qui le rend difficile à saisir en tant que symbole écrit. Nous avons vu des syllabaires qui enseignent toutes les voyelles d'abord, y compris les distinctions subtiles entre les voyelles accentuées telles que "à" et "á" avant de passer aux consonnes. Les apprenants s'arrêtent bien souvent au bout de la troisième leçon, pensant qu'ils sont idiots, car ils n'arrivent pas à comprendre la différence de valeur sonore de ces symboles pris isolément.
49. En second lieu, cette approche enseigne également les syllabes de façon abstraite; en effet, plutôt que de montrer comment les mots sont composés d'unités appelées syllabes, les enseignants préfèrent utiliser "l'arbre à syllabes" ("ba", "bi", "be", "bo", "bu", etc.), or ces combinaisons de sons (consonnes plus voyelles) n'ont pas nécessairement un rapport de sens avec des mots réels existant dans la langue. Il s'agit simplement de la déclinaison de toutes les combinaisons possibles des voyelles avec chaque consonne dans une langue donnée. En outre, cette approche tend à totalement ignorer le concept de syllabe qui commence par une voyelle ("ab", "ib", "eb", "ob", "ub"...), ce qui est souvent source de confusion pour les apprentis lecteurs.
50. L'habitude (aptitude) à lire se réduit alors à la capacité à déchiffrer en partant des plus petites unités de la langue (la lettre) aux plus importantes (les mots, les phrases, les paragraphes). La lecture de cette façon ne permet pas aux apprenants de lire couramment, c'est à dire de lire en comprenant le sens. Lorsque les élèves apprennent à lire dans une langue qu'ils ne parlent pas (français, anglais, arabe, etc.) ils apprennent à "ânonner" une phrase et non à la lire avec intonation et compréhension. Nous avons vu des élèves du lycée qui lisaient en suivant encore le texte du doigt pour se guider, lisant tous les mots de la page, en décomposant chacun des mots en unité plus petites, et en ignorant totalement la ponctuation qui leur aurait donné une idée de la façon dont il faut lire l'ensemble de la phrase.
51. Ces habitudes sont souvent inculquées dans les systèmes scolaires reposant sur l'enseignement dans une langue étrangère. Mais ces pratiques persistent dans les programmes enseignés en langues locales s'il s'agit du principal modèle de lecture que les élèves et les enseignants ont expérimenté ailleurs, et s'il n'existe pas d'ouvrage nouveaux et attrayants qu'ils puissent lire. Même dans leur propre langue maternelle, les participants ne s'attendent pas forcément à comprendre le texte qu'ils lisent, et c'est toujours pour eux une surprise lorsqu'ils se rendent compte que lire, cela a un sens! La lecture à voix haute est un outil courant d'évaluation utilisé dans ces programmes; à contrario, il est rare que l'on demande une lecture à voix basse suivie d'une série de questions de compréhension, que ce soit comme technique d'enseignement ou d'évaluation.

5.1.2. La méthode globale

52. La méthode globale en revanche, débute avec des mots et des phrases complètes (voire même un court paragraphe), en partant du principe qu'il est plus aisé et plus motivant d'apprendre à lire quelque chose

qui a un sens que des symboles et des sons abstraits.² Cette méthode met l'accent sur la lecture pour la compréhension, et non pas comme une activité de déchiffrement de lettres. Pour pouvoir lire couramment, tout individu doit s'être constitué une réserve de mots que l'on appelle "mots à vue" qui sont reconnus immédiatement et sans effort. Les lecteurs ne butent que sur les nouveaux mots, mais pas sur ceux qui sont déjà maîtrisés.

53. Le principal inconvénient réside dans l'apprentissage de l'écriture et la façon de lire les mots nouveaux qui n'ont pas été explicitement enseignés. Dans un premier temps, la relation son/symbole (discours/lettre écrite) n'est pas nettement enseignée, et les élèves peuvent être totalement pris au dépourvu quand il s'agit d'épeler les mots, qu'ils soient familiers ou nouveaux. Les élèves feront alors probablement davantage appel à leur mémoire et à des connaissances déjà acquises plutôt qu'à une réelle capacité à appliquer leurs aptitudes à de nouveaux contextes.
54. Par ailleurs, si la lecture chez les élèves ayant appris à lire avec cette méthode est généralement bien meilleure (compréhension) que ceux qui ont appris à lire par la méthode alphabétique, leur aptitude à écrire (orthographe) est souvent un réel souci. Ils n'ont pas acquis les informations et les compétences nécessaires pour les aider à faire des choix dans l'écriture de nouveaux mots. Ils font appel à leur mémoire au lieu d'utiliser la relation son/symbole pour écrire des mots de façon acceptable. Savoir épeler les mots n'est pas toujours un avantage dans l'apprentissage de la lecture, c'est en revanche un relatif avantage dans l'apprentissage de l'écriture.

5.1.3. Combinaison des méthodes alphabétique et globale

55. Bon nombre de systèmes de par le monde aujourd'hui utilisent une combinaison des deux méthodes, en mettant à profit les atouts de chacune afin d'offrir un programme complet d'enseignement des aptitudes de base de lecture et d'écriture.
56. Au sein de notre organisation, l'ARED³, nous avons mis au point un syllabaire publié qui repose sur la méthode alphabétique "classique", tout en tentant d'étendre cette méthode de façon à également prendre en compte les avantages de la méthode globale. Notre premier syllabaire a été élaboré de cette façon pour la simple raison que l'immense majorité des enseignants en alphabétisation ont été formés à la méthode alphabétique, soit lorsqu'ils étaient enfants, à l'école, soit dans leurs programmes pédagogiques d'enseignants de cours d'alphabétisation. Compte tenu du fait que les professeurs d'alphabétisation ne reçoivent guère plus de quelques semaines de formation dans la plupart des programmes de ce type, nous avons pensé qu'il serait plus prudent de démarrer par un concept qui leur était familier et de les conduire à une analyse des points forts et des points faibles de la méthode, avant de l'étoffer avec de nouvelles caractéristiques.
57. Les principaux aspects que nous avons modifiés sont:
- La phrase clé n'est plus uniquement employée comme mécanisme pour en arriver à la lettre clé, ce sont tous les mots de la phrase qui sont enseignés de façon globale de manière à ce que les élèves commencent à se constituer un vocabulaire de lecture composé de mots instantanément reconnaissables à vue,

² La méthode globale est particulièrement utile pour des langues telles que l'anglais ou le français qui ont des orthographes si complexes qu'il est difficile d'apprendre à lire en détachant chaque son de lettre. Dans les langues dotées d'un secteur de publication bien développé, les enseignants utilisent souvent de "vrais textes" extraits de journaux, affiches, etc. afin d'inciter leurs élèves à penser à la lecture comme une activité pleine de sens pour la vie quotidienne, et non pas uniquement comme un mécanisme de décryptage à usage scolaire.

³ Il s'agit ici de l'organisation non gouvernementale ARED (*Associates in Research and Education for Development*), qui s'est spécialisée dans la création et l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques dans les langues africaines depuis le milieu des années 80.

De vrais mots (en utilisant uniquement les lettres qui ont déjà été enseignées) sont décomposés en syllabes (p.e. “*deb-bo*”, “*laa-wol*”) de façon à ce que les élèves pratiquent la lecture (déchiffrage) et l'écriture de nouveau vocabulaire par la reconnaissance de syllabes plutôt qu'en récitant uniquement l'arbre à syllabes,

Nous introduisons deux nouvelles lettres par leçon, de façon à ce que le processus puisse être bouclé le plus rapidement possible, et que les élèves deviennent des lecteurs indépendants,

Nous utilisons un texte qui a du sens, qui peut être lu dès la première leçon, faisant appel aux mots appris globalement à partir des phrases clé et intégrant des lettres qui ont déjà été apprises afin de former de nouveaux mots.

58. Cette méthode est confortable pour les élèves et les professeurs, car elle leur est familière. En outre, elle exploite les atouts des méthodes alphabétique et globale, et comme la méthodologie d'enseignement est répétée à chaque leçon, les élèves trouvent souvent le moyen de poursuivre leur apprentissage à leur propre rythme. Dès qu'ils ont identifié les nouvelles lettres de chaque leçon, et ont lu la phrase clé, ils sont autonomes. S'il leur faut davantage de temps et de répétition, ils peuvent le faire par eux-mêmes car ils connaissent la structure de chaque leçon. En outre, les nouveaux lettrés peuvent rapidement devenir professeurs d'alphabétisation dans leur communauté car la méthodologie est parfaitement balisée.
59. Le principal inconvénient reste le fait que la classe tourne autour de l'apprentissage de chaque lettre de l'alphabet au lieu d'un texte intéressant et passionnant. Les plans de leçons, s'ils sont aisés à maîtriser par les professeurs, peuvent également devenir ennuyeux et monotones, si l'enseignant n'y ajoute pas un brin de créativité.
60. En revanche, rappelons que tout le programme ne prend que 100 à 200 heures. Cent heures divisées par six (durée d'une journée de classe normale), cela ne fait que seize jours de classe. Multiplié par deux, cela ne représente que trente trois jours de classe. Ce gain de temps est un élément qui mérite une réflexion particulière de la part de tous ceux qui sont chargés de l'élaboration de manuels, méthodologies et programmes de cours. Certains participants suivent volontiers 100 heures d'enseignement-apprentissage relativement monotone car le résultat final est l'acquisition d'une passionnante nouvelle compétence en lecture et écriture. D'autres n'en voient pas l'intérêt, ou pensent qu'ils sont idiots car ils n'y comprennent rien et abandonnent le programme à ce stade.

5.2. Alphabétisation facteur de transformation

61. Nous avons mis l'accent, ci-dessus, sur le processus mécanique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous osons croire que ce qui précède a permis au lecteur de cet article de mieux appréhender les méthodes employées dans leurs programmes, les points forts et les points faibles de chacune, voire de leur donner des idées sur la façon d'améliorer les techniques d'enseignement de l'alphabétisation. Néanmoins, les compétences en alphabétisation dépourvues de signification (qu'il s'agisse de mots, de livres ou de contexte social), s'épuisent très rapidement. De ce fait, tout programme d'alphabétisation doit s'efforcer de définir le contenu et la signification à donner à chaque leçon.

5.2.1. La place du contenu dans le syllabaire "classique"

62. L'un des dilemmes auquel est confronté tout programme d'alphabétisation est de savoir comment combiner le contenu souhaité du programme avec l'enseignement des notions de base de lecture et d'écriture. Un programme peut choisir la santé comme domaine d'intérêt, ou encore les droits juridiques, la protection de l'environnement, ou le VIH/SIDA. Ces sujets deviennent le contenu des phrases clé, qui sont extraites d'une discussion en classe, ou écrites dans le manuel syllabaire. La plupart des enseignants en alphabétisation sont censés animer une discussion en classe sur une

thématique donnée afin d'enseigner un contenu et de parvenir à une compréhension de la phrase clé. Et la vaste majorité des syllabaires de nos jours supposent qu'il y aura débat autour de la phrase clé de chaque leçon.

63. Quatre problèmes au moins se posent lorsqu'un programme d'alphabetisation est conçu autour du contenu de phrases clé :

L'essentiel du contenu de ce qui aurait pu donner lieu à une riche discussion est réduit à une phrase clé, qui devient un "slogan" très simpliste, (du style "lavez-vous les mains avant de manger", "nous devons nous soucier de l'environnement", "le SIDA est un problème dans notre communauté", etc.), plutôt que de constituer un sujet de lecture intéressant pour un lecteur adulte.

Bon nombre d'enseignants de ces cours d'alphabetisation sont eux-mêmes de nouveaux alphabétisés, et si l'on peut leur apprendre rapidement à alphabétiser, ils ne sont pas nécessairement à même d'animer des discussions de fond sur la santé, l'environnement, etc.. surtout avec leurs pairs (ou leurs aînés!) de la communauté.

De ce fait, le programme devrait peut-être prévoir une seconde personne qui a davantage de formation et d'expertise pour guider la discussion sur le contenu,

Si les éditeurs publient des ouvrages pour toucher un public plus large, ils ne peuvent concevoir sur mesure des manuels d'alphabetisation de base afin de répondre aux intérêts particuliers d'un programme précis, mais doivent publier des ouvrages d'attrait général afin de réduire les coûts de publication en accroissant le tirage de chaque manuel.

64. Nous estimons que mettre l'accent sur le thème ou le contenu des phrases clé, ce qui est souvent une exigence des programmes d'alphabetisation n'est pas là où il faut consacrer du temps et de l'énergie. En revanche, les participants peuvent normalement parvenir à lire assez couramment au bout d'environ 150 heures de cours. *Il importe de leur apprendre à lire rapidement afin qu'ils puissent ensuite utiliser la lecture pour s'instruire.*

65. Si un cours de deux heures consacre une heure à parler de façon très générale d'hygiène, ce qui peut intéresser ou non le participant adulte, le temps a été perdu pour l'alphabetisation. Alors que, une fois que les participants sont capables de lire, il convient de leur fournir des livres sur toutes sortes de sujets, et un niveau de sophistication digne d'un apprenant adulte, de façon à ce que la lecture devienne un élément fondamental du processus d'apprentissage continu.

5.2.2. Innovations dans les méthodes d'alphabetisation

66. Les nouveaux programmes ont commencé à associer alphabetisation et utilisation de techniques actives plus visuelles et participatives.⁴ En partant du principe Freirien que l'alphabetisation est un outil de transformation, tant au plan individuel que communautaire, la classe devient un centre de véritables discussions de fond, les aptitudes en alphabetisation venant accompagner l'examen d'un thème important pour les participants. Dans ces approches, les discussions en classe n'ont pas uniquement pour but d'extraire une phrase clé ("slogan"), mais sont totalement ouvertes et encouragent les participants à analyser leur environnement et leur communauté, à partager leurs connaissances et opinions, à visualiser ces connaissances avant d'en arriver à la lecture, de débattre et d'être en désaccord, de parvenir à un consensus, et de conduire l'ensemble de ce processus social à l'élaboration de textes (en commençant par la méthode globale) qui ont été créés par les participants eux-mêmes, et donc qui ont un sens à leurs yeux.

⁴ Le modèle REFLECT est l'un des premiers et des plus importants dans ce domaine. L'expérience d'ARED dans ces méthodes sera également examinée en détail ici.

67. C'est un processus très responsabilisant que d'être capable de discuter, de partager des idées, puis d'exploiter ces débats comme point de départ à la création de véritables textes qui ont un intérêt. Dans l'évaluation d'un programme d'alphabétisation au nord du Sénégal,⁵ les participants nous ont indiqué qu'ils avaient appris "comment tenir des réunions" en suivant des cours d'alphabétisation. Ils ont appris à lire et à écrire par la méthode alphabétique classique. Néanmoins, ils ont rapidement entrevu les potentielles répercussions positives de l'alphabétisation sur leur vie. Lorsqu'on leur a demandé quel était le rapport entre les cours d'alphabétisation et la tenue de réunions, ils ont répondu:

*Nous avons appris à élaborer un ordre du jour avant la réunion, similaire à un plan de leçon,
Chacun peut prendre note, de façon à ce qu'il y ait moins de désaccord sur les décisions,
Nous parlons à tour de rôle dans une réunion, exactement comme nous le faisons au cours
d'alphabétisation,
La participation de chacun est encouragée, y compris les plus timides, les femmes, etc...,
Chacun peut signer les décisions finales,
Un procès verbal est rédigé pour chaque réunion.*

68. De toute évidence, le fait d'être alphabétisé n'est pas la compétence la plus importante inculquée dans ce cours d'alphabétisation. La compétence fondamentale est d'apprendre à échanger des avis, et des points de vue dans un espace public, de parvenir à une décision et de consigner l'ensemble du processus en vue d'une utilisation ultérieure.

69. L'une des techniques employées avec efficacité dans ce contexte est la MARP.⁶ Les outils MARP offrent un moyen de visualiser une discussion, y compris les points de vue de chacun, avant de rédiger les idées sous forme de texte. Les différents outils MARP aident à visualiser l'espace, le temps, les relations sociales, les priorités, etc.... Ces outils ont été mis au point au départ pour et par des chercheurs d'université qui étaient convaincus que les questionnaires n'étaient pas le meilleur moyen de mieux cerner une communauté. Depuis, ces outils ont été élaborés pour usage dans le cadre de l'alphabétisation, permettant ainsi aux membres lettrés et illettrés de la communauté d'échanger des informations et des opinions, d'une façon qui peut être consignée "par écrit" et qui est compréhensible par tous.

70. Selon notre expérience à l'ARED, il existe trois étapes fondamentales dans la réalisation d'une activité MARP pour accompagner un cours d'alphabétisation:

Premièrement, les participants tracent ou dessinent leur point de vue sur le sol (c'est-à-dire "sur le sable"). Ceci revêt l'immense avantage de conférer à chacun la liberté de dessiner, effacer, modifier à l'infini dans le sable, sans hésitation, jusqu'à ce que l'on parvienne à un entendement commun ou à un consensus.

Deuxièmement, de grandes feuilles de papier sont employées afin de reproduire l'image finale. Ceci permet de fixer les décisions finales d'une façon qui remporte l'adhésion des participants. Justement parce qu'elle est sur un grand support papier et plus sur le sable, la discussion peut être partagée ailleurs ou ultérieurement, à travers le temps et l'espace, et même avec des personnes qui n'étaient pas présentes à la première réunion.

Enfin, un texte écrit résumant les débats (et mentionnant peut-être les points de vue divergents) peut faire office de second type de rapport écrit des débats.

71. Cette combinaison de débats réels, reposant sur les perceptions et le savoir autochtones, une représentation visuelle et un texte écrit constituent de puissants outils à partager avec les populations locales. Ils deviennent même un moyen de rapprocher les aînés (qui souvent détiennent le savoir indigène sans être lettrés) et la jeune génération (qui apprend à être lettrée, mais ne connaît pas nécessairement l'historique et l'histoire de sa communauté).

⁵ Notes prises par l'auteur en 1996 à Namarel, Sénégal lors de l'évaluation de cours d'alphabétisation.

⁶ La "Méthode accélérée de recherche participative", PRA en anglais

72. C'est sans nul doute REFLECT qui a les plus grandes réalisations à son actif en matière de développement et de promotion de cette méthode d'alphabétisation en considérant les cours d'alphabétisation comme un instrument de mutation sociale. L'un des principes du programme REFLECT est de se passer délibérément de manuel préconçu pour les participants mais d'encourager plutôt la classe (appelée "cercle") à choisir librement les thèmes d'intérêt pour le débat. Les enseignants disposent d'un guide de formation, qui leur donne une foule d'idées sur la façon de conduire une discussion de groupe, d'utiliser un outil visuel et, enfin, de parvenir à un texte écrit commun.
73. Voilà plus de dix ans qu'ARED emploie également les outils MARP pour échanger des connaissances, accroître l'interaction sociale et conserver des archives "écrites" (visuelles et textuelles) de ces échanges. Bien souvent, nos activités n'ont rien à voir avec un cours d'alphabétisation, mais sont uniquement l'occasion d'amener les gens à discuter de problèmes locaux, à résoudre les conflits, à discuter de la protection de l'environnement, à réagir à la législation, etc. Ces débats rassemblent des anciens, des élus locaux, des représentants d'associations locales, des experts sur le sujet, des représentants de l'administration publique, etc.. ainsi que des participants au cours d'alphabétisation locaux.
74. Néanmoins, à des fins d'utilisation dans un programme d'alphabétisation, nous avons décidé de normaliser ce processus d'une façon assez importante, à savoir : chaque participant au cours d'alphabétisation doit disposer de son propre manuel, en dépit des discussions hautement originales qui s'y déroulent. Nous avons pris cette décision pour trois grandes raisons :
- Premièrement, la plupart des nouveaux lettrés ont beaucoup trop peu de modèles de textes écrits, et de ce fait, il était important qu'ils disposent d'un livre susceptible de contribuer à perfectionner leur processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en leur donnant un modèle d'écriture correcte (pour nous, écrire "correctement" ne veut pas dire écrire sans fautes d'orthographe. Cela signifie que lorsqu'une personne rédige un texte ou un message, quelqu'un d'autre peut le lire en le comprenant suffisamment et sans effort surhumain) et leur permettant de s'exercer à lire couramment.
- Deuxièmement, beaucoup de professeurs d'alphabétisation sont peu ou mal formés, ou sont souvent de nouveaux alphabétisés eux-mêmes. Nous ne sommes pas certains d'être en mesure de trouver des personnes du niveau requis pour mener à bien les activités MARP et d'alphabétisation.
- Enfin, nous ne voulions pas que les participants soient à la merci d'un professeur d'alphabétisation qui ne leur donne aucune idée de l'évolution du processus. Les professeurs d'alphabétisation qui sont trop peu qualifiés ou trop peu formés sont susceptibles d'employer des méthodes autocratiques et arbitraires pour organiser leurs cours. Un manuel entre les mains de participants adultes contribue bien souvent à rééquilibrer les pouvoirs au sein de la classe.
75. Nous avons donc décidé de mettre au point un manuel d'alphabétisation standardisé pour ce processus. Pour ce faire, nous élaborons des manuels distincts en fonction des groupes de participants (éleveurs nomades, femmes urbaines, agriculteurs, jeunes adolescents). Chaque leçon comporte une activité MARP introductive avec un support visuel préconçu et du vocabulaire clé, de façon à être certains de disposer d'une réserve commune de mots à employer pour l'élaboration de textes modèles par la suite. La seconde leçon qui porte sur un thème identique permet aux participants d'employer les compétences (mots) déjà acquises et de les appliquer à leur propre environnement.
76. A titre d'exemple, l'une de nos premières leçons a consisté à réaliser une carte de la zone d'élevage. La question clé était: "quelles infrastructures existent dans votre zone?" et nous avons introduit sept mots clé, qui, nous le savons pertinemment, interviendraient dans toute carte tracée par n'importe quel éleveur partout au Sénégal ("puits", "forage", "pâturages", "école", etc.). La seconde partie de la leçon

a été laissée en blanc, et la question était de dessiner une carte des infrastructures importantes dans la propre zone des participants, de façon à ce qu'ils puissent créer une carte qui se rapproche davantage de leur propre milieu réel. Dans notre première expérimentation de cette méthode, la classe est parvenue à *soixante-deux mots* (bien loin de nos sept mots de départ!) afin d'identifier et de décrire les importants aspects de leur environnement.

77. Ensuite, après quelques leçons normatives sur la grammaire de base afin d'améliorer leur lecture et écriture, nous leur avons présenté un texte à lire ne comportant que des éléments déjà appris dans le manuel. Enfin, nous leur donnons une page où ils écrivent leur propre texte à l'aide du nouveau vocabulaire fourni à partir de leurs propres cartes.
78. C'est ainsi que nous combinons l'utilisation des outils MARP à l'alphabétisation. Nous combinons également un certain degré de standardisation à l'originalité autochtone. De ce fait, ce sont le manuel *et* les élèves qui constituent les sources de texte écrit, de sorte qu'ils s'exercent en lisant à la fois le texte d'un auteur extérieur et en étant les auteurs de leurs propres textes.

5.2.3. Remarque sur l'enseignement de la grammaire

79. Les programmes d'alphabétisation élaborent un syllabaire de base et parfois des manuels de lecture sur des thèmes d'intérêts pour le programme. Néanmoins, trop peu d'importance est accordée bien souvent à l'enseignement des bases grammaticales de la langue. A titre d'exemple, beaucoup de nouveaux alphabétisés n'utilisent pas de ponctuation lorsqu'ils écrivent, car nul ne leur a jamais appris comment utiliser les points, virgules, points d'interrogation, lettres majuscules, etc. et ces conventions d'écriture sont rarement présentées dans les syllabaires, qui tendent à privilégier les lettres et les mots pris isolément.
80. Manifestement, un cours de théorie linguistique sur la grammaire de toute langue donnée n'est guère ce qu'il leur convient le mieux. Néanmoins, tout programme doit réfléchir à deux éléments:
 - Quelles sont les notions grammaticales qui permettront aux élèves d'acquérir une maîtrise courante de la lecture?
 - Quelles notions grammaticales les aideront à écrire avec plus de facilité, et permettra l'échange plus aisé de textes écrits entre rédacteurs et lecteurs?
81. Il convient d'aborder ces questions à deux niveaux:
 - Formation du mot (morphologie), et
 - Formation de la phrase (syntaxe).
82. Nous avons déjà donné l'exemple des nouveaux alphabétisés qui lisent de façon monocorde, ou écrivent sans ponctuation, car ils n'ont pas assimilé fondamentalement la façon dont les phrases sont agencées sur la page écrite. Cela peut s'avérer une véritable gageure que de lire un texte par ailleurs bien formulé, car l'auteur n'a utilisé ni points ni virgules, de sorte que le lecteur ignore quand une idée s'interrompt pour donner lieu à une autre.
83. Autre illustration de notre propos, concernant cette fois la formation du mot, pour montrer qu'aucune langue normalisée dans le monde ne s'écrit exactement comme elle se prononce. Dans l'optique d'une plus large communication et afin d'être en mesure de compiler des dictionnaires, etc. chaque langue évolue vers des degrés croissants de normalisation de la langue écrite. L'un des avantages majeurs de l'orthographe des langues africaines est que le rapport lettre/son est relativement direct. Il est rare que plusieurs lettres soient utilisées afin de produire un seul son ou pour une fonction grammaticale. Il est également rare de rencontrer des lettres muettes, et de même il est rare que la même lettre soit prononcée de deux façons différentes.

84. Pourtant, les programmes d'alphabétisation apprennent à lire en épelant les mots lettre par lettre; et de même, les nouveaux alphabétisés écrivent généralement exactement comme ils prononcent. Un certain niveau de contact avec le texte écrit et quelques explications de grammaire élémentaire sont indispensables afin de permettre aux apprenants de développer des compétences plus perfectionnées (normalisées).
85. Dans un ouvrage élaboré par l'ARED sur cette problématique, nous partons de deux postulats de base:
Tout locuteur connaît déjà la grammaire de sa langue. L'objectif du manuel est donc de l'aider à découvrir ce qu'il sait déjà et la façon dont cela s'applique à la forme écrite de la langue.
La plupart des professeurs d'alphabétisation ne sont guère préparés à enseigner cette matière. La méthode doit donc permettre à l'élève de travailler de façon autonome.
86. A partir de ces deux principes, nous avons élaboré un manuel dans lequel les élèves travaillent ensemble en petits groupes, en lisant et répondant à une série de questions, jusqu'à ce qu'ils puissent déduire une "règle" grammaticale. Plus loin dans le manuel, nous donnons une explication linguistique théorique, et ils peuvent alors comparer leur déduction avec "ce que disent les linguistes". Au terme de la session, le professeur aide chaque petit groupe à présenter ses conclusions à l'ensemble de la classe, ce qui permet de renforcer encore ce que les élèves ont appris.
87. Si nous pouvons penser que ce type d'exercice peut s'avérer trop ennuyeux ou trop difficile pour un individu seul, en petits groupes, les participants se passionnent pour ce processus de découverte. La plupart d'entre eux sont surpris de constater à quel point leur langue est grammaticalement complexe, et pourtant, qu'elle peut être systématisée. Un participant a déclaré qu'à présent qu'il connaissait la grammaire de sa langue, il pouvait poursuivre et aller jusqu'à..."construire un avion". Il s'agit là bien entendu, d'une exagération sur le plan niveau de compétences, mais cela traduit néanmoins à quel point l'apprentissage des fondements d'une langue, loin d'être nécessairement ennuyeux, est susceptible de conférer un grand sentiment de confiance et d'autonomie. Apprendre la grammaire cela peut être un processus de découverte, d'analyse et de classification de ce que l'on sait déjà, plutôt qu'un simple gavage d'informations administrées par "l'expert".
88. Ceci devrait constituer le fil rouge de toutes leçons de grammaire d'une langue. Les élèves connaissent déjà le contenu, ce qu'il leur faut, c'est mener des activités de façon à parvenir à une généralisation. Ce processus d'analyse, découverte, catégorisation, déduction de règles, application de généralisations à des contextes réels, etc. est un volet essentiel et libérateur du processus d'apprentissage qui est crucial pour les cours non formels. Tous les apprenants assimilent mieux en testant et en appliquant leurs connaissances. Dans un cours d'alphabétisation, la grammaire de leur langue est un point logique où démarrer ce processus pour les nouveaux lettrés.

5.2.4. Rédaction de textes dans le cadre privé/de la classe

89. Ce chapitre ne saurait être complet sans se pencher sur une méthode d'enseignement de l'écriture où les participants rédigent eux-mêmes leurs textes. REFLECT est parvenu à intégrer cette approche dans l'enseignement des langues africaines, ce qui est un défi particulier.
90. L'intérêt est évident. Les apprenants deviennent des participants actifs au lieu d'être des récipiendaires passifs : leur savoir et vision du monde sont valorisés. Ce sont des critères personnels et endogènes qui motivent le désir de la lecture ou de l'écriture, et non pas par ceux qui ont été établis par des évaluateurs extérieurs. Cette technique d'enseignement devrait être intégrée dans tout programme, comme faisant partie intégrante de la méthodologie globale.
91. Néanmoins, l'utilisation de cette méthode en Afrique se heurte à d'importants écueils qui méritent réflexion. Le premier et le plus évident est que très peu d'enseignants ont été formés de cette façon, et

qu'il leur faudrait une formation supplémentaire non seulement pour pouvoir utiliser la méthode, mais également pour réduire quelque peu leur emprise sur la classe et le programme. En effet, les textes produits par les participants sont imprévisibles, et bon nombre d'enseignants (toujours convaincus des vertus de la mémorisation et de la récitation) sont mal outillés pour privilégier la créativité sur la mémorisation par cœur. L'une des caractéristiques de cette méthode est de laisser les élèves "mal écrire". Autrement dit, plutôt que de traquer les fautes d'orthographe, l'enseignant doit s'intéresser à la valeur et l'intérêt intrinsèque du texte, partant de l'idée que l'orthographe est une technique qui s'acquiert avec le temps, et n'est pas un motif pour rejeter le texte d'un participant.

92. Autre écueil majeur pour les participants africains : la disponibilité de modèles d'écrits et de textes pour les inspirer. Lorsque cette méthode a été employée dans les pays occidentaux, pratiquement tous les enfants arrivant à l'école avaient eu des livres lus par leurs parents, vu des affiches, des magazines et des journaux autour d'eux, ont regardé des programmes de jeunesse à la télévision où la lecture et l'écriture font partie du décor. En revanche, nous avons travaillé dans des villages où il n'existe aucun échantillon d'écrit nulle part dans l'environnement immédiat. Bien souvent, un adulte qui mène ses affaires au quotidien, n'est pas en mesure de reconnaître son nom écrit. Dans plusieurs classes expérimentales, nous avons rencontré des adultes qui ne reconnaissaient pas les mots "Nescafé" ou "Maggi", alors qu'ils achètent ces deux produits plusieurs fois par semaine, et que ces mots sont imprimés en gros caractères sur les emballages.
93. Il s'agit là de cas extrêmes, mais pas uniques, du rôle de l'écrit dans de nombreuses communautés. Dans le but d'intégrer les textes personnels et de classe dans un processus d'enseignement, il importe que l'enseignant garde à l'esprit le milieu dans lequel il évolue, et trouve des moyens imaginatifs de surmonter les difficultés. Pour certains groupes, il pourra commencer par des récits verbaux. Dans d'autres cas, il pourra faire appel de façon créative aux visualisations de la MARP afin d'aider les participants à réfléchir à la façon d'expliquer ce qu'ils savent. Dans tous les cas, une fois que les participants commencent à écrire, l'enseignant doit rester muet sur l'orthographe et la ponctuation au début, de façon à ne pas tuer leur élan. C'est peut-être au stade où les textes de chacun sont communiqués à l'ensemble de la classe que le professeur pourra introduire un certain degré de "normalisation" dans le texte. Le texte, et donc le participant, a été valorisé en étant partagé avec les autres. Mettre en évidence comment la normalisation de l'orthographe permet au rédacteur de mieux partager sa vision avec le reste de la classe est simplement un élément à intégrer au processus.

5.3. Calcul

94. Il est plus difficile de se prononcer sur l'enseignement des notions de calcul que sur l'alphabétisation, car chaque opération mathématique doit être abordée et enseignée de façon distincte. Nous pouvons néanmoins formuler une remarque d'ordre général, à savoir que la plupart des participants aux classes non formelles sont plus âgés, et ont généralement au minimum quinze ans. Ils sont déjà en mesure de faire des calculs dans leur vie quotidienne et les méthodologies d'enseignement doivent en tenir compte.
95. D'un autre côté, nous avons constaté généralement que même les adultes qui tiennent un petit commerce sont désireux d'apprendre comment tenir des comptes par écrit et comment effectuer plus efficacement leurs calculs. Si la plupart peuvent additionner et soustraire de tête, et faire la monnaie au magasin, il leur est impossible de calculer des pourcentages, faire des fractions, utiliser le système métrique (qui leur est imposé), etc.. Par conséquent, il importe à la fois de découvrir les systèmes locaux de calcul tout en inculquant les modes de calcul universellement employés.
96. A tout le moins, il serait fort encourageant de voir davantage de recherche fondamentale menée sur le savoir existant des populations, ce qu'il leur est utile d'apprendre, et comment enseigner chaque opération de façon créative. Devenir lettré en passant par la compétence en calcul est une perspective

qui a un potentiel prometteur. En effet, bien souvent les apprenants adultes voient au départ l'intérêt qu'il y a à savoir tenir leurs comptes, c'est donc potentiellement une façon de les engager dans le processus plus large de l'alphabétisation. Ce faisant, bon nombre de programmes pourraient se servir des notions d'algèbre comme une porte d'entrée vers l'alphabétisation, plutôt que l'inverse. L'importance et la valeur des compétences en calcul semblent évidentes aux apprenants adultes, et ces aptitudes sous forme écrite peuvent être inculquées dans un temps relativement court. Il s'agit donc d'une excellente façon d'introduire l'éducation au sein d'une communauté.

97. Une fois de plus, si l'objectif des programmes, tels que ceux qui s'adressent aux enfants déscolarisés, est d'aider les enfants à intégrer par la suite le programme scolaire formel, le contenu et la méthode pédagogiques doivent suivre les mêmes principes que le programme formel. Dans ce cas, l'un des problèmes fondamentaux des programmes non formels en langues africaines sera de développer un vocabulaire pour des concepts qui ne sont généralement pas exprimés dans la langue maternelle de l'élève ("addition avec report", "centimètre", "au carré", "au cube", "trapézoïdal", "fraction", "décimale", etc..).

98. Cependant, si le programme est davantage axé sur la détermination des réels besoins des participants en termes de compétences en calcul, cela laisse davantage de latitude pour explorer des voies ludiques et intéressantes d'enseignement et d'apprentissage. A titre d'exemple, ARED a modifié trois approches fondamentales de l'enseignement des chiffres et des quatre principales opérations mathématiques (addition, soustraction, multiplication et division):

Pour apprendre à lire et à écrire les chiffres, nous démarrons par le concept de la base décimale (10, qui est le système de base employé dans toutes les écoles formelles en Afrique subsaharienne). Nous démontrons pourquoi soudain il faut deux chiffres lorsque l'on arrive au chiffre 10; pourquoi il faut trois chiffres lorsque l'on arrive à 100; pourquoi quatre chiffres à 1000, etc. Pour ce faire, les élèves manipulent de vrais objets (dans ce cas, de petits sachets remplis de haricots) afin de comprendre le principe fondamental de l'écriture des nombres. Plutôt que de mémoriser mécaniquement comment écrire 105, ils peuvent faire appel à leur raisonnement logique pour parvenir à leur propre déduction.

Pour enseigner l'addition et la soustraction (surtout avec report et emprunt), nous appliquons les mêmes principes acquis pour l'écriture des nombres. Munis des sachets de haricots, ils schématisent comment ces sachets ont été manipulés puis en arrivent à l'écriture des nombres. Le processus évolue de la manipulation concrète d'objets réels à la représentation visuelle puis à l'écriture de nombres abstraits.

Pour la multiplication et la division, la méthode fait appel à la table de Pythagore plutôt que faire mémoriser des tables de multiplication. Les élèves apprennent le rapport entre l'addition et la multiplication en créant eux-même la table de Pythagore; puis la relation entre la multiplication et la division en lisant la table dans le sens inverse.

99. Bien entendu, ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans les détails de la façon dont ces opérations sont menées ou enseignées; nous suggérons simplement qu'il peut y avoir davantage de variété dans les méthodes pédagogiques. Baser un programme sur ce qui est généralement enseigné dans le système scolaire formel est probablement une piètre façon d'imaginer comment les mathématiques peuvent être inculquées dans un système non formel.

100. Par ailleurs, nous avons constaté que la majorité des adultes (de quinze ans et plus) sont capables d'apprendre à lire et à écrire les nombres (jusqu'à un million et plus), d'effectuer les quatre opérations (y compris l'addition, la soustraction, la multiplication et la division de nombres multiples par des nombres multiples) le tout en 150 heures environ. La plupart des programmes formels sont beaucoup plus longs. La différence majeure est que les systèmes formels reposent sur la mémorisation, tandis que les autres méthodes reposent sur la compréhension des principes qui sous-tendent l'opération et la communication de ces principes aux participants de façon active et participative. Nous sommes en

faveur de tout système qui enseigne les principes en se passant de la mémorisation. Cependant, l'application ou non de ces méthodes dépendra de la flexibilité du programme.

6. LES ATOUTS DES PROGRAMMES D'EDUCATION NON FORMELLE

101. L'échec ou le succès des programmes non formels dépend d'une pléiade de facteurs sous-jacents qui vont au-delà des méthodes pédagogiques d'alphabétisation dont il a été question ci-dessus. Ces facteurs ont largement trait à la mobilisation sociale, la transformation individuelle et communautaire, au partage du pouvoir, à l'élaboration de consensus, et au renforcement de la culture et du savoir autochtones. Quelle que soit la communauté, un programme d'éducation a probablement une incidence sur toutes ces dimensions, même si le programme est limité à l'enseignement mécanique de l'alphabétisation. Dans ce qui suit, nous tenteront d'analyser certains des facteurs qui caractérisent l'éducation non formelle, et qui contribuent à en faire une excellente réponse aux besoins éducatifs des communautés.

6.1. Engagement communautaire

102. La plupart des programmes non formels nécessitent un degré élevé d'engagement communautaire et en dépendent. Si les financements et les décisions en matière d'éducation formelle dépendent généralement du niveau centralisé, l'éducation non formelle est souvent tributaire de l'adhésion et de la participation au plan local. Au minimum, ceci confère à la communauté le pouvoir de s'engager dans l'éducation et au mieux, cela permet d'intégrer les préoccupations locales dans le curriculum.

103. L'engagement communautaire dans l'éducation peut revêtir deux formes. D'abord, les communautés prennent part à l'organisation logistique et à la gestion des classes sur place. Ceci est fondamental. Mais ensuite, les communautés peuvent également jouer un rôle pour définir le contenu, notamment un contenu culturellement intéressant, de ce qui est enseigné. Il s'agit là d'une question beaucoup plus complexe, mais également l'un des plus grands atouts des programmes non formels.

6.1.1. Contrôle des aspects logistiques au niveau local

104. Il est indubitable que l'un des points forts des programmes non formels a trait à l'engagement communautaire dans les cours locaux et au contrôle qu'exerce la communauté sur ces cours. Jusqu'ici, la scolarité officielle en Afrique de l'ouest a toujours été pensée et mise en oeuvre du sommet à la base, depuis un lieu d'autorité centralisé (chargée d'élaborer le programme de cours, les manuels, de former les enseignants, de prendre en charge les frais récurrents et d'infrastructure, etc..) et tandis que l'on demande souvent aux parents d'acheter manuels et fournitures, le choix des manuels requis continue d'être effectué au niveau centralisé.

105. Les programmes non formels démarrent généralement avec un processus parfois lent de négociation avec les communautés locales. Ils demandent qui serait intéressé par des cours et pour quelle raison. Ils veulent savoir quand les participants sont le plus disponibles pour assister au cours, et pendant combien de temps, et à quelle période de l'année. Ils nécessitent souvent une participation de la communauté afin de choisir ou de construire un espace approprié (qui peut parfois être une "tente" en plein air, avec juste quatre poteaux soutenant un toit de fortune fait de paille et de branchages). Ils insistent parfois sur la sélection d'un comité de gestion local qui les aidera à gérer les classes (même si beaucoup de personnes sélectionnées ne sont pas elles-mêmes lettrées, leur statut au sein de la communauté leur donne voix au chapitre quant à la façon dont le programme doit être mené au sein de la communauté). Puis les enseignants sont choisis au sein de la communauté elle-même, ce

qui signifie qu'ils ont un engagement moral et social vis-à-vis de leurs toutes nouvelles responsabilités (mais sûrement aussi qu'ils ne sont absolument pas préparés à ce nouveau rôle).

106. D'après notre expérience, plus le pouvoir de décision est confié aux dirigeants locaux, plus le programme éducatif répondra au mieux aux besoins locaux. Ceci fait partie du processus de décentralisation des besoins et de l'offre éducative. Néanmoins, il est rare de constater une nette séparation entre financement et prise de décision. Il est indubitable que les deux extrémités du continuum doivent œuvrer de concert pour parvenir à des solutions qui font l'unanimité.

107. En outre, si les dirigeants locaux peuvent aider à la détermination des besoins locaux, il convient également d'adopter une perspective élargie permettant d'envisager de nouveaux contenus et aptitudes éducatives qui pourraient être incorporées dans le programme. La communauté locale n'est pas nécessairement au fait de certaines compétences ou informations nouvelles et importantes qu'il leur faut acquérir. De ce fait, il semble logique qu'il y ait un dialogue important entre prestataires d'éducation et participants aux programmes non formels.

6.1.2. Contenu culturel susceptible de favoriser la découverte de soi

108. La plupart des programmes sont conçus dans l'idée que le système éducatif est dépositaire du contenu et du message qu'il faut transmettre aux apprenants. Ces messages peuvent avoir trait à l'hygiène, au VIH/SIDA, à la protection de l'environnement, à de nouvelles techniques agricoles, à des législations récentes, à la citoyenneté, etc. Or, notre expérience nous montre que les nouveaux lecteurs s'intéressent beaucoup à tout ce qui concerne leur propre patrimoine culturel, que ce soit sous forme de roman, poésie, histoire, épopées et contes. Si l'accroissement des connaissances venant d'une source mondiale est bien sûr la bienvenue, ce n'est pas souvent (et c'est même rarement) ce qui pousse un lecteur à lire un livre de 100 pages pour la première fois de sa vie. Si le lecteur peut s'identifier avec ce qui est écrit, s'il existe des récits, des personnages et un style verbal captivants, alors ces textes seront susceptibles de retenir l'attention de lecteurs qui lisent encore lentement et de façon hésitante.

109. Le fait que les programmes centrés sur l'apprenant ne font pas qu'*enseigner*, mais qu'ils laissent également beaucoup de place à *la découverte et à l'affirmation de soi* est souvent ignoré dans la planification des programmes formels, comme non formels d'ailleurs. Si les textes se contentent de n'être que cela (des textes), conçus pour inculquer une matière donnée, le désir de lire pour le plaisir de l'histoire, qui est ce qui conduit à une aptitude à lire couramment, est trop souvent gâché. La lecture devient une corvée, et n'est plus un plaisir (y compris le plaisir d'apprendre quelque chose de nouveau qui peut sembler difficile à comprendre à première vue).

110. L'un des programmes d'alphabétisation les plus intéressants au Sénégal est celui de l'*Association pour la renaissance du pulaar* (ARP). Cette association a marqué de façon significative les milieux de l'éducation non formelle en démontrant le lien fort qui existe entre:

culture,
langue, et
alphabétisation.

111. Ils ont révélé le lien évident entre culture et langue, ce que les spécialistes et les éducateurs ont établi depuis longtemps. Mais il est intéressant de noter qu'ils ont poussé plus loin la relation, en établissant un lien entre la langue et l'alphabétisation. Être alphabète dans sa propre langue est une façon de promouvoir et de préserver la langue. Et de ce fait, l'alphabétisation est un outil de promotion et de préservation de la culture.

112. Dans de nombreux programmes (formels et non formels), l'éducation entraîne les participants *loin* de leur culture et *hors* de leur communauté. Ce problème se concrétise par le fait que la plupart des communautés ne sont pas en mesure d'assurer une éducation formelle pendant plus de trois à six ans. Dans de nombreuses communautés rurales, toutes les formes d'éducation formelle s'interrompent au bout de trois ans seulement. Ainsi, tous ceux qui réussissent à l'école au cours de ces premières années, doivent prendre la décision déchirante de s'éloigner de chez eux, et de déménager dans une plus grande ville où se trouve l'école. Autrement dit, l'éducation implique un départ (fuite?) et une séparation physique de la famille et du village.
113. Elle implique également une rupture psychologique par introduction de nouvelles idées, formes de pensée, informations, qui parfois peuvent aller à l'encontre des valeurs de la communauté. S'il peut être important d'introduire une rupture psychologique pour certaines questions (la valeur de la gouvernance locale et de la décentralisation, le rôle de la femme, la résolution des conflits à jeu gagnant pour tous, etc.), une base solide d'éducation centrée sur l'apprenant est encore nécessaire avant de passer à des domaines qui, par essence, peuvent causer une rupture au sein de la communauté.
114. La caractéristique unique des programmes conçus par les associations ou les organisations non lucratives est que l'éducation et l'alphabétisation ne supposent pas nécessairement cette rupture. En effet, devenir alphabète promeut le développement de la langue qui est le soubassement de la culture et de la société. Voilà que l'éducation ne sépare plus les individus de leurs familles, communauté et culture, mais est considérée comme un vecteur de renforcement de ces liens, que l'individu demeure physiquement présent ou non.
115. Tant que l'éducation sera une activité "détournante", qui amène les élèves loin de leurs familles et de leurs communautés, l'éducation (surtout pour les filles) restera sujette à polémique. Et pourtant, l'éducation peut (et devrait) être un processus de découverte de soi, conjugué à une vision élargie du monde. Cette auto-découverte peut prendre la forme d'un roman, d'un poème, d'un livre sur le savoir et les coutumes locales, l'histoire, etc. Elle peut se présenter sous la forme d'un livre à lire seul, ou comme un support pédagogique afin de susciter discussion de groupe et échange d'idées et de connaissances.

6.1.3. L'importance fondamentale du *faire-faire*

116. Une initiative baptisée *faire-faire* a été mise en place au début des années 90 au Sénégal, puis progressivement dans d'autres pays d'Afrique de l'ouest francophone. Ce concept pourrait se traduire de façon assez schématique en anglais par l'expression "out-sourcing". En termes plus élégants, il s'agit d'un concept bureaucratique qui a un lien fondamental avec *l'autonomisation des populations locales*. Dans cette initiative "faire-faire", les ministères de l'Education recrutent en dehors du ministère pour accomplir des tâches qui seront exécutées par les communautés locales, représentées par un entrepreneur local en éducation. Plutôt que de s'occuper directement des activités de mise en place de cours non formels (alphabétisation), le ministère fournit :
- Le financement (qui provient d'une source extérieure, mais transite via le ministère),
 - Un manuel de procédures clair pour la demande de financement,
 - Un cahier des charges que les entrepreneurs éducatifs doivent remplir,
 - La supervision,
 - L'évaluation.
117. Les entrepreneurs locaux sont libres de choisir les manuels qu'ils souhaitent utiliser, et peuvent prendre en charge la formation des enseignants. Néanmoins, ils doivent remplir des critères centralisés (mais pas encore normalisés) pour ce qui touche aux disciplines, au nombre d'heures, au nombre de participants par classe, aux niveaux de réussite, etc. Le concept du faire-faire est opérationnel en

raison du financement extérieur, et a permis aux communautés de participer pleinement à la logistique du fonctionnement d'un cours d'alphabétisation. Il a également permis à la communauté d'avoir un droit de regard sur le choix des manuels et des enseignants.

118. Les points qui restent à examiner sont :
Quel est l'objectif de ce type d'éducation, et
Quel est son degré de flexibilité pour répondre aux besoins locaux, par rapport aux systèmes non formels calés sur le système formel ?.
119. Les critères et le contenu sont souvent calqués sur ceux du système scolaire formel, sans prendre en compte le fait que le nombre d'heures est souvent inférieur, que les manuels font défaut et que les enseignants ne sont pas toujours bien formés, car ils ne reçoivent que deux semaines de formation pédagogique avant de commencer leur cours. Certains professeurs doivent même apprendre à lire et à écrire dans la langue dans laquelle ils devront enseigner. Si l'on devait évaluer ces cours de la même façon que l'éducation formelle, les résultats seraient bien décevants pour tous. Il nous faut plutôt repérer le potentiel de ce système, trouver les outils d'évaluation appropriés et voir comment ces programmes viennent enrichir le secteur général de l'éducation en Afrique.

6.2. Utilisation des langues africaines

120. Il est indubitable que l'atout majeur de la plupart des programmes non formels en Afrique de l'ouest francophone est le fait que l'instruction se fait dans une langue que l'apprenant parle déjà. Qu'il s'agisse d'alphabétisation de base ou d'assimilation de nouvelles informations ceci est évidemment un élément crucial pour le contenu et le rythme de la classe. Il convient également de tenir compte d'un autre facteur important: le fait que la plupart des langues africaines ont des orthographe actuelles beaucoup plus simples à apprendre que des langues européennes telles que l'anglais ou le français.
121. Pensons par exemple à l'incidence du "e" muet à la fin du mot *made*, par rapport au mot *mad* en anglais. Ce sont à la fois la prononciation du "a" initial et la signification des deux mots qui changent du tout au tout en ajoutant simplement cette lettre muette. Prenons encore les deux mots: *taught* et *thought*. Ils comportent tous deux des lettres qui ne sont pas prononcées ("gh"). De plus, le "au" de *taught* se prononce exactement comme le "ou" de *thought*. Ou encore le son "s" de "silence" qui s'écrit d'abord avec un "s" puis avec un "c" — suivi d'un autre "e" muet. Ces irrégularités orthographiques sont chose normale dans l'orthographe des mots en anglais, et requièrent un enseignement particulier et beaucoup de pratique de lecture.
122. Il s'agit juste de quelques problèmes dont héritent des langues telles que le français ou l'anglais et qui doivent être pris en considération dans la conception d'une méthode de lecture et d'écriture. La maîtrise des orthographe de ces langues passe souvent par l'apprentissage de règles grammaticales au moment où l'on apprend à lire. Par exemple, les premières années qui utilisent le français doivent reconnaître qu'un verbe se conjugue à la troisième personne du pluriel afin de savoir comment prononcer le suffixe "-aient", comme à la troisième personne du pluriel du verbe venir (venaient). Ajoutons à cela que les mots écrits reflètent leurs origines grecques ou latines et non la prononciation qu'ils ont aujourd'hui.
123. Pour la plupart des langues africaines cependant, l'orthographe est encore récente et relativement simple:
La plupart des lettres ne correspondent qu'à un seul son,
Peu de sons combinent deux lettres pour former ce son,
Il n'existe pratiquement pas de lettres muettes, etc.

124. Les enseignants comme les élèves peuvent se réjouir de la simplicité de ce système. Pour les éducateurs, ils peuvent également commencer à mesurer l'énorme gain de temps dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture d'une langue lorsque le lien son/symbole est si clair. Il importe enfin d'enseigner les fondements de la grammaire de toute langue de façon à normaliser les orthographes, et à concevoir des dictionnaires. Mais dans les premiers stades de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il y a un gain de temps phénoménal à faire, gain qui n'est pas toujours efficacement utilisé dans les programmes qui reposent eux-mêmes sur des syllabaires français ou anglais, au lieu de partir de l'originalité de la langue qui les occupe.

6.3. Calendrier et emploi du temps

125. Nous avons préconisé une durée pour l'alphabétisation de base (100 à 150 heures) et les mathématiques élémentaires (100-150 heures), en fonction de notre propre expérience et de la pratique de la plupart des programmes faire-faire. Nous n'essayons pas de mettre les participants dans un carcan en les contraignant à boucler le cours en un nombre d'heures prédéterminé. Nous souhaitons plutôt démontrer que l'investissement horaire du système scolaire formel (1200 heures par an pendant six ans) et l'investissement horaire des programmes non formels (généralement moins de 400 heures) sont très différents (en termes de nombre d'heures, de moments dans la journée/semaine, de saisons dans l'année, etc. une fois que les cours ont débuté. Il s'agit là de facteurs fondamentaux à prendre en compte dans la formulation de programmes. Et cette flexibilité horaire confère à l'éducation non formelle un énorme avantage lorsqu'il s'agit d'adultes qui ont d'autres occupations pressantes dans la journée. Après tout, beaucoup de filles de quatorze ans sont déjà mariées; et la plupart des garçons de douze ans travaillent depuis plusieurs années avec leurs parents. Cette catégorie d'apprenants ne peut se permettre le luxe de passer des heures en salle de classe. Il leur faut un système éducatif qui réponde à leur besoin de façon flexible et imaginative.

126. En 1999, une étude de Wiegelmann et Naumann sur les systèmes éducatifs au Sénégal faisait état de faibles résultats aux examens dans les programmes non formels en langue nationale. Ils déclaraient que; "les résultats de nos examens sur les adultes qui ont pris part à des cours d'alphabétisation en langues nationales montrent la même tendance... faible performances des nouveaux alphabétisés en lecture, écriture et calcul..." Néanmoins, ils poursuivent en ajoutant une information cruciale : le fait que l'évaluation a eu lieu au bout de 150 heures de classe, et que néanmoins, les résultats étaient "comparables au niveau des connaissances en français pour les élèves au bout de trois ans d'études (le niveau 4^{ième} année du cycle primaire)", (Wiegelmann and Naumann, 1999, p. 23).

127. Pour des besoins de comparaison, si l'on calcule le nombre d'heures qu'un élève passe à l'école au bout de trois ans, nous obtenons environ 3600 heures. Naturellement, il convient de prendre en compte plusieurs facteurs avant de pouvoir légitimement comparer trois "années" d'études en français pour des enfants et "une" année d'étude dans une langue maternelle pour les adultes. Cependant, force est de constater que lesdits mauvais résultats des performances des nouveaux lettrés sont tout de même en corrélation avec un très court investissement horaire dans le processus éducatif. Il convient donc de revoir ce concept d'évaluation s'il s'agit de mesurer les résultats obtenus au bout de quelques centaines d'heures de cours seulement.

128. Le programme d'alphabétisation moyen en Afrique de l'ouest francophone table sur le principe que 300-400 heures seulement seront consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans ce type de programme, le temps pour la réflexion, l'intégration de nouvelles connaissances, pour la révision, pour l'application à des situations réelles est extrêmement rare. La question est donc de savoir comment exploiter au mieux ce temps, dans un programme qui parvient à produire des résultats en dépit de sa courte durée.

129. En fait, d'après notre expérience, cette courte durée peut être exploitée de façon très productive. Après avoir formé plus de 8000 personnes dans plus de 400 formations intensives, nous avons découvert exactement le volume de ce qui peut être enseigné et assimilé dans une formation intensive d'à peine deux semaines (environ 90 heures) si le matériel est bon, les enseignants sont qualifiés et le style est approprié et que les participants sont assidus. Nous avons de nombreux exemples de professeurs d'alphabétisation potentiels qui ont démarré notre formation de base en étant à peine capable de lire les mots isolément, incapables de copier un paragraphe, a fortiori de rédiger des idées de leur cru, et incapable même d'écrire des nombres, et encore moins d'effectuer l'une des quatre opérations de calcul de base. En deux semaines de cours intensifs, ils étaient capables de maîtriser toutes ces compétences, de façon tout à fait acceptable (car certain d'entre nous ont pu de retour au bureau lire et comprendre les lettres qu'ils nous avaient écrites en dépit des fautes d'orthographe).
130. Compte tenu donc des considérables disparités dans les durées consacrées au processus d'alphabétisation, les évaluations ne peuvent plus guère se baser sur l'évaluation de l'orthographe. Si au bout de 300 heures de cours seulement les participants montrent qu'ils sont capables de coucher sur papier leurs idées de façon communicable à autrui, ils ont accompli un énorme pas en avant. Avec un peu d'exercice, ils pourront améliorer leur orthographe, mais cet élément ne peut constituer un facteur crucial ou unique sur lequel évaluer leur progrès.

7. CLES DU SUCCES DU SECTEUR NON FORMEL

131. L'éducation est toujours tributaire des systèmes d'e soutien. Dans la plupart des cas, ces systèmes sont invisibles ou simplement considérés pour acquis. Il convient néanmoins de prendre en compte certains points essentiels dès le départ.

7.1. Manuels de classe

132. Quelle que soit sa forme, l'éducation repose généralement et partout sur un manuel, que ce soit pour les apprenants ou pour les enseignants. La qualité, la disponibilité, les thèmes, etc. sont des éléments faisant partie intégrante de la définition d'un milieu lettré où les livres ont un rôle crucial à jouer en tant que supports pédagogiques essentiels, mais aussi d'excellents matériels de lecture.
133. Beaucoup de programmes d'alphabétisation fonctionnent de nos jours sans manuel. Aussi choquant que cette affirmation puisse paraître, il s'agit d'un constat. "Sans" pourrait signifier qu'il y existe un nombre insuffisant *d'exemplaires* pour le nombre de participants ou signifier qu'il existe un nombre insuffisant de *titres* à utiliser. Les enseignants s'informent souvent sur un sujet donné, un texte est inscrit au tableau, et l'enseignant copie du tableau sur son cahier. Ceci devient alors la matière de ce qu'il va bientôt enseigner.
134. Au-delà des carences quantitatives pures, il existe également des déficiences qualitatives graves. En effet, ces manuels quand ils existent, sont souvent de mauvaise qualité en terme de contenu et de forme, puisqu'il existe très peu d'éditeurs en langues nationales pour travailler sur les textes afin de les rendre plus lisibles et plus attrayants.

7.1.1. Manuels fonctionnels

135. L'un des problèmes fondamentaux est que les ouvrages à des fins éducatives sont souvent rédigés afin d'enseigner de nouvelles informations et non fondé sur la connaissance personnelle, culturelle et

'a découverte de soi. Autrement dit, pour l'apprenant, le processus d'apprentissage de la lecture passe par deux étapes:

un, déchiffrer le code écrit, et

deux, essayer de comprendre des informations nouvelles et exogènes.

136. Quiconque d'entre nous, qui pourtant savons lire couramment, ne serait pas totalement dérouter si on lui donnait à lire, disons, la nouvelle loi sur le régime foncier. Non que nous ne sachions pas lire, mais simplement parce que le sujet requiert un important degré d'instruction afin de maîtriser tant la terminologie que le fond. En outre, que préférerait lire la majorité d'entre nous? Un bon roman ou un manuel de mécanique auto? un livre sur l'histoire locale ou sur les maladies sexuellement transmissibles? Il va sans dire bien entendu que le manuel sur la mécanique auto ou les maladies sexuellement transmissibles ont leur raison d'être si quiconque nécessite ces informations. Il n'en reste pas moins qu'il faut d'abord maîtriser couramment la lecture, de façon à ce que la lecture de nouvelles informations ne devienne pas une véritable gageure sur tous les plans.

137. Le second problème qui se pose est que les livres sont bien souvent des traductions de la langue officielle, autrement dit, ce sont à la fois le fond et le style d'écriture qui ne conviennent pas au groupe cible. Même au niveau du syllabaire, nous avons une multitude de traductions à partir de syllabaires français dans les langues africaines. Aucun des aspects de l'enseignement de la lecture n'est identique dans ces deux langues. D'abord, les règles orthographiques des deux langues sont radicalement différentes. Ensuite, apprendre à lire dans une langue que l'on parle n'a rien à voir avec l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère. Troisièmement, le style linguistique pour exprimer les idées est souvent très différent. Dans une langue il peut être tout à fait clair d'écrire "il lui a dit (à elle) qu'il passerait plus tard ce soir". Une autre langue pourrait exprimer cette idée différemment et dire: "il lui a parlé. Il compte lui rendre visite ce soir. Il lui a dit que c'était là son intention". Ceci est dû en partie aux différences stylistiques entre les langues, et en partie au fait que des langues qui ont une longue tradition d'écrit, (telles que le français ou l'anglais) ont développé une "grammaire écrite". Les gens ne parlent pas nécessairement de cette façon; mais toute personne qui le lit sait comment agencer les idées. Se contenter de traduire un texte d'une langue qui a une longue tradition d'écriture vers une langue dont les règles d'écriture sont encore en cours d'élaboration n'est pas vraiment une bonne idée.

138. Enfin, notons cette tendance des manuels fonctionnels à simplement donner des instructions aux lecteurs, plutôt que de leur donner des informations de base complètes, d'expliquer les différentes options, d'analyser les conséquences de ces choix. Les lecteurs adultes requièrent des informations complètes, de façon à pouvoir opérer des choix sur les nouvelles technologies, à cerner parfaitement l'incidence de nouvelles lois sur leur vie, etc. Pour rédiger de bons manuels fonctionnels il faut de bons auteurs et de bons éditeurs de façon à ce qu'un volume maximum d'informations soit livré de façon claire et pédagogique.

7.1.2. Ouvrages avec lesquels les lecteurs peuvent s'identifier

139. De nombreux programmes partent de l'hypothèse que le fait d'être alphabétisé n'est intéressant pour les participants que s'il y a une motivation économique ou une nouvelle compétence à acquérir. Cependant, l'alphabétisation dans les langues sénégalaises ne confirme pas toujours cette hypothèse. Nous avons souvent constaté que la raison pour laquelle les individus décidaient de devenir lettrés dans leur langue maternelle avait trait à leur fierté et leur identité culturelle; ainsi que la possibilité d'être capable de jouer un rôle dans les associations locales qui répondent à des besoins déterminés par la communauté.

140. L'un des ouvrages les plus populaires que nous vendons aux particuliers est un roman, *Ndikkiri Joom Moolo*. Les lecteurs rient et pleurent à divers endroits du texte, et une fois qu'ils ont commencé leur lecture, ils ne peuvent plus le lâcher. Nous présentons ci-dessous un extrait d'une thèse d'un

éditeur d'ARED qui a appris à lire dans sa propre langue maternelle à l'âge de 20 ans en lisant ce roman. Pour que ses camarades de chambrée puissent dormir, il s'est retrouvé assis sur le trottoir à l'extérieur de sa chambre à trois heures du matin, en train de lire et de rire tout au long de son premier roman en pulaar:

141. “Je m'asseyais sur le trottoir pour lire *Ndikkiri*. A chaque page, je parvenais difficilement à me réfréner de rire à gorge déployée, tandis que j'étais là assis tout seul dans la rue. A chaque fois que cela m'arrivait, je me levais et regardais autour de moi pour voir si personne ne m'avait remarqué, craignant que quelqu'un ne me prenne pour un fou. Le jour suivant, j'amusais tous mes amis avec les histoires extraites de *Ndikkiri* pendant que nous prenions le thé ensemble. A la fin, tous mes amis qui savaient lire le pulaar attendaient avec impatience que ce livre soit publié”, (Ly, 1997, p. 13).
142. Il est évident qu'un système éducatif suppose l'assimilation de nouvelles informations. Toutefois, nous souhaitons formuler une double mise en garde:
que l'information "scientifique" ou "fonctionnelle" n'est pas ce qui engendre des lecteurs sachant lire couramment et avides de lecture, et
dans la conception des manuels fonctionnels pour les adultes, il ne faut guère confondre être illettré et ne rien comprendre au monde. Les manuels doivent être de haute qualité, contenir des informations en quantité et qualité suffisantes de façon à ce que le lecteur soit satisfait d'avoir véritablement compris quelque chose de nouveau, et non pas uniquement d'avoir reçu des instructions sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire.

7.2. Formation des professeurs d'alphabétisation

143. La formation des enseignants dans le secteur formel connaît déjà des mutations afin de disposer de suffisamment d'enseignants "qualifiés" pour les salles de classe existantes. Ceci signifie l'embauche d'enseignants potentiels qui n'ont pas les niveaux qui étaient requis jadis. Cela signifie un taux de rémunération sur un barème de salaire différent. Au Sénégal, c'est ce que l'on appelle le système d'enseignants "volontaires".
144. Le secteur non formel a son propre vivier d'enseignants potentiels, et des modalités tout aussi non formelles pour les recruter. Le gros souci se situe au niveau de leur formation et de leur encadrement. L'activité de formation exige plusieurs étapes :
- inculquer la philosophie du programme qui diffère généralement de la philosophie de l'éducation formelle,
 - échanger des idées sur la façon d'associer les apprenants au processus, surtout les adultes et les adolescents,
 - inculquer les techniques mécaniques de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, si le contenu est important pour le programme, il faut aussi fournir le contexte de base de façon à ce que cette information puisse être transmise et parfaitement assimilée,
 - établir les critères des futures évaluations.
145. Ces fonctions sont les piliers de toute formation pédagogique solide. Les choses se compliquent par le fait que les formations pédagogiques mettent l'accent sur la façon d'apprendre à lire et à écrire dans la langue africaine au lieu de penser que les enseignants potentiels ont déjà cette capacité et ont à présent besoin d'être guidés sur les façons plus participatives et plus centrées sur l'apprenant d'organiser une classe.
146. Mettre au point des programmes de formation des enseignants mieux adaptés, y compris la formation continue et le recyclage est un élément essentiel. Par ailleurs, les enseignants et les animateurs ne doivent pas juste se contenter d'apprendre comment enseigner la lecture, l'écriture ou le

calcul. Au fur et à mesure que les manuels deviennent disponibles, il importe que les enseignants apprennent à les exploiter convenablement dans la classe.

7.3. Elaboration du curriculum

147. Le système d'éducation non formelle des adultes comprend généralement un programme d'apprentissage de la lecture/écriture et du calcul. Ces deux matières forment le cœur de tout programme de ce type. Outre le fait de disposer d'une méthode d'enseignement de ces matières, et d'enseignants formés, il est déterminant de considérer l'ensemble du programme de façon à trouver l'équilibre entre les objectifs des participants, le temps passé en classe, le temps que requièrent la méthodologie et les objectifs du programme.

148. Il convient ici de mener une réflexion approfondie sur l'importance relative d'être alphabétisé en tant qu'aptitude, et l'importance d'associer des experts ou décideurs locaux illettrés dans tout programme éducatif communautaire. Il n'est pas indispensable d'être lettré pour prendre part à des débats sur la citoyenneté ou apprendre de nouvelles techniques de soins de santé, etc. Si le programme a un curriculum qui doit toucher l'ensemble de la communauté ou les membres qui sont actifs dans le développement local, être ou devenir lettré n'est qu'une dimension du rôle que peut et devrait jouer l'éducation non formelle.

7.4. Relation entre les secteurs formel et non formel

149. On pense souvent de manière implicite que l'éducation non formelle pourrait et devrait conduire à l'éducation formelle (comme dans le cas des *écoles communautaires de base* au Sénégal qui s'adressent aux jeunes de neuf à quinze ans), et que, sans certificat ou diplôme du système scolaire officiel, l'éducation n'a pas grande valeur.

150. Mais il nous faut également prendre en compte deux constats. D'abord, un grand nombre d'étudiants qui décrochent une maîtrise à l'université ne sont pas sûrs de trouver un emploi par la suite. Ensuite, le nombre d'élèves qui parviennent à passer du primaire au secondaire puis à l'université représente une infime proportion du nombre qui pourrait ou aurait pu bénéficier d'une instruction. En un mot, le système formel ne parvient pas à couvrir les besoins tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

151. Donc, que peut offrir une bonne éducation non formelle si elle ne conduit ni à un système formel ni à un diplôme reconnu? Comme nous le savons tous, la vaste majorité de la population en Afrique de l'ouest aujourd'hui gagne sa vie sans avoir mis les pieds à l'école ou obtenu un diplôme. Paysan, éleveur, pêcheur ou mécanicien, selon toute probabilité, ce n'est pas la voie du système formel qui leur a permis d'assurer subsistance et survie quotidienne. Tout en admirant ceux qui parviennent à traverser tout le cycle scolaire, puis parviennent à décrocher un emploi salarié à la fin de leurs études, force est de constater que ces individus sont rares. Il n'en reste pas moins qu'ils méritent une reconnaissance particulière. Mais leur voie n'est pas une voie que tous peuvent ou devraient suivre.

152. La plupart des individus fondent leur survie sur ce qu'ils reçoivent en héritage de leurs parents (savoir, ressources et compétences). La question n'est pas de savoir comment insérer ces individus dans un système éducatif formel où le taux d'échec demeure outrageusement élevé. Il s'agit plutôt de savoir comment concevoir un système éducatif susceptible de les aider à mieux mener à bien les tâches qui font partie de leur vie quotidienne, de sorte qu'ils puissent vivre mieux, en partant de ce qu'ils savent déjà, mais avec ce petit plus d'instruction qui leur donnera un atout déterminant.

153. L'objectif de l'éducation non formelle n'est pas nécessairement de conduire à des diplômes, des emplois salariés ou à une insertion dans le secteur formel (scolaire ou professionnel). Un programme

d'éducation non formelle vise plutôt à valoriser l'individu et ses connaissances quelles qu'elles soient, et à l'aider à perfectionner ses compétences et ses connaissances de façon à ce qu'il devienne plus compétent dans les secteurs qui le font déjà vivre. C'est un formidable défi que de réfléchir, non pas à la façon d'obtenir un diplôme donné (souvent prédéterminé dans un autre pays et une autre langue), mais à la façon d'intégrer diverses formes de savoir dans les aptitudes pratiques et concrètes de la vie de façon à ce que *l'éducation devienne le socle d'une amélioration des conditions de vie.*

7.5. Créer et entretenir un milieu lettré

154. Développer un milieu lettré devient pertinent lorsqu'il est utile d'être lettré. Les programmes partent souvent du principe que la lecture et les livres sont au cœur de la création d'un tel environnement. Si nous pensons en effet qu'il est indispensable de disposer d'un choix de bons ouvrages et journaux à lire, nous souhaitons également souligner l'importance de l'écriture pour les nouveaux apprenants. Il ne s'agit pas d'écriture dans le but de devenir écrivain (bien que ceci se produise de plus en plus) mais d'écrire pour ses besoins quotidiens, ses affaires, et la participation à la vie de la communauté. Nous examinerons de plus près toutes ces questions ci-après.

7.5.1. Auteurs et éditeurs, livres et journaux

155. Le signe manifeste d'un riche milieu lettré est l'accès à un large éventail de livres et de journaux bien conçus et disponibles à un prix abordable. De toute évidence, cependant, il s'agit d'un but encore difficile à atteindre pour les langues africaines, bien que cela mérite planification et investissements sérieux.

156. Les journaux ont l'avantage de couvrir des sujets d'actualité et d'être vendus à un prix abordable. Les éditeurs se heurtent toutefois à de nombreuses difficultés. Il leur faut tout d'abord un certain nombre de journalistes formés qui sont informés sur leur public et leurs sources, qui peuvent poser les bonnes questions et rapporter convenablement les réponses, qui peuvent exprimer clairement leurs propres opinions, capables d'écrire avec le nombre de mots requis (compte tenu de l'espace des colonnes); et il convient par ailleurs de les rémunérer de façon régulière, que ce soit mensuellement ou à l'article. La mise en page d'un journal est compliquée et requiert des ordinateurs performants (dotés de préférence d'écrans larges), des derniers logiciels, et une fois de plus de professionnels qualifiés. Enfin, pour que le journal soit pertinent, il doit être distribué et vendu rapidement. L'éditeur d'un journal devra avoir minutieusement pensé son système de distribution avant même de lancer son journal. En dépit de tous ces écueils, les journaux jouent à travers le monde, un rôle prépondérant dans la création d'un milieu lettré.

157. Les magazines constituent une autre option, qui réunit certains des avantages du journal et du livre. Ils peuvent avoir un thème précis qui intéresse le lecteur, peuvent paraître à des intervalles plus longs et ont une couverture qui permet de les conserver plus longtemps.

158. Enfin, les livres portant sur un large éventail de sujets doivent faire partie d'un environnement lettré. Les manuscrits peuvent être des transcriptions de traditions orales, des traductions d'autres langues, de la fiction écrite par des auteurs, requis par un éditeur, un projet, un bailleur de fonds, voire un ministère de l'Etat qui sait ce qu'il souhaite produire. Certains livres sont destinés à l'enseignement en classe, tandis que d'autres au simple plaisir de lire. Chaque type de manuscrit exige de l'auteur un minimum de formation de façon à ce qu'ils produisent des manuscrits exploitables par les éditeurs. La formation des auteurs serait un pas important pour l'émergence d'un milieu lettré.

159. Ce qu'il importe de comprendre dans la situation des livres en langues africaines est que bien souvent le rôle de l'éditeur est ignoré ou mal compris. En effet, pour que chaque ouvrage soit bon, il est crucial d'avoir des éditeurs formés et expérimentés. Pour que le tirage soit distribué, les éditeurs

sont vitaux. Beaucoup confondent le rôle de l'informaticien qui s'occupe de la mise en page et celui de l'éditeur (qui a une vision globale de tout le projet, une idée de son coût, qui connaît son lectorat, qui trouve les auteurs et les illustrateurs, coordonne l'équipe et a un plan de distribution).

160. Les éditeurs dans les langues africaines sont de deux catégories : un éditeur privé ou une organisation non lucrative. Chacun a ses atouts et ses faiblesses lorsqu'il s'agit de publications dans les langues africaines. Les éditeurs privés disposent généralement de personnel professionnel qualifié et connaissent tous les rouages de la chaîne éditoriale pour produire un livre attrayant au coût le plus bas. Néanmoins, ils ne publient pas dans les langues africaines à moins qu'il s'agisse de manuels scolaires qui ont été requis par le ministère de l'Education ; et du reste, ces manuels sont souvent des traductions de la langue officielle. Ils ne connaissent pas forcément d'auteurs dans les langues locales, et ne disposent pas non plus de systèmes de distribution capables d'atteindre les acheteurs, et ne savent pas grand chose des goûts et du niveau du lectorat. Leur point fort réside dans la collaboration avec les systèmes éducatifs qui ont besoin des manuels en langues africaines.
161. Les maisons d'édition sans but lucratif ont les points faibles opposés. Techniquement, bien souvent ils ne sont pas dotés des équipements (ordinateurs et logiciels) ou du personnel nécessaire pour produire des ouvrages attrayants. Beaucoup de ceux qui exercent dans ce secteur du livre n'ont jamais été formés, et ont eux-mêmes souvent commencé comme professeurs d'alphabétisation. En revanche, ces éditeurs sans but lucratif, sont en étroite contact avec leur lectorat, et enseignent souvent dans les cours d'alphabétisation qui emploient les manuels qu'ils éditent. Ils cernent bien les deux extrémités de la chaîne éditoriale, les auteurs et les lecteurs/acheteurs.
162. Pour pouvoir développer et soutenir un milieu lettré par des matériels imprimés, il convient de mettre en place des programmes de formation qui répondent aux besoins des auteurs et des éditeurs.

7.5.2. Exemples et usages de l'écriture dans le milieu

163. Les langues africaines souffrent d'un handicap intrinsèque en ce sens que ces langues sont rarement utilisées sous leur forme écrite dans l'administration, le secteur bancaire, les systèmes de soins de santé, les indications de rue, les numéros et destinations de bus, les affiches, les textes écrits à la télévision, etc. Il s'agit pourtant de contextes logiques où il serait indispensable d'utiliser la langue écrite. En outre, il s'agit d'usages fonctionnels, liés à l'accomplissement de tâches quotidiennes nécessaires, et il importe donc d'encourager au maximum l'usage de la langue écrite dans ces contextes.
164. Notons également toutefois que les lettrés dans leur propre langue ont acquis les techniques nécessaires pour pouvoir déchiffrer un texte écrit dans n'importe quelle langue. Comme nous l'a indiqué un des participants : « Je ramasse à présent tout morceau de papier que je trouve sur le sol et essaie de voir s'il n'y a rien dessus que je puisse lire ». Une autre nous a déclaré qu'elle était heureuse d'être à présent capable de lire les chiffres sur les bus et sa montre numérique sans avoir à demander de l'aide.
165. Il est indéniable qu'il serait préférable de trouver davantage d'usages des langues africaines dans les espaces publics. On voit déjà apparaître de plus en plus des affiches de soins de santé dans les langues africaines. Entre-temps, il est possible d'apprendre à quiconque sait lire et écrire dans une langue, à remplir, par exemple, un formulaire bancaire en français ou anglais s'il s'agit d'une tâche qu'il/elle est amené à effectuer régulièrement. Etre capable simplement de signer son nom est souvent un grand pas vers la participation à des lieux lettrés publics.

7.5.3. Usages privés de l'écriture

166. Bon nombre de participants aux programmes d'alphabétisation éprouvent une satisfaction personnelle à utiliser leurs compétences d'alphabètes, ce qui, à son tour, contribue à l'émergence d'un milieu lettré. Dans toutes les évaluations de l'importance des programmes d'alphabétisation, une réponse revient fréquemment: "je peux à présent garder pour moi mes secrets". Comme l'a indiqué Michelle Kuenzi dans son évaluation d'un programme ARED :
167. “Dans l'ensemble, les répondants se sentent autonomisés par leur expérience d'alphabétisation. En effet, en général, le cours d'alphabétisation semble avoir conforté les uns et les autres dans le sentiment qu'ils peuvent gérer les situations auxquelles ils sont confrontés au quotidien; beaucoup de réponses de personnes interrogées sont liées à des questions d'efficacité et d'autonomie personnelles. De nombreux répondants ont insisté sur le fait que savoir écrire leur permettait de garder pour eux leurs secrets. Si certains ont récusé ces remarques les jugeant triviales à la lumière de l'ampleur des problèmes auxquels sont confrontés les villageois et leurs communautés, il serait erroné de le faire. La fréquence même avec laquelle cette aptitude nouvellement acquise revient chez les répondants est un indicateur de son importance à leurs yeux. En effet, être capable de lire et écrire son propre courrier semble associé à l'idée d'être capable de protéger ses propres intérêts, de garder pour soi ses affaires privées et de ce fait, de se prendre en main. Tout au long des entretiens et sujets abordés avec les personnes qui ont pris part à un cours d'alphabétisation, l'accent a été constamment mis sur le fait *de ne plus avoir besoin d'intermédiaire*.
168. L'idée de préserver ses propres intérêts revient également dans de nombreux exemples relatifs aux transactions économiques. Une femme a donné l'exemple de la consignation de ses dettes chez le boutiquier. Elle fait remarquer que si elle peut écrire ce qu'elle a payé et ce qu'elle doit encore, il est impossible au boutiquier de lui faire payer plus que ce qu'elle doit vraiment.” (Kuenzi, 1996, p. 10).
169. Ces usages privés de l'alphabétisation ont, dans de nombreuses communautés, une répercussion beaucoup plus importante que le fait d'avoir accès à du matériel publié (qui bien souvent n'existe pas). Les individus qui tiennent un petit commerce bénéficient sans nul doute de cette aptitude.
170. En outre, les projets recherchent de plus en plus des individus alphabétisés dans les communautés afin de les former comme matrone, agent vétérinaire ou professeur d'alphabétisation. C'est alors l'occasion pour ces personnes d'exceller, et de tirer un revenu de leur alphabétisation. Dans l'un de nos programmes,⁷ plus de 80% des participants qui souhaitaient devenir professeurs d'alphabétisation étaient des femmes. Il y a dix ans, elles débutaient dans le processus d'alphabétisation, tandis qu'aujourd'hui elles peuvent recevoir un salaire de professeur d'alphabétisation. Ces histoires personnelles ont un fort impact sur la communauté et soutiennent le processus de création d'un milieu lettré qui est créé par la communauté elle-même.

7.5.4. L'alphabétisation vecteur d'engagement dans le développement communautaire

171. L'alphabétisation joue également un rôle majeur dans la création et la gestion d'associations locales et groupements à assise communautaire. Les associations féminines, mouvements sportifs, associations de protection de l'environnement, groupes de pression pour l'amélioration des soins de santé, les associations de lutte contre le VIH/SIDA font tous appel aux nouveaux alphabétisés susceptibles de jouer un rôle décisif dans la mise sur pied et la gestion de ces associations à base communautaire. Ces personnes ont des idées sur la gestion et la capacité de faire appel à un grand nombre de ressources pour obtenir des informations. Ces associations rassemblent généralement des personnes qui ont reçu quelques années d'éducation formelle, de nouveaux alphabétisés dans la langue locale ainsi que des bénévoles qui ne savent ni lire ni écrire, mais qui souhaitent prendre part aux

⁷ Intervention avec l'Association pour la renaissance du pulaar dans la région de Saint-Louis.

activités de l'association. Bien souvent, le travail dans une association pousse à suivre des cours d'alphabétisation; une fois lettré, l'individu est encouragé à mettre ces compétences au service de la communauté.

172. Par ailleurs, avec l'avènement de l'ajustement structurel dans le Sahel dans les années 80 et 90, les communautés locales ont été contraintes d'assumer de nombreux rôles de gestion qui étaient jadis financés par les pouvoirs publics et dévolus à des "extérieurs" salariés qui étaient formés pour ces tâches. De nos jours, leurs fonctions sont souvent reprises par des comités de gestion élus locaux. Les comités de gestion sont souvent composés de puissantes personnalités locales, d'anciens respectés qui jouissent de la confiance de tous, et de nouveaux lettrés qui ont certaines des compétences dont le comité a besoin.⁸ Parmi les compétences les plus importantes des nouveaux lettrés, notons la tenue des archives, l'élaboration des budgets, l'obtention de signatures pour l'entrée et la sortie de fonds, l'addition et la soustraction.
173. La gestion du forage est l'un des exemples classiques de comité de gestion dans le Sahel (points d'eau de 250 mètres de profondeur qui requièrent une technologie opérationnelle complexe). Les forages étaient jadis gérés par des fonctionnaires salariés, mais cette fonction a été largement confiée aux comités locaux de nos jours. Cette activité est complexe car elle implique la facturation aux usagers et la tenue des comptes des cotisations, l'élaboration d'un budget pour les besoins, la maintenance des machines, l'embauche des techniciens, l'achat de quantités suffisantes de carburant et d'huile, la projection des besoins d'achat de nouveaux équipements, etc.. Au tout début, ces comités étaient pratiquement exclusivement composés d'ânés illettrés qui étaient élus par leurs communautés. De nos jours, ils sont composés de sages respectés qui ne savent ni lire ou écrire et de jeunes qui ont ces compétences.
174. Les nouveaux lettrés peuvent mener n'importe quelle activité, depuis la gestion d'un moulin, d'un dispensaire local, d'un aménagement hydro agricole communautaire jusqu'à celle d'une banque céréalière. Chacune de ces activités est utile au développement de la communauté, et chacune est un motif de satisfaction et d'encouragement à exploiter ses compétences d'alphabétisation, et à les maintenir actives.
175. Enfin, puisque les activités de gestion rassemblent des lettrés et des illettrés, il est également possible d'imaginer des formations avancées (formations post-alphabétisation) qui réunirait cette combinaison d'individus dans des séances de formation, de sorte que ceux qui travaillent ensemble dans l'avenir aient l'occasion d'apprendre les uns des autres et de connaître mutuellement leurs forces et faiblesses. Certains sont dépositaires du savoir autochtone, et d'autres savent lire et écrire, certains savent qui contacter et comment les aborder, etc. Faire fonctionner tout comité de gestion est complexe et la communauté a besoin de diverses personnes dotées de compétences différentes pour ce faire. Le fait de savoir lire et écrire en est une, mais pas la seule.
176. Il semble évident que les livres et la lecture jouent un rôle prépondérant dans la création d'un milieu lettré. Néanmoins, les besoins et usages locaux de l'écriture jouent également un rôle majeur dans la création d'un cadre pour exercer les compétences d'alphabétisation et pour l'insertion des nouveaux lettrés dans le développement de leurs sociétés

⁸ L'alphabétisation ouvre ses postes à des femmes. Voir Ndiaye, *Portraits de femmes*, IIED, 2005.

8. IMPACT ET RESULTATS

177. Si l'objectif de l'éducation est l'amélioration des conditions de vie telles que définies par les participants et non pas par le nombre d'élèves qui obtiennent des diplômes, il nous faut concevoir des voies plus pertinentes pour créer, soutenir et évaluer les programmes que nous proposons. Nous constatons que le travail avec des adultes dans les programmes d'éducation non formelle nous offre un moyen inattendu et instructif d'analyser les programmes d'éducation.

8.1. Evaluation des programmes

178. Si de nombreuses évaluations sont centrées sur l'évaluation de chaque participant, dans le cas de l'éducation non formelle, le premier niveau d'évaluation devrait être les programmes eux-mêmes. Nous expérimentons tous des méthodes et approches qui sont évolutifs. Les programmes et méthodes eux-mêmes peuvent être évalués par le nombre et le pourcentage de participants qui parviennent avec succès aux objectifs fixés par le programme (et les objectifs peuvent considérablement varier, il faut donc en tenir compte).

179. Toute évaluation de programme se doit de prendre en compte au minimum :

- Les objectifs du programme,
- Le niveau de compétence en lecture, écriture et calcul que le programme entend atteindre,
- Le nombre d'heures au cours desquelles les participants ont été actifs,
- Le nombre et le type de manuels disponibles,
- Dans quelle mesure la méthode pédagogique répondait aux besoins et aux attentes des participants,
- L'enseignement du contenu, et si le programme a pu répondre à ce besoin,
- La formation des enseignants (leur niveau de départ, le nombre d'heures de formation, leur niveau de compétence à l'issue de la formation, existence de tout système de formation continue, etc.),
- Le coût par élève et/ou par salle de classe (déduisant les coûts d'élaboration pour le matériel qui peut être réutilisé ultérieurement dans d'autres programmes),
- Les sources de financement de ce programme donné.

180. L'une des questions qui porte sur le plus long terme et qui est beaucoup moins aisée à évaluer est la détermination du pourcentage de participants qui a pu exploiter les connaissances acquises dans sa future activité (par exemple, transfert dans des programmes scolaires formels, obtention d'un emploi comme professeur d'alphabétisation, meilleure gestion de la boutique familiale, etc.). Dans ce cas, il est fondamental que les objectifs du programme et ce qui est réellement enseigné ne se confonde pas avec les rêves des participants). Mais nous avons souvent été stupéfaits de la façon dont les participants aux cours d'alphabétisation continuent par la suite à exploiter leurs compétences, ceci ferait donc une bonne activité de suivi.

181. Dans la plupart des cours d'alphabétisation pour adultes dans les langues africaines, les participants ne s'attendent pas à être évalués au terme du programme. On pense souvent qu'une évaluation surprise est plus fiable qu'une évaluation préparée (bien que les systèmes scolaires formels commencent dès la première année à préparer l'examen d'entrée en septième année). De ce fait, les évaluations des participants et des programmes devraient faire partie du "contrat" de départ. Autrement dit, il convient d'être clair sur ce qui est évalué et pourquoi, de sorte que chacun puisse y mettre du sien pour atteindre ensemble ces objectifs.

182. Enfin, l'éducation non formelle est tributaire du fait que le nombre d'heures, de manuels, de coûts de temps en classe, etc. est de loin bien inférieur à celui du système formel, et il convient de faire en sorte que les critères d'évaluation prennent en compte cette réalité. L'objectif de l'évaluation doit-il être de déterminer ce que les participants ont totalement maîtrisé? Ou de voir s'ils sont autonomes et ont acquis des compétences éducatives qui leur permettront d'apprendre par eux-même par la suite?

8.2. Evaluations par les participants

183. Les objectifs de l'apprenant adulte diffèrent parfois de ceux du programme. Il est compréhensible que les financiers et administrateurs de programmes s'attachent à obtenir des indicateurs de réussite en organisant des épreuves calquées sur le modèle qu'eux-mêmes ont connu élèves. Toutefois, nous constatons souvent que les participants ont des critères totalement différents pour évaluer leur intérêt et leur progrès.

184. Les élèves expriment leur motivation et les bienfaits de leur participation à un cours d'alphabétisation en termes d'*impact sur leur vie*, et non en terme d'*acquis académiques*. A titre d'exemple, une récente évaluation ARED a révélé que l'existence d'un cours d'alphabétisation avait permis de "réduire la violence dans le village". Le cours ayant invité les jeunes gens à déposer leurs "armes" (couteaux et machettes) à la porte de la classe, un long débat a eu lieu sur les raisons pour lesquelles ils portaient ces objets, dont ils ont besoin en tant qu'élèves, mais qui servaient trop souvent aussi à régler les litiges personnels. Il en résulte que les participants à la classe ont spontanément répondu "moins de violence et d'agressions" une fois interrogés sur l'impact de l'alphabétisation sur leur communauté.⁹

185. Pour nous qui concevons des cours et des programmes, il serait sage de garder à l'esprit certains des commentaires de participants ci-dessous. En effet, ils montrent que les gens considèrent le fait de devenir lettré comme un processus d'évolution personnelle et sociale, et non pas uniquement comme l'acquisition de compétences académiques. Ces commentaires proviennent de l'évaluation finale d'une formation intensive de deux semaines destinée à vingt jeunes femmes qui souhaitaient devenir professeur d'alphabétisation.¹⁰ Le tout dernier jour de la formation, on leur a demandé d'écrire une lettre à l'ARED en décrivant l'impact de l'alphabétisation sur leur vie. Comme nous le constatons à l'issue de tout processus d'alphabétisation, bien exécuté ou non, parachevé ou non, les participants décrivent leurs acquis en terme d'évolution personnelle ("*étudier m'a réveillé*") et en termes de compétences sociales ("*j'ose à présent travailler dans un groupe*"). Citons parmi des réponses reçues dans une classe du nord du Sénégal:¹¹

186. " Etudier m'a réveillé!"

A présent je peux noter toutes mes pensées.

Je sais à présent comment écouter et faire un choix.

Ce n'est qu'à travers l'éducation qu'une personne peut évoluer.

Au début, je ne savais même pas écrire mon nom. Aujourd'hui, je sais ce que je veux faire dans la vie!

Je sais ce que je pense et refuse d'être trompé.

Désormais, pour toute activité, je m'arrête et je réfléchis, je cherche à m'informer pour savoir si c'est une bonne ou une mauvaise idée.

⁹ Extrait d'une évaluation de cours à Widou Thingoly, Sénégal. En fait, ils sont allés jusqu'à dire que le stylo avait remplacé "l'épée" dans leur village.

¹⁰ Noter qu'il s'agit d'une évaluation de la formation elle-même (d'ARED et des formateurs ARED), ainsi qu'une évaluation des résultats obtenus par les participants.

¹¹ Extraits provenant de lettres adressées à l'ARED à l'issue d'un programme de formation à Pette, Sénégal.

Etudier m'a réveillé, m'a conféré un savoir, a amélioré mon comportement et m'a rendu plus patient.

Ce qui a changé dans ma vie est qu'à présent je suis devenu quelqu'un de plus humble et de plus indulgent.

187. “J'ose à présent travailler dans un groupe.”

Etudier m'a donné le courage de me tenir au milieu d'un groupe et de dire ce que je pense.

Ce qui a changé dans ma vie, c'est qu'aujourd'hui j'ose m'asseoir avec les anciens, chose que je n'osais pas faire auparavant.

Que j'ai à faire à un aîné ou un jeune, un homme ou une femme, je sais à présent que nous pouvons travailler ensemble comme des égaux.

Etudier a amélioré mes rapports sociaux.

188. Nous avons récemment démarré un programme éducatif dans un village d'éleveurs qui n'avait jamais eu ni d'école, ni de programme éducatif ni même le moindre cours d'alphabétisation. Le représentant résident du ministère de l'Elevage a formulé les commentaires ci-dessous sur la façon dont l'éducation non formelle sous la forme de cours d'alphabétisation avait transformé le village en l'espace de quelques mois seulement. Il a constaté que :¹²

Auparavant, chaque groupe (lignée, groupe social, famille) agissait dans son intérêt propre, en tendant à exclure les autres. A présent, ils commencent à agir en concertation autour des besoins de la communauté. Ceci est facilement notable au changement de comportement dans les réunions villageoises.

Depuis la fondation de ce village, les femmes n'ont jamais, au grand jamais, pris part à une réunion du village. Aujourd'hui, elles assistent en grand nombre et prennent même la parole pour donner leur avis.

Aucune activité ne pouvait être réalisée en commun en raison des tensions et divisions politiques. Mais ils ont finalement décidé de laisser la politique en dehors de leurs activités de développement du village. Ils ont créé une association baptisée 'Kawral' (Unité), afin de travailler de concert pour le développement de leur communauté.

Partout où vous allez, que ce soit dans les foyers ou un lieu public, vous voyez des personnes et de petits groupes de personnes penchées sur leurs livres, comme un éleveur qui recherche dans le sable les traces de l'un de ses animaux perdus.

189. Il convient à chacune des deux extrémités du processus, au moment de l'élaboration du contenu tout comme au moment de l'évaluation des programmes, de garder à l'esprit ces impacts et motivations. Ils constituent de précieux indices pour déterminer les indicateurs de réussite à rechercher.

9. RECOMMANDATIONS

190. Selon notre expérience sur le terrain, il convient de formuler trois recommandations essentielles:

1. Développer le rôle de l'éducation non formelle per se,
2. Utiliser les langues africaines comme langue d'instruction,
3. Valoriser la culture et les connaissances des participants.

191. Les “pourquoi” et “comment” de ces recommandations sont variés.

9.1. Développer le rôle de l'éducation non formelle per se

¹² Extraits de notes prises lors d'une discussion avec ce technicien à Younoufere, Sénégal.

192. La flexibilité des programmes non formels décentralisés est adaptée de façon unique aux besoins des apprenants qui ne peuvent passer en classe plusieurs heures par jour pendant plusieurs années. Ceci s'applique tout particulièrement aux adultes et aux jeunes adolescents dont le temps est compté. Les programmes peuvent être conçus de façon modulaire, ce qui permet de mettre en œuvre différentes phases du programme pendant les périodes où les participants peuvent y prendre part. Par ailleurs, le contenu et les objectifs des programmes sont axés sur les besoins de l'apprenant, et non pas sur un examen normalisé et centralisé. Ils sont de style plus participatif, exigeant souvent un engagement communautaire pour l'organisation et la gestion de la classe. Ils sont, du reste, ouverts à l'intégration d'une part d'expérimentation et d'innovation dans les méthodes pédagogiques.
193. Toutefois, pour que l'éducation non formelle fonctionne, il importe de prendre en compte quatre besoins essentiels. Tout d'abord, ces cours ont besoin d'un financement, et les pouvoirs publics ont un rôle à jouer à cet égard. Dans le contexte du "faire-faire" cela se fait indirectement, mais bien souvent en utilisant des fonds provenant de donateurs extérieurs. Les pouvoirs publics doivent eux-mêmes consacrer une part plus importante de leur budget au fonctionnement de ces cours. Deuxièmement, il convient de publier des manuels adéquats. Le secteur de l'éducation ne se développera jamais totalement s'il n'existe pas de bon matériel éducatif et de bons livres à lire pour l'accompagner. Troisièmement, il convient de former convenablement les enseignants. Cela englobe la formation dans la discipline qu'ils doivent enseigner (alphabétisation), le contenu du programme, mais également le style respectueux et participatif indispensable lorsque l'on a à faire à des participants qui viennent volontairement assister à un cours. Et quatrièmement, il conviendrait de dispenser des diplômes reconnus au plan national. Ceci ne signifie pas qu'il s'agit d'un transfert des élèves du système non formel au système formel. Cela signifie la reconnaissance des acquis du secteur non formel en tant que tel. Ce diplôme permettrait à un nouveau lettré d'obtenir un emploi de professeur d'alphabétisation; ou encore simplement reconnaître les acquis d'un boutiquier qui a perfectionné ses compétences pour des raisons qui lui sont propres.

9.2. Utilisation des langues africaines comme langue d'instruction

194. Cela semble tellement évident, qu'il est difficile de penser qu'il faille le mentionner. Mais cela est tellement fondamental que cela vaut la peine d'être répété. Toute activité d'information, éducation ou communication (IEC) au sein d'une communauté doit utiliser les langues locales de sorte que tous les membres de la communauté se sentent à l'aise pour exprimer leur vision, leur point de vue, et connaissances. Si les cours d'alphabétisation se tiennent pratiquement d'office en langues africaines, bien souvent les autres activités de service communautaires dispensées par les fonctionnaires, les experts extérieurs ou le personnel des projets ne le sont pas. Or, ces échanges d'information et communication sont bien plus efficaces lorsque chacun peut les comprendre et y prendre part. Dans les cours d'alphabétisation il y a énormément de temps à gagner car les participants comprennent la langue d'instruction et parce qu'ils utilisent un système orthographique dans les langues africaines qui sont plus rapides et plus aisées à inculquer.
195. Mais pour que les langues soient employées de façon efficace dans tout programme éducatif, il convient de les développer pour qu'elles jouent un rôle nouveau et en perpétuelle évolution. Il s'agit notamment d'encourager la recherche sur la normalisation de l'orthographe, sur la création de nouveaux mots de vocabulaire, sur l'utilisation de la langue dans de nouveaux contextes, sur l'échange entre les communautés qui ont des dialectes légèrement différents. Cela signifie avant tout promouvoir la publication de livres dans ces langues de sorte que les nouveaux lecteurs puissent se familiariser avec toutes les formes que leur langue peut prendre pour exprimer des concepts aussi bien connus que nouveaux. Si le milieu lettré dans les langues africaines ne se limite pas du tout au matériel publié, ce matériel joue néanmoins un rôle prépondérant.

9.3. Valoriser la culture et les connaissances des participants

196. La discussion est bien trop souvent considérée comme une transmission de savoir dans un seul sens, c'est-à-dire des experts vers les élèves. C'est en fait le contraire de ce qui devrait se produire dans tout programme éducatif pertinent. Tous les programmes éducatifs comprennent l'enseignement de nouvelles compétences et informations, mais la base du système éducatif doit reposer sur les valeurs et le savoir autochtones (même ceux qui pourraient évoluer en fin de compte en raison de l'éducation et des nouvelles informations). La culture, la langue et l'alphabétisation doivent constituer les trois principaux piliers du système. Et dans l'éducation non formelle, beaucoup du contenu provient des participants eux-mêmes. Pour que ceci se déroule de façon efficace, il convient de centrer les efforts sur la formation des auteurs comme des éditeurs dans les langues africaines. Si beaucoup de leurs techniques sont analogues pour les auteurs et les éditeurs dans les langues officielles, il existe suffisamment d'importantes différences pour mériter un effort concerté. Il importe d'inclure dans cet effort, la promotion de la publication de fiction et de bonne littérature, la publication de systèmes de savoir local (indigène), d'opinions et de points de vue des nouveaux lettrés eux-mêmes.

Bibliographie

Abadzi, Helen, 1994, *What We Know about Acquisition of Adult Literacy*, Banque Mondiale - Discussion Papers, #245.

Archer, David and Sara Cottingham, 1996, *The Reflect Mother Manual: A New Approach to Literacy*, ACTIONAID, London.

Canieso-Doronila, Maria Luisa, 1996, *Landscapes of Literacy*, UNESCO, Hamburg, Germany.

Chambers, Robert, 1997, *Whose Reality Counts? Putting the first last*, Intermediate Technology Publications, London.

Coombs, Philip, 1989, *La Crise mondiale de l'éducation*, DeBoeck-Wesmael Université, Bruxelles.

Diop, Babacar, Armand Faye, Yero Sylla, and Amadou Gueye, eds., 1990, *L'impact des journaux en langues nationales sur les populations sénégalaises*, Association des Chercheurs Sénégalais, Dakar.

Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base (DAEB), 1995, *La Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base: 25 ans d'expérience*, report from the DAEB, Dakar, Senegal.

_____, 1997, *Bilan 1996: L'Alphabétisation en chiffres*, report from the DAEB, Dakar, Sénégal.

_____, 1999, *L'Education de Base non-formelle au Sénégal: Présentation, réalisations et perspectives*, rapport non publié, Dakar, Sénégal.

Dixon, Joan and Sumon Tuladhar, 1996, *Whole Language Action-Learning Manual: A Guide for Literacy Practitioners*, Center for International Education, Amherst, Massachusetts.

Dreyfus, Martine and Caroline Juillard, 2004, *Le plurilinguisme au Sénégal : Langues et identités en devenir*, Karthala, Paris.

ERNWACA, 2002, *A Transnational View of Basic Education : Issues of Access, Quality, and Community Participation in West and Central Africa*, ERNWACA/USAID, Washington DC.

Elwert, George, 1997, "Pas de développement sans culture écrite: Réflexions sur la persistance de la pauvreté dans les pays moins avancés d'Afrique", in *Développement et Coopération*, N°1/97, Allemagne.

Fagerberg-Diallo, Sonja, 1995, "Milk and Honey: Developing Written Literature in Pulaar", in the *Yearbook of Comparative and General Literature*, #43, Indiana University.

_____, 1997, "Création d'un milieu lettré en langues nationales: L'exemple du pulaar au Sénégal", in *Développement et Coopération*, N°1/97, Allemagne.

_____, 2001, "Searching for Signs of Success : Enlarging the Concept of " education " to Include Senegalese Languages", in *Afrikanisch-europäisch-islamisch ?*, ed. Ulrike Wiegelmaan, Frankfurt, pp.165-191.

_____, 2001, "Constructive Interdependence : The Response of a Senegalese Community to the Question of Why Become Literate", in *The Making of Literate Societies*, ed. David Olson and Nancy Torrance, Blackwell Publishers, Oxford, pp. 153-177.

_____ 2002, “Publishing for New Literates : The Role of an African Language Publisher”, in *Courage and Consequence : Women Publishing in Africa*, ed. Mary Jay and Susan Kelly, African Books Collective, Oxford, pp. 1-10.

_____ 2002, “Learning to Read Woke Me Up : Motivations and Constraints in Learning to Read in Pulaar (Senegal)”, in *Adult Education and Development*, Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, Vol. 58

_____ and Fary Kâ, 2005, *Langues africaines : de l'oral à la publication (Guide du développement de la langue écrite)*, InWent & EDILIS, Abidjan.

Faye, Alassane and Craig Naumann, 1999, “L'Éducation en crise : le cas du Sénégal”, in *Développement et Coopération*, N°2/99, Allemagne.

Fiedrich, Marc, 1996, “Literacy in Circles?” , Working Paper N° 2, ACTIONAID, London.

Humery, Marie-Eve, 1997, *Facteurs et enjeux du développement écrit d'une langue africaine: Le cas du mouvement pulaar au Sénégal (1960-96)*, Mémoire de DEA, Université Paris 1.

Hutichson, John and Michel Nguessan, eds., 1995, *The Language Question in Francophone Africa*, Mother Tongue Editions, Massachusetts.

Kuenzi, Michelle, 1997. “The Impact of Pulaar Literacy Training on villagers in Northern Senegal : The Findings of a Pilot Study”, report prepared for the Support for Analysis and Research in Africa (SARA) project of AED, Washington DC.

Ly, Mamadou Amadou, 1997, “La diffusion du livre en langue pulaar : Le cas de l'ARED au Sénégal”, monographie non publiée pour le Collège Coopérative, Paris.

Madden, Nora, 1990, “La Motivation dans l'Alphabétisation en pulaar au Sénégal”, étude non publiée pour ENDA-MSID.

Maclure, Richard, 2002, *Overlooked and Undervalued : A Synthesis of ERNWACA Reviews on the State of Educational Research in West and Central Africa*, AED/USAID, Washington, DC.

Nchojinkwi, Paul, George Hagan, Ajaga Nji and Burama Sagnia, eds., 2002, *Manual for Teaching of African Culture and Development*, AICCD Educational and Training Series, Dakar, Sénégal.

Ndiaye, Fatou, 2005, *Des femmes impulsent le changement dans leurs terroirs*, IIED, Dakar, Sénégal.

Ngugi wa Thiong'o, 1986, *Decolonizing the Mind*, Heinemann, Nairobi.

Ong, Walter, 1991, *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*, Routledge, London.

Oxenham, John, 1980, *Literacy: Writing, Reading and Social Organization*, Routledge and Kegan Paul, Ltd, London.

Projet Alphabétisation Priorité Femmes (PAPF), 1997, *Manuel de procédures Oérateurs*, ministère de l'Éducation nationale, Dakar, Sénégal.

Rogers, Alan and Joe Pemagbi, 1995, *Guidebook for the Production and Use of Real and Learner-Generated Materials*, British Council West Africa Regional Project, London.

Sougou, Oumar, 1993, “The Issue of Literatures in African Languages: A Survey” in *Université, Recherche et Développement*, N° 1, Saint-Louis, Senegal.

Wiegelmaan, Ulrike and Jens Naumann, 1999. “Analyser pour améliorer: Nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal”, manuscrit non publié.

Wone, Daouda, 2001, “Etude du marché du livre en pular en vue du renforcement du partenariat avec les revendeurs des produits de ARED établis dans la zone de Dakar”, mémoire de fin d'études non publié, ENEA, Dakar.