



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

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

Programmes d'alphabétisation efficaces

Session parallèle A-4

**Mobilisation de ressources et
développement de capacités :
accroître le caractère coût-
efficacité des programmes**

Développement des capacités pour les formateurs
d'adultes dans trois pays d'Afrique de l'ouest : Afrique
du Sud, Botswana et Namibie

*Par Veronica McKAY et Norma ROMM
avec Hermann Kotze*

Document de travail
en cours d'élaboration

NE PAS DIFFUSER

DOC A-4.1

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

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

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

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

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

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

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

	Page
1. ABREGE	8
2. RESUME	9
2.1 CONTEXTE DE L'ETUDE	9
2.2 OBJECTIFS DE L'ETUDE	10
2.3 METHODOLOGIE	10
2.4 LECONS TIREES	11
3. INTRODUCTION GENERALE	16
3.1 CONTEXTE	16
3.2 OBJECTIFS DE L'ETUDE	18
3.3 METHODOLOGIE	19
3.4 DEFINITIONS DU FORMATEUR D'ADULTES A L'ISSUE DE LA CONFERENCE DE HAMBOURG	19
3.5 NOTE SUR L'ORGANISATION DU DOCUMENT	20
4. DEVELOPPEMENT DES CAPACITES DES FORMATEURS D'ADULTES EN AFRIQUE DU SUD	21
4.1 INTRODUCTION	21
4.2 (Q.1) LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: COMBIEN DE TEMPS DURE-T-ELLE, OU, ET QU'EST-CE QU'ELLE IMPLIQUE ?	21
4.3 (Q.2) QU'IMPLIQUE L'“ASSURANCE QUALITE” POUR LA QUALITE DE LA FORMATION DES FORMATEURS ET POUR LEUR PRESTATION ?	26
4.4 (Q.3) QUELLES SONT LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FORMATEURS ?	31
4.5 (Q.4) LES ROLES ET FONCTIONS DES FORMATEURS ONT-ILS ETE (RE)DEFINIS?	32
4.6 (Q.5) QUELLES SONT LES POLITIQUES QUI SOUTENDENT LA FORMATION DES ADULTES, ET QUELLE EST LA RELATION ENTRE POLITIQUE ET PRATIQUE?	35
4.7 (Q.6) QUEL EST L'IMPACT DU NQF (CADRE NATIONAL DE QUALIFICATION) SUR LES EDUCATEURS?	37
4.8 (Q.7) QUELLES SONT LES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF QUI POURRAIENT FAVORISER DES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE – Y COMPRIS LES PROBLEMES “MULTISECTORIELS”?	40
4.9 (Q.8) QUI PARTICIPE ?	43
4.10 (Q.9) QUELS SONT LES PROBLEMES DE CURRICULA? QUELLES SONT LES REPONSES APORTEES A L'ENSEIGNEMENT DES GROUPES MIXTES OU LES NIVEAUX D'APTITUDE, D'AGES ET DE LANGUES DIFFERENT, ET DANS QUELLE MESURE LES FORMATEURS TRAITENT-ILS LES PROBLEMES SOCIAUX DANS LE CURRICULUM?	44
4.11 (Q. 10) COMMENT SONT TRAITES LES LIEUX D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE?	43
5. DEVELOPPEMENT DES CAPACITES DES FORMATEURS D'ADULTES AU BOTSWANA	47
5.1 INTRODUCTION	47
5.2 (Q.1) FORMATION DES ENSEIGNANTS: OU, COMMENT, COMBIEN DE TEMPS DURE-T-ELLE, ET QU'EST-CE QU'ELLE IMPLIQUE?	48
5.3 (Q.2) QU'IMPLIQUE L'“ASSURANCE QUALITE” POUR LA QUALITE DE LA FORMATION DES FORMATEURS ET POUR LEURS PRESTATIONS ?	52

5.4	(Q.3) QUELLES SONT LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FORMATEURS?	55
5.5	(Q.4) Y A-T-IL RE(DEFINITION) DU ROLE ET DES FONCTIONS DES EDUCATEURS?	56
5.6	(Q.5) QUELLES SONT LES POLITIQUES QUI SOUTENDENT LA FORMATION DES ADULTES, ET QUELLE EST LA RELATION ENTRE POLITIQUE ET PRATIQUE?	57
5.7	(Q6) DIFFICULTES D'ENSEIGNEMENT DANS LES ZONES PEU PEULEES	58
5.8	(Q.7) QUELLES SONT LES REFORMES DES SYSTEMES EDUCATIFS QUI POURRAIENT FAVORISER DES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE – Y COMPRIS LES PROBLEMES “MULTISECTORIELS”?	59
5.9	(Q.8) QUI PARTICIPE?	59
5.10	(Q.9) QUELS SONT LES PROBLEMES DE CURRICULA? QUELLES SONT LES REPONSES APPORTEES A L'ENSEIGNEMENT DES GROUPES MIXTES DONT LES NIVEAUX D'APTITUDE, D'AGES ET DE LANGUES DIFFERENT, ET DANS QUELLE MESURE LES FORMATEURS TRAITENT-ILS LES PROBLEMES SOCIAUX DANS LE CURRICULUM?	60
5.11	(Q.10) COMMENT SONT TRAITES LES LIEUX D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE?	63
6. DEVELOPPEMENT DES CAPACITES DES FORMATEURS D'ADULTES EN NAMIBIE		65
6.1	INTRODUCTION	65
6.2	(Q.1) FORMATION DES ENSEIGNANTS: COMBIEN DE TEMPS DURE-T-ELLE, OU, COMMENT, ET QU'EST-CE QU'ELLE IMPLIQUE?	66
6.3	(Q.2) QU'IMPLIQUE L'“ASSURANCE QUALITE” DANS LA QUALITE DE LA FORMATION DES FORMATEURS ET LEUR PRESTATION?	69
6.4	(Q.3) QUELLES SONT LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FORMATEURS?	70
6.5	(Q.4) LES ROLES ET FONCTIONS DES FORMATEURS ONT-ILS ETE (RE)DEFINIS?	70
6.6	(Q.5) QUELLES SONT LES POLITIQUES QUI SOUTENDENT LA FORMATION DES ADULTES, ET QUELLE EST LA RELATION ENTRE POLITIQUE ET PRATIQUE?	71
6.7	(Q.6) QUELQUES PROBLEMES SUITE A L'APPLICATION DU NQF	72
6.8	(Q.7) QUELLES SONT LES REFORMES DES SYSTEMES EDUCATIFS QUI POURRAIENT FAVORISER DES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE – Y COMPRIS LES PROBLEMES “MULTISECTORIELS”?	73
6.9	(Q.8) QUI PARTICIPE?	75
6.10	(Q.9) QUELS SONT LES PROBLEMES DE CURRICULA? QUELLES SONT LES REPONSES APPORTEES A L'ENSEIGNEMENT DES GROUPES MIXTES DONT LES NIVEAUX D'APTITUDE, D'AGES ET DE LANGUES SONT DIFFERENTS, ET DANS QUELLE MESURE LES FORMATEURS TRAITENT-ILS LES PROBLEMES SOCIAUX DANS LE CURRICULUM?	76
6.11	(Q. 10) LES LIEUX D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	78
7. CONCLUSION GENERALE		
7.1	FORMATION DES EDUCATEURS: NECESSITE D'UNE FORMATION “DE MASSE” LA OU LA QUALITE N'EST PAS COMPROMISE	
7.2	PROBLEMES D'ASSURANCE QUALITE: EQUILIBRE ENTRE POIDS BUREAUCRATIQUE ET RESPONSABILITE CONTRACTUELLE	
7.3	LES MATERIELS D'APPRENTISSAGE POUR FORMATEURS ET APPRENANTS	
7.4	LES CONDITIONS DE TRAVAIL POUR LES FORMATEURS, Y COMPRIS LES CONDITIONS «DU LIEU DE TRAVAIL»	
7.5	POLITIQUE ET PRATIQUE: DEVELOPPEMENT D'UNE CULTURE FAVORABLE A LA FORMATION DES ADULTES	
8. RAPPORTS ET DOCUMENTS CITES		

9.	LISTE DES PERSONNES INTERVIEWEES	
10.	ANNEXES: STATISTIQUES CONCERNANT LE PROGRAMME NATIONAL D'ALPHABETISATION EN NAMIBIE	

Tableaux

<u>Tableau 4.1 La qualification des formateurs en EFBA en Afrique du Sud.....</u>	p. 22
<u>Tableau 4.2 Les compétences mises en valeur par la SAQA.....</u>	p. 34

Sigles et Abréviations

ABEC:	Cours d'éducation de base des adultes
ABEP:	Programme d'éducation de base des adultes
ABET:	Education et formation de base des adultes
ALC:	Centre de formation des adultes
AUPE:	Education de fin de premier cycle des adultes
BOCODOL:	Collège d'enseignement libre du Botswana
BNLP:	Programme national d'alphabétisation du Botswana
CLDC:	Coordinateur du développement de l'apprentissage communautaire
DABE:	Direction de l'éducation de base des adultes
DoE:	Ministère de l'Education
DoL:	Ministère du Travail
DLO:	Organisateur de l'alphabétisation du district
DFID:	Département pour le développement international (Royaume-Uni)
DNFE:	Département de l'éducation non formelle
EFA:	Education pour tous (EPT)
ETDP:	Acteurs de l'éducation, de la formation et du développement
ETQA:	Assurance qualité de l'éducation et de la formation
FET:	Education et formation continues
GET:	Education et formation générales
HET:	Education et formation supérieures
HSRC:	Conseil de la recherche en sciences sociales
INSET:	Education et formation en cours d'emploi
LAMP:	Programme d'évaluation et de surveillance de l'alphabétisation
LGL:	Chef de groupe d'alphabétisation
LLL:	Formation permanente
M&E:	Surveillance et évaluation
NAMCO:	Collège d'apprentissage ouvert de Namibie
NAPTOSA:	Syndicat national des enseignants d'Afrique du Sud
NLPN:	Programme national d'alphabétisation en Namibie
NLRD:	Base de données national des apprentis
NQF:	Cadre national de qualifications
OBE:	Outcomes-Based Education (Formation fondée sur les résultats)
PALC:	Centres publics de formation d'adultes
PED:	Département provincial de l'éducation
PRSP:	Plans stratégiques pour la réduction de la pauvreté
RECC:	Comité de coordination des extensions rurales
RLO:	Organisateur régional de l'alphabétisation
SACE:	Conseil sud-africain des Educateurs
SADTU:	Association démocratique des enseignants sud-africains
SAQA:	Autorité sud-africaine de qualification
SETA:	Autorité d'éducation et de formation de secteur
SGB:	Organisme de standardisation
UIE:	Institut pour l'éducation de l'UNESCO
UNAM:	Université de Namibie
UNISA:	Université d'Afrique du Sud
VLC:	Comité villageois pour l'alphabétisation

1.ABREGÉ

1. Le présent rapport de recherche de l'ADEA est centré sur un thème que les discussions concernant les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base ont eu tendance à négliger, à savoir l'importance de former un ensemble de personnels compétents pour enseigner et organiser l'apprentissage, l'alphabétisation et les compétences non formelles de base pour les adultes et les jeunes déscolarisés. Ce rapport fait ressortir la nécessité de former des éducateurs de qualité comme contrepoids de la mondialisation et du nouvel ordre économique et social émergents qui exigent le développement de nouvelles compétences plus étendues et plus complexes, si l'on veut comprendre, anticiper, et faire face à de nouvelles réalités sociales changeantes.

2. La présente étude examine les diverses méthodes de développement des capacités pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle, et se concentre en particulier sur le rôle et les fonctions des formateurs dans les pays étudiés (Afrique du Sud, Botswana et Namibie). Pour chaque pays, l'étude commence par décrire les différentes méthodes de formation ainsi que les politiques qui soutiennent le développement des capacités des formateurs. Elle examine l'implication des personnels non formés dans ces secteurs dans les trois pays considérés, et étudie quelles perspectives de carrière et quelles possibilités de travail rémunéré (ou non) ces pays offrent aux formateurs en alphabétisation.

3. A la lumière de ces thèmes, le présent rapport examine le développement de la formation d'adultes, à la fois en termes de *formation initiale* et de *formation permanente*, ainsi que des *conditions de service* et des *conditions in situ*. Ces études de cas forment le contexte de chacun des thèmes étudiés. Pour terminer, ce document présente des suggestions et les leçons tirées, notamment combien il est urgent d'améliorer la formation des formateurs. L'enseignement à distance pourrait permettre cette remise à niveau. Ce document insiste sur la nécessité de professionnaliser les formateurs d'adultes et d'améliorer leurs conditions de service et de leurs lieux de travail. Les formateurs d'adultes sont essentiels au succès et à la qualité de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle des adultes, parce qu'ils apportent à la fois la capacité intellectuelle et la capacité opérationnelle nécessaires à leur mise en application. C'est la raison pour laquelle le développement des capacités des formateurs d'adultes doit figurer en bonne place dans les programmes de développement éducatif et social de nos pays.

2. RESUME

2.1 CONTEXTE DE L'ETUDE

4. Ce rapport de recherche de l'ADEA se concentre sur un thème qui a tendance à être négligé dans les discussions concernant les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base, à savoir l'importance de former un ensemble de personnels compétents pour enseigner et organiser l'apprentissage/l'alphabétisation/les compétences non formelles de base pour les adultes et les jeunes déscolarisés. Ce rapport fait ressortir la nécessité d'avoir des formateurs de qualité comme contrepoids de la mondialisation et du nouvel ordre économique et social émergents qui exigent le développement de nouvelles compétences, plus étendues et plus complexes, si l'on veut comprendre, anticiper, et faire face à de nouvelles réalités sociales changeantes.
5. Les connaissances et l'apprentissage constituent des facteurs critiques dans la réalité changeante actuelle qui exige des citoyens qu'ils acquièrent de nouveaux savoir-faire et des compétences rendus encore plus complexes par les changements fondamentaux provoqués par la mondialisation de l'économie du savoir. L'accélération des avancées scientifiques et technologiques, phénomène qui s'est traduit par des changements massifs dans toutes les sociétés et toutes les économies (ou marchés du travail) à chaque moment donné, constitue une des principales sources de changements. Ces changements n'excluent pas les pauvres : ils sont confrontés à des exigences extrêmes de savoirs nécessaires pour faire face à la mondialisation.
6. Ce sont surtout les pauvres qui sont exclus de l'information et des connaissances. Etant donné la pauvreté croissante à travers le monde, l'éducation de base des adultes est aujourd'hui considérée comme la clé stratégique de l'objectif global d'allègement de la pauvreté. L'économie, fondée sur les *connaissances* ou l'*information*, donne l'avantage à l'apprentissage, partout dans le monde et à tous, riches ou pauvres. C'est pour cela qu'au XXI^e siècle, la formation permanente doit être reconnue en tant que principe d'organisation essentiel de l'apprentissage.
7. La formation permanente exige la mise en place d'un système national de qualifications (NQF) et, à terme, d'un système régional de qualifications. Elle demande qu'il y ait articulation entre les différents niveaux et différentes formes d'apprentissage (formel, non formel et informel), et que les systèmes nationaux de qualifications (NQF) définissent des points d'articulation, ou « passerelles et échelles » qui permettraient de relier les apprentissages à travers divers modalités, niveaux et lieux, et d'accepter la combinaison de plusieurs qualifications.
8. La présente étude examine ainsi les différentes approches de développement des capacités des éducateurs, qui permettent à l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes de fonctionner au sein des structures des NQF, et du paradigme de la formation permanente. Elle démontre que les notions d'équivalence et d'accréditation des qualifications dans les systèmes d'éducation non formelle exigent que les éducateurs soient suffisamment formés pour travailler dans ce cadre, et que le développement de leurs propres qualifications d'enseignants soit inclus dans le NQF de leur pays. Elle reconnaît que la définition d'éducateur en alphabétisation et éducation de base est une définition (contestée) qui pourrait s'appliquer à *tous* ceux qui, dans le cadre de leurs fonctions professionnelles, aident des adultes à apprendre.
9. Cependant, cela implique aussi qu'il faut permettre aux pauvres d'acquérir l'éducation de base nécessaire et d'aller au-delà, conformément aux prémices de *l'Education pour tous*. Il faut aussi que les apprentis puissent faire valider leur apprentissage et leurs connaissances, pour leur permettre d'aller plus loin. En fait, la formation des adultes doit adopter la philosophie de la formation permanente, sinon elle risque de faire défaut aux pauvres et de les marginaliser et les exclure encore plus.
10. L'économie fondée sur les savoirs qui caractérise le XXI^e siècle, crée de puissantes et nouvelles inégalités. Ce sont ceux qui sont les moins qualifiés et les moins aptes à se maintenir à niveau qui ont le moins de chance de trouver un emploi salarié. La nécessité d'avoir une éducation qualifiante

dépend du développement d'un encadrement de formateurs suffisamment qualifiés et compétents pour dispenser un enseignement de qualité.

2.2 OBJECTIFS DE L'ETUDE

11. La présente étude considère donc les questions suivantes:

Comment définir qui fait de l'alphabétisation, comment et avec quel curriculum se fait leur formation?

Quelles sont les perspectives de carrière pour les éducateurs en alphabétisation?

Quelles sont les conditions d'emploi mises en place pour les éducateurs en alphabétisation et éducation non formelle?

Y a-t-il décalage entre politiques et pratiques (en termes de mise en application des programmes)?

Existe-t-il des exemples de réformes du système éducatif qui favorisent les nouvelles pédagogies et stimulent les éducateurs en alphabétisation et éducation non formelle?

Dans quelle mesure les éducateurs peuvent-ils traiter les problèmes du VIH/SIDA?

Comment agir face à des groupes d'âges différents? et

Comment les éducateurs font-ils face au le manque d'infrastructures d'enseignement ?

2.3. METHODOLOGIE

12. Pour répondre aux questions qui précèdent, les méthodes et instruments suivants ont été utilisés:

- a. **Etude et analyse** des documents officiels, des documents concernant des projets, études et tous autres documents portant sur le sujet. Ces documents officiels concernent, par exemple, les politiques, stratégies et planifications nationales, les curricula, supports d'apprentissage et de lecture complémentaire, ainsi que d'autres supports imprimés, y compris ceux qui n'ont pas encore été publiés.
- b. **Un protocole d'entretien à demi structuré** a été déterminé et utilisé pour « interviewer » les fonctionnaires des ministères de l'Education, les décideurs, les éducateurs et les apprentis dans chacun des pays concernés. Les questions portaient sur la nécessité de développer les capacités et le degré d'implication des (autres) secteurs gouvernementaux dans l'alphabétisation des adultes. La liste des personnes « interviewées » se trouve en annexe.
- c. **La formation des formateurs** pour les programmes d'alphabétisation a été étudiée via les curricula et les supports des cours, et à travers des entretiens avec les fonctionnaires, les institutions de formation des éducateurs, et les éducateurs eux-mêmes.
- d. **Les entretiens et discussions en groupes de travail** avec les éducateurs en alphabétisation avaient pour but de déterminer leurs besoins en formation et si leur formation les avait préparés pour le travail qu'ils accomplissent.

13. Cette étude traite des diverses méthodes de développement des capacités pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle et s'attache plus particulièrement aux rôles et fonctions des éducateurs dans les pays étudiés (Afrique du Sud, Botswana et Namibie). Pour chaque pays, l'enquête commence par décrire les différentes méthodes de formation et les politiques qui sous-tendent le développement des capacités des éducateurs. Cette étude examine l'implication des personnels non formés dans ce secteur dans les trois pays, ainsi que les possibilités offertes en termes de perspectives de carrière et de travail rémunéré (ou non) pour les éducateurs en alphabétisation. C'est à la lumière de ces thèmes que ce rapport étudie le développement des formateurs d'adultes,

à la fois en termes de *formation initiale* et de *formation permanente* ainsi que leurs *conditions de travail* afin de mettre en valeur, comparer et contraster les méthodes existantes qui permettent de développer les capacités des formateurs d'adultes dans ces trois pays. Des études de cas fournissent la toile de fond de chacun des thèmes étudiés. En conclusion, cette étude présente les suggestions et leçons apprises telles qu'elles émergent des différentes études de cas dans ces pays.

14. Les quatre études de cas permettent d'affirmer que la condition indispensable au succès de la mise en application des programmes d'éducation des adultes consiste à fournir des éducateurs compétents pour enseigner, motiver, soutenir et évaluer la formation des adultes. Ce document fait écho à un signal fort provenant de chacun de ces pays : les systèmes conventionnels de formation et d'emploi des formateurs d'adultes ne sont plus adéquats. Nous ne pouvons plus nous contenter de prendre n'importe qui de disponible! Les trois pays étudiés ici montrent clairement qu'il est urgent et nécessaire de former un grand nombre d'éducateurs aptes à servir d'intermédiaires et d'agents du développement dans les secteurs de l'éducation, de la formation, et du développement. La tendance mondiale pour la formation permanente crée une pression importante sur la capacité de ces pays à fournir assez d'éducateurs pour faire face à la demande. Il est impératif que ces pays développent un encadrement massif d'éducateurs compétents pour répondre à la fois au NQF (aux différentes étapes de son développement) et à la tendance mondiale vers un paradigme de formation permanente.

2.4 LECONS TIREES

15. Les "leçons" qui suivent sont tirées des études de cas effectuées sur le développement des systèmes d'éducation non formelles dans les trois pays mentionnés, et de l'urgence qu'il y a de développer les capacités.

2.4.1 LA FORMATION DES EDUCATEURS: NECESSITE D'UNE FORMATION "DE MASSE" LORSQUE LA QUALITE N'EST PAS COMPROMISE

16. Ce rapport démontre la complexité des rôles que la formation des éducateurs doit assumer : faciliter une action de formation centrée sur les apprenants, organiser une action de développement propre à favoriser le développement social. Il est essentiel que les programmes de développement pour les éducateurs leur permettent d'acquérir l'ensemble de toutes ces compétences. L'alphabétisation ne consiste pas à faire acquérir un ensemble de compétences hors de tout contexte ; elle vise plutôt à éduquer les individus pour leur permettre d'exercer leur citoyenneté. Elle doit développer la compréhension critique et contextuelle des réalités pour permettre la pleine participation des citoyens.

2.4.2 UN IMPERATIF DE L'EDUCATION PERMANENTE : LE DEVELOPPEMENT DES EDUCATEURS

17. L'éducation permanente offre en plus un cadre théorique et épistémologique qui permet de répondre aux défis que pose le faible niveau d'éducation de base, et d'assurer la validation, l'accréditation et la certification de l'apprentissage non formel. Pour l'éducation permanente et les NQF (qui existent en Afrique du Sud et en Namibie, et sont en train d'émerger au Kenya et au Botswana) le défi consiste, pour les éducateurs eux-mêmes, à savoir comment, tout en appliquant l'éducation non formelle, ils peuvent évaluer les apprenants. Le présent rapport démontre que, dans le système sud-africain où les enseignants n'arrivaient ni à interpréter, ni à appliquer, ni même à créer des mécanismes d'évaluation des apprenants, ce point constitue un sérieux obstacle. Là où les capacités posent problème pour la mise en application se trouve la limite où les systèmes ont tendance à s'écrouler.

18. Les rôles que les formateurs d'adultes doivent jouer dans le développement rendent encore plus complexes les impératifs d'éducation permanente et du NQF. C'est cette complexité qui rend le rôle des formateurs d'adultes si important, et qui impose la nécessité de former les éducateurs d'adultes et les éducateurs non formels. La formation des éducateurs, pour qu'elle ait un impact, doit être faite à

grande échelle afin d'offrir aux apprentis l'accès à toutes les opportunités d'apprentissage et autres. Ce qui, vu du point de vue de l'éducation permanente, exige un engagement à long terme.

2.4.3 LA PROFESSIONALISATION DES FORMATEURS D'ADULTES

19. Le développement d'éducateurs compétents dépend de la formation adéquate des enseignants, de la reconnaissance des qualifications, et de leur appartenance au cadre des qualifications nationales. La professionnalisation implique qu'il y ait des «conditions de service» et que l'on ne s'attende plus à ce que les formateurs d'adultes continuent à offrir volontairement leurs services. Dans les études de cas de ces trois pays, la question de salaires proportionnels aux qualifications s'est révélée primordiale pour les formateurs d'adultes, tout comme la création de perspectives de carrière.

2.4.4 D'AUTRES PARTENAIRES ET INTERVENANTS PEUVENT AIDER

20. En Afrique du Sud, l'UNISA (Université d'Afrique du Sud) remplit ce rôle depuis 1994, et a formé plus de 50 000 formateurs d'adultes qui, à leur tour, ont pu être déployés au cours des campagnes d'alphabétisation «de masse», et autres (éducation pour les élections, par exemple). L'Université d'Afrique du Sud (UNISA) procède en s'assurant que les enseignants sont issus des communautés auxquelles ils enseignent, et qu'ils cultivent des liens avec ceux qu'ils éduquent. Parallèlement, des systèmes ont été mis en place, à la fois pour assister et pour superviser les éducateurs³.

21. En Namibie, il apparaît que, s'il reste à vérifier la qualité de la formation des éducateurs au sein du ministère (les personnels de la DABE que nous avons interrogés laissent sous-entendre qu'elle n'aide pas suffisamment les enseignants à se concentrer sur les apprenants, et qu'ils ont tendance à se «rabattre» sur les méthodes traditionnelles), l'un des points forts du programme national d'alphabétisation est son ancrage dans les communautés, grâce aux comités structurés qui y ont été mis en place. Plusieurs missions «d'information» ont permis de constater que, dans l'ensemble, les apprenants considèrent que leurs enseignants (les promoteurs) ont été d'un grand soutien. En Namibie, le concept de «promoteurs» fait ressortir le fait qu'un individu donné n'est pas censé faire office d'«enseignant traditionnel», mais d'assumer plutôt un rôle de leader dans la communauté: conseiller, confidant, supporter, organisateur d'apprentissage, formateur en alphabétisation, etc. La régularité de la formation INSET (où l'*Organisateur de l'alphabétisation du District* (DLO) rend visite à la classe, au moins une fois par mois) aide aussi à développer ce rôle. Les promoteurs et les DLO ont aussi des possibilités d'améliorer leur formation, grâce au partenariat UNISA-NAMCOL qui est présenté dans le corps de ce document.

22. Il est évident que, indépendamment de la façon dont la formation des éducateurs est traitée, l'implication des communautés est nécessaire au succès des campagnes d'éducation de masse.

2.4.5 L'EDUCATION A DISTANCE PEUT SERVIR POUR LA REMISE A NIVEAU

23. L'éducation à distance peut contribuer à la remise à niveau des capacités pour un moindre coût (en Afrique du Sud, un nombre massif d'éducateurs populaires a pu être formé pour US\$100 par personne, pour un cours d'un an), et constitue une option efficace de remise à niveau. Ce mode de formation peut contribuer à assurer la desserte des régions rurales, étant donné que les stagiaires peuvent rester dans les régions où ils vivent et travaillent. Avant et après la formation, les éducateurs doivent avoir un soutien. Il est donc suggéré que les

³ Le problème n'est pas toujours celui de l'argent: Lorsque des économies d'échelle s'imposent, le coût par tête de la formation à distance des formateurs d'adultes est minime. Par exemple, le programme ABET de l'UNISA a permis de former des éducateurs, et de fournir tous les supports d'enseignement et de tutorat direct aux enseignants en formation pour un montant de US\$100 par an.

enseignants en formations aient des tuteurs/superviseurs qui leur fourniraient en permanence un suivi, une motivation et un soutien.

24. Bref, nous suggérons qu'il *est* possible de développer le corps de personnels nécessaire aux programmes d'alphabétisation de masse, mais pour cela il faut combiner les options d'"enseignement à distance" comme celles fournies par l'UNISA, qui sont profondément enracinées dans les communautés, ainsi que le montrent les éducateurs formés dans le cadre de l'UNISA (y compris leurs rôles dans les communautés), et les structures issues de la communauté et qui soutiennent le NLPN en Namibie. L'enseignement à distance est en train de devenir un élément important du système éducatif. La demande croissante d'éducation, parallèlement à la diminution des ressources, fait que l'adoption de l'enseignement à distance est devenu un impératif au cœur de l'éducation des adultes, et une composante essentielle de l'éducation permanente.

2.4.6 PROBLEMES D'ASSURANCE QUALITE: EQUILIBRE ENTRE POIDS BUREAUCRATIQUE ET RESPONSABILISATION

25. Notre recherche montre que l'"assurance qualité" peut facilement se résumer à un processus bureaucratique qui consiste à simplement remplir des formulaires de contrôle. A l'aide d'une étude détaillée des questions d'assurance qualité en Afrique du Sud, nous suggérons que le système de l'ETQA (Assurance qualité de l'éducation et de la formation) en Afrique du Sud n'est pas la panacée pour les problèmes de ce secteur. Il s'est révélé que, si l'assurance qualité dépend du savoir de l'évaluateur lui-même, elle risque de devenir une activité bureaucratique quantitative, dépendant de formulaires de contrôle sans véritable compréhension des questions de qualité.
26. Il faut s'assurer, tout en mettant en place des systèmes pour vérifier la qualité de l'expérience d'apprentissage (pour générer/faciliter la responsabilisation de ceux qui la dispensent), que l'assurance qualité ne devienne pas un exercice quantitatif. Pour pouvoir mesurer la perception des utilisateurs en bout de chaîne, tout en vérifiant si la philosophie fondée sur les résultats est bien opérationnelle dans la pratique, il faut mettre en place des mécanismes d'évaluation qualitative de ces questions (tout en tenant compte des résultats qui peuvent être mesurés de manière qualitative). Il faut aussi poser la question de savoir quels organismes doivent être impliqués dans l'assurance qualité afin d'éviter, dans la mesure du possible, de créer des tensions concernant leurs prérogatives (comme c'est le cas en Afrique du Sud).
27. En fait, au Botswana, le Projet pour l'éducation non formelle identifie les différents intervenants qui doivent être impliqués dans l'évaluation de la performance des éducateurs. Tout en louant ce Projet qui prévoit une évaluation des éducateurs sous plusieurs aspects, il faut insister sur le fait que le processus de développement des éducateurs doit être rapidement mis en œuvre pour qu'en effet, il y ait des éducateurs pour soutenir ce programme dès le départ. De plus, des critères et des stratégies spécifiques doivent être créés pour pouvoir évaluer divers aspects de la performance des éducateurs, sans que ces derniers se sentent menacés.

2.4.7 MATERIELS ET AUTRES SUPPORTS D'APPRENTISSAGE POUR EDUCATEURS ET APPRENANTS – PARTAGES TRANSNATIONAUX

28. Dans tous les pays étudiés, l'un des problèmes était d'aider les enseignants en développant des matériels en adéquation avec une approche fondée sur les résultats, centrée sur les apprenants. Le développement de matériels d'éducation exige un haut niveau de compétences et, comme nous l'avons constaté tout au long de cette étude, dans l'ensemble, les enseignants *ne peuvent/ne veulent* et *ne devraient* pas avoir à faire ce travail.
29. Notre étude montre que, à part le soutien indispensable qu'ils fournissent aux enseignants dans leurs efforts pour que les apprentis soient au cœur de l'expérience d'apprentissage pour adultes, la fourniture de matériels d'apprentissage pose un problème qui ne doit pas être

négligé. En Namibie, le DABE (Direction de l'éducation de base des adultes) comprend un bureau consacré au développement de ces matériels et chargé de créer des matériels destinés aux apprenants.

30. Les matériels d'apprentissage ne sont pas toujours disponibles dans toutes les langues indigènes, et la pertinence de certains d'entre eux a parfois été remise en cause. Pour le Niveau 4 (correspondant à la 7^e du système d'enseignement formel) les matériels d'apprentissage s'avéraient souvent trop difficiles, (parfois, les matériels n'étaient pas adéquats car les auteurs s'étaient contentés d'adapter des manuels scolaires). Il reste, cependant, que le ministère possède une section d'élaboration des matériels d'enseignement, chargée de créer les matériels d'enseignement adéquats.
31. L'une des réponses à la question du manque de matériels d'enseignement prêt à l'emploi consiste à organiser des mécanismes de partage transnational des ressources – en prévoyant l'adaptation de ces matériels aux contextes locaux. Cette recommandation est précisée dans le corps de cette étude, à propos du problème rencontré au Botswana, où les apprenants adultes devaient se débrouiller sans matériel d'apprentissage. Lorsque les éducateurs n'ont pas la capacité ou les moyens de développer leurs propres matériels d'enseignement, il vaut mieux avoir des matériels réadaptés que pas du tout. Le Kenya, où les matériels d'enseignement sont actuellement en nombre insuffisant pour la "clientèle" de l'enseignement pour adultes, est en train d'étudier de tels systèmes.

2.4.8 LES CONDITIONS DE SERVICE POUR LES EDUCATEURS, Y COMPRIS LES CONDITIONS DU "LIEU DE TRAVAIL"

32. Il va sans dire que les conditions de service des éducateurs ne doivent pas être négligées. Le présent rapport insiste sur la nécessité d'avoir un encadrement professionnel reconnu. Les formateurs d'adultes doivent avoir une reconnaissance légale, traduite dans leurs conditions de service. Il faut changer l'offre d'éducation de base (des adultes) qui, de bénévole, doit devenir formelle. Le nouvel ordre mondial impose que les formateurs d'adultes soient formés et rémunérés, et qu'ils aient les mêmes conditions de travail que leurs collègues dans le système formel. Les formateurs d'adultes ont un rôle primordial à jouer au sein du NQF et au vu de la philosophie de la formation permanente. Cela fait qu'il est d'autant plus essentiel d'apporter un soutien professionnel aux formateurs d'adultes.
33. En Afrique du Sud, des efforts sont actuellement fournis pour traiter ce problème, à travers les normes et standards récemment formulés pour financer des centres d'éducation pour adultes. (Ce qui ne répondra pas obligatoirement aux problèmes que nous relevons dans la section 4.6.4.). Il faut générer une culture de soutien à l'éducation des adultes (avec les engagements financiers correspondants), de manière à ce que l'éducation des adultes ne soit pas perçue comme un "appendice" à d'autres engagements nationaux. Il est intéressant de noter qu'en Namibie, une telle culture semble avoir été générée à travers les comités structurels qui ont été créés, ainsi que les processus correspondants et l'engagement de ceux qui sont impliqués dans le programme (cf. Section 6.8.1). L'engagement national s'exprime par le nombre de promoteurs qui soutiennent le NLPN, et qui donnent un rapport de 1/13 (rapport optimal pour n'importe quel programme d'éducation). Le fait que la DABE ait permis que les cours continuent avec un rapport enseignant/enseigné aussi bas donne la mesure de l'engagement de l'Etat. C'est là une des raisons du succès de ces programmes. On peut aussi dire que le salaire des promoteurs est raisonnable (cf. Section 6.4), tout comme les possibilités de carrière et de formations qui leur sont offertes (cf. Section 6.2.4).
34. Il reste le problème des lieux d'apprentissage, tant en Namibie qu'ailleurs. Nous l'avons vu, le problème des lieux d'apprentissage est souvent lié au sentiment que l'éducation des adultes ne retient pas l'attention du gouvernement, et au peu d'importance (réel) accordé à ce genre d'éducation. Dans tous les cas étudiés ici, ce problème est permanent.

35. Pour ce qui est des lieux d'apprentissage, nous suggérons d'utiliser de manière plus économique, les installations éducatives et gouvernementales existantes et disponibles, plutôt que d'investir dans des bâtiments coûteux.

2.4.9 POLITIQUE ET PRATIQUE: DEVELOPPEMENT D'UNE CULTURE FAVORABLE A LA FORMATION DES ADULTES

36. Les discussions des Sections 4.6, 5.6 et 6.6 montrent que, même lorsque des politiques sont prévues pour répondre aux besoins d'éducation des adultes en tant qu'engagement national, il peut y avoir décalage entre ces politiques et les pratiques sur le terrain. C'est souvent lié aux problèmes de financement qui, dans tous ces pays, se révèle problématique. L'étude de cas du Kenya le précise de manière succincte: "le gouvernement a exprimé sa volonté d'améliorer le programme. Mais, étant donné que les ressources publiques sont limitées, quelles stratégies pourront être mises en œuvre pour mobiliser des ressources financières supplémentaires pour cette nouvelle entreprise?"
37. Dans tous ces pays, le problème des ressources a été mentionné. En Afrique du Sud, moins d'un pour cent du budget de l'éducation est consacré à l'éducation des adultes et, comme il est rapporté plus loin, une politique de premier ordre ne signifie pas nécessairement mise en exécution. Le décalage entre politique et pratique pose réellement problème. Pour rendre les politiques opérationnelles, il faudrait créer un partenariat entre toutes les parties concernées.
38. Il est clair cependant qu'aucune politique n'est applicable sans l'engagement des acteurs desdits projets. L'expérience de la Namibie montre que le développement de comités actifs constitue un moyen essentiel pour que la culture de mise en exécution de l'ABE soit comprise. Le Programme national d'alphabétisation en Namibie (NLPN) avait pour base un engagement ferme pour le développement, à travers la création d'une structure décentralisée de comités qui impliquait jusqu'aux comités villageois. Ce programme fonctionne autour du développement rural, en incitant les gens à considérer l'éducation des adultes comme un élément du développement de la communauté. Parallèlement, la définition du "promoteur", qui est devenu institutionnel en Namibie, aide à la fois les promoteurs et les autres (y compris les apprenants) à reconnaître leur (vaste éventail de) rôle au sein de la communauté. On peut dire que l'ensemble de ces caractéristiques, en Namibie, vont au-delà de ce qui avait été prévu dans les textes définissant la politique. D'une certaine manière, l'expérience de la Namibie est en avance sur la politique. Elle démontre, en tout cas, qu'il est important de ne pas se contenter de compter uniquement sur la "politique" pour créer la culture et l'engagement nécessaires au succès des programmes d'éducation des adultes.
39. Les formateurs d'adultes jouent un rôle crucial dans le succès et la qualité de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle des adultes. En effet, ils apportent et les capacités intellectuelles et les capacités opérationnelles nécessaires pour en réaliser la vision. C'est pour cela que le développement des capacités des formateurs d'adultes doit figurer en bonne place dans les programmes de développement de l'éducation et de développement social dans nos pays.

3.INTRODUCTION

3.1 CONTEXTE

40. Depuis que la Conférence mondiale sur l'Education pour tous de 1990 a mobilisé la communauté internationale, l'attention a été concentrée sur l'éducation de base des enfants, des jeunes, et des adultes. **L'alphabetisation** fait partie intégrante de ce mouvement international, et le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en avril 2000 l'a identifié comme l'un des six objectifs prioritaires. Le Forum a spécifiquement fixé les objectifs suivants: a) permettre à l'ensemble des jeunes et des adultes d'avoir les connaissances nécessaires grâce à l'accès équitable à l'apprentissage et aux compétences vitales; et b) améliorer de 50% les niveaux d'alphabetisation et d'aptitude en calcul des adultes à l'horizon 2015, en particulier pour les femmes, et assurer à tous les adultes un accès équitable à l'éducation de base et à l'éducation permanente. C'est dans ces domaines que les politiques ont un rôle crucial à jouer, en permettant aux adultes d'acquérir les connaissances, les compétences et la confiance en soi nécessaires. Et de fait, nous avons des preuves formelles que l'alphabetisation est le précurseur pour:

- l'éradication de la pauvreté extrême et de la faim;
- l'éducation primaire universelle;
- la promotion de l'égalité des sexes et de l'habilitation des femmes;
- la réduction de la mortalité infantile;
- l'amélioration de la santé des mères;
- le combat contre le VIH/SIDA, la malaria, et autres maladies; et
- garantir un environnement durable.

41. L'alphabetisation est donc étroitement liée au travail dans d'autres secteurs (santé, développement social, travail, agriculture, moyens d'existence, éducation, etc...). Au cœur de l'éducation et du développement, l'alphabetisation est un facteur clé pour la réduction de la pauvreté et l'accélération du développement communautaire, culturel et socio-économique, tout en contribuant au renforcement des nations.

42. Et pourtant, l'Afrique sub-saharienne est la seule région du monde où le nombre d'enfants qui n'ont pas accès à l'école augmente au lieu de diminuer. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'analphabétisme continue de croître, renforcée par le fait que la majorité des enfants qui accèdent à l'école ne terminent pas le premier cycle, ou n'arrivent pas à acquérir un minimum de compétences, et retombent ainsi dans l'analphabétisme.

43. La présente recherche de l'ADEA est centrée sur un thème que les discussions sur les programmes d'alphabetisation et d'éducation de base ont eu tendance à laisser de côté, à savoir: la formation d'un ensemble de personnels compétents pour enseigner et organiser l'apprentissage, l'alphabetisation et les compétences non formels⁴ pour les adultes et jeunes déscolarisés, ainsi que pour des groupes se trouvant dans des circonstances difficiles.

44. Il faut noter que ce rapport sur le renforcement des capacités des éducateurs et celui concernant la formation permanente qui font partie du document ADEA possède une cohérence logique. La formation permanente, en tant que principe d'organisation, montre la nécessité d'intégrer l'éducation de base au sein d'un cadre national ou même régional de qualifications. Elle repose sur la supposition que l'apprentissage non formel est reconnu comme équivalent à une qualification (formelle) correspondante. Ce qui n'implique pourtant pas qu'il faille imiter l'éducation formelle, mais plutôt qu'il faudrait reconnaître que l'apprentissage non formel a la même valeur (même si elle n'est pas égale), et la même "crédibilité pour la rue" que l'apprentissage formel, pour permettre aux apprenants d'avoir

⁴ Nous reconnaissons qu'il y a des problèmes de définitions, et les traiterons plus loin dans ce document.

accès aux mêmes bénéfices et opportunités que ceux qui ont été formés dans le système formel d'enseignement. Il est reconnu que nombre de pratiques au sein du système non formel d'éducation pourraient être imitées par le système formel. Ainsi, la liberté relative et la possibilité d'expérimenter qu'offre l'éducation non formelle a donné naissance à de nombreux processus et méthodes qui peuvent, et qui l'ont fait, contribuer et enrichir les systèmes d'éducation formels.

45. Le changement de l'ordre économique et social et l'émergence de l'économie mondialisée des connaissances ont donné plus de valeur à l'apprentissage, partout dans le monde. En tant que sources de croissance et de développement économiques, les idées et le savoir-faire ont des conséquences importantes sur la manière dont les gens étudient et mettent leurs savoirs en pratique tout au long de leur vie. Il ne s'agit pas seulement d'éduquer et de former au-delà de la scolarité formelle. La formation permanente concerne l'apprentissage tout au long d'une vie, de la petite enfance jusqu'à la retraite.
46. La formation permanente exige aussi qu'il y ait articulation entre les différents niveaux et les diverses formes d'apprentissages (formelles, non formelles, et informelles). Les cadres de qualifications doivent donc définir les points d'articulation, ou "passerelles et échelles" permettant de relier les apprentissages à travers divers, niveaux, modalités et lieux d'apprentissage, et de reconnaître diverses combinaisons de qualifications. Il est essentiel d'intégrer les divers programmes de manière plus efficaces, et d'aligner les divers éléments du système. Les apprenants devraient pouvoir entrer et quitter le système à différents points, et il devrait être possible de déplacer les certificats de compétences à travers tout le système NQF. Torres (2005) suggère que le nouvel ordre social et d'apprentissage devrait refléter la nécessité, et la possibilité, d'avoir une meilleure compréhension des partenariats à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement d'enseignement.
47. Selon le cadre de la formation permanente, les structures d'éducation formelle (primaire, secondaire, supérieure, professionnelle, etc.) ont moins d'importance que l'apprentissage et la réponse apportée aux besoins des apprenants. Le système d'apprentissage doit comprendre une multitude d'intervenants, et il est nécessaire d'avoir des éducateurs compétents pour permettre aux gens de naviguer à travers les processus et les opportunités de formation permanente. La notion d'équivalence et d'accréditation des qualifications, au sein du système d'éducation non formelle, montre clairement qu'il faut fournir aux éducateurs suffisamment de capacités pour travailler dans le cadre de la formation permanente. Tout simplement, "c'est fini, le temps où l'on prenait les éducateurs dans la rue pour faciliter l'apprentissage dans l'éducation non formelle".
48. Cette étude examine donc les approches qui permettent de renforcer les capacités des éducateurs pour l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes. Elle reconnaît que la définition d'un éducateur en alphabétisation et éducation de base pourrait s'appliquer à tous ceux que leurs fonctions amènent à aider des adultes à apprendre. Du fait de l'augmentation de la pauvreté à travers le monde, l'éducation de base des adultes en est venue à être considérée comme une stratégie clé au sein de l'objectif global d'allègement de la pauvreté. Etant donné que les pauvres doivent faire face à des conditions économiques et sociales particulièrement désavantageuses, qui ont un impact négatif sur l'apprentissage, la démocratisation de ce dernier pour les pauvres implique qu'il faut leur assurer les conditions nécessaires pour vivre et qui leur donneraient le loisir et l'énergie d'apprendre (Torres 2005:20). Cela implique aussi qu'il faut assurer aux pauvres la possibilité d'acquérir les connaissances de base nécessaires, et au-delà, tout en garantissant que leurs apprentissage et connaissances seront validés de manière à ce qu'ils puissent effectivement aller au-delà.

3.2 OBJECTIFS DE L'ETUDE

49. Cette étude prend en compte les questions suivantes:

Qui peut être défini comme formateur en alphabétisation, et comment et selon quels curricula est-il formé?

Quels sont les rôles et fonctions des formateurs en alphabétisation?

Quelles sont les politiques qui guident la formation des formateurs en alphabétisation?

Y a-t-il décalage entre politiques et pratiques (en termes d'application des programmes)?

Quelles sont les conditions d'emploi pour ceux qui sont chargés de l'alphabétisation?

Existe-t-il des exemples de réformes du système d'éducation qui facilitent les nouvelles pédagogies et constituent des encouragements pour les formateurs en alphabétisation?

Quelles sont les perspectives de carrière pour les formateurs en alphabétisation? Dans quelle mesure la formation est-elle formelle ou informelle?

Dans quelle mesure les hommes et les femmes sont-ils impliqués en tant que formateurs d'adultes?

Dans quelle mesure les éducateurs traitent-ils les problèmes du VIH/SIDA? Dans quelle mesure leur curriculum contient-il actuellement un enseignement concernant le VIH/SIDA?

Dans quelle mesure peut-on considérer que les programmes sont intersectoriels?

Les éducateurs sont-ils formés pour enseigner à des groupes d'âges différents? Comment se débrouillent-ils avec des groupes d'âges différents? Comment les lieux d'enseignement et d'apprentissage sont-ils traités?

50. Cette étude traite des différentes méthodes de développement des capacités pour l'alphabétisation dans les pays étudiés (Afrique du Sud, Botswana et Namibie) et présente quelques une des suggestions et leçons apprises, telles qu'elles émergent des études de cas. Pour chaque pays, l'enquête commence par décrire les différentes méthodes de formation et les politiques qui guident le renforcement des capacités des éducateurs. Le rôle et les fonctions des formateurs en alphabétisation sont comparés au contenu du curriculum de leur formation. Cette étude examine aussi l'implication des personnels non formés dans ce secteur, dans les trois pays considérés. L'étude porte aussi sur le degré de perspective de carrière et de travail rémunéré (ou non) que ces pays offrent aux formateurs en alphabétisation.

3.3 METHODOLOGIE

51. Cette étude a utilisé à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives, et les stratégies, méthodes et instruments d'étude suivants ont été mis en œuvre:
- e. **Etude et analyse documentaire** de documents, études, projets, officiels et autres documents pertinents. Les documents officiels sont, par exemple, des documents concernant les politiques, stratégies et planifications nationales, les curricula et matériels d'apprentissage, les supports de lecture complémentaires et autres supports imprimés, y compris ceux qui n'ont pas encore été publiés.
 - f. **Un protocole semi-structuré d'entretiens**, élaboré et utilisé dans chacun des trois pays pour interroger les fonctionnaires des Départements d'éducation, les décideurs, les éducateurs, et les apprentis. Les questions étaient centrées sur la nécessité de développer les capacités dans tous les secteurs, et comment les (autres) secteurs gouvernementaux sont impliqués dans l'éducation des adultes. La liste des personnes interrogées se trouve en annexe.
 - g. **La formation des éducateurs** pour les programmes d'alphabétisation a été étudiée à travers les curricula et les matériels de cours, les entretiens avec des fonctionnaires, des institutions de formation des éducateurs, et des éducateurs eux-mêmes.
 - h. **Des entretiens et des discussions de groupes de travail** ont été menés avec les formateurs en alphabétisation afin de déterminer leurs besoins de formation, et dans quelle mesure leur formation les a préparés pour le travail qu'ils accomplissent.

3.4 FORMATEURS D'ADULTES: DEFINITIONS A L'ISSUE DE LA CONFERENCE DE HAMBOURG⁶

Avoir des éducateurs compétents pour éduquer, motiver, soutenir et évaluer l'apprentissage des adultes est une condition indispensable au succès de la mise en œuvre des programmes d'éducation des adultes (Youngman 2003:1). Youngman remarque cependant que cet aspect n'est pas suffisamment reconnu dans nos discussions sur le rôle que l'éducation des adultes peut potentiellement jouer lorsqu'on veut traiter les problèmes de pauvreté, chômage, HIV/SIDA, conflits sociaux et dégradation de l'environnement, et assurer les droits de l'homme, la conscience sociale, la démocratie, la participation, l'intégration sociale, et la paix.

Youngman (2003) déclare aussi qu'il est important de: (1) (re)conceptualiser l'éducation des adultes afin de concentrer les efforts sur (2) l'apprentissage des adultes comme processus permanent (3) dans des contextes divers (4) fondé sur des politiques nationales solidaires, et (5) avec des partenaires dans plusieurs secteurs et ministères. Il insiste aussi sur l'importance d'avoir de (6) meilleurs mécanismes de financement de l'éducation des adultes.

Le présent rapport examine, à la lumière de ce genre de critères, le développement des formateurs d'adultes, tant en termes de formation initiale et de formation permanente qu'en termes de conditions de travail des éducateurs, afin de révéler, comparer et mettre en contraste les méthodes existantes pour renforcer les capacités des formateurs d'adultes dans chacun des trois pays. Les critères relevés chez Youngman (2003) forment la plate-forme d'organisation de cette étude.

Cette recherche examine un large éventail de problèmes liés aux thèmes identifiés par Youngman (2003), et attire l'attention sur les domaines qui posent problème pour le développement des éducateurs.

3.5 NOTE SUR L'ORGANISATION DU DOCUMENT

Comme nous l'avons noté (dans la présentation de la méthodologie), ce document repose à la fois sur une recherche qualitative et sur une étude documentaire du renforcement des capacités des éducateurs dans chacun des pays mentionnés. Les données recueillies sont incorporées, autant que faire se peut, sous les mêmes titres de chapitre. Nous avons utilisé le même système de numérotation pour faciliter la comparaison entre pays, les "grands chapitres" faisant référence à notre manière de répondre à des questions semblables dans chacun des pays (cf. Questions 1-10) ci-dessous. La question 6 a dû être quelque peu modifiée car, en Afrique du Sud, il était déjà possible d'étudier l'impact du NQF sur les éducateurs et vice-versa, alors qu'au Botswana ce cadre commence seulement à se mettre en place, et, qu'en Namibie, il en est à ses balbutiements.

- Q.1: Quelle est la durée de la formation des enseignants? Où se fait-elle, et qu'implique-t-elle?
- Q.2: Qu'est-ce qu'implique l'"assurance qualité" pour la qualité de la formation des éducateurs et leur façon d'enseigner?
- Q.3: Dans quelles conditions de service les éducateurs travaillent-ils?
- Q.4: Les rôles et fonctions des éducateurs ont-ils été (re)définis?
- Q.5: Quelles sont les politiques qui soutiennent l'éducation des adultes, et quelle est la relation entre politique et pratique?
- Q.6: Pour l'Afrique du Sud, quel impact le NQF a-t-il sur les éducateurs? Pour le Botswana, nous nous sommes concentrés sur les difficultés de l'enseignement dans des zones peu peuplées, et

⁶ 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes, organisée par le Centre spécialisé pour l'éducation des adultes de l'UNESCO, et son Institut de l'éducation, qui s'est tenue à Hambourg en 1997.

en ce qui concerne la Namibie, nous n'avons fait que donner quelques indices à propos de problèmes émergents autour de la mise en place du NQF.

- Q.7: Quels sont les exemples de réformes du système éducatif qui pourraient faciliter des changements dans la pratique, y compris les problèmes "multisectoriels"?
- Q.8: Qui sont les participants?
- Q.9: Quels sont les problèmes de curricula? Comment les questions liées à l'éducation de groupes mixtes, de capacités, d'âges et de langues différents sont-elles réglées, et dans quelle mesure les éducateurs traitent-ils les problèmes sociaux dans les curricula?
- Q.10: Comment sont traités les lieux d'enseignement et d'apprentissage?

Ce rapport est structuré de manière à explorer successivement ces dix questions dans chacun des pays considérés. Nous établissons aussi, au fur et à mesure, des "encadrés" pour mettre en relief et comparer des points (relativement) spécifiques que nous avons pu créer. (Comme nous l'avons spécifié dans la note 5, les données de la recherche sur le Kenya sont présentées dans une étude séparée mais, là où c'était possible, nous les avons incorporées dans les encadrés comparatifs).

4. RENFORCEMENT DES CAPACITES DES FORMATEURS D'ADULTES EN AFRIQUE DU SUD

4.1 INTRODUCTION

En Afrique du Sud, avant 1994, il n'existait pas de formation formelle pour les éducateurs d'adultes, qui pouvaient être formés entre quelques jours et plusieurs mois. La démocratie a apporté avec elle la conscience que la qualité de l'éducation des adultes dépend de praticiens bien formés qui jouent un rôle pivot pour traiter les problèmes économiques, politiques et sociaux aigus spécifiques aux apprenants dans divers contextes (par exemple la santé et le VIH/SIDA, l'environnement, l'emploi, etc.), et dans des contextes sociétaux très divers (urbains, ruraux, informels, etc...).

Au cours des quatre à cinq dernières années, l'Afrique du Sud a créé des qualifications pour les formateurs. L'Autorité sud-africaine de qualification (SAQA) a créé l'Organisme de standardisation (SGB) en 1999. En 2000, le SGB a publié des standards uniques pour quatre qualifications ABET (Education et formation de base des adultes) nécessaires pour garantir la compétence et la qualité des formateurs au sein de l'ABET. Ce fut une réelle avancée dans la création d'un cadre de qualification et d'une véritable carrière pour les formateurs. Pour la communauté des formateurs d'adultes, la création d'un cadre de qualifications pour les formateurs par le SGB (Standards nationaux pour l'apprentissage des adultes, Body 05) est l'un des développements les plus significatifs dans la formation des formateurs dans le domaine de l'ABET. Ce qui a amené le ministère de l'Education à reconnaître les formateurs d'adultes au niveau des rémunérations, qui reflètent leur degré de qualification, et à les inclure dans la loi concernant les éducateurs (Educators' Act) en tant que catégorie spécifique de personnel d'éducation, ce qui n'était pas le cas jusqu'alors.

4.2 (Q.1) LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: COMBIEN DE TEMPS DURE-T-ELLE, OU, COMMENT, ET QU'EST-CE QU'ELLE IMPLIQUE?

En Afrique du Sud, les éducateurs d'adultes doivent suivre une formation d'au moins un an (ou 120 heures notionnelles) pour obtenir une qualification qui leur permet d'entrer dans la profession, ou d'ajouter ou compléter les qualifications qu'ils ont déjà afin de devenir des éducateurs d'adultes.

Alors que la tâche de former ces éducateurs semblait peser sur des institutions tierces⁷, l'Institut ABET de l'Université d'Afrique du Sud (UNISA) a, en fait, assumé la majeure partie de la responsabilité.

Les éducateurs d'adultes doivent assumer un certain nombre de rôles et de fonctions complexes liés à l'éducation, la formation et au développement. Les tâches et responsabilités ci-dessous donnent une idée des compétences que les éducateurs doivent posséder, et des résultats des différents cours pour les formateurs:

- planifier une séance de formation;
- faciliter une séance de formation d'adultes;
- évaluer les apprenants dans une situation d'apprentissage;
- remplir les obligations administratives pour un groupe d'apprentissage;
- évaluer sa propre prestation de facilitation;
- aider les apprenants tout au long du curriculum au niveau langage et alphabétisation;
- identifier et répondre aux besoins spécifiques des apprenants;

⁷ Les universités de Cape Town, KwaZulu Natal et de Western Cape, ainsi que l'Université d'Afrique du Sud doivent présenter des programmes d'éducation des adultes.

- faciliter l'alphabétisation dans la langue maternelle;
- faciliter l'apprentissage d'une autre langue;
- faciliter l'apprentissage du calcul de base;
- concevoir, organiser et faciliter un programme d'apprentissage;
- évaluer, choisir, et adapter les matériels d'apprentissage publiés;
- développer, utiliser et évaluer leurs propres matériels additionnels d'aide à l'apprentissage;
- concevoir, appliquer, et poursuivre les évaluations internes;
- faire les recherches en rapport avec la situation d'apprentissage;
- être le médiateur de la langue, de l'alphabétisation et des mathématiques tout au long du curriculum;
- identifier les apprenants qui ont des besoins spécifiques et des blocages envers l'apprentissage et réagir face à ces problèmes;
- promouvoir la formation permanente;
- faciliter la communication et les mathématiques;
- assumer un rôle de premier plan dans la division ABET au sein d'une organisation;
- superviser le travail d'autres formateurs de l'ABET;
- appliquer leurs compétences de vulgarisateurs pour la recherche, l'évaluation, l'assurance qualité, et le développement communautaire;
- faciliter le contenu d'un sujet spécifique; et
- contribuer en tant que spécialiste à des aspects particuliers de l'offre d'éducation de l'ABET.

En plus de toutes ces tâches, les formateurs peuvent se spécialiser dans certaines options (selon le contexte de leur enseignement), du soutien à l'artisanat aux programmes sur les lieux de travail ou professionnels, ainsi que les petites et microentreprises. Pour qu'un formateur puisse assumer toutes ces fonctions, la formation doit être conçue de manière à permettre aux enseignants d'agir dans des contextes sociaux différents (santé, environnement, lieux de travail, gestion de l'eau), et dans divers types de peuplements (urbains, ruraux, formels et informels). Cette approche apporte des bénéfices socio-économiques fondamentaux, surtout aux communautés les plus marginalisées et les plus défavorisées qui sont les principaux destinataires de tous les programmes d'ABET. La formation des praticiens de l'ABET en compétences de base et génériques leur permet de travailler dans divers domaines spécialisés, y compris pour l'alphabétisation, le calcul élémentaire, les soins de santé de base et le VIH/SIDA, l'anglais comme deuxième langue, le développement de petites entreprises, et l'éducation à l'environnement.

4.2.1 DEFINITION DE L' "EDUCATEUR D'ADULTES"

En Afrique du Sud les programmes ABET sont offerts par divers ministères et secteurs. En ce sens, le Département de l'éducation (DoE) n'est pas considéré comme le seul domaine de l'ABET.

Les éducateurs sont formés pour se consacrer aux nécessités du développement, ce qui les rend apte à travailler pour l'alphabétisation et l'éducation de base dans des secteurs aussi différents que l'agriculture, l'eau, l'alimentation durable, la santé et le VIH, la nutrition. Cette tendance est générale dans les autres pays étudiés.

Depuis l'introduction des Standards d'unités pour l'éducation des adultes, les formateurs d'adultes en éducation de base sont employés dans des domaines et secteurs différents, en tant que:

- agents en alphabétisation;

vulgarisateurs en agriculture (agriculture extension workers)
formateurs le domaine sanitaire et de l'eau;
formateurs en santé, nutrition, VIH/SIDA, et planning familial;
éducateurs pour l'environnement;
formateurs de compétences professionnelles (job skills trainers);
syndicalistes;
formateurs pour les travailleurs;
formateurs d'adultes pour des programmes nationaux;
vulgarisateurs en agriculture (agricultural extension workers);
travailleurs auprès des jeunes;
animateurs communautaires; et
créateurs de matériels d'enseignement.

En dehors de cela, certains éducateurs d'adultes ont obtenu des promotions professionnelles en accédant à des postes de décision au sein du gouvernement. L'introduction des standards d'unités, et le fait que les apprentis peuvent les accumuler, contribuent aux améliorations dans le domaine de l'éducation des adultes, en garantissant la formation d'un nombre suffisant d'enseignants au niveau local. Il reste maintenant à s'assurer sur le terrain que seuls des enseignants formés sont employés .

Dans ses commentaires concernant le Kenya, Kebathi insiste sur l'importance de l'engagement communautaire qui permet de créer des environnements d'enseignement et d'apprentissage "de qualité" : "Les enseignants ne sont pas seuls à s'impliquer pour faciliter l'apprentissage. Pour permettre le développement des communautés d'apprentissage, il faut améliorer les capacités de l'ensemble de la communauté" (2005: 20).

Les commentaires de Kebathi sur l'engagement de la communauté font écho au fait que, comme en Afrique du Sud et dans d'autres pays, on reconnaît de plus en plus que les formateurs d'adultes doivent être ancrés dans les communautés où ils enseignent et fonctionner comme des développeurs de la communauté et faisant partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage.

4.2.2 HABILITATION DES ENSEIGNANTS

L'Afrique du Sud a actuellement les qualifications suivantes en éducation de base des adultes:

TABLEAU 4.1 QUALIFICATIONS SUD-AFRICAINES POUR LES FORMATEURS DE L'ABET

Certificat national d'éducation de base et de formation des adultes, permettant aux éducateurs d'être inscrits au SACE ⁸ et d'enseigner. Les formateurs d'adultes qui désirent améliorer la qualification qu'ils ont déjà passent aussi ce certificat afin de devenir des formateurs d'adultes	1 an
Diplôme national supérieur en éducation de base et formation des adultes	2 ans (incluant le certificat ci-dessus)
Un premier diplôme en éducation pour les adultes	3 ans
Un diplôme supérieur (B.Ed.) en éducation de base des adultes	1 an (nécessite 3 ans d'expérience d'enseignement qualification)
Mastères et doctorats en éducation de base des adultes	

4.2.3 NOTE SUR L'INITIATIVE NATIONALE DE L'AFRIQUE DU SUD (SANLI): L'ORGANISATION DU PROJET ET LE PERSONNEL D'ENCADREMENT

En 1999 le ministre de l'Education a annoncé le lancement de cette campagne, située au sein du DoE (Guide de référence ABET 2004: 202). L'idée en était que les apprenants dans le programme (de niveau pré-ABET ou ayant suivi un an d'ABET) devaient acquérir des compétences comme écrire un texte ayant du sens, lire les mots des enseignants concernant leurs enfants, lire d'autres textes "quotidiens", développer des compétences de base en calcul, et remplir des formulaires (cette dernière exigence devait aider les apprenants à accéder aux services sociaux, ainsi que dans d'autres situations). Le curriculum envisagé devait permettre aux apprentis d'accéder à la fois aux langages primaires de communication et autres. Il comprenait aussi l'éducation sur le SIDA, l'entrepreneuriat, les droits de l'homme, et l'éducation au vote.

En 2001, cependant, il y eut des craintes que la SANLI raterait l'occasion d'avancer dans ses objectifs. L'Institut ABET de l'UNISA, afin de lancer la campagne, s'engagea avec le Department for International Development (DfID) du Royaume-Uni, pour créer un partenariat avec la SANLI en vue de mener cette mission à bien.

En Février 2002, grâce à une dotation de £2 millions du DfID (R.U.), l'UNISA ABET s'associa à la SANLI et démarra des cours d'alphabétisation en différents endroits à travers l'Afrique du Sud. L'UNISA apporta à ce partenariat sa base de données qui comptait alors 25 000⁹ formateurs d'adultes diplômés, formés par l'Institut de l'ABET dans les 6 années précédentes. Des éducateurs bénévoles furent recrutés parmi des diplômés qui étaient soit au chômage, soit sous-employés (ils reçoivent des honoraires). De plus, l'UNISA avait une équipe nationale de professeurs et de coordinateurs provinciaux équipés pour aider au recrutement, à l'orientation, au suivi, et pour soutenir les campagnes des bénévoles.

L'UNISA ABET développa une base de données pour enregistrer les éducateurs, contrôleurs, professeurs, et coordinateurs provinciaux, ainsi qu'un système permettant de les rémunérer.

⁸ The South African Council for Educators (Conseil sud-africain de l'éducation). L'inscription est obligatoire si les enseignants veulent pratiquer.

⁹ Les registres de l'Université montrent qu'à la fin de l'année 2005 plus de 50 000 formateurs d'adultes avaient été formés par les différents cours d'ABET.

Par ailleurs, un système national d'appréciation des compétences acquises par les apprenants fut aussi développé.

Résultats au-delà des espérances

En deux ans, 342 000 apprentis ont participé au programme. Ce chiffre représente plus de deux fois l'objectif de départ.

Les données statistiques (concernant la participation et l'évaluation des apprentis) montrent que le programme est un succès. Ce qui est confirmé par les renseignements recueillis lors de visites sur le terrain et dans les dossiers de suivi qui montrent que le programme a été extrêmement bien accueilli par les apprentis et par les communautés.

Etant donné que le programme met l'accent sur le développement communautaire, la majeure partie des classes, surtout dans les zones rurales et les peuplements informels, dépassa l'alphabétisation pour devenir des projets générateurs de revenus.

Alors que le projet UNISA SANLI visait à éduquer des apprentis pendant six mois, la plupart des cours ont duré neuf mois, les apprentis étant réticents à arrêter et d'autres apprentis venant s'y ajouter au fur et à mesure que le programme avançait.

Le succès de ce programme tient, parmi d'autres, notamment aux raisons (citées par le Guide de référence ABET 2004) suivantes:

Les cours avaient lieu dans des endroits pratiques d'accès.

Les éducateurs (bénévoles) avaient reçu une formation d'au moins un an. Beaucoup avaient eu trois ans de formations, et certains avaient des diplômes d'enseignement au-delà de cette formation .

Les éducateurs vivent dans les communautés où ils enseignent.

L'approche ascendante permettait aux communautés de s'approprier le programme.

Les apprentis étaient encouragés à dépasser l'alphabétisation pour initier des projets générateurs de revenus ou d'auto-assistance.

Les apprentis devaient s'engager à suivre pendant toute la durée du programme (et ont développé ainsi des liens avec les éducateurs et avec d'autres membres de la communauté).

Nous citons cet exemple car il suggère qu'il est possible de créer des mécanismes permettant d'obtenir un cadre "massif" de personnels formés pour des programmes d'éducation de masse des adultes (pour réduire les retards dans l'éducation des adultes), et qu'il peut constituer une option pour d'autres pays. L'UNISA ABET est actuellement aussi impliquée dans la formation d'éducateurs en Namibie, avec les mêmes méthodes d'enseignement à distance associées à des cours magistraux mensuels, donnés par des professeurs locaux qui sont encouragés à adapter le curriculum aux conditions locales. Un processus semblable a été conclu avec l'Institut d'éducation au Rwanda, où les cours de l'UNISA ABET ont été traduits en français, tout en étant adaptés pour tenir compte du contexte.

4.2.4 PERSPECTIVES DE CARRIERE POUR LES AGENTS EN ALPHABETISATION

En Afrique du Sud, à part le travail traditionnellement défini comme étant celui du facilitateur de l'alphabétisation, et comme nous l'avons mentionné plus haut, les intervenants ABET sont recrutés par un certain nombre de ministères (autres que le DoE), pour leurs compétences. Ils sont recrutés comme:

vulgarisateurs, par le ministère de l'Agriculture;

formateurs dans les domaines de l'eau, de l'hygiène, et de l'environnement, par le Département de l'eau et de l'hygiène;

formateurs pour la santé, la nutrition, le VIH/SIDA, et le planning familial, par le

ministère de la santé;

facilitateurs pour le développement des compétences et formateurs de syndicalistes, par le ministère du Travail;

travailleurs pour le développement de la jeunesse et le développement communautaire, par le département des Services sociaux.

Par ailleurs, les formateurs d'adultes ont pu avancer dans leurs carrières en trouvant des postes de décisions dans le gouvernement. Bien des ministres et directeurs actuels possèdent un certificat ou un diplôme d'intervenant de l'ABET.

4.2.5 DANS QUELLE MESURE LA FORMATION DES FORMATEURS EST-ELLE FORMELLE OU NON FORMELLE?

Le fait d'avoir des intervenants accrédités pour former les éducateurs signifie que la formation des formateurs ne se fait plus sur une base informelle. Toute institution offrant des formations pour des formateurs d'adultes doit remplir certaines exigences en matière de logistique, et aussi en matière de normes pédagogiques et d'unités de valeur de l'ETDP (Intervenant en éducation, formation et développement) définis par la SETA. La formation, qui était non formelle et non reconnue, devient ainsi hautement réglementée (au point que l'ETDP SETA s'attend à ce que même les universités acquièrent son accréditation). Il y a eu un long débat houleux parce que les universités, en général, ont rejeté l'idée que l'ETDP détermine "leur" accréditation à la place du Conseil de l'enseignement supérieur. Les universités sont prêtes à remplir toutes les exigences de la SAQA pour l'enregistrement des qualifications, parce que cela a des conséquences pour les équivalences de qualifications ; il est peu probable qu'elles acceptent d'être accréditées en tant qu'intervenants, par une SETA.

4.3 (Q.2) QU'IMPLIQUE L'"ASSURANCE QUALITE" POUR LA QUALITE DE LA FORMATION DES FORMATEURS ET LEUR FACON D'ENSEIGNER

Alors que l'assurance qualité pour les éducateurs dépend de l'ETDP SETA, la formation des formateurs par des institutions tierces est aussi réglementée par le Conseil de l'enseignement supérieur qui régleme la qualité de tous les diplômes et certificats de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud. Cependant, étant donné que, en vertu du NQF, la formation des formateurs n'est plus du seul ressort des instituts d'enseignement supérieur et des universités, il est possible pour de plus petites structures privées d'entrer dans le jeu. Dans ce cas, c'est l'ETDP SETA qui régleme leur accréditation et qui leur demandera de respecter les standards de développement des enseignants, ainsi que d'autres critères de qualité. Les standards d'unités pour le développement des intervenants et leurs perspectives de carrière sont déterminés par le SGB pour l'ETDP.

Cependant, en ce qui concerne le niveau des prestations, les mesures qui créeraient un système solide de suivi d'évaluation n'ont pas encore été mises en place, et le DoE¹⁰ a été chargé de le créer (DoE, 2005). Il a été proposé que la partie concernant le suivi incorpore les critères de S&E suggérés par le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation de l'UNESCO (LAMP). Le LAMP cherche à développer des mécanismes et des outils internationaux pour mesurer les progrès de l'alphabétisation.

En ce qui concerne l'application dans les centres d'apprentissage des adultes, le document de travail du DoE sur le suivi et l'évaluation vise à assurer le suivi systématique du processus d'enseignement dans ces centres, de guider les intervenants pour qu'ils appliquent de hauts standards d'enseignement, tout en jugeant (évaluant) la valeur/le mérite des processus enseignement-apprentissage (en termes d'objectifs précis). L'éducation des adultes a pour

¹⁰ Le directeur de l'ABET, David Diale, était à sa tête au moment de l'intervention.

objectif ultime de leur permettre d'accéder à une éducation et une formation de bonne qualité, et de les acquérir avec succès.

Le système S&E doit permettre de mesurer des résultats comme:

- le nombre d'adultes nouvellement alphabétisés et qui ont acquis les compétences définies par les standards d'unités;
 - des intervenants mieux formés;
 - de meilleurs matériels d'apprentissage et de soutien;
 - de meilleurs systèmes de gestion;
 - les objectifs et buts du centre de développement des adultes sont-ils atteints ou non;
 - la réussite académique des apprentis (apprentissage journalier, etc.).

A part l'utilisation d'indicateurs basés sur une méthodologie et des renseignements quantitatifs, il faut aussi considérer comment les "intrants et processus" sont perçus. Par conséquent, tout en mettant l'accent sur les rendements résultant du système éducatif, il faut aussi insister sur la perception des intrants. Les intrants dont on devrait tenir compte sont : la disponibilité et la qualité des équipements et des ressources, la disponibilité et la qualité des programmes et matériels de formation, ainsi que la possibilité d'atteindre des objectifs spécifiques, comme la pertinence des critères d'évaluation et des indicateurs de performance.

De plus, il faut mettre en évidence la perception de processus tels que:

- la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (le temps consacré, les méthodes et stratégies d'enseignement, les programmes destinés aux apprentis ayant des besoins spéciaux en éducatifs, etc.);
- la formation et le soutien fournis aux intervenants et aux facilitateurs; et
- la participation d'autres membres de la communauté et du gouvernement.

Pour le moment, comme nous l'avons mentionné, aucun système de S&E n'a été mis en place. Il est entendu que le modèle adopté, quel qu'il soit (et l'on espère introduire un système qui intégrera des outils à la fois quantitatifs et qualitatifs), sera un système évolutif (dans la droite ligne de la nature évolutive du secteur de l'ABET). Ce modèle devra permettre de collecter un large éventail d'informations, y compris des groupes de discussion/réflexion qualitatives avec ceux qui sont concernés.

Blom et Keevy (2005) remarquent que l'étude du SAQA (Autorité sud-africaine de qualifications) sur l'impact du NQF sur l'éducation et la formation suggère que le NQF a permis une meilleure compréhension de la qualité, qui en dépasse les notions traditionnelles. Ils remarquent qu'il reste beaucoup à faire en termes d'amélioration de la qualité du système d'éducation et de formation, mais que des mesures dans la bonne direction ont déjà été prises.

Blom et Keevy (2005) sont d'accord avec David Diale (du DoE) pour suggérer qu'il ne faut pas trop insister pour quantifier les conclusions en termes de "niveaux d'impact" discrets. Ils remarquent que cela peut mener à confondre "l'étendue de l'impact" (mesurée en chiffres) et le bénéfice de l'impact (estimé qualitativement, en considérant des aspects comme la qualité de l'éducation et de la formation, l'accès et la réforme ainsi que, bien entendu, la qualité des éducateurs).

4.3.1 QUELQUES EFFORTS POUR MESURER LA QUALITE

89. L'Institut ABET de l'UNISA a fait l'objet de plusieurs enquêtes concernant son impact, effectuées principalement par le Département britannique pour le développement international. Bien que ces enquêtes d'impact ne fassent pas partie de la stratégie du gouvernement pour l'appréciation de l'impact des éducateurs, nous mentionnons celles qui signalent que l'Institut ABET est celui qui forme le plus d'éducateurs d'adultes en Afrique du

Sud. Parmi d'autres organismes de formation, on compte des petites initiatives non gouvernementales et d'autres universités, y compris les Université de Western Cape, du KwaZulu Natal et de Cape Town. Chacun d'entre eux effectuent des évaluations de leur offre de formation pour les éducateurs ABET.

90. En ce qui concerne l'impact de la SAQA, mentionné ci-dessus, la SAQA a mené des études pour examiner l'impact du NQF (deux rapports ont été publiés jusqu'à maintenant).
91. Le rapport de la deuxième phase vient d'être publié (2005). L'un des points à relever dans ce document c'est qu'il existe encore une certaine "division" entre l'apprentissage dispensé par des institutions et celui des autres. La SAQA remarque que les débats concernant le NQF ont été caractérisés dès le départ par des points de vue opposés : apprentissage basé sur la discipline ou sur des institutions, et apprentissage sur le lieu de travail. Mais aujourd'hui, une fenêtre s'ouvre sur le fait que "l'éducation et la formation ne sont pas des contraires, mais constituent une 'continuité d'apprentissage'" (SAQA 2005: 27).

Le rapport remarque que le NQF a/avait pour objectif d'intégrer l'éducation et la formation (pour les adultes), mais pour le moment, il semble qu'il n'y ait pas de langage ou de compréhension mutuelles entre les deux départements de parrainage : le DoE (ministère de l'Education) et le DoL (ministère du Travail). Le NQF doit partir de la réalité du pouvoir des différents types d'apprentissage (et des différents points de vue sur la nature et le but de l'apprentissage). Il semble cependant qu'il y ait une certaine convergence en ce qui concerne l'"apprentissage" dans le contexte de son application. C'est peut-être là que réside la promesse du développement d'une approche intégrée pour l'éducation et la formation (SAQA 2005: 25). James Keevy, de la SAQA, a noté après discussion dans des groupes de réflexion avec les apprenants, que ces derniers ne semblent pas remettre en cause le modèle fondé sur les résultats, qu'ils considèrent "évident". Les enseignants peuvent néanmoins avoir des difficultés à l'appliquer, en termes de disponibilité du soutien et des matériels dont ils disposent.

Selon ce rapport SAQA (2005), les processus d'assurance qualité actuels ont une conception très ouverte du NQF. L'objectif global consiste à essayer de "répondre à la fois aux possibilités d'emploi qu'aux opportunités de carrière, et de remédier aux discriminations injustes du passé". (Jansen (2004) remarque qu'à travers le monde, il ne semble pas exister de politique capable de répondre à toutes ces questions selon la manière envisagée, sans parler d'y répondre en même temps.

En Afrique du Sud, le NQF est né avec l'objectif d'en faire un "système radical d'accumulation et de transfert d'unités de valeur, promettant que les apprentis pourraient acquérir des unités de valeur de compétences et d'entreprise qui leur permettraient l'accès à des filières d'éducation et de formation qui leur étaient jusqu'alors fermées". La SAQA remarque (2005:27) que, pour atteindre ces ambitions, il est important d'obtenir l'engagement financier du gouvernement de tutelle.

L'étude de la SAQA indique que les tensions entre le DoE et le DoL constituent un vrai danger que les intérêts sectoriels soient protégés au détriment de l'intégration et de la formation, ainsi que de l'éducation formelle/non formelle et des opportunités de formation. Il faut une volonté politique pour que le processus de développement soit une approche intégrée. Ce rapport de la SAQA (y compris les renseignements qualitatifs) montre que "la plupart des personnes interrogées sont persuadées que ceux qui dispensent l'éducation et la formation soutiennent la formation permanente, et que le NQF a contribué à prendre conscience de la nécessité de la formation permanente". En effet, un grand nombre d'entre elles trouvent que, grâce au NQF, les formateurs sont plus ouverts aux besoins des apprentis. Comme l'a dit un des interlocuteurs:

"Le processus du NQF est un guide... pour nous permettre de faire une formation de qualité, et ensuite de garantir que les programmes de formation que nous dispensons... correspondent aux normes et standards définis... Si nous suivons le processus NQF nous... [faisons] de la qualité, pas de la quantité" (SAQA, 2005: 77).

Les pays concernés par la présente étude se doivent de créer des mécanismes qui permettront d'éviter de telles tensions à propos de "pré carré", car cela risque d'handicaper sérieusement le développement des NQF, surtout par rapport aux nombreux secteurs couverts par l'éducation des adultes. L'ABET recouvrant plusieurs secteurs, les éducateurs, surtout ceux qui sont peu formés, sont souvent dépassés par les débats qui les mettent dans une grande confusion.

4.3.2 ETUDE DE L'EFFICACITE DE LA FORMATION DES FORMATEURS

Il faut remarquer que la formation d'un grand nombre d'éducateurs d'adultes travaillant dans des ministères très différents (ayant chacun leur SETA) n'a pas permis de faire une évaluation holistique ou intégrée des enseignants dans tous les secteurs. Cependant, des appréciations d'impact, au cas par cas, au niveau ministériel ou au niveau des intervenants, montrent que les enseignants formés constituent (1) une amélioration par rapport aux enseignants non formés de jadis, et (2) que le développement permanent des enseignants maintient la motivation des éducateurs en les tenant au courant des nouveaux développements dans les curricula¹¹.

A cet égard, David Diale, Directeur ABET (DoE), déclare qu'il est très difficile aujourd'hui d'émettre un jugement concernant l'efficacité, étant donné qu'il n'existe pas encore de mécanisme robuste de suivi et d'évaluation. Selon un document récent qui est encore dans la phase de rédaction (par le DoE) pour servir de base de discussion sur le suivi et l'évaluation de l'ABET, les quelques avancées et innovations de l'ABET n'ont pas été documentés et ont été passés sous silence.

Il semble que les enseignants (surtout ceux qui ont une qualification "ordinaire" d'enseignant non destinée à la formation des adultes) estiment qu'ils ont besoin de plus de soutien¹². C'est surtout parce que les enseignants peuvent avoir des difficultés à équilibrer curriculum et éducation fondée sur les résultats. Ils doivent donc, de ce point de vue, avoir plus de soutien et de matériels pour les aider à trouver une façon d'organiser cet apprentissage fondé sur les résultats. En général, il semble nécessaire d'avoir plus de formation et de matériels.¹³

Etant donné que les standards d'unités de valeur destinés aux apprentis sont encore en cours d'élaboration, les enseignants formés doivent absolument recevoir une formation en cours d'exercice pour s'assurer que non seulement ils connaissent ces standards, mais savent aussi comment les appliquer dans leur enseignement. Les départements provinciaux organisent ce genre d'ateliers de formation, mais ils sont trop courts et, comme l'a déclaré un des représentants du NAPTOSA¹⁴, lorsque cette formation a lieu, elle dure trop peu de temps (une semaine en général). De plus, elle n'est pas la même dans toutes les Provinces. Par conséquent, et selon ce représentant, le soutien offert aux formateurs d'adultes en exercice n'est pas suffisamment bien organisé.

¹¹ Il existe un certain nombre d'études faites par des intervenants privés de l'ABET, et destinées à évaluer leurs prestations dans les municipalités, les entreprises, et dans des secteurs gouvernementaux comme la police. A l'intérieur du DoE, les évaluations d'impact ont surtout concerné des programmes de moindre envergure, comme le programme ABET Rivoningo financé par l'UE, et qui montrent l'efficacité des enseignants formés lorsque les conditions sont optimales.

¹² Entretien avec Rodney Veldtman, représentant du NAPTOSA (Syndicat national des enseignants d'Afrique du Sud). Les membres du NAPTOSA viennent de tous types d'instituts d'éducation, y compris des PALC (Centre publics de formation des adultes). Nous reconnaissons ici que le NAPTOSA est un syndicat relativement petit, et que le principal syndicat est le SADTU (Association démocratique des enseignants sud-africains) qui est suit la ligne du COSATU (Congrès des syndicats ouvriers sud-africains).

¹³ Entretien avec James Keevy, de la SAQA.

¹⁴ Entretien avec Rodney Veldtman, représentant du NAPTOSA.

Blom and Keevy (2005) montrent que l'introduction du NQF (Cadre national de qualifications) a eu un impact "modéré" compte tenu des besoins des apprenants et de la réactivité des pratiques d'enseignement à ces besoins. Blom and Keevy citent l'évaluation d'impact du second cycle sur la SAQA et le NQF (2005:62) à laquelle ont répondu un échantillon de 122 intervenants venant de neuf provinces comprenant des: pourvoyeurs (des GET, y compris l'ABET, les FET et HET), entreprises, organisations ouvrières, organismes d'assurance qualité, et départements gouvernementaux. Dans la catégorie des pourvoyeurs, des administrateurs/gestionnaires et des professeurs d'université/maîtres de conférences/enseignants, ainsi que des personnages importants figuraient parmi les personnes interrogées.

En plus des entretiens avec les personnes des catégories citées, 77 d'entre elles ont aussi répondu à un questionnaire. Une enquête (menée par un autre chercheur) a été menée auprès de 501 personnes à l'aide du même instrument. Une analyse quantitative de toutes les qualifications de la NLRD (Base de données nationale des dossiers des apprenants) a aussi été entreprise, et l'analyse qualitative de certaines qualifications a été effectuée.

Dans l'ensemble, ceux qui ont répondu aux deux enquêtes estimaient que le NQF avait un impact modéré (seulement) en ce qui concerne la réactivité par rapport aux besoins des apprenants, et sur la réactivité des pratiques d'enseignement par rapport à ces mêmes besoins. Tout en trouvant des raisons à cela dans le manque de suivi dans la formation des éducateurs, on peut arguer qu'il est trop tôt pour déduire l'impact à long terme du NQF, étant donné le manque de données de base.

En ce qui concerne l'efficacité des formateurs, il faut noter qu'un certain nombre d'évaluations ont été effectuées sur l'efficacité et l'impact des éducateurs formés par l'Institut ABET de l'UNISA. Au cours des dix dernières années, le programme de formation des intervenants de l'ABET a constamment été évalué par des équipes du DFID composées notamment d'experts comme le professeur Lalage Brown, Dr. Anil Bordia, les professeurs Robert Flood et Norma Romm, et le professeur Tony Lamont. Toutes les évaluations s'accordent à reconnaître l'utilisation efficace de l'enseignement à distance comme méthode de formation et de soutien pour les éducateurs, et l'impact qu'ont les éducateurs dans le contexte de l'enseignement, l'apprentissage et le développement. Par ailleurs, les évaluateurs ont remarqué le développement personnel et le renforcement de l'autonomie des éducateurs. Il faut noter qu'en 2002, les matériels utilisés pour la formation des éducateurs ont reçu le prix du Commonwealth pour l'Apprentissage au titre des meilleurs matériels d'enseignement à distance.

4.3.3 L'UTILISATION D'EDUCATEURS NON FORMES

Depuis 1995, l'Afrique du Sud offre un programme de formation d'un an aux intervenants locaux qui travaillent "sur le terrain". La formation de plus de 50 000 de ces intervenants en ETD (Education, formation, et développement) a permis de garantir les capacités là où elles sont nécessaires. Le Botswana doit envisager le développement d'un programme de formation de masse s'il veut garantir le développement de son nouveau ABEP (Programme d'éducation de base des adultes).

En Namibie, l'utilisation d'intervenants non formés est rare (même pour le Programme national d'alphabétisation). Cependant, la formation n'est habituellement constituée que d'un cours de trois semaines, suivi d'une formation continue (grâce au soutien d'un Responsable de l'apprentissage au niveau du District). Au Kenya, Kebathi (2005:20) note que les pourvoyeurs de l'ACE emploient leurs

propres enseignants, dont la majorité n'ont pas été formés.

En Afrique du Sud, bien que l'emploi d'enseignants "non formés" perdure, en particulier dans des lieux reculés, bon nombre de centres d'apprentissage pour adultes emploient toujours des enseignants "non formés" en ce sens que ces "enseignants" n'ont pas obtenu le certificat de base qui leur permettrait d'enseigner dans un centre pour adultes. Cette notion est qualifiée de "parking en double file" car ces enseignants perçoivent un salaire "de jour" et un salaire "de nuit" de la part du gouvernement. Le problème, pourtant, réside plus dans les capacités et le degré de dévouement des enseignants que dans le fait qu'ils perçoivent un double salaire. Si beaucoup de ces enseignants sont naturellement bons et possèdent la connaissance nécessaire de leur sujet, beaucoup d'autres ne possèdent pas les rudiments du travail avec les adultes, au contraire de celui avec les enfants, et les traitent comme s'ils étaient des enfants.

4.4 (Q.3) QUELLES SONT LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FORMATEURS?

Depuis le début des standards d'unités de valeur pour les éducateurs d'adultes, l'Etat a entrepris de reconnaître les qualifications des intervenants et d'introduire un système de paiement pour les enseignants. Aujourd'hui, les enseignants sont payés R60 (\$8) de l'heure s'ils possèdent un certificat pour un an de formation, et environ R90 (\$11) s'ils ont un certificat pour trois ans de formation. Cependant, contrairement aux instituteurs, ils n'ont pas droit aux mêmes contrats et bénéfices, et lorsque les fonds manquent, ils forment une main-d'œuvre dont on peut se passer.

Ce genre de sous-financement pose problème. Blom and Keevy (2005) notent que la plupart des montages sociaux (le NQF en est aussi un) échouent lorsqu'ils n'ont pas suffisamment de ressources financières.

Par rapport aux instituteurs, les gestionnaires/directeurs des centres d'Education pour adultes sont désavantagés car ils n'ont pas l'avantage de la scolarité obligatoire. Comme Veldtman, l'un des représentants du NAPTOSA, l'a signalé, ils doivent sortir et chercher des apprenants pour leurs centres (afin de continuer à les faire fonctionner), contrairement aux gestionnaires d'autres institutions d'éducation. Toujours selon Veldtman, les enseignants de ces centres doivent souvent travailler plus, et bien au-delà, que les six heures pour lesquelles ils sont payés. Ils travaillent à plein temps mais, du fait des problèmes budgétaires, ils ne sont pas payés pour cela. Selon lui, ils "font beaucoup de travail supplémentaire au centre, pour rien".

Veldtman fait remarquer que les formateurs d'adultes n'ont pas les conditions de travail adéquates et qu'on ne leur fournit pas (assez) de matériels de support (pour leur enseignement). Ils subissent ainsi beaucoup de tensions.

La façon dont les formateurs d'adultes sont organisés a aussi eu un impact négatif sur la profession. En Afrique du Sud, les formateurs d'adultes peuvent appartenir à des syndicats comme le SADTU ou le NAPTOSA, mais ils ne sont pas organisés en groupes constitués. Leurs "besoins sectoriels propres" ne sont donc pas pris en compte en Afrique du Sud. De petites organisations ont fait quelques tentatives pour offrir un soutien sectoriel aux formateurs d'adultes, mais en l'absence d'une reconnaissance légale, elles ne sont que chuchotements dans les allées du pouvoir. Si les formateurs d'adultes veulent faire entendre leurs voix, ils doivent se faire plus visibles et plus audibles dans les syndicats constitués.

4.5 (Q.4) LES ROLES ET FONCTIONS DES EDUCATEURS ONT-ILS ETE (RE)DEFINIS?

En conformité avec les standards d'unités de valeur en Afrique du Sud, les éducateurs devraient démontrer (après avoir suivi avec succès un cours ABET) qu'ils sont capables de:

- entreprendre une analyse de politique éducative;
- prendre part à des débats de politique éducative;
- utiliser un ensemble de méthodes d'enseignement/facilitation;
- utiliser un ensemble de méthodes d'évaluation;
- conseiller les apprenants;
- identifier et remédier aux difficultés d'apprentissage;
- référer les apprenants qui ont des difficultés multiples d'apprentissage à d'autres professionnels;
- élaborer des matériels d'enseignement;
- évaluer les matériels d'enseignement;
- déterminer le profil des apprenants;
- déterminer le profil des communautés;
- identifier les groupes-cibles;
- adapter les situations d'enseignement et d'apprentissage aux besoins des groupes-cibles;
- améliorer les connaissances dans un domaine d'apprentissage donné;
- faciliter l'apprentissage des adultes dans un domaine d'apprentissage donné;
- planifier une expérience d'apprentissage pour des apprentis, en groupe ou individuellement;
- démontrer leurs compétences d'enseignants;
- démontrer leurs compétences en matière de communication;
- démontrer leurs compétences en matière d'évaluation;
- faire le lien entre l'enseignement et le contexte social;
- identifier des domaines de recherche;
- concevoir des approches de recherche;
- compiler des rapports de recherche;
- utiliser diverses méthodes de recherche qualitative, quantitative, et participative;
- contribuer au développement d'une vision commune, partagée, et trans-sectorielle de l'ABET;
- comprendre la situation à l'intérieur de chaque district, et son importance par rapport à l'ABET;
- comprendre l'utilité du profil des communautés;
- savoir comment estimer les besoins et les classer par ordre de priorité, et faire un profil de la communauté;
- savoir comment collecter des renseignements sur les structures, organisations, institutions, et autres partenaires potentiels adéquats dans un domaine donné;
- identifier le rôle clé que l'équipe de direction pourrait jouer de facto, comme par exemple la gestion participative, ou faciliter, conseiller, surveiller, et contribuer à la stratégie du travail de groupes (Singh & McKay, 2004)

Etant donné la nature interdisciplinaire et interministérielle de leur travail, les éducateurs doivent être bien équipés pour pouvoir traiter de problèmes comme: comment de constituer des réseaux et des partenariats avec d'autres intervenants et d'autres institutions, comment créer des liens entre l'ABET et d'autres objectifs et besoins de

développement, et comment garantir la participation des autres intervenants et assurer un développement centré sur la population.

4.5.1 APPROCHES PARTICIPATIVES ET METHODOLOGIES

Dans le secteur de l'ABET, la formation des enseignants a toujours été caractérisée par l'utilisation de méthodologies participatives, centrées autour des apprenants. Ces approches sous-tendent la pratique de l'OBE (éducation fondée sur les résultats) et, par conséquent, les formateurs d'adultes qui ont été spécifiquement formés pour enseigner d'une manière centrée sur les apprenants devraient être plus aptes à utiliser des méthodes du style OBE. Le problème que mentionnent de nombreux enseignants, c'est que les standards d'unités de valeur eux-mêmes ont été rédigés dans un langage qui est incompréhensible pour la plupart des lecteurs de l'"anglais en tant que langue étrangère". Comme l'a décrit un intervenant de l'ABET, "Si nous ne comprenons pas ce qu'ils signifient, nous ne savons pas quoi faire."¹⁵ Par conséquent, si les enseignants sont formés avec les méthodologies les plus enviées dans tous les secteurs de l'éducation, ils sont handicapés parce qu'ils ne peuvent pas mettre leurs compétences en pratique puisqu'ils ne peuvent pas décrypter ces standards d'unités de valeur!

A ce propos, Veldtman¹⁶ signale que les départements d'éducation des provinces organisent effectivement des ateliers de temps à autre, mais les enseignants ont besoin de plus de conseils (et de plus de possibilités de partager leurs expériences). Notre recherche montre qu'au Botswana aussi les enseignants n'ont pas encore été suffisamment exposés à des méthodes et des stratégies alternatives d'enseignement. En Namibie, le personnel de la DABE (Direction de l'éducation de base des adultes) signalent que les formateurs d'adultes ont tendance à "revenir" aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Il faut donc apporter plus de soutien aux enseignants en développant des méthodologies alternatives (cf. les Sections 5.5.1 et 6.5.1 ci-dessous).

4.6 (Q.5) QUELLES SONT LES POLITIQUES QUI SOUTENNENT LA FORMATION DES ADULTES, ET QUELLE EST LA RELATION ENTRE POLITIQUE ET PRATIQUE?

Depuis 1994, le ministère de l'Éducation a élaboré un certain nombre de documents concernant la politique de l'éducation afin de diriger la mise en application de l'ABET. Les rubriques suivantes sont les plus significatives:

4.6.1 LES LIGNES DIRECTRICES PROVISOIRES DE L'ABET

Les Lignes directrices provisoires pour la mise en application de l'ABET (ministère de l'Éducation, 1995) stipulent que, à cause des taux élevés de pertes d'élèves dans les écoles et du grand nombre d'adultes qui ne sont jamais allés à l'école, des millions d'adultes sud-

¹⁵ Entretien avec des enseignants ABET au KwaZulu Natal.

¹⁶ Entretien avec Veldtman, du NAPTOA.

africains sont illettrés. Il est donc clair qu'il faut accélérer le développement d'un système ABET. Ces lignes directrices provisoires soulignent que la mise en place de l'ABET est liée au développement des ressources humaines dans le cadre d'une stratégie plus large de développement national, et que l'ABET vise à restructurer l'économie, à redresser les inégalités passées, et à contribuer à la création d'une société démocratique. L'ABET doit apporter aux gens les bases d'une éducation permanente et leur donner les compétences et la capacité nécessaire qui leur permettront de participer pleinement à la vie de la société. Il est évident que les intervenants de l'ABET se situent au coeur de ces lignes directrices.

Ces lignes directrices s'adressent à tous les adultes qui "voudraient participer" aux programmes de l'ABET, mais elles considèrent que les femmes (et en particulier dans les zones rurales), les jeunes déscolarisés, les chômeurs, les prisonniers et ex-prisonniers, ainsi que les adultes handicapés, ont besoin d'une attention particulière et d'une motivation spéciale. L'étude récente de la SAQA (2005:54) indique qu'il y a un consensus pour dire que l'égalité d'accès s'est améliorée, y compris pour les handicapés, les femmes, les apprentis de tous âges et de tous groupes de populations (voir aussi Blom & Kevvy, 2005:9).

4.6.2 LOI SUD-AFRICAINNE SUR LES QUALIFICATIONS (N° 58, 1995)

En 1995, le gouvernement a créé la SAQA (Autorité sud-africaine des qualifications). L'un des rôles majeurs de la SAQA consistait à développer et à mettre en application le NQF (Cadre national des qualifications) qui:

créait un cadre national de réussite d'apprentissages;

facilitait l'accès à, et la mobilité et la promotion au sein de l'éducation, la formation, et les parcours de carrière;

rehaussait la qualité de l'éducation et de la formation;

accélérait le redressement des discriminations injustes dans les domaines de l'éducation, la formation et les possibilités d'emploi; et

contribuait pleinement au développement personnel de chacun des apprenants, ainsi qu'au développement social du pays dans son ensemble.

Le NQF avait pour fonction essentielle d'homologuer les standards d'unités de valeur qui aboutissent à une qualification, même pour des apprenants au niveau de base. Le NQF permet aux compétences, aux savoirs et aux capacités d'être mobiles, accessibles et transférables par-delà les niveaux de qualification et par-dessus la division entre l'éducation et la formation.

La Loi sud-africaine sur les qualifications (n°58, 1995) indique que l'Autorité sud-africaine des qualifications a notamment pour fonction de veiller à ce que les standards et qualifications inclus dans le NQF soient comparables au niveau international. La tendance générale actuelle consiste à décrire les qualifications en termes de résultats d'apprentissage et des critères d'évaluation qui y sont associés. Pour faciliter l'articulation des qualifications sud-africaines avec leurs correspondances internationales, les qualifications sud-africaines devraient être décrites en termes de standards de réussite exigés.

L'Afrique du Sud a choisi le NQF, avec son engagement en faveur de l'éducation et de la formation fondées sur les résultats, comme moyen d'apporter un changement systémique à la nature même du système d'éducation et de formation.

Le changement systémique a aussi pour but de transformer les pratiques du passé et les injustices qui y étaient associées, comme il est décrit ci-dessous.

Problème des allocations de ressources basées sur la race

L'une des critiques de l'ancien système d'éducation en Afrique du Sud concernait le fait que certaines institutions étaient privilégiées par rapport à d'autres à cause de la politique de la

distribution inégale des ressources destinées aux institutions d'apprentissage, sur la base de critères raciaux (document d'orientation de la SAQA, 2005).

Problème du statut des institutions

De plus, cette discrimination financière a eu pour résultat de faire croire que les standards de ces institutions étaient supérieurs à ceux des autres. Par conséquent, les étudiants issus de ces institutions étaient favorisés en ce qui concernait l'accès aux formations supplémentaires et au marché du travail. Autrement dit, *l'endroit* où la qualification avait été obtenue importait plus que ce que les étudiants diplômés savaient effectivement et ce qu'ils pouvaient réellement faire (document d'orientation de la SAQA, 2005).

Problème de correspondance (

En plus des problèmes d'accès, il y avait aussi celui de la correspondance des diplômes, dans la mesure où les institutions choisissaient arbitrairement de reconnaître ou pas les qualifications obtenues dans d'autres institutions. Les employeurs recherchaient activement les diplômés de certaines institutions tout en ignorant les autres. L'impact de telles pratiques sur le tissu socio-économique de la société sud-africaine n'est que trop évidente (document d'orientation de la SAQA, 2005).

Il devenait impératif de corriger cette injustice en se concentrant dorénavant sur ce que savent les apprenants, et en évitant de les exclure:

Il y a donc un impératif historique du fait de la fragmentation de notre société [en Afrique du Sud], à se focaliser sur ce que les apprenants(e)s savent et peuvent faire par rapport aux standards, plutôt que sur l'institution où il ou elle a étudié. Il est essentiel de traiter ce problème de notre histoire [en Afrique du Sud] [qui était lié aux pratiques d'exclusion] (SAQA: 2005).

4.6.3 LOI SUR LE DEVELOPPEMENT NATIONAL DES COMPETENCES (1998)

La Loi sur le développement national des compétences insiste sur l'engagement du gouvernement pour développer l'ensemble des ressources humaines, y compris à travers la réforme de l'éducation. Cette loi stipule que, pour permettre à tous les sud-africains de participer de manière utile au développement social et économique du pays, parallèlement à leur propre développement, ils doivent acquérir les compétences de base, y compris la capacité de lire, écrire, communiquer de manière efficace, et résoudre les problèmes rencontrés chez eux, au sein de leurs communautés, et au travail. La Loi sur le Développement des compétences (1998) et celle de l'Impôt pour le développement des compétences introduite par le ministère du travail en 1999, reflètent la volonté du gouvernement de promouvoir des politiques actives pour le marché du travail. Ces lois ont créé de nouveaux programmes, institutions et politiques de financement destinés à développer les compétences. Les SETA (Autorités sectorielles d'éducation et de formation) ont la responsabilité, sous l'égide de ces lois, de modifier les compétences de base dans leurs secteurs respectifs, à travers la mise en application de formations ciblées à tous les niveaux de main-d'œuvre.

4.6.4 LE DECALAGE ENTRE POLITIQUES ET PRATIQUES

Malheureusement, malgré toute cette législation pour le développement des formateurs, les performances de l'ABET en Afrique du Sud sont désolantes, car l'ABET ne parvient qu'à une proportion minimale des adultes qui auraient besoin d'une éducation de base. Il y a un décalage évident entre politique et pratique. Le HSRC (Conseil de recherche en sciences humaines), a déclaré en 1999 que ce décalage est évident parce que, entre 1995 et 1996, seulement 334 000 personnes (sur une population potentielle de 4 millions d'adultes ayant

besoin d'une alphabétisation de base) ont participé aux programmes d'ABET à travers tout le pays. En 1998, sept des neuf provinces d'Afrique du Sud ont consacré moins de 1% de leur budget d'éducation à l'ABET (HSRC, 1999). L'Afrique du Sud doit maintenant faire face à l'obligation de réduire ce décalage entre politique et pratique, en appliquant des programmes et des initiatives qui apporteront les changements souhaités dans la vie de nombreux autres Sud-africains. L'audit du HSRC montre que la participation dans le secteur étatique est "inquiétante, tant elle est faible par rapport à l'objectif visé d'offrir un accès universel aux programmes de l'ABET" tel qu'il est défini dans le Plan pluriannuel (DoE, 1998: 7).

Le Plan pluriannuel (1998) définissait les grandes lignes du modèle proposé pour fournir tous les services de l'ABET, et déterminait les critères et normes de qualité des prestations de l'ABET pour répondre au défi de pourvoir aux besoins d'éducation de 2,5 millions d'apprenants à l'horizon 2001. Cependant, ce plan n'a pas eu de résultats probants, et l'Etat n'a même pas pu atteindre le tiers de ce chiffre à cette date-là (Aitchison, Houghton & Baatjes, 2000).

Quelques études, comme celles d'Aitchison et al. (2000) et de French (2002), suggèrent même que la fourniture et les prestations de l'ABET ont baissé tandis que le secteur est de plus en plus marginalisé. Les fonds alloués à l'ABET ne constituent que 0,83% du budget national de l'éducation. Qui plus est, les formateurs d'adultes et leur statut en ce qui concerne leurs conditions de travail en tant que formateurs d'adultes employés dans ce secteur sont mal reconnus.

Les raisons d'une telle limite des prestations sont notamment:

- des blocages bureaucratiques qui gênent la mise en application de la politique;
- l'incapacité de traduire la politique en pratique; et
- le manqué de volonté politique de fournir les ressources financières adéquates pour cette mise en application.

Si l'enseignement scolaire et de la petite enfance seront toujours dotés de la majeure partie du budget national d'éducation, il est aussi crucial de financer l'éducation des parents de ces enfants. Cette éducation même a bien des aspects positifs sur l'éducation des enfants du

4.7 (Q.6) QUEL EST L'IMPACT DU NQF SUR LES EDUCATEURS?

Les éducateurs doivent appliquer les principes de l'éducation fondée sur les résultats. Un document de principe de la SAQA (2005), intitulé "Quels sont les liens entre le NQF (Cadre national des qualifications), l'éducation fondée sur les résultats, et le curriculum 2005?", définit, comme Spady (2004), la notion d'éducation fondée sur les résultats ainsi:

Une éducation fondée sur les résultats signifie que le système éducatif concentre et organise tout autour de ce qui est nécessaire pour que l'ensemble des étudiants achèvent avec succès leur expérience d'apprentissage. Cela signifie qu'il faut définir clairement au départ ce que les étudiants doivent pouvoir faire, et ensuite d'organiser les curricula, l'enseignement et l'évaluation de manière à garantir que cet apprentissage aura bien lieu (Spady, 1994:1).

A ce propos, il faut veiller à ce que les enseignants ne tombent pas dans ce qu'on appelle l'"effet remous" où les enseignants exigent que les apprenants apprennent par cœur les réponses toutes faites et annulent ainsi l'objectif même de l'OBE (éducation fondée sur les résultats).

Ce document de principe de la SAQA suggère que l'application du NQF en Afrique du Sud s'est efforcée d'insister, à la fois sur "les compétences fondamentales", et sur la notion de compétences pratiques basées sur la réflexion, c'est-à-dire la capacité d'appliquer à un

contexte donné les résultats de l'apprentissage, et de réfléchir sur ces résultats tout au long du processus d'acquisition d'une compétence. La formation des intervenants de l'ABET doit donc reposer sur la nécessité de cultiver ces compétences. La combinaison des compétences implique que les gens (éducateurs et apprenants) développent des points de vue différents sur le savoir à partir des notions traditionnelles:

Tableau 4.2 Compétences soulignées par la SAQA

Compétence pratique	Compétence fondamentale	Compétence de réflexion
Capacité prouvée d'accomplir un ensemble de tâches dans un contexte réel. Un ensemble d'actions ou de possibilités est examiné avant de décider quelle(s) action(s) entreprendre.	L'apprenti prouve qu'il comprend ce qu'il fait et pourquoi. Cette compétence renforce la compétence pratique et, par conséquent, les actions entreprises.	Preuve de la capacité de s'adapter à des changements de circonstances, de manière appropriée et responsable, en comprenant les conséquences de l'action ou de l'inaction.

Les définitions classiques du savoir ont désigné implicitement les institutions d'apprentissage formel comme sièges principaux pour l'apprentissage. Ce point de vue a été renforcé par le fait que, la plupart du temps, une institution délivre une qualification avant même qu'un apprenant ait eu une formation pratique complémentaire. Autrement dit, cela sous-entend que l'apprentissage est terminé dès lors que la qualification est obtenue et, à moins que l'apprenant s'inscrive pour obtenir une autre qualification formelle, l'apprentissage est terminé. Cette tendance à la qualification-but-ultime ne correspond pas à la réalité (SAQA, 2005:2). Les éducateurs sont censés aider les apprenants à considérer l'apprentissage comme une pratique quotidienne, et à adopter une nouvelle "philosophie" d'apprentissage constructif (qui est aussi centré sur l'apprenant). De la même manière, les éducateurs doivent se considérer en formation "permanente" et "tout au long de la vie"¹⁷, pour assumer eux-mêmes leurs propres apprentissage et carrière. Cette capacité d'apprentissage autonome constitue en effet un résultat décisif recouvrant plusieurs domaines, et qui imprègne l'ensemble des apprentissages du NQF.

4.7.1 L'IMPACT DU NQF SUR LA FORMATION DES INTERVENANTS DE L'ABET

Avant 1994, la formation des éducateurs se faisait à très petite échelle, même si d'importants travaux avaient créé les fondations pour la mise en place de la formation dans le secteur de l'ABET après l'apartheid. Aujourd'hui plusieurs universités offrent des formations à travers des cursus diplômant d'une durée d'un à trois ans. Quelques unes offrent aussi des cours de troisième cycle en éducation de base des adultes. Le SGB (Organisme d'élaboration des standards d'éducation et de formation) a défini les standards d'unités de valeur, dont les résultats ont été détaillés plus haut.

L'étude d'impact menée par la SAQA (2005:60) montre qu'il y avait certaines contradictions dans les réponses à la question de savoir si la mise en application du NQF a entraîné un remaniement profond des cours. Certains pourvoyeurs d'enseignement supérieur affirment avoir entrepris le remaniement en profondeur de leurs curricula. Un institut d'enseignement supérieur déclare que cela faisait partie de leurs plus grandes priorités.

¹⁷ La signification du terme "permanent" est claire par rapport à celle du "life-wide" qui fait référence au mélange des domaines classiques d'apprentissage et à la nature multisectorielle de l'apprentissage des adultes.

Une autre institution de GET/ABET explique qu'elle avait entrepris un vaste processus de remaniement en réponse aux exigences des autorités gouvernementales.

D'autres interlocuteurs signalent avoir rencontré des difficultés au cours du processus de remaniement. Certains disent que, lorsqu'il leur fallait remanier les cours selon les lignes définies par le NQF, le processus prenait beaucoup de temps. Un des utilisateurs déclare que le processus avait été modifié pour répondre aux exigences du NQF, mais qu'il continuait d'enseigner à l'aide des mêmes matériels.

La majeure partie des interlocuteurs a l'impression que la mise en application du NQF a effectivement amélioré la qualité des programmes d'apprentissage. Un interlocuteur de l'ETQA (un organisme d'Assurance qualité de l'éducation et de la formation) déclare: "Je peux vous assurer qu'il y a une différence. Il y a une différence dans les attitudes, il y a une différence dans la qualité des questions d'éthique, et une différence dans les curricula". Cet interlocuteur suggère même: "on ne peut pas se rappeler qu'il y a jamais eu l'ancien système. Vous savez comment les gens étaient formés. C'était plutôt apathique. Ce système est fantastique".

Dans certains ministères de l'Education et du Travail, on a le sentiment que les nouveaux programmes ont été bénéfiques pour les apprenants: "pour ce qui est des apprenants, je crois qu'ils ont beaucoup de soutien, ils ont plus d'espace de créativité et pour prendre en charge leur propre apprentissage". Et aussi: "Je crois que les apprenants apprécient mieux le système fondé sur les résultats parce qu'il est plus concret".

Un interlocuteur avait des sentiments mitigés envers le système d'éducation fondé sur les résultats, surtout parce qu'elle pensait que les enseignants n'avaient pas reçu une formation suffisante pour faire face à la mise en application du système.

En dehors des points de vue sur l'introduction du NQF et toute la mécanique liée à la SAQA, les tensions entre les secteurs d'enseignement supérieur et les ETQA de la SAQA sont visibles, car l'enseignement supérieur estime qu'il constitue lui-même, de droit, une ETQA. Blom et Keevy (2005) font la même remarque lorsqu'ils suggèrent que les mécanismes d'assurance qualité ont permis d'améliorer la qualité de l'éducation (2005: 19). Certains problèmes demeurent cependant:

La plupart des problèmes [de QA (assurance qualité)] vient du manque de capacités [des organismes de QA, et aussi des pourvoyeurs], des contestations, du chevauchement des responsabilités, du manque de sens ([mémoranda d'accords] des anomalies dans la législation, et des luttes de pouvoir. L'assurance qualité semble noyée dans les processus bureaucratiques. Ils en déduisent qu'il reste beaucoup à faire pour améliorer la qualité du système d'éducation et de formation (2005:20), et la nécessité de simplifier les processus d'assurance qualité n'est pas le moindre des problèmes.

4.8 (Q.7) QUELLES SONT LES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF QUI POURRAIENT FAVORISER DES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE – Y COMPRIS LES PROBLEMES "MULTISECTORIELS"?

4.8.1 NORMES & CONDITIONS POUR LES CENTRES DE FORMATION D'ADULTES

Depuis 1994, l'ensemble des législations vise à améliorer les pratiques et prestations. Les changements ont cependant été lents. Il est clair cependant, au vu des développements récents sur le terrain, que le DoE¹⁸ reconnaît qu'il est important non seulement de financer les centres d'éducation d'adultes, mais aussi de garantir de meilleures conditions de travail

¹⁸ Entretien avec Vernon Jacobs, Directeur par interim de l'ABET.

pour les formateurs d'adultes. Il semblerait qu'aucun des syndicats reconnus ne soit parvenu à influencer l'amélioration des conditions de travail des formateurs d'adultes. Il est aussi essentiel de s'assurer de l'engagement du ministère, et que les politiques d'éducation soient accompagnées d'engagements de financement au niveau national. En attendant, c'est au niveau provincial que se situent les priorités de financement. Bien que le DoE détienne l'autorité nationale, ce sont les PED (Départements provinciaux d'éducation) qui sont les premiers détenteurs des allocations minimales de l'ABET. (Les priorités au niveau provincial déterminent la distribution sectorielle des fonds). Le projet de politique contient des efforts pour fixer des objectifs de certification et de financement des centres de formation des adultes. Pour le moment, le financement des ALC (centres de formation des adultes) par les PED est imprévisible, et les allocations budgétaires destinées aux ALC peuvent varier d'une année à l'autre. Il est donc difficile de planifier.

Le nouveau projet pour fixer les normes et standards pour le financement des centres de formation des adultes est actuellement en train d'être réexaminé au niveau ministériel (après plusieurs tours de consultation auprès des partenaires). Ce projet a pour but de soutenir la priorité nationale qu'est l'ABET en créant un cadre de financement des Centres de formation des adultes, qu'ils soient publics ou privés. Cela permettra de faciliter et de guider la distribution en province des fonds alloués à l'ABET à l'intérieur des programmes budgétaires nationaux.

La Loi sur l'ABET (2000) oblige le membre du Conseil exécutif à fournir aux ALC les renseignements adéquats concernant le financement. La mise en application de la section dans le cadre des normes et standards de financement des ALC devrait permettre de prévoir et d'assurer la stabilité du financement de ces centres. Ce cadre de financement permettrait aux ALC de planifier leurs activités de manière correcte. Ce document comporte l'engagement de financer les ABET basés sur des programmes, y compris les coûts de personnel et autres. Les spécifications sont:

Le personnel: Les Centres de formation d'adultes seront dotés de postes selon un modèle de distribution des postes. Ce modèle tiendra compte des facteurs multiples tels que: le nombre des apprenants, les programmes offerts par le centre, la dotation horaire pour la durée des programmes, et les programmes de développement des compétences offerts. Les coûts de personnel seront reflétés dans l'allocation budgétaire des centres publics de formation des adultes, mais les centres ne recevront pas les fonds.

Coûts non liés au personnel: "Le financement des ABET basés sur des programmes" implique le transfert effectif des fonds ou des crédits de dépenses aux centres publics, sur une base prévisible, uniforme, fondée sur le nombre d'inscriptions, contre l'application de certains programmes d'enseignement destinés aux adultes. Ce financement consiste à couvrir des dépenses telles que:

- offres de curriculum en adéquation avec les crédits;
- coûts de l'accès aux équipements et infrastructures;
- matériels de support pour l'apprentissage; et
- supports d'enseignement, y compris les équipements pour les programmes de développement des compétences.

Les programmes prioritaires à financer proposés sont ceux de:

- alphabétisation de base;
- développement des compétences;
- fondamentaux (communication et calcul); et
- autres programmes prioritaires déterminés par le ministère de l'Education.

Le cadre de financement proposé doit inclure une approche en plusieurs phases: ces phases se dérouleront par un processus d'habilitation¹⁹ des centres qui seront financés sur la base de leurs programmes. Ce processus est destiné à augmenter le nombre de centres financés par le gouvernement. Les centres publics subiront ainsi un processus qui garantira qu'ils sont prêts pour recevoir un financement pour leurs programmes, et ceux qui sont habilités pourront appliquer leur approche fondée sur les programmes. Ceux qui n'auront pas été habilités recevront de l'aide pour renforcer leurs capacités, ce qui leur permettra d'être certifiés le plus rapidement possible. Il est recommandé que les représentants officiels des districts et des provinces soient formés afin qu'ils puissent aider les centres non-certifiés. (Les centres privés ne seront pas soumis à la certification, mais seront financés selon une approche basée sur la même formule de certification que pour les centres publics.)

La durée de la période de mise en place progressive dépendra ainsi de la vitesse à laquelle les centres publics peuvent être certifiés. Cependant, pour les besoins de la planification, les PED doivent programmer un processus prévoyant que tous les centres publics seront certifiés à la date du 1^{er} janvier 2010, ou trois ans après la publication de ces normes (la date la plus proche). Au bout de cette période de mise en place progressive, les normes fondamentales et les systèmes nécessaires à leur application devront couvrir tous les centres publics. Chaque PED doit élaborer un plan pour garantir que tous les PALC seront certifiés au 1^{er} janvier 2010. Ce plan doit être enregistré auprès du ministère de l'Éducation.

Les PED doivent, dans le cadre de cette politique, rendre compte des coûts et des ressources humaines nécessaires permettant de garantir que:

les prestations de l'ABET s'adressent à tous les adultes qui souhaitent s'inscrire dans les centres ABET pour étudier jusqu'au niveau 4 de l'ABET;

l'ensemble des PALC est certifié grâce aux prestations qui permettent de renforcer leurs capacités;

l'ensemble des PALC sont financés selon ces normes; et

le personnel ABET au niveau des PED et des districts possède la capacité nécessaire et a été formé pour appliquer ces normes.

4.8.2 LA CONTRIBUTION A L'ABET PAR LES SETAS, LE MINISTERE DU TRAVAIL ET LES PROGRAMMES DE TRAVAUX PUBLICS

Toutes les SETA (qui sont créées par le ministère du travail) considèrent l'ABET comme un problème mixte pour lequel toutes les SETA prévoient un budget. Cela fait de la formation permanente une possibilité bien réelle, étant donné que les divers programmes doivent viser des groupes dans des secteurs précis comme les travailleurs de santé, les ouvriers dans la construction, les industries de service ou les manufactures; les fonctionnaires locaux, les employés de l'eau, dans l'environnement, etc. Les SETA ouvrent des perspectives qui permettront à l'ABET d'atteindre un grand éventail de partenaires comme les guérisseurs traditionnels, les chauffeurs de taxis et les employés

¹⁹ L'habilitation des centres signifie qu'un centre est censé être capable de gérer et de rendre compte de l'utilisation des fonds publics, conformément à la Loi de l'ABET et à celle de la Gestion des finances publiques. L'habilitation sera délivrée au niveau des provinces, ce qui est compliqué étant donné que beaucoup d'écoles n'ont pas été capables d'appliquer ces exigences. Ainsi, si la notion de certification des centres signifie une meilleure qualité d'enseignement et d'apprentissage, beaucoup des centres en milieu rural ne possèdent pas les infrastructures qui leur permettent d'être habilités, ni même à faire acte de candidature, ce qui, indirectement, désavantagera les apprenants que le système est censé aider. Il faut mettre en place des systèmes pour apporter de l'aide et du soutien afin de garantir que les centres publics, surtout, obtiennent cette habilitation.

des secteurs informels (ceux qui ne sont pas employés dans le courant principal de l'économie, et qui vendent leurs services et produits dans la rue).

Les programmes SETA financent l'éducation et la formation des employés dans leurs secteurs respectifs, mais ce sont, soit le Fonds national pour les compétences, soit les programmes élargis de travaux publics proposés, qui s'occupent de ceux qui sont au chômage et qui ne rentrent pas dans le cadre des SETA. C'est ainsi que l'on espère pouvoir former le plus grand nombre d'adultes, là où ils travaillent. Le Fonds national pour les compétences réserve aussi un financement pour des adultes qui ont besoin d'une éducation et une formation de base mais qui sont sans travail.

Les EPWP (Programmes élargis de travaux publics) récemment inaugurés font partie de la stratégie du gouvernement sud-africain destinée à résoudre les problèmes de pauvreté et de chômage. Ces programmes de travaux publics visent aussi à faciliter le transfert des compétences et à ouvrir aux apprenants l'accès à l'éducation et à l'emploi. Les EPWP permettent à l'éducation de base des adultes d'atteindre ceux des apprenants qui ont été oubliés par le système scolaire et autres interventions d'alphabétisation. Le vrai défi pour ces programmes reste cependant d'obtenir des résultats tangibles.

Le DoE lui-même a essayé de collaborer avec les différentes SETA (Autorités sectorielles d'éducation et de formation). Le projet qui suit montre un modèle réussi d'intégration de l'éducation, et illustre le succès de la coopération entre différentes SETA: CETA (le bâtiment); ESETA (énergie); PAETA (agriculture primaire); et THERA (tourisme et accueil). Ce programme a été créé en 2004. Les prestataires de services étaient recommandés par les organismes correspondants, et le DoE a organisé la formation dans certains métiers (par exemple: la charpenterie, peinture, plomberie, vitrerie, électricité, activités agricoles, chaudronnerie, accueil et tourisme). Les prestataires de services devaient former des apprenants sans travail qui s'étaient inscrits à une formation ABET. Dans les différentes provinces, environ 60 centres de formation d'adultes ont été contactés, surtout dans les zones rurales et périurbaines. Ces centres de formation étaient sélectionnés par les provinces. Tout en recevant une formation ABET en alphabétisation, ils recevaient aussi une formation de compétences dans un domaine choisi. Il y avait 64 apprenants en bâtiment, 40 en agriculture primaire, et les autres venaient des autres associations d'apprentissage. En tout : 104 apprenants²⁰.

La formation s'est déroulée dans des écoles d'accueil et l'apprentissage, fut mise "en pratique" dans les écoles mêmes, c'est-à-dire que ces écoles furent peintes, les toilettes réparées, les bâtiments en mauvais état rénovés, etc. Certains des enseignants de ces écoles faisaient aussi partie du programme de formation.

L'intégration et l'accent mis immédiatement sur le moyen de gagner sa vie motivèrent les apprenants pour qu'ils achèvent leur formation. Les apprenants (65% d'hommes et 37% de femmes) recevaient un traitement de R20 (\$3) par semaine, et il n'y eut ni abandon ni absentéisme.

La stratégie utilisée pour ce projet pilote suggère un certain nombre d'options pour l'élargir, en collaboration avec le ministère des Travaux publics et avec le DoL (par l'intermédiaire des SETA), et pour développer le modèle permettant de donner aux apprenants une compétence dans les métiers courants, tout en leur enseignant un tronc commun (langue/communication/calcul) de manière significative.

4.9 (Q.8) QUI PARTICIPE?

4.9.1 L'IMPLICATION DES HOMMES ET DES FEMMES EN TANT QUE FORMATEURS D'ADULTES

²⁰ Bien que ce programme soit minuscule pour un programme gouvernemental, en tant que modèle réussi il peut cependant être appliqué à plus grande échelle.

Selon les statistiques de l'UNISA concernant les inscriptions aux cours des programmes ABET pour les intervenants²¹, en 1995 80% des étudiants inscrits pour la qualification ABET des formateurs étaient des hommes. En 2000, cette proportion s'est inversée, avec environ 70 à 80% d'étudiantes inscrites chaque année. Il faut remarquer que, s'il y a une majorité de formateurs féminins, les postes de haut niveau de l'ABET, au gouvernement et dans les départements de ressources humaines sont encore, d'une manière ou d'une autre, le territoire des hommes.

HOMMES ET FEMMES EN APPRENTISSAGE

Il est à noter que le profil des apprenants en formation selon le sexe dans les programmes publics de l'ABET est à 80% féminin. Cette tendance ne fait que refléter l'alphabétisation au niveau mondial, où la plupart des apprenants sont des femmes. Les entretiens que nous avons eus avec les enseignants suggèrent que (1) les hommes hésitent à admettre leur statut d'analphabètes, qui serait révélé s'ils allaient en classe, (2) ils ne veulent pas recevoir d'enseignement de la part des femmes, (3) ils préféreraient avoir des classes où les sexes sont séparés, (4) ils préféreraient apprendre des compétences professionnelles, et (5) étant des travailleurs itinérants, ils sont loin de chez eux.

4.10 (Q.9) QUELS SONT LES PROBLEMES DE CURRICULA? QUELLES SONT LES REPONSES APPORTEES A L'ENSEIGNEMENT DES GROUPES MIXTES DONT LES NIVEAUX D'APTITUDE, D'AGE ET DE LANGUE SONT DIFFERENTS, ET DANS QUELLE MESURE LES FORMATEURS TRAITENT-ILS DES PROBLEMES SOCIAUX DANS LE CURRICULUM?

4.10.1 FORMATION DES GROUPES D'APTITUDES ET DE LANGUES DIFFERENTES

Dans toutes les zones où la population d'apprenants est dispersée, il est nécessaire (et plus économique) pour les enseignants de s'adresser à des groupes d'âges et de capacités mixtes. La formation des enseignants essaie de préparer ces derniers pour cela, mais, en réalité, c'est difficile à faire dans n'importe quelles circonstances, et les enseignants y sont forcés uniquement pour des raisons de coûts. L'un des problèmes, c'est que les jeunes apprenants n'ont pas les mêmes centres d'intérêt que les plus âgés. Le VIH/SIDA a entraîné comme conséquence que de nombreuses classes doivent s'adresser à deux générations, du fait que de jeunes orphelins ont été obligés de quitter le système scolaire et sont aujourd'hui trop âgés pour le réintégrer. Ils sont donc forcés de rejoindre une classe ABET avec leurs grands-mères qui doivent acquérir de nouvelles compétences pour pouvoir élever leurs petits-enfants. Comment répondre aux besoins d'apprenants d'âges différents constitue un défi aussi grand que d'enseigner à des apprenants parlant des langues différentes (un phénomène croissant du fait de l'urbanisation rapide des apprenants qui affluent vers les zones métropolitaines).

²¹ Etant donné que l'UNISA ABET a formé plus de 50 000 formateurs d'adultes, ces statistiques semblent être des indicateurs fiables du rapport éducateurs femmes/hommes dans ce pays.

COMMENT LES FORMATEURS TRAITENT LES PROBLEMES SOCIAUX – LE VIH/SIDA EN PARTICULIER

En Afrique du Sud, la plupart des programmes traitent, d'une manière ou d'une autre, le problème du VIH/SIDA. Les apprenants (qui sont, pour la plupart, affectés par le VIH) montrent un grand intérêt pour le VIH, et les enseignants doivent recevoir une formation complémentaire correspondant aux derniers développements en matière de traitements et de soins.

Voici quelques réponses tirées d'un échantillon de 150 apprenants²² participant au programme SANLI (Initiative nationale sud-africaine pour l'alphabétisation), qui devaient simplement noter les bénéfices qu'apportait leur participation au programme SANLI d'alphabétisation de base. Bien que les questions étaient ouvertes et que les apprenants pouvaient mentionner n'importe quels bénéfices, une bonne partie de l'échantillon a mentionné que ce programme les a aidés à prendre conscience des problèmes du VIH/SIDA et à y faire face.. Ci-dessous, quelques exemples concernant le VIH/SIDA et aussi les compétences acquises:

“Je suis capable de lire le journal et les panneaux routiers, et de comprendre les problèmes du VIH/SIDA.”

“Peux remplir des formulaires, lire les panneaux routiers, et sais comment on peut être infecté par le VIH.”

“Je connais le problème du VIH/SIDA et je peux transmettre le message aux enfants.”

“J'ai appris à lire les panneaux routiers et les noms des rues, et aussi comment on peut être infecté par le VIH.”

“Sais comment se transmet le VIH et comment le prévenir.”

“Sais remplir des formulaires, et ai appris au sujet du VIH/SIDA.”

“J'ai appris au sujet du VIH/SIDA et l'utilisation des préservatifs, et à communiquer par téléphone.”

“Je sais écrire mon nom et ai appris la cruauté du VIH/SIDA.”

“Heureux d'apprendre au sujet du VIH/SIDA et comment voter.”

“J'ai appris au sujet du VIH/SIDA, et sais ma date de naissance.”

4.10.3 TRAITEMENT DES PROBLEMES DE LANGUES

Théoriquement, l'Afrique du Sud a opté pour une politique multilingue stricte où les 11 langues ont le même statut et avec l'anglais (ou la langue de l'économie) comme langue supplémentaire. Dans la réalité, il faut pousser les apprenants à apprendre dans leur langue maternelle, puisqu'ils savent que l'apprentissage de l'anglais va de pair avec des bénéfices économiques. En zone métropolitaine où se retrouvent, dans la même classe, des apprenants (nouveaux migrants) venant des quatre coins du pays, il est donc difficile d'institutionnaliser l'éducation dans la langue maternelle. Dans ce cas, au niveau 1 de l'ABET, les enseignants luttent pour enseigner tout l'éventail des langues aux apprenants qui ont besoin d'apprendre à travers leur langue maternelle. Aux niveaux supérieurs de l'ABET, les matériels d'enseignement dans les langues maternelles manquent cruellement, notamment en sciences sociales, mathématiques et orientation professionnelle.

Le Botswana et la Namibie ont des problèmes semblables à ceux de l'Afrique du Sud en matière de langues. Les compétences linguistiques de l'enseignant semblent déterminantes en ce qui concerne

²² Choisis de manière aléatoire parmi environ 340 000 réponses données par les apprentis (2003/4). Celles qui n'étaient pas en anglais ont été traduites par George Moima et Mpho Hleza.

l'utilisation d'une langue au sein de la classe, quelle que soit la politique qui régit l'utilisation des langues.

4.11 (Q. 10) COMMENT SONT TRAITES LES SITES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE ?

Le NQF permet à l'apprentissage d'avoir lieu n'importe où, puisqu'il transcende et est indépendant de la question de lieu. Et pourtant, alors que les apprenants du programme SANLI semblaient disposés à apprendre quel que soit le lieu, une école disponible (d'ordinaire on empêche les adultes d'utiliser les locaux scolaires) équivalait à un "Cinq étoiles" en termes de locaux d'apprentissage. Des écoles sont mises (à contrecœur) à la disposition de l'ABET pour les cours du soir, mais les problèmes qui y sont liés ne sont pas réglés. Par exemple, il n'est pas clair qui doit payer l'électricité quand les locaux sont utilisés, qui doit les entretenir, etc. Il y a aussi des problèmes logistiques du fait que les instituteurs expriment des exigences de propriétaires en ce qui concerne les meubles et les équipements, et n'acceptent pas que l'enseignant de l'ABET mette des bureaux en groupes ou une affiche au mur. Les enseignants se plaignent ainsi:

Parfois, vous entrez dans une salle de classe, et l'institutrice a laissé toutes ses notes sur le tableau, alors vous ne pouvez pas l'utiliser... nous ne pouvons rien mettre sur les murs... parfois, ils nous prêtent une salle de classe, mais ils ferment les toilettes à clé... nous n'avons pas d'armoire pour y laisser nos affaires, alors nous sommes obligés de trimbaler nos affaires à l'aller comme au retour des cours... des voleurs viennent voler nos montres et nos téléphones portables... et ils attaquent les apprentis qui rentrent chez eux le soir.

L'utilisation des bâtiments scolaires pose d'autres problèmes que le gouvernement doit régler. Parmi eux, et pas des moindres, celui des actes criminels qui tendent à augmenter partout où les gens se regroupent.

De manière générale, les programmes de l'ABET pourraient rendre l'utilisation des équipements d'éducation économiquement plus rationnelle, car ils ne demandent pas d'investissements majeurs en bâtiments.

. Au Botswana, le rapport 2004 de l'UIE a aussi remarqué ce sentiment, et aussi que les gens estimaient que le gouvernement ne faisait pas assez d'efforts pour s'occuper d'eux. En Namibie aussi notre recherche montre qu'un grand nombre d'apprenants suivent encore des cours au pied d'un arbre (parfois même sans chaises) et que, là où des écoles primaires sont utilisées, les pupitres sont trop petits pour eux.

5. DEVELOPPEMENT DES CAPACITES DES FORMATEURS D'ADULTES AU BOTSWANA²³

5.1 INTRODUCTION

Le BNLP (Programme national d'alphabétisation du Botswana) fut lancé en 1981, à la suite d'une recommandation dans la Politique nationale pour l'éducation de 1977. La population visée était celle des "adultes et jeunes", définis comme des personnes de 10 ans et plus, et ses objectifs étaient de permettre:

à un nombre estimé de 250,000 jeunes et adultes illettrés (40% de la population des 15-45 ans) d'apprendre à lire, écrire et calculer en Setswana entre 1980-1985;

aux participants d'appliquer leurs connaissances pour développer leur vie culturelle, sociale et économique; et

aux participants de remplir des devoirs communautaires, ainsi que de profiter de leurs droits et obligations de citoyens.

Le BNLP est appliqué au Botswana depuis plus de 20 ans et, au moment de la rédaction de ce rapport, est en train d'être revu avec l'intention de développer un curriculum qui offrirait aux apprenants un programme systématique qui leur permettrait d'atteindre l'équivalent du niveau de fin d'études primaires (Projet de l'UIE/DNFE pour le Botswana, 2005).

Une équipe de l'UIE est en train de faciliter ce processus de redéveloppement, et de création du nouveau curriculum national, qui a été (affectueusement) qualifié de *thuto – ga - e – golelwe* ou *jamais trop tard*.

Tout au long de ce processus de re-création du curriculum, l'existence des éducateurs proposés est prise en compte. Il est nécessaire que ce processus garantisse que le nouveau curriculum est adapté aux enseignants visés, facile d'utilisation pour eux, avec du sens, et que ces enseignants puissent le comprendre, se l'approprier et le gérer (Torres in UIE, 2005). C'est pour cette raison qu'il était primordial de définir le profil et la qualité des éducateurs qui seront disponibles, car c'est déterminant pour le curriculum dans la mesure où cela en montre les possibilités et les limites. En Afrique du sud, sous de nombreux aspects, le curriculum destiné aux adultes n'a pas été conçu avec les enseignants ou les destinataires à l'esprit. Ce qui a entraîné de nombreuses difficultés d'application au niveau de l'interface de l'apprentissage. Il est évident que la façon de percevoir l'éducateur et la formation qu'il reçoit doivent être au cœur d'un tel processus.

Note sur cette section du présent rapport: Ce rapport a été rédigé au cours de cette période intermédiaire, et est à cheval entre ce qui existe et ce qui est proposé. Pour simplifier la lecture, le programme proposé est appelé nouveau programme, nouveau curriculum national, ou l'ABEP. Il faut aussi noter que le nouveau curriculum est développé en tandem avec le développement d'une nouvelle politique des langues et du Cadre national des qualifications en cours, et dont il dépend en fait. Il est évident que ces "mouvements" auront un impact sur les résultats.

²³ Cette étude repose largement sur l'Évaluation du Programme national d'alphabétisation du Botswana (BNLP) qui a démarré en juin 2003, et était menée par une équipe de l'Institut d'éducation de l'UNESCO (UIE). Cet exercice d'évaluation a effectué un examen exhaustif du curriculum et des opérations du BNLP conformément à la Politique nationale révisée pour l'éducation (1994).

5.2 (Q.1) FORMATION DES ENSEIGNANTS: OU, COMMENT, COMBIEN DE TEMPS DURE-T-ELLE, ET QU'EST-CE QU'ELLE IMPLIQUE?

En considérant les programmes de renforcement des capacités des formateurs d'adultes au Botswana, il est nécessaire d'insister (comme mentionné ci-dessus) sur le fait que le présent rapport a été rédigé au moment où l'éducation non formelle au Botswana est en train de subir un processus de réforme systémique. Ainsi, ce rapport sur les capacités des éducateurs se situe, de manière quelque peu inconfortable, entre les pratiques actuelles et ce que le ministère de l'Éducation non formelle est en train de reconstruire.

5.2.1 DEFINITION DU “FORMATEUR D'ADULTES”

La définition de l'éducation des adultes est vaste et contestée, tout comme la définition de qui peut être effectivement considéré comme *formateur d'adultes* au Botswana. En ce sens, plusieurs catégories d'éducateurs agissent dans le domaine de l'éducation des adultes, et il y a un grand choix de définitions de ce qu'est un “formateur d'adultes”.

Youngman (2002:3) fait remarquer que toute discussion à propos des personnels d'éducation des adultes doit tenir compte du fait que “beaucoup de gens qui, *objectivement*, peuvent être qualifiés d'éducateurs d'adultes ne se considèrent pas *subjectivement* comme tels”. Il cite l'exemple des démonstrateurs en agriculture qui pourraient se considérer plutôt comme des vulgarisateurs que comme des formateurs d'adultes. De même, les LGL (Chefs de groupes d'alphabétisation) interrogés pour cette étude parlent de travail avec des “gens” d'autres ministères lorsqu'ils sollicitent l'aide d'agents du développement communautaire ou des ressources et appartenant à des institutions comme le ministère des Transports, de la Santé ou de l'Agriculture (qui offrent tous un ensemble de cours adaptés pour les adultes).

C'est pour cette raison que l'on peut considérer que la Politique pour l'éducation des adultes du Botswana inclut tous ceux que leurs “fonctions professionnelles de travail amènent à aider des adultes à apprendre”. Youngman (2002) explique que ces fonctions peuvent être primaires, comme dans le cas d'un fonctionnaire du ministère de l'Éducation pour l'éducation des adultes au niveau du district, ou secondaires, comme dans le cas d'un pasteur qui organise une éducation non formelle pour les jeunes adultes de la communauté. Youngman indique que ces fonctions spécifiques peuvent inclure des rôles divers, y compris ceux d'enseignant, organisateur ou administrateur de la communauté, créateur de matériels d'enseignement, etc., et que le contenu technique de leur travail peut être très varié, allant de la santé à la gestion commerciale ou les compétences en bâtiment. Par conséquent, et selon Youngman, la formation au Botswana est d'une envergure enveloppante de par sa conception du formateur d'adultes.

Youngman (2002) remarque cependant qu'une composante très importante de l'éducation des adultes au Botswana est apportée par le gouvernement sous forme de services de vulgarisation. Ces services sont coordonnés aux niveaux national, des districts et villageois. Au niveau national, la Division de coordination du développement rural du ministère des Finances et de la Planification du Développement préside le RECC (Comité de coordination de vulgarisation rurale) qui réunit les directeurs de tous les départements de vulgarisation (du département d'éducation non formelle du ministère de l'Éducation, au Département de la faune et de la flore et des parcs nationaux du ministère du Commerce et de l'Industrie). Parallèlement à ce comité national interministériel, aux niveaux inférieurs, il y a les Équipes de vulgarisation de district et villageois qui ont toutes pour objectif d'intégrer les opérations des divers départements..

Selon Youngman (2002), ces services (fournis par une grande diversité de formateurs d'adultes) donnent un exemple concret de l'existence de ce qu'il appelle la formation après la conférence de Hambourg, en termes de contexte d'organisation et de contenu du curriculum.

Par ailleurs, il faut aussi mentionner la réciproque: l'alphabétisation et les techniques qui y sont associées peuvent, et doivent, être intégrées à la formation de tous les vulgarisateurs de tous les secteurs car ils doivent pouvoir comprendre comment rendre l'alphabétisation accessible aux adultes d'un groupe cible. L'accès aux services pourrait être facilité par la dissémination de matériels utiles aux usagers, comme les formulaires pour l'obtention des retraites, pour la carte d'identité nationale, pour les passeports, les cartes médicales, des affiches, des prospectus, et des publications sur le VIH/SIDA. Tous ces matériels pourraient ensuite être traduits dans d'autres langues et pourraient servir dans les cours d'éducation non formelle.

5.2.2 LE PERSONNEL DU PROGRAMME NATIONAL D'ALPHABÉTISATION DU BOTSWANA

La majeure partie des éducateurs déployés pour enseigner dans le cadre du Programme national d'alphabétisation a été recrutée comme LGL (Chefs de groupes d'alphabétisation), qui reçoivent une formation initiale de deux semaines, et ensuite des cours de perfectionnement que le DNFE organise tous les.

Youngman (2002) indique que le Département d'éducation des adultes à l'Université du Botswana occupe une place centrale dans la formation prévue pour les formateurs d'adultes, et a été désigné par la *Revised National Policy on Education April 1994* (Nouvelle politique nationale pour l'éducation, avril 1994) comme l'"agence leader pour la formation du personnel d'éducation non scolaire, et pour la recherche et l'évaluation dans ce secteur". Ce département de l'Université offre un choix de formations de courte durée, pendant l'exercice professionnel pour les formateurs d'adultes mais, remarque-t-il, son objectif principal est d'offrir des programmes de qualification à cinq niveaux différents avec son programme de M.Phil./Ph.D (mastère et doctorat) en Education des adultes, qui constitue une qualification basée sur la recherche. Youngman (2002) remarque que la majorité de ceux qui étudient en vue de ces qualifications sont des formateurs d'adultes en exercice, subventionnés par leurs employeurs. Depuis ses débuts en 1979, ce département a toujours admis des étudiants venant d'horizons très différents et a reçu des étudiants issus de 20 départements gouvernementaux centraux et locaux différents, ainsi que d'un certain nombre d'organisations non gouvernementales

En accord avec la définition très large du formateur d'adultes, Youngman (2002) affirme qu'un certain nombre d'autres institutions botswanaises offrent aussi une formation aux personnels de formation d'adultes, mais ne sont pas les fournisseurs principaux. Ces institutions font de la formation sur une base sectorielle et se présentent rarement comme faisant partie du domaine de l'éducation des adultes. Parmi ces institutions, on trouve l'université agricole du Botswana, qui offre des programmes qualifiants et des cours de courte durée pour les agents de vulgarisation agricole en exercice, et le Département du travail social de l'université du Botswana qui compte notamment parmi ses étudiants ceux qui joueront un rôle en tant qu'agents du développement communautaire. Par ailleurs, quelques uns des ministères offrent aussi des formations à certains cadres, comme les éducateurs de santé qui reçoivent leur formation initiale de la part du ministère de la Santé. D'autres institutions offrent des programmes ponctuels, tel que le cours de Formation des formateurs que l'Institut de gestion du développement a offert aux formateurs travaillant sur sites (Youngman, 2002).

En plus de la formation des éducateurs d'adultes offerte au Botswana, une grosse partie de la formation se fait à l'étranger. Elle se fait, dans la plupart des cas, en Amérique du Nord ou au Royaume-Uni et, très rarement, en Afrique. Youngman (2002) déclare que "cette formation peut poser des problèmes en termes d'adéquation, et elle peut saper le renforcement des capacités nationales lorsque les étudiants, par exemple, sont envoyés à l'étranger pour suivre des cours disponibles au niveau local".

Formation au contrôle

Au niveau des cadres, les éducateurs (mais pas tous) sont formés à l'Université du Botswana, en éducation des adultes. De nombreux superviseurs de districts se sont inscrits à l'Université d'Afrique du Sud pour obtenir le certificat, diplôme ou qualification post-universitaire de l'ABET. Le DNFE offre aussi des formations courtes en supervision, pour s'assurer que les superviseurs encouragent une approche participative. Dans l'un des cas, une femme cadre a rapporté que, depuis qu'elle a commencé à travailler il y a plus de dix ans, elle n'a reçu aucune orientation. Elle a dû apprendre sur le tas, en lisant des dossiers et en participant à des réunions (UNESCO/UIE, 2004).

La formation des LGL

Bien que tous les LGL doivent suivre une formation initiale de deux semaines (suivie par des cours annuels de perfectionnement), leur formation est décentralisée et il n'y a pas de curriculum uniforme d'un district à l'autre. Même si cela signifie que la formation est inégale et pas uniforme, la tendance a été de former les nouvelles recrues pour qu'elles comprennent la structure d'organisation du DNFE, comment tenir un registre des présences, comment mobiliser/recruter des apprenants, et comment soutenir leur motivation. De plus, les LGL nouvellement recrutés apprennent comment enseigner et interagir avec les apprenants adultes, quelles sont les méthodes d'enseignement à utiliser, comment enseigner à des groupes de capacités différentes, et comment trouver et utiliser les matériels d'enseignement appropriés. En général, les LGL apprennent aussi à optimiser l'environnement d'apprentissage (souvent sous un arbre), et aussi parfois les compétences nécessaires pour les projets de développement ou des projets générateurs de revenus.

Si la liste de sujets ci-dessus est considérée comme le programme complet des deux semaines de formation pour les LGL, le peu de temps (deux semaines) consacré à la formation initiales et le niveau d'éducation²⁴, en général faible, des LGL signifient qu'il n'est souvent pas possible de traiter tous ces sujets. Le DNFE offre des opportunités de suivre des cours de perfectionnement, mais ceux-ci tendent souvent à se concentrer plus sur les problèmes d'enseignement identifiés par les LGL²⁵, et ne permettent pas d'acquérir une meilleure formation en ce qui constitue les fondations de l'éducation et du développement des adultes.

Ce modèle d'orientation courte est aussi utilisé en Namibie, où le ministère de l'Éducation de base dispose d'un curriculum de formation bien défini à l'intention des formateurs sur le terrain. Une définition et des résultats clairs guident la formation et évitent ainsi les interventions sporadiques et ad hoc.

Après la formation initiale, les formateurs ont la possibilité de suivre une formation complémentaire destinée à leur apporter des compétences supplémentaires et à mettre à jour leurs connaissances et les informations à la fin de chaque année de service. Cette formation est souvent appelée *formation de perfectionnement*. Au Botswana, elle a lieu tous les ans et se concentre sur les problèmes que les alphabétisateurs ont rencontrés pendant leurs cours. Les enseignants peuvent s'entraider pour les résoudre et améliorer ainsi leurs performances. D'habitude, avant le début de chaque formation de perfectionnement, l'équipe de formation rencontre les LGL et le représentant régional (qui les supervise) pour faire la liste des problèmes rencontrés au cours de leur travail (UNESCO/UIE, 2004). Alors que la formation complémentaire pourrait servir de base pour que les enseignants fassent des recherches actives concernant leurs problèmes, les

²⁴ L'évaluation de l'UIE rapporte qu'en ce qui concerne le niveau d'éducation, 25% des LGL interrogés avaient obtenu le brevet du premier degré, 42% avaient le niveau 3 du secondaire, 25% le niveau 2, et 8% avaient atteint le niveau 10. La plupart des LGL n'avaient pas réussi à dépasser le Niveau 7.

²⁵ Il est reconnu que les problèmes des enseignants pourraient être intégrés comme des points de recherche active pour améliorer l'enseignement. Cependant, cela ne peut se faire que si les formateurs eux-mêmes ont été formés à cette technique.

capacités du formateur ne semblent pas permettre ce genre de facilitation, et les enseignants qui ont eux-mêmes un niveau d'éducation assez bas ont besoin de s'occuper de leur propre apprentissage afin de pouvoir enseigner. Les LGL ont, cependant, une expérience considérable en organisation communautaire et, du fait qu'ils vivent et travaillent au sein de leurs communautés, ont l'avantage de l'accès direct.

Maruatona (2004:3) affirme qu'au Botswana (comme en Namibie, Tanzanie, et Zambie) les enseignants sont formés à l'alphabétisation en apprenant les principes de l'enseignement destiné aux apprenants adultes. "Après leur diplôme, ces volontaires sont envoyés dans les provinces et districts où ils reçoivent une rémunération mensuelle très faible. Au Botswana, chaque session annuelle pouvait recevoir environ 20 stagiaires, selon le nombre de recrutements. Cela dépend de la nécessité de remplacer ceux qui quittent le programme. Les autres sont ceux qui ont constitué leurs propres groupes et, par conséquent, ont besoin d'une formation initiale en tant qu'alphabétisateurs."

Une évaluation récente des LGL par l'UNESCO/UIE (2004) précise que si, à l'heure actuelle, les LGL apprennent les compétences nécessaires pour diffuser les renseignements sur le VIH/SIDA, pour générer des revenus, et pour la prévention santé pendant leur formation fondée sur l'utilisation des manuels de base, le suivi pendant la supervision est faible et ne permet pas de garantir l'application de ces compétences. Ce rapport recommande que les LGL devraient avoir la possibilité, à la fois pendant leur formation initiale et pendant leur formation complémentaire, d'échanger leurs idées et expériences des différentes stratégies et méthodes d'enseignement, et que leur suivi et supervision devraient porter plus sur les aspects pédagogiques que d'être centrées sur les problèmes administratifs (UNESCO/UIE, 2004). Ce qui signifie, cependant, que le formateur devrait recevoir une formation qui lui permette de faciliter cela, et de tirer des leçons didactiques.

Il est essentiel que le processus de "recurricularisation" contienne une nouvelle conception du rôle des éducateurs afin de garantir que le curriculum soit effectivement applicable. La formation de ces travailleurs qui ont des "racines locales" est importante, car ce sont les cadres qui interagissent avec les apprenants et qui interprètent les résultats des curricula par rapport aux besoins des apprenants. Comme il est montré ici, et comme il est indiqué dans le rapport de l'UIE (2004), la formation *ad hoc*, sporadique, et par bribes des éducateurs locaux est complètement inadaptée.

5.2.3 ACCREDITATION DES INTERVENANTS

Etant donné que l'université du Botswana a été nommé par le gouvernement comme le premier fournisseur de l'habilitation des personnels d'éducation des adultes, le Département d'éducation des adultes de l'université entreprend un certain nombre de formations courtes, en cours d'emploi, destinées aux formateurs d'adultes, mais s'efforce surtout d'offrir des programmes de formation professionnelle pour le développement des éducateurs, sur cinq niveaux. Selon Youngman (2002), ces niveaux sont les suivants. Le programme M.Phil./Ph.D (de formation des adultes) est fondé sur la recherche, et vient d'être créé. Le cours de M.Ed. (de formation des adultes) a été récemment revu pour tenir compte les changements imminents dans la structure académique générale de l'Université, qui vont introduire des modules semestriels des cours et des programmes flexibles qui permettent d'accumuler des crédits. Ce cours cherche à offrir un curriculum en adéquation avec l'époque actuelle, sous l'influence des perspectives de la CONFINTEA. Le B.Ed (de formation des adultes) et le Diplôme de formation des adultes sont en cours de révision et tiendront sans doute compte des conclusions de la CONFINTEA. Le Certificat en formation des adultes est offert par l'éducation à distance (Youngman 2002:5).

Les LGL reçoivent une formation initiale reconnue par la DNFE. D'autres professionnels et personnels de supervision peuvent obtenir l'un des certificats, diplômes, ou diplômes post-universitaires qu'offre l'université du Botswana, ou une qualification obtenue via l'enseignement ouvert et l'éducation à distance offerts par l'Institut ABET de l'UNISA.

Un curriculum plus orienté vers la professionnalisation est offert aux formateurs d'adultes qui suivent l'un des cours universitaires locaux ou régionaux pour acquérir une compétence dans les domaines suivants:

- principes de l'éducation des adultes;
- psychologie de l'éducation des adultes;
- introduction aux programmes de planification pour les apprenants adultes;
- apprenants adultes et société;
- pratique de l'apprentissage des adultes; et
- introduction à la recherche en éducation.

5.2.4 PERSPECTIVES DE CARRIERE POUR LES ALPHABETISATEURS

Conformément à la définition générale, des perspectives de carrière sont offertes dans tous les domaines et ministères qui offrent des opportunités d'apprentissage pour adultes. Bien que les LGL soient formés pour un objectif spécifique et limité, ils pourraient, avec une formation et un soutien adéquats, être amenés à améliorer leur carrière et à assumer des rôles de supervision et de formateurs d'adultes. Les formateurs d'adultes ayant de meilleures compétences pourraient devenir des développeurs de matériels d'enseignement pour adultes, chercheurs en éducation des adultes, ou devenir des formateurs d'adultes dont on a besoin pour faire le lien entre les différents départements ministériels.

5.2.5 DANS QUELLE MESURE LA FORMATION DES FORMATEURS EST-ELLE FORMELLE OU NON FORMELLE?

On peut considérer que la formation est formelle dans la mesure où elle répond à des critères tels que: une qualité adéquate, une reconnaissance permettant son habilitation par un organisme officiel, et si cette formation mène à une qualification reconnue qui permet de percevoir un salaire (notamment par le gouvernement). Il est clair, cependant, que la formation des superviseurs et des formateurs d'adultes professionnels est formelle si elle est dispensée par des universités, et si les éducateurs sont rémunérés selon une échelle de salaires officielle. Par contre, la formation des LGL est non formelle, et les LGL ne sont reconnus que par rapport à l'objectif pour lequel ils ont été formés.

Il est pourtant crucial que les nouveaux cadres LGL reçoivent une formation et une habilitation formelles, et que le système prévoie leur développement en ouvrant des perspectives de carrière pour ceux qui y aspirent.

5.3 (Q.2) QU'IMPLIQUE L'“ASSURANCE QUALITE” POUR LA QUALITE DE LA FORMATION DES FORMATEURS ET LEURS PRESTATIONS?

Alors que l'Afrique du Sud, en vertu de la Loi SAQA, a introduit un système permettant de garantir la qualité de la formation en éducation (les ETQA), le Botswana n'a pas encore créé un organisme équivalent. Pour le moment, il revient aux utilisateurs finaux et à ceux qui fournissent les formations d'évaluer la qualité de la formation dispensée aux formateurs d'adultes.

Le système ETQA en Afrique du Sud n'est pas une panacée pour les problèmes qui se posent dans ce secteur. Il a été constaté qu'une évaluation de la qualité (QU) qui dépend des connaissances de l'évaluateur lui-même risque de devenir une activité quantitative, basée sur une liste de contrôle, sans véritable compréhension des problèmes de qualité.

5.3.1 ETUDE DE L'EFFICACITE DE LA FORMATION DES

EDUCATEURS

Au cours des entretiens avec les personnels du Programme national d'alphabétisation (NLP), une des réponses les plus fréquentes était que la formation initiale de deux semaines pour les LGL était trop courte pour leur permettre de réellement connaître les rudiments de l'enseignement des adultes. De plus, les LGL déclarent que les programmes de perfectionnement étaient "inadaptés, toujours les mêmes, ou qu'ils avaient tendance à focaliser sur les problèmes rencontrés", et ne les aidaient pas à surmonter ces difficultés. Cependant, l'UIE (2004) rapporte qu'à Orapa, où un processus de changement est en cours, les LGL ont répondu que la formation de perfectionnement était "une expérience innovante" car les ateliers étaient orientés sur les résultats et étaient très motivants pour les LGL.

Interrogés sur les sujets traités dans les cours de formation, les LGL mentionnent les suivants: comment préparer une leçon et comment planifier cette leçon, les opérations bancaires, comment rédiger ses dernières volontés et son testament, comment s'inscrire sur les listes électorales, le VIH/SIDA, les stratégies de recrutement, les dynamiques et groupes, comment mettre à profit le temps des cours, et comment introduire de façon méthodologique les mots-clés dans les manuels de base (utilisés pour l'apprentissage de base initial).

Toutes les personnes interrogées répondent que la formation leur a servi dans la pratique, et certains suggèrent que les méthodes de formation devraient inclure l'apprentissage et les observations entre pairs. La plupart des LGL demande que les cours de perfectionnement contiennent plus de formation. A la question de savoir dans quels domaines ils aimeraient avoir plus de formation, ils ont cité: l'amélioration de leur éducation générale, de nouvelles méthodes et stratégies pour l'utilisation des manuels de base, comment utiliser les manuels d'école primaire, comment enseigner l'anglais comme langue étrangère, les études en sciences sociales et civiques, l'amélioration de leurs connaissances en matière de planification d'une leçon et des instruments d'évaluation, les compétences en arts ménagers et de vie quotidienne (UIE 2004).

Les LGL expriment clairement la nécessité (sans doute provoquée par leurs propres expériences) d'avoir une formation professionnelle approfondie, qui leur donnerait les compétences génériques dont tout enseignant a besoin pour survivre, et que ces compétences soient structurées dans un programme raisonné.

Qui est responsable de la vérification de la qualité de la formation des éducateurs?

Avant un cours de perfectionnement, l'équipe de formation rencontre habituellement les LGL et le responsable local qui les supervise pour déterminer les problèmes qu'ils ont rencontrés dans leur travail. Etant donné qu'il n'existe pas d'évaluation avant ou après les tests des cours de formation, l'évaluation se limite à l'observation (supervision) des LGL après ces cours de formation.

La coordination de la formation dans les régions et districts relève de la responsabilité du Responsable principal de la formation des adultes au niveau du Bureau central. Ce (cette) responsable, en compagnie des responsables régionaux, fait le tour des cours de formation pour les superviser. Les Responsables régionaux sont formés à l'échelon national par l'Equipe de formation nationale.

Au cours de leurs observations des classes, les superviseurs recueillent les suggestions émises par les LGL et les étudient pour les inclure dans les cours de formation. Les visites régulières de contrôle des LGL peuvent aussi être considérées comme des suivis des cours de formation. Les cours de perfectionnement se basent sur des problèmes relevés au cours des contrôles et rapportés par les superviseurs. L'ensemble des réponses (UIE 2004) est très clair en ce qui concerne la dynamique des interactions entre supervision et formation. Les superviseurs participent aussi aux cours de formation avec les LGL. Certains font même partie des équipes de formation. Avant un cours de formation, l'équipe de

formation rencontre les LGL et leurs superviseurs pour déterminer quels genres de problèmes ont été rencontrés. Ce système tente ainsi d'assurer un cercle de rétroaction pour permettre des améliorations.

Les superviseurs sont eux-mêmes contrôlés par les Responsables de districts mais, pour ceux qui sont en poste dans les villages, les visites de leurs superviseurs de district sont rares. Le responsable de district rencontre de temps en temps les responsables (qui lui sont subordonnés), lit leurs rapports, et intervient lorsqu'un problème est relevé.

Au cours de l'enquête d'impact de l'UIE (2004) le personnel NLP interrogé a déclaré que la supervision des LGL devrait être faite de manière régulière par les Superviseurs régionaux ou par des Assistants de l'éducation des adultes. Et pourtant, la fréquence des visites de contrôle et le nombre de LGL qu'un responsable doit inspecter varient. Certaines réponses indiquent qu'il faudrait rendre visite à chaque LGL au moins une à deux fois par mois. D'autres disent que ces visites sont hebdomadaires, ou même plusieurs (2 ou 3) fois par semaine. Ces lignes directrices sont cependant difficiles à appliquer, en particulier lorsque les LGL travaillent dans des zones éloignées, et que les difficultés de transports posent problème. En ce sens, certains LGL déclarent qu'ils ne reçoivent des visites que tous les deux, trois ou quatre mois, de temps à autre, une fois par an, ou jamais!

5.3.2 QUEL EST L'IMPACT DE LA FORMATION DES EDUCATEURS?

L'Enquête nationale sur l'alphabétisation²⁶, en 2003, montre que le taux national d'alphabétisation est monté à 81% (en 2003) par rapport à 68,9% en 1993²⁷. Cependant, la récente étude de l'UIE/UNESCO de 2004 montre que les efforts de formation pour renforcer les capacités des LGL ont été insuffisants. Les différents facteurs nécessaires pour assurer de bonnes pratiques recouvrent un large éventail d'indicateurs, de la politique éducative aux résultats de l'apprentissage, parallèlement à des améliorations nécessaires dans tous les domaines: matériels d'enseignement, curricula, conditions d'emploi et développement des éducateurs, et financement.

Il est nécessaire, pour les pays étudiés dans ce rapport, de former un encadrement d'éducateurs locaux qui pourront relever le défi de l'éducation des adultes. Ce sont eux, les "fantassins" qui doivent être formés en grands nombres pour faire le travail.

L'accès à la formation

Le perfectionnement des éducateurs implique qu'ils aient les opportunités de formation destinée à développer leurs capacités en tant qu'éducateurs. Aussi, alors que l'université du Botswana offre actuellement des cours aboutissant à des certificats, diplômes pré- et post-universitaires en Education de base des adultes à ceux qu'attire une carrière dans l'éducation des adultes, il est lamentable qu'un membre du DNFE *lorsqu'il est sélectionné*, puisse suivre l'un de ces cours et, comme le précise le rapport de l'UIE,

²⁶ L'Enquête nationale sur l'alphabétisation, qui doit durer 10 ans, vise à estimer la croissance du taux d'alphabétisation au Botswana. La première enquête, menée en 1993, constatait un taux national d'alphabétisation de 68,9% (70,3% chez les femmes et 66,9% chez les hommes). La deuxième, menée en 2003, constatait un taux national d'alphabétisation de 81,2% (81,8% chez les femmes et 80,4% chez les hommes).

²⁷ La réussite aux tests d'alphabétisation augmente le taux national d'alphabétisation de seulement 1,6%. Etant donné que l'étude indique que seulement 3% de la population concernée a passé ces tests, il est difficile d'attribuer cette augmentation du taux d'alphabétisation à la formation des éducateurs plutôt qu'à un accroissement des inscriptions à l'école. Cette croyance peut s'appuyer sur les disparités entre les degrés d'alphabétisation selon l'âge, puisque les résultats de cette enquête suggèrent que le taux d'alphabétisation est inversement proportionnel à l'âge, et que les plus les personnes sont âgées moins elles avaient de chance d'être alphabétisées.

le "DNFE n'a *jamais* disposé de plus de quatre créneaux par an pour permettre à ses éducateurs de s'inscrire à ces cours de certification ou de diplôme". Cet accès est aussi limité du fait que les cours donnés à l'université, en particulier le cours diplômant en éducation des adultes, sont trop chers pour que le ministère de l'Éducation puisse les financer, et le DNFE ne peut pas avoir plus de huit inscriptions par an pour ce cours diplômant. Le personnel du NLP dit que:

... sur l'ensemble du pays, pas plus de trois cadres participant aux formations chaque année... et sur les trois dernières années, personne n'a été envoyé faire des études pour un master..

Le manque d'accès au développement professionnel pour le personnel du DNFE (surtout au niveau local) handicape sérieusement son impact.

Pour les représentants de district et les superviseurs régionaux, les opportunités de formation complémentaires sont rares. Ces personnels n'ont donc pas de remise à niveau pendant plusieurs années. Comme le dit un des superviseurs régionaux:

Après 17 ans de service, nous n'avons que des certificats d'études primaires (JC), et pourtant nous devons remplir des tâches qui correspondent à un niveau supérieur (UIE 2004).

Selon l'UIE/UNESCO (2004), d'autres possibilités de formation destinée à renforcer les capacités des DNFE sont limitées par le bas niveau de qualification des employés. Comme les personnels permanents des DNFE sont généralement recrutés avec seulement un certificat d'études primaires, ils sont généralement exclus de ces formations à cause du bas niveau de leur qualification.

Un autre aspect lié à ce manque d'accès à la formation dans le pays (selon le rapport UIE 2004), c'est le fait que la plupart des cours offerts par l'université du Botswana sont des cours à plein temps sur une durée d'un an ou deux. Il est difficile pour les personnels des DNFE de suivre ces programmes du fait qu'ils sont à plein temps. L'Afrique du Sud et la Namibie ont créé des programmes de formation à distance pour les formateurs locaux, ce qui a permis de développer le niveau de capacités dans ces deux pays.

5.3.3 L'UTILISATION D'EDUCATEURS NON FORMES

Bien que tous les LGL doivent avoir suivi une formation initiale générale de deux semaines, ou une démonstration de cours avant de pouvoir enseigner, il semblerait (dans ce sens) que leur formation soit insuffisante. En deux semaines, l'on peut, au mieux, montrer aux formateurs comment utiliser un ensemble de matériels didactiques. Etant donné l'absence d'un ensemble de matériels didactiques bien élaborés, et ce que l'on observe sur le terrain, ce genre de formation préalable est insuffisant. Le rapport de l'UIE (2004) constate que de nombreux LGL ont été postés sans avoir reçu cette formation initiale. De plus, bien que les éducateurs aient l'occasion de suivre certaines formations complémentaires, après chaque année d'exercice, pour acquérir de nouvelles compétences et pour actualiser leurs connaissances, cette intervention finit en général par être uniquement consacrée aux problèmes rencontrés par les éducateurs pendant leurs enseignements. Ce temps précieux est alors perdu à essayer de résoudre des problèmes plutôt qu'à offrir une formation directe pour améliorer les performances des LGL. Si ces réunions étaient organisées comme des séances de recherche active, elles contribueraient à améliorer les capacités des LGL, sans pourtant pouvoir se substituer à un bon programme de formation pour tous les facilitateurs locaux.

5.4 (Q.3) QUELLES SONT LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FORMATEURS?

Les LGL ne sont pas considérés comme du personnel DNFE. Ce sont des volontaires à qui on devrait (conformément aux réglementations gouvernementales) offrir des postes permanents à l'issue de six mois de travail. Nombre d'entre eux sont employés dans des conditions de service "informelles" depuis dix ans ou plus. Cet arrangement convient au

gouvernement, à cause de la faiblesse des allocations budgétaires destinées à l'éducation de base et à l'alphabétisation. Ces "conditions de service" fonctionnent cependant dans les deux sens car, étant donné que les LGL sont des volontaires et non des fonctionnaires, ils peuvent quitter le programme quand ils le désirent. C'est ce qu'ils font, régulièrement, lorsqu'ils trouvent un meilleur emploi, ce qui influence gravement l'offre d'alphabétisation: "chaque fois qu'un enseignant déserte le programme, soit le groupe se désintègre, soit il faut beaucoup de temps pour trouver un remplaçant (Maruatona 2004:6).

Les conditions insatisfaisantes de travail des LGL, le bas niveau de développement professionnel du personnel des NLP sur le terrain, et une politique faible en matière de ressources humaines constituent des problèmes qui affectent sérieusement le DNFE.

Etant donné la nécessité de développer et d'appliquer le programme ABEP prévu, le DNFE devrait faire du développement de la formation et des ressources humaines une priorité. Le rapport de l'UIE (2004) signale cependant que, avant d'investir plus dans ce domaine, il faut d'abord améliorer les conditions d'emploi des LGL.

Comme pour d'autres pays, il faut faire un effort concerté pour améliorer les conditions de travail de l'encadrement. En Afrique du Sud, les nouveaux standards et normes pour le financement des centres d'apprentissage pour adultes (que le ministère doit finaliser et mettre en application), des provisions pour financer les coûts de personnel sont prévues, ce qui devrait contribuer à résoudre ce problème en Afrique du Sud (cf. Section 4.8.1 ci-dessus).

5.5 (Q.4) Y A-T-IL RE(DEFINITION) DU ROLE ET DES FONCTIONS DES EDUCATEURS?

Comme nous l'avons déjà indiqué, on peut dire que la Politique de l'éducation des adultes du Botswana concerne tous ceux qui "aident les adultes à apprendre, dans le cadre de leurs fonctions professionnelles". Parallèlement, on peut dire que les rôles et fonctions ont été élargis pour répondre à cette définition étendue d'"aide à l'apprentissage". Dans le cadre du projet pilote ABEC (Cours d'éducation de base pour les adultes), un manuel a été élaboré à l'usage des LGL qui y participent. Le DNFE, sur la base de cette expérience, a créé et est en train de piloter un curriculum de 10 semaines destiné à former les LGL avant qu'ils commencent à travailler. Ce curriculum concerne quatre domaines principaux: les conditions de travail pour les apprentis adultes et les dynamiques de groupes, la tenue des classes, les contextes communautaires, et le processus d'enseignement. Ce curriculum comprend: les tâches/contenus, connaissances, attitudes, compétences, et expériences d'apprentissage.

Des composantes théoriques sont couplées aux exercices pratiques comme parties intégrantes des cours. Cette initiative semble importante pour l'amélioration de la qualité de la formation préalable à l'emploi. Ces ressources pourraient être utilisées et développées pour servir de matériels de formation pour renforcer les compétences du nouvel encadrement de formateurs locaux nécessaires à l'application du programme ABEP. Il est cependant recommandé de partager ce programme en modules, et qu'il soit dispensé par des professionnels, afin que chaque membre du personnel reçoive la formation nécessaire qui le "qualifie" pour l'enseignement.

Le nouveau Centre national de formation à Kang, que l'équipe d'évaluation de l'UIE a aussi visité, a ouvert récemment les installations, qu'il partage avec la BODOCOL qui est elle-même une ressource pour le DNFE et qui pourrait être habilitée à fournir le programme nécessaire pour le développement des éducateurs, via l'éducation à distance destinée aux nouvelles équipes de facilitateurs.

5.5.1 APPROCHES PARTICIPATIVES ET METHODOLOGIES

D'après ce qui précède, on peut constater que le Botswana doit encore traiter le problème de l'amélioration des compétences d'un nombre suffisant d'éducateurs, à l'aide de méthodes et de stratégies pour une formation participative des adultes, afin de l'aligner sur les résultats positifs du projet pilote de l'ABEC.

5.5.2 L'IMPORTANCE DES PARTENARIATS AVEC LES COMMUNAUTES

Le fait que le Botswana considère que l'éducation des adultes est une profession multidisciplinaire et multidisciplinaire est un élément vital pour les programmes d'alphabétisation, mais qui a été négligé ces dernières années. La participation active des organismes locaux pourrait corriger cela. Selon le rapport sur le Niveau national d'alphabétisation (2003) les organismes les plus importants, du point de vue des objectifs du NLP, sont les VLC (Comités villageois pour l'alphabétisation) qui encouragent les apprenants potentiels et réels à participer au programme d'alphabétisation.

Le DNFE devrait revitaliser les Comités villageois pour l'alphabétisation en garantissant des indemnités pour l'usage des lieux Il devrait aussi encourager les CBO, les ONG, et les églises à soutenir le programme d'alphabétisation, et s'assurer que les équipes de vulgarisateurs soient impliquées dans la phase post-alphabétisation.

5.6 (Q.5) QUELLES SONT LES POLITIQUES QUI SOUTIENNENT LA FORMATION DES ADULTES, ET QUELLE EST LA RELATION ENTRE POLITIQUES ET PRATIQUES?

Il est clair, d'après les documents du Botswana, qu'il y a (au moins au niveau politique) une volonté exprimée d'améliorer les capacités du personnel pour l'éducation des adultes. En ce qui concerne le développement professionnel dans le domaine de l'éducation non formelle, la Commission nationale sur l'éducation (1993) recommande ce qui suit:

Le Département d'éducation des adultes de l'université du Botswana doit être l'agent principal de formation des personnels d'éducation en dehors du système scolaire, et pour la recherche et l'évaluation dans ce secteur (REC. 76, Révision de la politique nationale de l'éducation, 1994).

Il est évident qu'il y a un soutien politique en faveur du développement des éducateurs. Il est cependant regrettable que, chaque année, l'Etat ne puisse pas inscrire plus d'une poignée d'éducateurs dans les programmes de formation universitaires, et que l'ensemble des LGL n'ait pas bénéficié de la formation.

L'engagement au niveau politique s'exprime aussi dans les conclusions du *Rapport de la commission nationale sur l'éducation, 1993* dans lequel l'apprentissage des adultes, la "Formation professionnelle et technique", et l'"Education en dehors du système scolaire" sont mis en valeur, avec des propositions pour ouvrir ces opportunités d'apprentissage aux adultes, ceux qui manquent d'éducation de base, comme ceux qui veulent améliorer leur éducation initiale. Youngman (2002) montre que le rapport contient des propositions regroupées en quatre principaux domaines: apprentissage de compétences liées au travail, l'éducation de base des adultes, programmes de vulgarisation, et éducation continue. Chacune de ces propositions exige la formation d'un encadrement spécifique d'éducateurs.

5.6.1 LE DECALAGE ENTRE POLITIQUES ET PRATIQUES

La lecture parallèle de la *Révision de la politique nationale de l'éducation, avril 1994* et du *Rapport de la commission* mentionné plus haut, montre une politique très complète en matière d'éducation des adultes. [Incohérence dans l'original?: "Ce cadre pour le

développement des adultes, élaboré en 1994”]. Youngman (2002) décrit ce cadre comme une politique nationale progressiste et d'avant-garde en matière d'éducation, qui offre un environnement politique favorable aux initiatives d'éducation des adultes, conformément à la conception de la CONFINTEA. Le défi consiste maintenant à garantir que cet environnement de politique sociale établisse des objectifs à remplir.

Il faut que le processus de « restructuration » prévoit en même temps une stratégie de formation à grande échelle, et pour une formation soutenue et organisée des formateurs d'adultes qui auront à “fournir” ce curriculum.

5.7 (Q6) DIFFICULTES D'ENSEIGNEMENT DANS LES ZONES PEU PEUPLEES

Les problèmes d'espaces au Botswana sont semblables aux problèmes rencontrés dans certaines parties d'Afrique du Sud et dans la majeure partie de la Namibie, où les plus vulnérables vivent dans des régions parmi les plus reculées du pays. L'Enquête nationale sur l'alphabétisation (2003) montre des disparités dans les acquis de l'alphabétisation entre les districts. Comme l'on peut s'y attendre, les districts citadins ont des taux plus élevés d'alphabétisation que les zones les plus reculées. Dans certains districts, comme le Ngamiland Ouest et le Kgalagadi Sud, les taux enregistrés sont inférieurs au taux national de 68,9% en 1993.

L'immensité de la région et la nécessité de décentraliser signifient, par définition, une distribution inégale des ressources et des compétences. Ce qui peut être constaté, par exemple, dans la formation décentralisée des LGL pour qui le curriculum n'est pas le même dans tous les districts. L'inégalité de la formation dans les différents districts peut être considérée comme l'une des causes de la disparité des niveaux d'alphabétisation dans certains districts. Plus ils sont loin du centre, moins les apprenants réussissent, puisque les ressources sont généralement plus accessibles au niveau du “centre”.

Le manque de ressources a aussi des conséquences sur la qualité de l'enseignement. La distribution inégale des ressources entre les districts, les contraintes de personnel et le manque de transports, sont cités comme raisons principales d'une fréquence relativement basse des visites d'inspection dans les zones reculées, ce qui affecte surtout les classes des zones rurales et qui sont loin²⁸ des Bureaux de district ou des Bureaux régionaux. L'efficacité et la fréquence des inspections des LGL semblent dépendre étroitement de la disponibilité des transports et de la distance à laquelle se trouvent les classes par rapport à ces Bureaux. De plus, bien que les inspecteurs soient censés suivre 10 à 15 LGL en moyenne, certains travaillent avec jusqu'à 20 LGL et ne peuvent pas superviser tous ceux dont ils ont la charge, surtout lorsque la notion de distance/temps fait partie de l'équation.

Même si la politique de partage des ressources²⁹ était effective, cela ne résoudrait qu'en partie le problème des équipements. L'un des grands obstacles, c'est la grande dispersion des apprenants dans les zones rurales, problème qui n'influe pas seulement sur la prestation, mais aussi sur les distances que les apprenants doivent parcourir pour assister aux cours. Ce genre de problèmes pourrait être revu en utilisant une échelle graduée pour l'allocation des ressources permettant de compenser des critères tels que la dispersion, le manque d'infrastructures comme les transports, et aussi par rapport à la formule de financement du personnel.

Le nouveau curriculum du ABEP met particulièrement l'accent sur les zones rurales, étant donné que la moitié de la population du Botswana vit dans ces zones où se rencontre une concentration particulièrement forte de pauvreté, de chômage et d'analphabétisme (34,3% d'analphabétisme, contre 14,6% en zones urbaines) et où, en général, il y a peu

²⁸ Il est aussi reconnu que la supervision se limite souvent à contrôler les tâches administratives.

²⁹ Voir plus loin la discussion sur l'utilisation des sites.

d'opportunités d'éducation. Il est essentiel de lier la politique d'éducation et la Révision de la politique nationale pour le développement rural (2002).

5.8 (Q.7) QUELLES SONT LES REFORMES DES SYSTEMES EDUCATIFS QUI POURRAIENT FAVORISER DES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE – Y COMPRIS LES PROBLEMES “MULTISECTORIELS”?

Le nouveau Projet ABEP (UIE,2005) du DNFE ouvre la voie à la sélection de personnels adéquats pour remplir les rôles d'administration et d'enseignement à la fois, pour le DNFE. D'après ce projet:

Le niveau d'éducation et le profil professionnel ne suffisent pas s'ils ne s'accompagnent pas de l'attitude et de l'empathie adéquates qui permettent d'affronter des contextes sociaux et humains difficiles, et de tirer satisfaction de son travail.

Pour recruter du personnel ayant les valeurs, attitudes, et compétences nécessaires à l'application du ABEP, le projet recommande une éducation et une formation continues, avant et en cours d'emploi, un soutien pour les facilitateurs sur le terrain afin de s'assurer qu'ils sont familiarisés avec les composantes du programme et se sentent en confiance, surtout vis-à-vis du curriculum. Cela exige que le DNFE élabore un programme qui puisse résoudre ce manque criant de capacités dans le pays. Par ailleurs, ce projet recommande que les éducateurs soient correctement rémunérés.

Ce projet mentionne les besoins suivants:

développement de *matériels d'enseignement appropriés* et rendre ces *matériels disponibles* en quantités suffisantes dans chaque centre d'apprentissage;

évaluation continue pour pouvoir suivre le développement et l'application du curriculum; et

diversification de l'application et des modalités du programme pour répondre aux *divers contextes et besoins*, au lieu d'essayer de créer un modèle homogène unique pour tous.

Ce projet signale la différence entre le curriculum *prescrit* (la proposition de curriculum et les matériels d'enseignement font partie du curriculum prescrit), et le curriculum *appliqué* (qui se réfère à ce qui se passe en situation d'enseignement), et le décalage entre les deux. Ce décalage dépend en grande partie de l'enseignant qui doit définir et donner corps au *vrai* curriculum. L'un des exemples en ce sens vient de notre visite à une classe, en Afrique du Sud, où un enseignant complètement autocratique faisait une leçon sur les droits de l'homme ou la démocratie. Le processus et le contenu sont présentés de manière contradictoire.

5.9 (Q.8) QUI PARTICIPE?

5.9.1 L'IMPLICATION DES HOMMES ET DES FEMMES EN TANT QUE FORMATEURS D'ADULTES

On peut affirmer que la mesure dans laquelle les hommes et les femmes s'impliquent en tant que formateurs d'adultes reflète les déséquilibres liés au sexe à travers le pays. Au niveau régional, les superviseurs et les facilitateurs locaux sont généralement des femmes, alors que leurs collègues masculins occupent des positions administratives plus élevées.

5.9.2 HOMMES ET FEMMES EN APPRENTISSAGE

L'Enquête nationale sur l'alphabétisation (2003) au Botswana montre (tout comme en Afrique du Sud et en Namibie) que la distribution par rapport au sexe est fortement déséquilibrée en ce qui concerne les apprenants en alphabétisation, les femmes (62,4%) étant presque deux fois plus nombreuses que les hommes. Et, comme en Afrique du Sud, le décalage

entre les sexes serait encore plus grand s'il n'y avait pas tant d'hommes pour suivre les cours d'alphabétisation en prison! L'urgence de motiver les hommes à s'inscrire en éducation pour adultes demande plus qu'un bref commentaire.

Cependant, étant donné que les femmes sont plus motivées pour suivre une formation pour adultes, l'enquête nationale montre que les classes pour adultes auraient plus d'impact positif sur la vie économique des apprenants si on leur enseignait des compétences professionnelles, et si l'alphabétisation visait plus directement à renforcer la situation économique des participants. Ce recentrage sur l'apprentissage lié au travail et aux moyens de gagner sa vie devrait aussi attirer plus d'apprenants masculins qui, d'après les entretiens avec le DNFE, suivent volontiers les cours où sont dispensées, par exemple, des formations en apiculture et en agriculture.

5.10 QUELS SONT LES PROBLEMES DE CURRICULA? QUELLES SONT LES REPONSES APORTEES A L'ENSEIGNEMENT DES GROUPES MIXTES OU LES NIVEAUX D'APTITUDE, D'AGES ET DE LANGUES DIFFERENT ET DANS QUELLE MESURE LES FORMATEURS TRAITENT-ILS LES PROBLEMES SOCIAUX DANS LE CURRICULUM?

Comme nous l'avons indiqué plus haut, le Botswana est actuellement en train de réformer le curriculum d'éducation non formelle. La philosophie, explicitée ci-dessous, qui la sous-tend mettra le Botswana à l'unisson avec les tendances qui émergent en éducation dans d'autres pays, ainsi qu'en Afrique du Sud et en Namibie, ainsi que ce rapport l'indique.

5.10.1 LE PROJET DU BOTSWANA

Le projet (UIE 2005) stipule explicitement que l'ABEP sera:

Fondé sur les compétences: Les compétences incluent les *connaissances* et le *savoir-faire*. Un curriculum fondé sur les compétences garantit une compréhension profonde des phénomènes, la relation entre théorie et pratique, la transposition des idées en action, en utilisant des connaissances scientifiques dans la vie de tous les jours.

Fondée sur les résultats: Une éducation et un curriculum fondés sur les résultats se concentrent sur les compétences, c'est-à-dire sur ce que les étudiants peuvent réellement faire avec ce qu'on leur enseigne, et sur l'impact de l'apprentissage sur leur vie quotidienne, à court et moyen termes. Par conséquent, l'évaluation ne se fixe pas sur leur capacité à relever ou à répéter des informations, mais plutôt sur leur capacités à traduire l'apprentissage en meilleure réflexion, meilleure façon d'agir, changements d'attitude, anticipation et résolution des problèmes, etc...

Reconnaît les apprentissages antérieurs: Les enfants, les jeunes et les adultes, même ceux qui sont illettrés et ne sont jamais allés à l'école, possèdent un trésor de compétences, connaissances, et expériences qui doivent être reconnus (a) comme le point de départ du processus d'enseignement à tous les niveaux, domaines et leçons ; (b) comme connaissances et savoir-faire valables à créditer au moment où se décide à quel niveau placer les apprenants lorsqu'ils rejoignent un programme; et (c) pour la certification, conformément au Cadre national des qualifications (NQF) (UIE:2005).

5.10.2 FORMATION DES GROUPES D'APTITUDES ET DE LANGUES DIFFERENTES

Dans tous les pays de la présente étude, les enseignants ont insisté sur les difficultés d'enseigner à des groupes de niveaux mélangés. Ce problème est, cependant, plus aigu au Botswana, où la faible densité de population ne permet pas toujours de faire des groupes séparés selon les aptitudes tout en maintenant un semblant de "classe".

Bien que la plupart des superviseurs proposent que les apprenants soient séparés par niveaux de manuels de base, la nouvelle politique devra se préoccuper en particulier de savoir comment la faible densité de population dans certaines zones affectera les enseignants, et comment le nouveau curriculum et la nouvelle formation des enseignants proposée pourra traiter ces problèmes d'enseignements permanents qui sont communs à tous les pays et que nous avons tendance à ignorer, comme étant une anomalie. En formation des adultes, les groupes de capacités différentes sont la norme, et ce problème ne va pas simplement disparaître. Les prestataires de formation des éducateurs doivent veiller sérieusement à entraîner les éducateurs à utiliser des méthodes et des approches qui peuvent réduire au minimum les difficultés qu'ils rencontrent.

Alors que les groupes de capacités mélangées sont des défis pour les enseignants (27 d'entre eux ont mentionné le problème), la notion de groupes d'âges différents n'a pas figuré comme un gros problème au Botswana, où seulement quatre réponses ont suggéré que cela posait problème. L'enquête nationale révèle cependant que la population d'apprenants adultes vieillit et que des "adultes plus âgés" viennent en classe avec des problèmes de vue. La vision des apprentis devrait être testée et, lorsque c'est nécessaire, des lunettes doivent leur être fournies. Il est important, cependant, de noter ici que les textes/caractères d'imprimerie actuellement utilisés pour les manuels de base par le DNFE rendent ces matériels totalement inaccessibles, même pour ceux qui ont une très bonne vue. Les textes sont manuscrits puisqu'ils ont été rédigés avant l'introduction de l'utilisation des ordinateurs et, si les matériels pouvaient être considérés comme adéquats pour ce genre de matériels de cette génération-là, il est surprenant (en l'absence d'aucune autre amélioration) que personne – ni le DNFE ni l'université – n'ait fait l'effort de faire imprimer les textes de ces manuels de base, et que les apprenants aient dû se battre avec eux pendant plus de 20 ans.

S'il est légitime de signaler le besoin pour des lunettes de lecture, il est presque évident que l'impression des textes des manuels de base (il y a 10 ans), aurait réglé le problème des difficultés de lecture à cause d'une mauvaise vue pour au moins 75% des apprenants. L'enquête nationale révèle que la demande en alphabétisation reste élevée chez ceux qui avaient abandonné l'école et que 78% d'entre eux aimeraient reprendre des cours d'alphabétisation. Parmi ceux qui déclaraient ne pas vouloir retourner en classe, 66% disaient qu'ils en étaient empêchés par des problèmes de santé, et plus particulièrement à cause d'une vision défaillante. Cela n'est pas surprenant, puisqu'une grande partie de ceux qui ont abandonné l'école sont d'un âge avancé³⁰, et auraient des problèmes pour déchiffrer les lettres dans les manuels de base.

Il semble que ce soit une violation grossière des droits des apprenants qu'ils aient dû se débrouiller avec des textes de si mauvaise qualité, pendant si longtemps. De plus, comme tous les textes initiaux sont en setswana, le DNFE aurait pu utiliser (en l'absence de meilleurs matériels dans le pays), des textes utilisés de l'autre côté de la frontière où le setswana est aussi une langue officielle. Il est malheureux que le droit des apprenants à la lecture soit nié parce que "quelqu'un" pense qu'ils risquent d'être "contaminés", ou qu'ils pourraient compromettre leur fierté nationale s'ils avaient accès à des textes (de grande qualité) provenant d'une région éloignée d'environ 100km (l'Afrique du Sud, en l'occurrence).

Il faut aussi noter que la nouvelle politique prévoit des solutions pour les apprenants ou apprenants potentiels avec des compétences différentes. Certains handicaps ont des

³⁰Le problème des lunettes de lecture pour les apprenants âgés est universel. L'étendue du problème aurait pu être minimisée si les manuels de base avaient été "tapés à la machine".

exigences particulières, et enseigner à des apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage signifie que les LGL (ou n'importe quel autre nom dont seront qualifiés les nouveaux cadres) devront être spécialement formés pour enseigner à ces apprenants.

La conception des nouveaux matériels pour l'ABEP devra faire attention aux différences dans les taux d'alphabétisation liés à l'âge, puisqu'elles ont des conséquences sur la planification des curricula, et surtout sur le type de matériels qui seront développés, pour faire en sorte que ces matériels traitent des problèmes liés aux besoins des différents groupes d'âge et y répondent.

5.10.3 COMMENT LES FORMATEURS TRAITENT-ILS LES PROBLEMES SOCIAUX – LE VIH/SIDA EN PARTICULIER?

Tandis que le DNFE est en train de rédiger 10 brochures sur le VIH/SIDA, le nouveau curriculum d'ABET propose d'intégrer l'enseignement concernant le VIH/SIDA dans tous les curricula. Il faut cependant que les éducateurs (et surtout les LGL) soient formés en VIH/SIDA, puisque c'est sans doute vers eux que les membres de la communauté se tourneront pour demander de l'aide et des renseignements. Ils devront disposer d'un ensemble d'informations relatives aux causes, aux méthodes de prévention, aux traitements disponibles, aux points de référence, aux tests de dépistage, etc. S'il est reconnu que le Botswana est équipé en termes de cliniques, il est important de systématiser la formation sur le VIH/SIDA, et la formation des LGL est essentielle pour cela.

5.10.4 TRAITEMENT DES PROBLEMES DE LANGUES

Le setswana (parlé par environ 70% de la population) est la langue nationale, alors que l'anglais est la langue officielle. Ces dernières années, en termes d'éducation, la tendance générale est d'utiliser le setswana comme langue d'enseignement pour les années initiales, et d'introduire l'anglais dans le curriculum le plus tôt possible, d'abord comme seconde langue puis comme langue d'instruction. Mais, à côté du setswana, 26 autres langues locales sont parlées par les 30% restant de la population. Comme en Afrique du Sud et en Namibie, la question de l'éducation dans la langue maternelle et le multilinguisme pose un problème évident en Namibie

Au niveau des prestations, l'Enquête nationale montrent que près de 50% de ceux qui abandonnent l'école sont de langue maternelle *autre* que le Setswana. Le niveau de diversité des langues et des ethnies indique une demande d'alphabétisation dans tous les groupes ethniques. Il faudra cependant former les enseignants à travailler à l'intérieur du concept de bilinguisme (ou multilinguisme). L'apprentissage interculturel doit être promu et incorporé dans le NLP et dans le futur ABEP. Le bilinguisme et le multilinguisme devraient être reconnus et développés par l'éducation, en tant qu'avantage culturel national. Le DNFE devrait faciliter l'alphabétisation dans les langues maternelles partout où c'est possible. La vitalité des langues et des cultures minoritaires dépendra de la promotion d'environnements alphabétisés dans les différentes langues locales. Selon l'enquête nationale (2003):

les langues les plus communes (à part le setswana) sont l'ikalanga et le zezuru/shona; et

aucun de ceux qui ont répondu ne pouvaient lire des langues comme le sebirwa, le setswapong ou le sesubiya.

Alors que l'enquête nationale sur l'alphabétisation (2003) a trouvé que des gens lisent et écrivent dans d'autres langues, le nouveau curriculum d'ABEP reconnaît la nécessité de développer des matériels dans d'autres langues maternelles pour servir pendant les étapes initiales d'apprentissage, même si au niveau politique aucune provision n'a été faite dans ce but. Une fois que les apprenants seraient alphabétisés dans leur langue maternelle, ils pourraient apprendre le setswana comme seconde langue, pour améliorer leur situation

économique et pour contribuer à préserver la richesse et la diversité des cultures au Botswana.

Ces préalables étant entendus, le projet du DNFE suggère:

l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement au cours des étapes initiales pour permettre l'acquisition d'une alphabétisation de base, et pour mieux comprendre et développer cette langue;

l'utilisation du setswana comme langue et comme sujet d'enseignement;

l'introduction de l'anglais comme seconde langue, au Niveau 1, une fois que l'alphabétisation de base est acquise dans la langue maternelle; et

l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement dans quelques modules choisis, à partir du Niveau 2 (UIE 2005).

Entre autres, cela implique que:

l'ensemble des facilitateurs de programme soient au moins bilingues, compétents dans leur langue maternelle et en anglais, et soient capables de les enseigner;

les matériels appropriés d'enseignement et de lecture soient disponibles et en quantité suffisante dans ces langues, y compris dans des langues autres que le setswana;

l'utilisation des technologies et médias disponibles pour soutenir l'enseignement de l'anglais comme seconde langue (UIE, 2005);

La possibilité d'inclure toutes les langues minoritaires comme langues d'enseignement dépend de ces trois facteurs, ainsi que sur une vraie demande de la part des groupes intéressés. La mesure dans laquelle l'anglais peut être offert dans ce programme, et les compétences à acquérir dans cette langue, dépendra aussi de ces facteurs, surtout dans les zones rurales.

5.11 (Q.10) COMMENT SONT TRAITÉS LES LIEUX D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE?

Comme dans tous les pays étudiés, les lieux destinés aux apprenants adultes laissent beaucoup à désirer et une salle de classe peut très bien n'être rien de plus que l'ombre d'un arbre au milieu du village.

Le rapport de l'UIE (2004) remarque que les apprenants se sentent exposés à la curiosité publique, et parfois même à l'humiliation:

Les gens n'aiment pas beaucoup apprendre au pied d'un arbre. Cela signifie: « nous n'avons pas d'importance pour le gouvernement, parce qu'il dépense beaucoup d'argent pour construire des salles de classe, pour construire des bureaux énormes, et lorsqu'on en arrive à nous, nous devons apprendre sous un arbre, parce que nous ne sommes pas importants, et cela ne nous intéresse pas »(Chef de village interrogé par l'équipe UIE).

Le même sentiment a été exprimé par le personnel du NLP, qui insiste sur la nécessité d'avoir des salles de classe couvertes: "Les adultes n'aiment pas apprendre à l'extérieur parce que les autres se moquent d'eux parce qu'ils sont assis dehors par terre" (UIE, 2004).

De plus, selon le rapport de l'UIE (2004, "la moitié des 'salles de classe' visitées n'étaient pas abritées et n'avaient pas de toit (sous les arbres). Mais, même là où il y avait des abris, les toits en zinc faisaient que les pièces étaient à 40°C, ce qui obligeait les LGL à donner beaucoup d'eau aux apprenants pendant les cours, ou obligeaient les classes à trouver un endroit ombragé (sous un arbre!)."

Tout comme en Afrique du Sud, le partage des salles de classe des écoles pose des problèmes. Mes écoles primaires locales ne veulent pas partager l'espace, et le gouvernement doit intervenir par le biais de la politique. Cependant, même si la politique de partage des ressources était effectivement appliquée, cela ne résoudrait qu'en partie le problème des équipements. Un des problèmes majeurs est la grande dispersion des apprenants dans les zones rurales, ce qui signifie que de nombreux apprenants

doivent parcourir de très longues distances pour atteindre l'école la plus proche.

6. DEVELOPPEMENT DES CAPACITES DES FORMATEURS D'ADULTES EN NAMIBIE

6.1 INTRODUCTION

La Namibie, par de nombreux aspects, représente un pays qui a démontré qu'il était prêt, voulait, et était capable de traiter le problème de l'alphabétisation dans un contexte de développement plus large. Après son indépendance, la Namibie est un pays où la volonté politique et un leadership éclairé ont contribué au développement de ses programmes non formels tout en se concentrant sur le développement de la population et des communautés.

Selon les Lignes directrices de la Seconde phase de la politique éducative, pour la période allant de 1996 à 2000³¹, "le NLPN (Programme national d'alphabétisation en Namibie) fait partie de l'engagement du gouvernement en faveur du développement national et de l'éducation pour tous." L'article 20 de la Constitution de la Namibie stipule: "Tous les citoyens ont droit à l'éducation" Il est de la responsabilité du gouvernement de pourvoir à l'éducation de tous les habitants, y compris les adultes. La politique éducative pour l'alphabétisation des adultes en Namibie (comme celle de l'Afrique du Sud) insiste sur la réparation comme point de départ.

Le Département de l'éducation des adultes, des bibliothèques, des arts et de la culture fut créé au sein du ministère de l'Education peu après l'indépendance de la Namibie. En septembre 1992, le NLPN (Programme national d'alphabétisation en Namibie) fut inauguré. Le NLPN put se fonder sur une longue tradition d'alphabétisation et d'éducation des adultes en Namibie, qui remontait aux premières activités des missionnaires et aux programmes d'éducation continue des églises, des ONG et de la SWAPO, pendant la lutte de libération.

Comme le Botswana, le Kenya, et l'Afrique du Sud, la Namibie avait besoin d'un corps d'éducateurs qui ferait l'alphabétisation des adultes "sur le terrain". Pour cela, le NLPN a identifié une approche plurielle pour développer les capacités des éducateurs qui devaient enseigner dans les trois étapes du NLPN.

Le NLPN couvre trois étapes d'alphabétisation, chacune durant environ un an. De l'inauguration du NLPN en 1992 jusqu'en 2004, environ 443 500 apprenants adultes sont passés par les trois étapes du programmes. Environ 70% des apprenants inscrits étaient des femmes. Sur les 443 500 apprenants, 74% ou 327 636 ont été testés, et 76% ont acquis les compétences de base en lecture et écriture. D'après la dernière évaluation de l'alphabétisation, le taux d'alphabétisation des Namibiens âgés de 15 et plus est de 83%. Dans quelle mesure l'offre de trois étapes (environ trois ans) d'éducation de base et de programmes de formation pour adultes permet-elle à la population de fonctionner dans une économie moderne? (Voir l'Annexe pour plus de détails.)

Les termes de référence de la présente enquête n'incluent pas l'étude approfondie des taux d'alphabétisation revendiqués. Il suffira de dire que le taux d'alphabétisation de 83%, rapporté et revendiqué, est extrêmement élevé comparé aux standards internationaux. Comme pour toutes les statistiques de l'alphabétisation, il faut poser des questions comme: "Quelle définition de l'alphabétisation utilise-t-on?", "Quel degré d'alphabétisation est-il considéré comme fonctionnel dans ce pays?", "Comment s'est faite l'évaluation des apprenants?"

³¹ La politique actuelle est toujours appliquée en attendant le processus de révision de politique.

Il faut noter que, puisque les pays ont tous des contextes sociaux et culturels différents, des définitions et des standards d'alphabétisation différents, et des méthodologies différentes pour la collecte et la compilation des données, les comparaisons entre eux doivent être faites avec prudence.

Dans certains pays, l'alphabétisation est mesurée avec une simple question du genre "Êtes-vous alphabétisé ou non?", ou "Savez-vous lire et écrire, en comprenant ce que vous faites?", alors qu'ailleurs, une question plus complète est posée, ou un test d'alphabétisation est conduit.

Malgré tout, le NLPN avait pour but, en 1997, de parvenir à un taux d'alphabétisation de 80% en l'an 2000. Il semblerait, alors, que le NLPN a atteint, en 2005, les objectifs qu'il s'était lui-même fixé. Pour 2005, le nombre d'étudiants inscrits est de 17 124 (sans compter les étudiants des régions de l'Erongo, Kunene et Kavango). Il faut noter que toutes les statistiques citées ont été fournies par la DABE.

6.2 (Q.1) FORMATION DES ENSEIGNANTS: COMBIEN DE TEMPS DURE-T-ELLE, OU, COMMENT, ET QU'EST-CE QU'ELLE IMPLIQUE?

Le NLPN emploie plusieurs catégories de personnel, dans différents rôles d'organisation, de supervision, et de conception, comme il est explicité ci-dessous.

6.2.1 DEFINITION DU "FORMATEUR D'ADULTES"

On peut trouver des promoteurs, vulgarisateurs, travailleurs de santé, OGN, consultants du secteur privé, agents de vulgarisation agricole, partout dans les domaines de l'éducation non formelle. Ils peuvent être considérés comme des formateurs d'adultes puisqu'ils contribuent tous à aider la nation à atteindre les objectifs fixés pour parvenir à l'alphabétisation des adultes, et à produire un certain nombre de programmes de compétences de vie. Cependant, les capacités du NLPN sont surtout constituées par les promoteurs et les DLO (Organisateurs d'alphabétisation dans les districts).

A l'intérieur du NLPN les enseignants sont appelés "promoteurs", et leur formation initiale est faite par le DABE sur une période de trois semaines. Ils ont aussi des formations régulières (INSET) au cours de l'exercice de leur profession lorsque le DLO rend visite aux classes, au moins une fois par mois. La notion du "promoteur" est utilisée pour montrer que le formateur n'est pas supposé fonctionner comme un "enseignant traditionnel", mais son rôle devrait plutôt être celui d'un leader de la communauté: conseiller, confidant, supporter, organisateur d'apprentissage, formateur en alphabétisation, etc. Les promoteurs ont l'option de continuer leurs études grâce à l'Université ouverte d'apprentissage de Namibie, où ils peuvent obtenir en deux ans un diplôme en éducation des adultes et en développement des communautés. Ce cours est offert en collaboration avec l'Institut ABET de l'UNISA (Université d'Afrique du Sud), et à ce jour, tous les organisateurs d'alphabétisation dans les districts ont suivi cette voie. (Ce point est traité dans la 6.2.3 ci-après)

6.2.2 LES PROMOTEURS DE LA FORMATION ET LES DLO

La formation des promoteurs est constamment soutenue et promue par les DLO. Les DLO font partie d'une initiative déterminée pour faire de la Namibie une nation alphabétisée. Les DLO sont chargés du programme d'alphabétisation dans un district. Une partie intrinsèque du rôle de DLO consiste à surveiller et à évaluer le NLPN. Cela signifie que le promoteur est directement soutenu dans sa classe par le DLO qui lui apporte l'INSET.

Le curriculum de formation pour la formation des promoteurs

Semaine 1

Détermination des besoins d'apprentissage et des attentes
Alphabétisation et développement, y compris ce qu'est l'alphabétisation, et le rôle de l'alphabétisation dans le développement personnel, communautaire, et national
Les politiques et plans du NLPN, dans le contexte historique de la Namibie et de ses besoins en développement actuels
Le rôle du promoteur, y compris la mobilisation de la communauté, les compétences en matière de communication et de relations humaines, et le recrutement des apprenants
Comment les adultes apprennent, y compris les facteurs qui affectent l'apprentissage; comment motiver les adultes à apprendre; et les méthodes d'enseignement aux adultes
Evaluation des besoins de la communauté

Semaine 2

Comment faire l'alphabétisation et enseigner le calcul
Pratique de l'utilisation des manuels d'alphabétisation et de calcul en situation d'enseignement
Plan des leçons et préparation réelle de leçons
Comment enseigner à une classe d'apprenants ayant des aptitudes différentes
Utilisation de matériels supplémentaires, surtout en phase de post-alphabétisation

Semaine 3

Administration de la classe
Organisation de l'environnement d'apprentissage
Organisation d'événements spéciaux
Evaluation et suivi des progrès des apprentis et de la classe (DABE, 1995:25)

6.2.3 LA FORMATION DES FORMATEURS D'ADULTES ET DES ORGANISATEURS D'ALPHABÉTISATION EN NAMIBIE – UN PARTENARIAT AVEC LE PROGRAMME ABET DE L'UNISA

En 1996, la NAMCOL (Université de Namibie pour l'apprentissage ouvert) a uni ses forces avec l'UNISA ABET pour former conjointement des formateurs d'adultes pour la NLC (Campagne nationale d'alphabétisation) de la Namibie). Dans l'arrangement initial, l'UNISA ABET fournissait les matériels d'enseignement à la NAMCOL qui se chargeait de la composante d'enseignement. Au cours des sessions de contact, la NAMCOL a adapté et ajouté des éléments au programme pour l'adapter à ses propres circonstances particulières. A la suite de cette adaptation, la NAMCOL a développé des matériels supplémentaires, ce qui exigeait que le cours soit prolongé d'un an. Par ailleurs, la NAMCOL a modifié le système de tutorat pour l'adapter au contexte namibien.

Le programme de formation des éducateurs

La première année, les étudiants d'inscrivent à la fois à la NAMCOL et à l'UNISA, et étudient les modules UNISA destinés à tous les étudiants de première année de certificat. Leurs devoirs sont soumis à l'UNISA pour évaluation, et les étudiants passent les examens ABET usuels dans les centres d'examen de l'UNISA en Namibie. Les étudiants sont tenus de soumettre un projet de terrain fondé sur leurs propres expériences en formation des adultes, et les projets présentés sont typiquement namubiens.

A cause de ses circonstances particulières, la Namibie entreprit de développer le cours sud-africain pour mieux l'adapter à son propre contexte. La NAMCOL a donc développé et présenté des modules sur les méthodes de recherche et d'études du développement aux étudiants de seconde année comme composantes de leur qualification pour le certificat. Il est important de noter ici que le partenariat UNISA – NAMCOL a été celui d'un

apprentissage et d'un partage communs³². Au bout de la deuxième année, les étudiants reçoivent un CED (Certificat NAMCOL-UNISA en éducation pour le développement) qui leur permet d'être engagés pour des postes pour le développement/alphabétisation dans divers départements gouvernementaux, notamment dans le DABE (Département pour la formation et l'éducation de base des adultes). Après la deuxième année, les étudiants reviennent dans le système UNISA, où ils achèvent la troisième année pour le diplôme UNISA-ABET. Ce système a bien fonctionné pour les deux pays. Les étudiants de la NAMCOL ont bénéficié de cours africains efficaces en fonction du coût, subventionnés par le gouvernement sud-africain. Ils ont eu la possibilité de laisser leur marque sur le cours en organisant leur propre système de tutorat et en fixant leurs propres devoirs supplémentaires. L'UNISA en a bénéficié principalement de deux façons. D'abord, ce partenariat a permis à l'UNISA de baser le développement additionnel de ses matériels de cours sur les développements qui étaient en cours à la NAMCOL. Ensuite, et peut-être de manière embarrassante et ironique – les qualifications de formateurs UNISA-ABET ont été reconnues à des fins d'habilitation et de rémunération dans le gouvernement namibien bien avant que le ministère de l'Éducation d'Afrique du Sud ne prenne cet impératif en considération. Cette poussée additionnelle de la part de la Namibie a permis à ce cours d'être reconnu en Afrique du Sud.

Le système NAMCOL de tutorat

270. L'UNISA n'a pas fourni de professeurs pour la Namibie. L'accord de partenariat stipulait que la NAMCOL fournissait à ses étudiants son propre support d'apprentissage.

La Namibie a une surface de 825 118 km² avec une population de moins d'un million d'habitants. Le nombre d'étudiants inscrits au cours CED étaient éparpillés et, étant donné les longues distances à parcourir, la NAMCOL ne pouvait pas utiliser le système de tutorat appliqué en Afrique du Sud. La NAMCOL a offert la formation à ses contingents annuels d'étudiants (environ 30 par an) au cours d'ateliers de deux semaines sur place à Windhoek, la capitale. Les étudiants étaient logés par la NAMCOL, et suivaient les cours et travaillaient avec leurs homologues pendant cette période. Après avoir suivi les programmes en bloc, les étudiants devaient rendre leurs devoirs à l'UNISA et enfin, passer l'examen final de l'UNISA.

6.2.4 PERSPECTIVES DE CARRIERE POUR LES FORMATEURS EN ALPHABETISATION

Certains des promoteurs ont été nommés DLO après des études complémentaires, pouvant ainsi être employés à plein temps au DABE. Les promoteurs sont aussi encouragés à étudier plus, à la NAMCOL et, une fois qu'ils sont qualifiés et ont obtenu le diplôme supérieur d'enseignement des adultes et développement des communautés, de nombreuses autres possibilités s'offrent à eux. Il leur est aussi possible de travailler au CLDC comme Coordinateur du développement de l'apprentissage communautaire.

6.2.5 CERTIFICATION DES FORMATEURS

Les promoteurs ne reçoivent que des certificats de présence. En Namibie, il n'y a pas encore de système opérationnel fondé sur les unités de valeur. Si les promoteurs veulent obtenir une qualification, ils peuvent s'inscrire à la NAMCOL pour passer, en deux ans, le diplôme d'enseignement des adultes et développement des communautés.

La plupart des DLO et des agents gouvernementaux au DABE ont été formés avec le partenariat UNISA-NAMCOL, et beaucoup d'entre eux sont inscrits pour le B.Ed (Hons) [diplôme universitaire de premier cycle] en éducation de base des adultes.

³² La deuxième année du CED de la NAMCOL a influencé les programmes de l'Institut de l'ABET, qui a entrepris de développer des diplômes avec des modules d'études des méthodes et développement de la recherche, destinés à des étudiants de deuxième année.

6.3 (Q.2) QU'IMPLIQUE "L'ASSURANCE QUALITE" POUR LA QUALITE DE LA FORMATION DES FORMATEURS ET LEUR PRESTATION?

Le nombre de formateurs d'adultes en activité en Namibie exige un suivi et une évaluation constants. La Division pour le suivi et l'évaluation est responsable du contrôle qualité de la formation des promoteurs. Les DLO se réunissent souvent avec les promoteurs afin, entre autres, d'évaluer la qualité de la formation. Des missions régulières de recueil de données sont aussi conduites dans chacune des treize régions éducatives de Namibie. Des rapports sont rédigés et renvoyés aux régions à intervalles réguliers. Par ailleurs, des réunions régulières avec les Coordinateurs régionaux sur une base trimestrielle, mensuelle et hebdomadaire. L'accent est fortement mis sur l'idée que la rétroaction doit devenir une culture et que les informations doivent arriver jusqu'à tous les échelons. De plus, des Comités d'alphabétisation fonctionnent dans tous les cas où un programme d'alphabétisation est mis en place. Ces comités ont notamment pour fonction de suivre le travail effectué par les promoteurs et de travailler à l'unisson avec les promoteurs, coordinateurs régionaux, et les DLO.

Malgré la dispersion de sa population, la Namibie a pu résoudre le problème de la formation de ses DLO en utilisant les méthodes d'éducation à distance, ce qui a permis de garantir la même qualité de formation et un soutien continu pour ses promoteurs. Ce modèle donne de nombreuses leçons à tirer pour le Botswana, qui devra déterminer comment donner aux éducateurs la capacité d'enseigner dans le cadre du nouveau programme d'alphabétisation. Le modèle namibien offre aussi des leçons à suivre pour l'Afrique du Sud. La Namibie a largement dépassé la rhétorique politique. Il est significatif que les programmes se poursuivent sans qu'une trop grande attention soit portée à la révision du curriculum. Les comités d'alphabétisation sont visibles et actifs, et jouent un rôle important pour veiller à ce que le gouvernement soit bien en train de faire ce que les politiques ont défini. Dans la pratique, en Namibie, la politique ne semble pas nécessaire car l'élan donné semble garantir les prestations. De nombreuses leçons peuvent en être tirées pour d'autres pays.

6.3.1 ETUDE DE L'EFFICACITE DE LA FORMATION DES EDUCATEURS

Selon les formateurs de formateurs, la formation des éducateurs a pour conséquence que les promoteurs sont généralement très bien considérés par les apprenants et les communautés au sein desquelles ils travaillent leur accordent le soutien dont ils ont besoin pour fonctionner efficacement. Ils rapportent aussi que de nombreux promoteurs et DLO qui sont dans le système depuis un certain temps ont poursuivi leurs études. Certains sont devenus des travailleurs et conseillers communautaires. Il semblerait que l'expérience du travail de promoteur permette à certains d'accéder à d'autres carrières.

Selon le directeur du DABE, la formation que reçoivent les promoteurs est efficace et adaptée. Cette formation tient compte des différences régionales et met l'accent sur la décentralisation. Le programme de formation promeut vigoureusement l'établissement d'une culture de lecture et d'écriture, avec une bonne compréhension du calcul.

Au cours des entretiens avec les formateurs de formateurs, il a été spécifié que cette formation est adéquate pour les objectifs que le NLPN s'est fixé, à savoir, que les apprentis arrivent à la Phase 3 en à peu près trois ans, ce qui correspond au Niveau 4 dans le système d'éducation formelle. Les taux d'alphabétisation revendiqués semblent confirmer l'efficacité générale de cette formation des enseignants.

Il faut noter que les lignes directrices pour le recrutement des promoteurs stipulent que ces promoteurs doivent avoir au moins le Niveau 8. Elles conseillent aussi, en général, de ne pas embaucher des personnes qui ont fait des études bien supérieures, car ces promoteurs seront toujours "à la recherche d'un travail, et quitteraient la communauté dès qu'ils auraient trouvé un poste permanent" (1995:15).

6.3.2 PEUT-ON MESURER L'IMPACT?

L'impact de la formation des promoteurs doit être considéré dans le contexte général du NLPN. Le succès du NLPN est indissociable de la contribution des promoteurs et de tous les autres agents qui exécutent le NLPN au quotidien. Le NLPN a été évalué deux fois par des évaluateurs externes. La première fois, c'était en 1996, avec Agneta Lind comme coordinateur de l'évaluation d'ensemble. Elle était assistée de plusieurs évaluateurs internes, apprenants en alphabétisation, et d'autres évaluateurs externes. Cette évaluation était financée par le SIDA et l'UNICEF, et en fait, c'est sur la base de cette évaluation que le partenariat NAMCOL-UNISA a été concrétisé.

En juillet 1999, une deuxième évaluation, commandée par le ministère de l'Education de base et de la Culture, sous le patronage de l'Agence internationale suédoise de coopération pour le développement et du Gouvernement royal des Pays-Bas, a été effectuée par le Professeur A.N. Kweka, de l'université de Dar-es-Salaam, et Mme J. Jeremiah-Namene, du DABE. Une troisième évaluation est actuellement en cours, dont le rapport doit être publié en 2006.

Les évaluations de 1996 et de 1999 sont toutes les deux très complètes et très détaillées. Celle de 1996 visait à "déterminer l'efficacité du NLPN au cours de la première phase d'application, et apportait des mesures (à la fois quantitatives et qualitatives) pour comparaison avec les données des lignes directrices. Cela a permis d'aider le DABE à explorer le potentiel futur du NLPN, à renforcer ce qui était bien et à améliorer ce qui pouvait l'être, là où c'était visiblement nécessaire (1996:7). L'évaluation suivante, en 1999, a mis en évidence la nécessité d'avoir une formation approfondie pour les DLO, ce qui a conduit le NAMCOL à prolonger son contrat avec l'UNISA et à utiliser le cours diplômant de l'UNISA ABET.

6.4 (Q.3) QUELLES SONT LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES FORMATEURS?

Le NLPN n'utilise pas de volontaires. Tous les promoteurs sont employés à temps partiel. Dans les zones rurales ils gagnent \$800 namubiens, et dans les zones urbaines \$1500, par mois. Le salaire minimum national est d'environ \$450. Il semblerait, par conséquent, que les promoteurs sont relativement bien payés. Pour ce qui est des perspectives de carrière, les promoteurs peuvent s'inscrire au NAMCOL pour obtenir le diplôme de deux ans en éducation des adultes et développement communautaire, qui leur ouvre encore plus de possibilités. (cf. Section 6.2.3 plus haut, pour plus de détails sur le partenariat entre l'UNISA et le NAMCOL)

6.5 (Q.4) LES ROLES ET FONCTIONS DES FORMATEURS ONT-IL ETE (RE)DEFINIS?

En Namibie, les enseignants sont appelés promoteurs, pour refléter la (re)définition de leurs rôles au sein des communautés. Comme cela a été noté dans la Section 6.2.1, ils sont censés assurer des rôles de premier plan dans les communautés, comme conseiller, confidents, supporters, organisateurs d'apprentissage, formateurs en alphabétisation, etc. Des missions de collectes de données menées dans les 13 régions montrent que les apprenants ont généralement le sentiment qu'ils ont eu ce soutien de la part de leurs promoteurs (cf. Sections 6.3 et 6.9.2). La base solide fournie par les comités pour l'orientation et le soutien à l'apprentissage des adultes a aussi contribué à redéfinir les rôles et fonctions des éducateurs. (cf. Section 6.8.1.)

6.5.1 APPROCHES PARTICIPATIVES ET METHODOLOGIES

L'alphabétisation utilise une combinaison d'éléments phonétiques et de mots entiers. En gros, l'approche est principalement fondée sur la LEA (Approche de l'expérience du langage), en mettant l'apprenant au cœur du processus. La LEA peut être considérée comme innovante, bien qu'elle soit utilisée depuis un certain nombre d'années déjà. L'approche fortement centrée sur l'apprenant promue par le DABE demande que l'apprenant et le promoteur participent tous deux de manière unique et spécifique. Mais le personnel du DABE déclare (dans les entretiens), que les éducateurs ont tendance à revenir aux méthodes "traditionnelles" d'enseignement, malgré les efforts fournis pour les familiariser avec des méthodes et stratégies alternatives. (cf. Section 6.6.)

6.5.2 PARTAGE ET COORDINATION DES EXPERIENCES

Une des fonctions des DLO et des CLDC (Centres d'apprentissage et de développement communautaires), consiste à élargir les expériences des promoteurs et des autres éducateurs impliqués dans l'éducation des adultes. L'une des obligations pour ces deux entités, c'est de montrer aux apprenants avec qui ils travaillent, qu'il existe d'autres manières de faire et d'être.

L'utilisation actuelle de la LEA, dont l'approche utilise à la fois les éléments phonétiques et les mots entiers pour assurer l'alphabétisation dans la langue maternelle, semble fonctionner. Dans d'autres domaines d'apprentissage, les promoteurs semblent en faveur d'une approche qui n'est pas éloignée de celle fondée sur les résultats et, théoriquement, ils sont tout à fait d'accord que les apprenants doivent être au cœur du processus d'apprentissage.

6.6 (Q.5) QUELLES SONT LES POLITIQUES QUI SOUTIENNENT LA FORMATION DES ADULTES, ET QUELLE EST LA RELATION ENTRE POLITIQUE ET PRATIQUE?

Il semblerait que la pratique, en Namibie, soit *en avance* sur la politique. Pourtant, l'un des décalages se trouve dans le principe de l'apprenant placé au cœur de l'apprentissage. Le DABE a toujours des problèmes pour inciter de nombreux promoteurs à adopter l'approche qui situe l'apprenti au cœur de l'apprentissage comme base de leur enseignement. Bon nombre d'entre eux retombent facilement dans l'habitude où l'enseignant est au centre, et agissent et se comportent plus comme des "enseignants traditionnels". La politique affirme aussi que les apprenants ont le droit à l'éducation dans leur langue maternelle. Ce n'est pas toujours possible à cause du nombre relativement grand de langues indigènes, et parce que tous les matériels ne sont pas toujours disponibles dans toutes les langues indigènes. La politique demande aussi qu'il y ait des réseaux à tous les niveaux, ce qui n'est pas toujours le cas. La Namibie est encore très loin de devenir une nation de lecteurs. C'est un but qui, même s'il semble impossible à atteindre, peut être atteint.

Pour ce qui est des organisations d'enseignants, il est intéressant de noter qu'il n'existe pas de syndicat ou d'organisation spécifiques pour les promoteurs, les DLO, etc., mais ils ont la possibilité d'adhérer au syndicat des travailleurs, ou au syndicat des enseignants.

Avec toutes les possibilités de formation qui sont ouvertes aux enseignants, qu'en est-il de la pratique d'employer des enseignants non formés? Selon le formateur des formateurs, certains promoteurs trouvent parfois des postes à plein temps, et parfois, ils partent avant qu'un remplaçant soit trouvé. La nomination d'un promoteur se fait en collaboration avec le Comité régional d'alphabétisation et les promoteurs viennent toujours de la communauté locale, et il arrive parfois qu'un candidat idoine ne puisse être trouvé. Une des exigences incontournables, c'est que le promoteur doit parler couramment la langue locale, et la situation est d'autant plus complexe qu'il y a environ 26 langues indigènes en

Namibie. Il faut cependant insister sur le fait que l'utilisation de promoteurs non formés reste une *exception*. Partout où c'est faisable, le DABE donne au nouveau promoteur un cours d'une semaine.

6.7 (Q.6) QUELQUES PROBLEMES A LA SUITE DE L'APPLICATION DU NQF

291. Comme il a été noté dans la Section 6.10.2, le Programme national d'alphabétisation est destiné à permettre aux adultes d'acquérir une alphabétisation fonctionnelle (avec le développement parallèle de leurs compétences de vie), sur une période de trois ans. Cependant, à la fin de ce programme de trois ans, ils ne reçoivent qu'une attestation de participation. Les mécanismes qui permettraient d'établir des équivalences entre les cours et les examens de l'AUPE (Education des adultes au niveau de fin de primaire, *Stage 4*), et l'examen du *Grade 7* dans le système formel, n'ont pas encore été mis en place (bien qu'il soit admis que la sortie du *Stage 4* correspond au *Grade 7*). Les apprenants ne reçoivent pas pour l'instant d'accréditations équivalentes.

Les personnes interrogées confirment que l'admission au *Stage 4* (AUPE) est très difficile, et que les apprenants ont du mal étant donné qu'il y a un grand décalage entre les deux niveaux. Certains ont suggéré que la façon dont les manuels sont rédigés ne les rend pas facilement accessibles pour la plupart des apprenants. Cela signifie que les enseignants doivent aussi se battre pour aider les apprenants pendant le processus d'apprentissage.

Pendant ce temps, l'établissement d'un environnement centré sur l'apprenant, étayé par une méthode OBE (Education fondée sur les résultats), conformément à la philosophie du NQF est un objectif qui reste encore à institutionnaliser (d'après le personnel DABE interrogé) – voir aussi Section 6.6.

En ce qui concerne le VET (système d'enseignement et de formation professionnels), Ndjode-Siririka (2003) (du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle, des Sciences et de la Technologie) remarque que les niveaux du système VET étaient incompatibles avec le NQF. Pour corriger cette incompatibilité, le système VET en Namibie offre maintenant trois niveaux de certificats professionnels dans un effort de "donner crédibilité aux dires d'un système flexible fondé sur les résultats" (2003:13). Ndjode-Siririka note que beaucoup reste à faire pour générer un système flexible fondé sur les résultats. Il pense qu'il est important pour le système VET de fonctionner de manière à fournir les compétences nécessaires à l'industrie.

Cela implique, selon Ndjode-Siririka, que l'environnement d'apprentissage soit conçu de manière à produire "des travailleurs compétents" (qui accomplissent bien leurs tâches). Pour lui, cela implique aussi qu'il faut "acquérir les compétences qui permettent de s'adapter à de nouvelles situations et d'établir des relations avec les autres travailleurs". Il signale (conformément à la philosophie sous-jacente d'une éducation fondée sur les résultats) que de telles compétences transcendent une étroite et "mécanique vision du monde". Il suggère en plus, que l'industrie doit contribuer en apportant les compétences et techniques appropriées pour analyser les compétences des travailleurs et « reconceptualiser » leur travail (tout en apportant des méthodes non mécaniques pour les traiter). On peut ajouter, dans ce domaine, qu'il faut impérativement accorder un traitement prioritaire aux résultats cruciaux transversaux tels qu'ils ont été conçus en Afrique du Sud pour éviter une approche purement mécanique.

Ce sont là des problèmes émergents qui affecteront sûrement la manière dont les éducateurs doivent répondre aux besoins.

Les difficultés que les éducateurs rencontrent pour traduire la philosophie d'une éducation fondée sur les résultats en méthodes applicables d'enseignement sont un sujet d'inquiétude en Namibie, tout comme dans d'autres pays qui ont des systèmes NQF établis ou en train d'être mis en place.

6.8 (Q.7) QUELLES SONT LES REFORMES DES SYSTEMES EDUCATIFS QUI POURRAIENT FAVORISER DES CHANGEMENTS DANS LA PRATIQUE – Y COMPRIS LES PROBLEMES “MULTISECTORIELS”?

La NLCN (Campagne nationale d'alphabétisation de la Namibie) insiste sur la participation des parties prenantes comme moyen de gérer l'alphabétisation et de développer les communautés. En Namibie, lorsque l'on considère le succès du programme namibien, il faut reconnaître les mérites des structures des comités créés pour garantir l'alphabétisation.

6.8.1 STRUCTURES DES COMITES

Les structures ci-dessous existent, du niveau local jusqu'au niveau national, avec des rôles, fonctions, et stratégies de communication spécifiques à chaque niveau (McKay, 2002):

- comités des classes d'alphabétisation;
- comités communautaires pour l'alphabétisation;
- comités de district pour l'alphabétisation;
- comités régionaux pour l'alphabétisation; et
- comités nationaux pour l'alphabétisation.

Dans la section suivante, nous examinons certains des rôles des comités de classe et communautaires, étant donné que ce sont les deux qui ont apparemment eu le plus d'impact, et qui sont, apparemment, les deux niveaux de comités qui n'existent pas en Afrique du Sud et au Botswana.

Comités des classes d'alphabétisation

- Aident les promoteurs à trouver un lieu de réunion adapté pour encourager l'apprentissage.
- Aident les promoteurs à contrôler les membres dont le comportement risque de nuire à la classe, et qui peuvent être ceux qui arrivent saouls, qui sont toujours en retard, ou qui peuvent être perturbants par d'autres aspects comme, par exemple, en discutant de manière stérile.
- Aident les promoteurs à organiser d'autres événements où les classes peuvent décider de participer, comme recueillir des fonds pour un événement spécial tel que la Semaine nationale d'alphabétisation.
- Aider les promoteurs à suivre ceux qui ont pu quitter la classe, et les encourager à les réintégrer.
- Aider les promoteurs à attirer d'autres participants au programme, à travers des campagnes et de la publicité au sein de la communauté.

Comités communautaires pour l'alphabétisation

- Initier le support au programme d'alphabétisation et le surveiller dans leurs zones.
- Mobiliser la communauté pour qu'elle participe activement au programme.
- Soutenir le travail des Organismes de districts pour l'alphabétisation, en les conseillant, en achetant des équipements (les classes, par exemple), et en générant des fonds pour les nombreuses activités auxquelles les apprenants vont participer.
- Assumer la responsabilité de l'organisation d'événements spéciaux comme les célébrations de la Semaine nationale d'alphabétisation et de la Journée internationale pour l'alphabétisation.
- Veiller à la bonne conduite des promoteurs pour prendre des mesures disciplinaires si nécessaire.
- Aider les DLO à sélectionner les promoteurs.
- Faire des rapports réguliers sur les progrès des programmes d'alphabétisation dans les communautés, aux Comités régionaux pour l'alphabétisation, par l'intermédiaire de l'Organisateur régional de l'alphabétisation.

Les rôles des comités en général

De nombreuses personnes sont impliquées en général. Ainsi plus de gens partagent les responsabilités, ce qui fait qu'un projet a plus de chances de réussir.
Lorsque de nombreuses personnes sont impliquées dans sa planification, un programme ou un projet pourra mieux répondre aux besoins des gens.
Les comités sont utiles pour partager le travail ou le déléguer entre plus de gens. (Ce n'est peut-être pas toujours plus rapide, mais cela permet à plus de gens d'apprendre à partir de ces activités).
Plus il y a de personnes impliquées, plus la situation bénéficie de connaissances et d'expériences (McKay, 2002).

292. En plus de l'utilisation extensive des comités en Namibie, le succès du programme d'alphabétisation peut être attribué à l'élan qui a suivi l'indépendance et la volonté exprimée par les dirigeants en matière de politique de l'éducation. Ce qui prouve que la volonté politique et une direction éclairée peuvent créer la différence. Par conséquent, le soutien pour l'alphabétisation doit s'exprimer par des comités locaux jusqu'au niveau de la présidence.
293. En Namibie, la planification de l'alphabétisation a été prévoyante, mais prudente. La Namibie a cherché à établir des partenariats avec ses voisins, en procédant avec soin, et partout où c'était indispensable.
294. L'alphabétisation n'est pas une impasse. Elle se situe à l'intérieur de l'éducation. Une progression de l'apprentissage vers le haut est possible, dans la mesure où les apprenants peuvent intégrer, et le font, les domaines d'apprentissage des FET (éducation et formation complémentaires) de la NAMCOL.
295. Bref, la création du NLPN en 1992 a marqué le début d'une réforme en profondeur du système d'éducation de base des adultes en Namibie. Elle constituait le précurseur de l'introduction d'une formation centrée sur les apprenants dans ce système, en encourageant une forte participation des communautés locales. Le principe intrinsèque du NLPN était l'introduction des promoteurs, des DLO, et des CLDC (un dans chacune des treize régions), des Comités régionaux d'alphabétisation, des (RLO) Organismes régionaux d'alphabétisation, et des Coordinateurs régionaux pour l'éducation des adultes, les bibliothèques et la culture. La notion de comités actifs est essentielle si l'on veut comprendre la culture de l'ABE (éducation de base des adultes) en Namibie.

6.8.2 PRODUCTION DES MATÉRIELS D'ENSEIGNEMENT

L'Afrique du Sud, le Botswana, et le Kenya (ainsi que d'autres pays) pourraient tirer de nombreuses leçons à partir du développement des matériels d'enseignement destinés aux apprenants en Namibie. La DABE emploie à temps complet des Agents pour l'éducation pour élaborer les matériels d'enseignement. Ils fonctionnent en unités distinctes à l'intérieur de la DABE. (Ils ont non seulement produit des matériels pour les apprenants, mais ont aussi publié le manuel destiné aux Organismes de l'alphabétisation de districts, ainsi que d'autres publications liées au NLPN).

296. L'objectif principal du bureau de développement des matériels d'enseignement est de garantir la pertinence, l'adéquation de matériels qu'ils produisent et de les rendre accessibles aux apprenants. Ce qui signifie que ce département produit une partie des matériels destinés aux apprenants, et plus spécifiquement, dans les langues indigènes. Cela a été rendu nécessaire, parce que peu d'éditeurs s'aventurent à publier des matériels dont le tirage est trop faible.
297. Bien entendu, cela ne signifie pas que le système de production des matériels fonctionne toujours de manière optimale. Quelques uns de nos interlocuteurs rapportent que le niveau de certains matériels du niveau AUPE est trop difficile et pas pertinent. Il semblerait qu'en les élaborant, les auteurs se soient contentés d'adapter les matériels

scolaires correspondants. Il reste néanmoins que le problème d'avoir les matériels adéquats ait été pris en compte au niveau national.

6.8.3 PROJET DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES ADULTES: LA COLLABORATION ENTRE LE SECTEUR PRIVE ET LA DABE

298. La DABE s'est efforcée de lier comment gagner sa vie et l'alphabétisation. Le Développement pour l'entreprenariat est l'une de ses initiatives. Ce projet est une collaboration entre le secteur privé, notamment une banque commerciale, et la DABE. Des prêts sont accordés aux entrepreneurs potentiels, à rembourser dans un certain délai. La DABE sélectionne et forme les bénéficiaires potentiels, et leur fournit un soutien dans leurs entreprises. Ce modèle d'éducation pour gagner sa vie pourrait être utilement copié par d'autres pays, car il permet aux apprenants qui ont des compétences de les transformer en possibilités de revenus grâce à la formation, et au soutien qu'apporte une éducation permanente.

6.9 (Q.8) QUI PARTICIPE?

6.9.1 L'IMPLICATION DES HOMMES ET DES FEMMES EN TANT QUE FORMATEURS D'ADULTES

299. Le NLPN "emploi" a 1 373 promoteurs entre le Niveau 1 et le Niveau 3. Parmi eux, 949 sont des femmes. Les femmes constituent 69% des promoteurs. Ce chiffre reflète presque exactement la proportion des apprenants masculins et féminins dans le système. A l'heure actuelle, entre les Niveaux 1 et 3, il y a 18 270 apprenants dans le programme du NLPN, et 64% d'entre eux sont des femmes.

6.9.2 POINTS DE VUE DES APPRENANTS

300. Les promoteurs sont évalués par les apprentis au cours des "missions d'information", au cours desquelles ils ont la possibilité d'exprimer leurs sentiments, attitudes et opinions concernant les promoteurs. Les apprenants peuvent aussi "évaluer" les promoteurs par l'intermédiaire des comités régionaux pour l'alphabétisation.

301. Ces missions se rendent dans chacune des 13 régions à tour de rôle. Ces missions sont organisées en collaboration avec les DLO, les RLO et les Comités pour l'alphabétisation. Des rapports sont rédigés. Les régions devraient y réagir, et il devrait y avoir rétroaction de la part des DLO envers les promoteurs, individuellement, dans le cadre de l'INSET.

302. Les apprenants souhaitent que les promoteurs soient:

- respectueux;
- serviables;
- bien informés;
- innovateurs;
- travailleurs;
- dévoués; et
- impartiaux.

6.10 QUELS SONT LES PROBLEMES DE CURRICULA?

QUELLES SONT LES REPONSES APORTEES A L'ENSEIGNEMENT DES GROUPES MIXTES DONT LES NIVEAUX D'APTITUDE, D'AGES ET DE LANGUES SONT DIFFERENTS, ET DANS QUELLE MESURE LES FORMATEURS TRAITENT-ILS LES PROBLEMES SOCIAUX DANS LE CURRICULUM?

6.10.1 LES CURRICULA ET LA POLITIQUE QUI GUIDENT LA FORMATION DES FORMATEURS EN ALPHABETISATION

303. Le guide fondamental du NLPN est le "*District Literacy Organizer's Handbook, National Literacy Programme in Namibia*". C'est une publication de la DABE, écrite par David Macharia et Agneta Lind. Les lignes directrices de la politique sont contenues dans "Policy Guidelines for the Second Phase, 1996–2000 of the NLPN, Literacy: Your Key to A Better Future". Pour ce qui est de l'apprentissage des adultes en général, le ministère de l'Éducation de base, des Sports, et de la Culture a publié sa "National Policy on Adult Learning – Adult Learning – a joy, a tool, a right and a shared responsibility – July 2003" (Politique nationale de l'apprentissage des adultes – Apprentissage des adultes: une joie, un outil, un droit, et une responsabilité partagée).

6.10.2 LE CURRICULUM POUR LES APPRENANTS DANS LE NLPN

304. Le NLPN est organisé en trois niveaux d'environ un an chacun.

Niveau 1

1. Calcul de base
2. Alphabétisation initiale dans la langue maternelle

Niveau 2:

1. Renforcement et consolidation de l'alphabétisation dans la langue maternelle
2. Renforcement et consolidation du calcul de base

Niveau 3 (équivalent à la classe 4 du système d'éducation formelle):

1. Introduction de l'anglais basique (langue officielle en Namibie)
2. Amélioration du calcul
3. Compétences vitales
4. Agriculture de base
5. Quelques connaissances en affaires et entrepreneuriat

305. A la fin du troisième niveau, les apprenants sont censés avoir acquis l'équivalent de la 4^e année du système d'éducation formel.

306. Le système d'éducation des adultes prévoit que les apprenants peuvent continuer leurs études jusqu'au Niveau 4, c'est-à-dire le niveau de Fin d'études primaires pour adultes (AUPE). A ce stade, l'anglais est la seule langue utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage. A la sortie, l'équivalent est la 7^e année, et les apprenants sont censés connaître:

1. L'anglais courant
2. Leur pays et sa population
3. Les mathématiques dans la vie de tous les jours
4. Comment gagner sa vie
5. La science dans la vie de tous les jours

6. Vivre grâce à la terre et l'eau
7. Les moyens de gagner sa vie pour tous
8. Alphabétisation, les sexes, et le HIV/SIDA
9. Se comprendre: corps, esprit, et âme

307. Toutes les personnes interrogées sont d'accord, cependant, pour dire que le saut du Niveau 3 au Niveau 4 est trop grand, et que les matériels du Niveau 4 sont très difficiles. En général, les apprenants trouvent que le Niveau 4 est trop difficile. Il est possible que l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement et d'apprentissage contribue en grande partie aux difficultés qu'éprouvent les apprenants. Le problème peut aussi être exacerbé par la façon dont les matériels sont rédigés, et qu'ils soient en général peu accessibles à la plupart des apprenants.

Ce problème est peut-être à rapprocher de celui de l'Afrique du Sud, où la fin de l'éducation non formelle est conçue de telle façon qu'il est impossible pour les adultes d'y parvenir. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'UMALUCI, en Afrique du Sud, cherche à revoir cette fin d'études en réduisant, en autres, le nombre de crédits exigés pour le niveau 4 du GETC/ABET.

6.10.3 NOMBRE D'HEURES THEORIQUE D'ENSEIGNEMENT

308. La politique du NLPN prévoit que les apprenants aillent en classe huit heures par semaine, pendant quarante semaines, soit 320 heures par niveau. La taille des classes peut varier de 15 à 30 personnes, mais en réalité, la plupart des classes tournent plutôt autour de 15 apprenants par classe. Selon les statistiques officielles, 18 270 apprenants sont actuellement inscrits dans les trois niveaux, et 1 373 promoteurs sont actuellement en activité. Ce qui donne un rapport de 1:13, taille optimale pour n'importe quel programme d'éducation, et le fait que le DABE ait permis aux classes de continuer avec des rapports enseignant:apprenants aussi bas donne la mesure de l'engagement du gouvernement, et constitue aussi une des raisons du succès de ces programmes.

6.10.4 ENSEIGNER A DES GROUPES DE COMPETENCES ET DE LANGUES HETEROGENES

309. Dans les programmes d'alphabétisation, les apprenants sont intégrés dans des groupes homogènes. Il n'est pas possible de faire des groupes d'âge cohérents puisqu'il n'est pas justifiable de faire classe à de très petits groupes. Dans le cadre du NLPN, les jeunes de moins de 16 ans ne sont jamais dans les mêmes classes que des gens plus âgés. L'expérience montre que, lorsque de plus jeunes apprenants entrent dans un groupe, de nombreux apprenants plus âgés le quittent.

310. Au cours de leur formation de trois semaines, les promoteurs apprennent à s'occuper de groupes d'âges hétérogènes. Ils apprennent la psychologie de l'apprentissage et comment s'y prendre avec des groupes d'âges hétérogènes.

6.10.5 TRAITEMENT DES PROBLEMES DE LANGUES

311. La politique en Namibie confirme que les apprentis ont le droit d'avoir une éducation en langue maternelle au niveau de base. Ce n'est pas toujours possible à cause du nombre relativement élevé de langues indigènes, et du fait que tous les matériels ne sont pas facilement disponibles dans toutes les langues indigènes (cf. Section 6.8.2). Pour ce qui est de la connaissance de ces langues par les promoteurs, ils sont nommés en collaboration avec les RLO, et viennent des communautés locales. Une des exigences principales c'est que les promoteurs connaissent bien la langue locale. Mais, bien sûr, la situation est très complexe, du fait qu'il existe environ 26 langues en Namibie.

6.10.6 COMMENT LES FORMATEURS TRAITENT LES PROBLEMES SOCIAUX – LE VIH/SIDA EN PARTICULIER

312. Les promoteurs ne sont pas spécifiquement formés pour traiter, dans le cadre d'un programme structuré et cohérent, le problème du VIH/SIDA. Lorsque les promoteurs traitent le problème du VIH/SIDA, ils le font parce qu'ils en ont acquis les connaissances ailleurs. L'on ne s'attend pas à ce que les promoteurs s'occupent spécialement du problème du VIH/SIDA. Il faudrait que les promoteurs travaillent en réseau avec les formateurs de santé pour promouvoir la connaissance du VIH/SIDA. Cependant, le contexte de l'apprentissage, dans certains manuels de base, repose sur des aspects du VIH/SIDA.

6.11 (Q. 10) LES LIEUX D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

En Namibie, tout comme au Botswana où le rapport de l'UIE remarque que les sites d'éducation pour les adultes laissent beaucoup à désirer (cf. Section 5.11), un grand nombre d'apprenants en alphabétisation suivent encore les cours sous des arbres, à la merci des intempéries, et sans sièges. Il a aussi été signalé que, lorsque les apprenants peuvent utiliser les salles de classe d'écoles primaires, les pupitres sont trop petits pour eux. Par conséquent, la suggestion contenue dans la Section 4.11, sur l'utilisation appropriée des équipements, vaut aussi pour la Namibie.

7. CONCLUSION GENERALE

313. La discussion qui précède a été structurée (par rapport à dix questions centrales) afin de permettre au lecteur de comparer les divers aspects sur lesquels nous nous sommes concentrées. Nous avons créé des “encarts” à divers endroits pour mettre en lumière les aspects qui nous semblent pertinents et comparables entre les différents pays. Chacun des pays qui faisaient partie de cette recherche nous envoie un signal fort: **les systèmes conventionnels de formation et d'emploi des formateurs d'adultes ne conviennent plus. Il n'est plus possible de recruter les enseignants dans la rue!**
314. Tous les pays examinés dans la présente étude insistent sur l'**urgence de répondre au besoin massif de formateurs d'adultes capables d'agir comme intermédiaires et agents du développement dans les secteurs de l'éducation, la formation, et le développement.** De plus, comme il a été mentionné au début de ce rapport, la trajectoire globale de l'éducation permanente impose une contrainte importante sur les capacités de ces pays à répondre à la demande. Et le NQF (aux différents niveaux de son développement), et le changement vers un paradigme d'apprentissage permanent font qu'il devient impératif pour ces pays de développer un encadrement massif d'éducateurs compétents.
315. **Le succès et la qualité de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dépendent d'éducateurs bien formés et bien soutenus,** car ils apportent le leadership à la fois intellectuel et opérationnel nécessaire à la mise en application d'un système non formel durable et de qualité. Cela contribuera à établir des interactions plus étroites et plus amicales entre les deux secteurs.
316. A partir des Sections 4 à 6 ci-dessus (concernant les pays examinés dans cette étude), nous aimerions attirer l'attention sur quelques points généraux.

7.1 FORMATION DES EDUCATEURS: NECESSITE D'UNE FORMATION “DE MASSE” SANS COMPROMETTRE LA QUALITE

317. Nous avons vu, d'après les Sections 4.2, 5.2, et 6.2 que les éducateurs doivent être formés avec beaucoup de soin pour leur permettre d'assumer les rôles complexes d'un “formateur d'adultes” (ce qui inclut un environnement centré sur les apprenants, et une fonction de développement destinée à favoriser le développement social). L'alphabétisation ne consiste pas à acquérir des compétences en dehors de tout contexte. Elle vise plutôt à éduquer les individus pour leur permettre d'exercer leur citoyenneté. C'est le développement d'une compréhension critique et contextuelle de la réalité pour permettre leur pleine participation. En tant que principe d'organisation de l'éducation non formelle, la perspective de la LLL (éducation permanente) fournit un cadre théorique et épistémologique pour relever les défis que représentent de faibles niveaux d'éducation de base, et pour garantir la validation, l'accréditation, et la certification de l'éducation non formelle. Les vrais défis pour la LLL et les NQF résident cependant dans la manière dont les éducateurs eux-mêmes pourront s'impliquer dans l'évaluation des apprenants, pendant leur mise en application. Dans le système sud-africain, ce point pose un véritable problème, car les enseignants sont incapables d'interpréter, d'appliquer, ou même, d'élaborer des mécanismes pour l'évaluation des apprenants. Là où les capacités deviennent critiques pour la mise en application se trouve le point où les systèmes ont tendance à se déliter.
318. Tout cela rend d'autant plus important le rôle que doivent jouer les formateurs d'adultes. La formation des éducateurs doit se faire sur une grande échelle pour permettre aux apprenants d'accéder à l'apprentissage et à d'autres opportunités. Il faut que ces pays envisagent l'apprentissage des adultes dans la perspective d'un apprentissage permanent, ce qui exige un engagement à long terme. Les méthodes traditionnelles de formation ne

suffisent plus. Les universités doivent trouver les moyens de promouvoir et d'inclure l'éducation de base et l'alphabétisation des adultes à l'ordre du jour.

7.1.1 LA PROFESSIONALISATION DES FORMATEURS D'ADULTES

319. Le développement de formateurs compétents dépend d'une formation et d'une habilitation adéquate des enseignants, et de la reconnaissance des qualifications de formateurs d'adultes par les ministères, ainsi que de la place que ces qualifications occupent au sein des NQF correspondants. Il faut cependant que la formation soit organisée en dehors du gouvernement, à travers des partenariats avec les universités ou avec d'autres institutions de formation des enseignants. Cela permettrait à ces pays d'aller vers la professionnalisation de la formation des formateurs. Professionnaliser signifie offrir de bonnes conditions de service, et de ne plus attendre que les formateurs d'adultes continuent à offrir leurs services. Il est important d'offrir des salaires en rapport avec les qualifications, et il faut mettre en place de bonnes conditions de travail. La professionnalisation aura de la valeur si des perspectives de carrière sont ouvertes aux éducateurs. Les formateurs d'adultes ont besoin de nouvelles et flexibles possibilités d'apprentissage et de carrière. C'est seulement ainsi qu'il sera possible de répondre à la demande soutenue d'une éducation de base pour les adultes, d'étendre l'éducation de base aux zones rurales et marginalisées de nos pays, et d'atteindre les millions de jeunes qui sont déscolarisés.
320. En Afrique du Sud, l'UNISA a accompli la tâche (depuis 1994) de former plus de 50 000 formateurs d'adultes qui, à leur tour, ont pu être déployés pour des campagnes "de masse" d'alphabétisation et autres (comme l'éducation pour les élections). L'UNISA s'assure aussi que les personnels d'encadrement soient ancrés dans les communautés où ils enseignent, et qu'ils développent des relations de protection avec leurs apprenants. Parallèlement, des systèmes ont été mis en place pour à la fois soutenir et surveiller les éducateurs³³.
321. En Namibie, on peut dire que, même si la qualité de la formation des éducateurs au sein du ministère reste encore à étudier (le personnel du DABE que nous avons interrogé suggère qu'elle n'est pas suffisamment conçue pour aider les enseignants à se concentrer sur les apprenants, et que les enseignants ont tendance à "revenir" aux méthodes traditionnelles), l'un des points forts du programme national d'alphabétisation réside dans son ancrage dans les communautés via les structures de comités qui ont été mis en place. (cf. Section 6.8.1.) D'après plusieurs missions de renseignement qui ont été menées, il semble que la plupart des apprenants ont l'impression que leurs enseignants (les promoteurs) les ont soutenus. (Comme cela a été noté plus haut, dans la Section 6.2.1, les enseignants sont appelés "promoteurs" pour insister sur le fait qu'ils ne sont pas censés fonctionner comme des "enseignants traditionnels". Leur rôle doit plutôt se rapprocher de celui d'un leader dans la communauté - conseiller, confident, supporter, organisateur d'apprentissage, formateur en alphabétisation, etc.) La formation INSET générale (où les DLO rendent visite aux classes au moins une fois par mois) contribue aussi à développer ce rôle. Les DLO, à leur tour, ont pour guide le manuel publié par le DABE pour permettre au Programme national d'alphabétisation de réellement fonctionner. (Les promoteurs et les DLO ont des opportunités de formation complémentaire grâce au partenariat UNISA-NAMCOL – cf. Section 6.2.3.).
322. Mis à part la question de savoir comment la formation des éducateurs est traitée, il est évident que "l'implication de la communauté" fait partie du "contrat global" nécessaire aux campagnes d'éducation de masse..

³³ L'argent ne pose pas toujours problème: Lorsque des économies d'échelle ont été atteintes, le coût par tête de la formation des formateurs d'adultes par l'enseignement à distance est minimal. Par exemple, pour \$100 par an et par personne, l'UNISA ABET a pu former des éducateurs, fournir tous les matériels d'enseignement, ainsi que du tutorat direct pour les apprentis formateurs.

7.1.2 UTILISATION DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE COMME VEHICULE DE FORMATION MASSIVE DES EDUCATEURS

323. Il faut examiner les méthodes de formation. L'enseignement à distance peut contribuer à développer les capacités à moindre coût (en Afrique du Sud, la formation de masse de formateurs locaux a été effectuée pour US\$100 par éducateur, pour un cours d'un an), et constitue une option efficace pour la mise à niveau. Cette méthode de formation peut contribuer à garantir la couverture des zones rurales, étant donné que les stagiaires peuvent rester dans les régions où ils vivent et travaillent. Il faut un soutien pour les éducateurs pendant leur formation à la fois avant, et après leur entrée en fonction. Il est suggéré que les enseignants stagiaires aient des tuteurs/superviseurs qui leur apportent une surveillance, une motivation, et un soutien permanents.
324. Bref, nous suggérons qu'il est possible d'organiser l'encadrement nécessaire en personnel pour entreprendre des programmes massifs d'alphabétisation, mais cela suppose l'utilisation des options d'"éducation à distance" (comme celle qu'offre l'UNISA), parallèlement à l'implication locale au sein des communautés. C'est ce que démontrent l'encadrement d'éducateurs formés par l'UNISA, en Afrique du Sud (y compris leurs rôles au sein des communautés), et les structures basées sur les Comités qui soutiennent le NLPN en Namibie. L'enseignement à distance est en train de devenir une composante importante du système éducatif. La demande croissante d'éducation et de formation, associée à la diminution des ressources font qu'il devient impératif d'adopter l'enseignement à distance comme pivot de l'éducation des adultes, et comme composante centrale de l'apprentissage permanent.
325. Il faut aussi noter que notre argument, c'est que l'expérimentation menée jusqu'aujourd'hui dans les différents pays qui utilisent des méthodologies participatives (voir, par exemple, les Sections 4.5.1, 5.5.1 et 6.5.1) est, d'une manière générale, une contribution apportée par les formateurs d'adultes au domaine de l'éducation. Cette expérimentation met en lumière des méthodes d'"éducation" qui offrent des options (à étudier aussi par d'autres éducateurs) pour l'organisation des processus d'éducation. Bien que ces méthodes aient été conçues dans un certain contexte pour rendre compte des expériences et des intrants apportés par des adultes comme parties intégrantes du processus d'apprentissage, d'autres éducateurs peuvent tirer profit de celles qui ont été élaborées et utilisées dans le domaine de l'éducation des adultes. Autrement dit, les approches utilisées pour l'éducation non formelle (des adultes) offrent des exemples de pratiques qui devraient être mises en avant pour que d'autres puissent profiter de la mise à l'essai de styles (innovateurs) d'apprentissage, qui devraient acquérir le statut qu'ils méritent, dans toutes sortes de domaines de l'éducation.

7.2 PROBLEMES D'ASSURANCE QUALITE: EQUILIBRE ENTRE POIDS BUREAUCRATIQUE ET RESPONSABILITE CONTRACTUELLE

326. Notre recherche montre que l'assurance "qualité" risque trop souvent de tomber dans un processus bureaucratique consistant à simplement remplir des listes de contrôle. En nous référant à un examen détaillé des problèmes d'assurance qualité en Afrique du Sud (cf. Section 4.3), nous suggérons que le système ETQA en Afrique du Sud n'est pas la panacée en ce qui concerne les problèmes dans ce secteur. Nous avons trouvé que si l'assurance qualité dépend des connaissances de l'évaluateur lui-même, elle risque de devenir une activité quantitative, se limitant à vérifier une liste de contrôle sans réelle compréhension des questions de qualité.
327. S'il faut mettre en place des systèmes pour vérifier la qualité de l'expérience d'apprentissage (pour générer/faciliter la responsabilité des intervenants), il faut prendre des précautions pour s'assurer que l'assurance qualité ne devienne pas un pur exercice

quantitatif. Pour évaluer la perception des utilisateurs finaux, et pour vérifier si la philosophie fondée sur les résultats est opérationnelle dans la pratique, il faut mettre en place des mécanismes qui permettent de mesurer ces aspects de manière qualitative (tout en tenant compte des résultats qui peuvent être mesurés quantitativement). Il faut aussi étudier la question de savoir quels organismes doivent être impliqués dans l'assurance qualité en reconnaissant qu'il faut prévenir à tout prix les tensions à propos de "pré carré" (comme c'est le cas en Afrique du Sud). (cf. Section 4.3.1.)

328. C'est ainsi que le Projet du Botswana prend en considération les différents intervenants qui doivent intervenir dans l'évaluation des formateurs, en précisant qu'ils doivent être évalués à la fois par les étudiants et par les inspecteurs. Il faut concevoir des critères et des stratégies spécifiques pour évaluer les performances de manière multiple et non menaçante. S'il est louable que ce projet prévoie une évaluation multiple des éducateurs, il faut insister sur le fait qu'il est urgent de mettre ce processus en œuvre pour qu'il y ait effectivement des éducateurs pour soutenir le programme dès sa mise en application.

7.3 LES MATERIELS D'APPRENTISSAGE POUR FORMATEURS ET APPRENTIS

329. Dans tous les pays étudiés, il y avait le problème du développement de matériels adaptés à l'approche fondée sur les résultats et centrée sur les apprenants, et pour servir de soutien aux enseignants. Le développement des matériels exige des compétences de haut niveau et, comme nous l'avons vu dans cette étude, les enseignants dans leur ensemble *ne peuvent/ne veulent pas* et *ne devraient pas* avoir à entreprendre une telle tâche.
330. Une façon de répondre à cette question, c'est d'organiser des partages entre pays, en prévoyant l'adaptation des matériels aux contextes locaux (cf. Section 6.2.3.)
331. A part le soutien dont les éducateurs ont besoin pour créer, pour les adultes, une expérience centrée sur les apprenants, notre recherche montre qu'il ne faut pas négliger le problème de la fourniture des matériels pour les apprenants.
332. En Namibie, au sein de la DABE, il existe un bureau consacré au développement des matériels, chargé d'élaborer les matériels destinés aux apprenants. Les matériels ne sont pas toujours disponibles dans toutes les langues indigènes, et l'adéquation de certains d'entre eux a été mise en cause. Par exemple, au Niveau 4 (correspondent à la 7^e année dans le système scolaire formel), il a été montré que les matériels sont souvent perçus comme étant très difficiles. (Ces matériels sont parfois perçus comme inadaptés parce que les auteurs se sont contentés d'adapter les matériels scolaires correspondants). Malgré cela, le M ministère a au moins le mérite d'avoir une section consacrée au développement de matériels, chargé de créer les matériels adéquats.
333. Au Botswana, il est évident que les apprenants adultes ont souvent dû se battre avec les matériels d'apprentissage. Comme il a été mentionné dans la Section 5.10.1, les problèmes du développement de matériels adaptés pourraient être résolus grâce au partage de certains matériels publiés "de l'autre côté des frontières", tout en se donnant le temps pour développer des matériels adaptés aux situations locales. (Kebathi note aussi [2005:20] qu'au Kenya, à l'heure actuelle, les matériels nécessaires manquent pour la clientèle existante en éducation des adultes.)

7.4 LES CONDITIONS DE TRAVAIL POUR LES FORMATEURS (Y COMPRIS CELLES DES LIEUX D'APPRENTISSAGE)

334. Il va sans dire qu'il ne faut pas négliger les conditions de travail des éducateurs (cf. Sections 4.4, 5.4, et 6.4.). Il est nécessaire que les éducateurs aient une reconnaissance

légale, traduites dans leurs conditions de travail. Cela exige que la fourniture de l'éducation de base (pour adultes) ne soit plus considérée comme du volontariat, mais comme un travail formel. Le nouvel ordre global exige que les formateurs d'adultes soient formés et rémunérés, et aient les mêmes conditions de travail que leurs homologues du système formel. Le formateur d'adultes a un rôle essentiel à jouer, dans le cadre du NQF et la philosophie du LLL, et cela renforce les arguments en faveur d'un soutien professionnel à apporter aux formateurs d'adultes.

335. En Afrique du Sud, des efforts sont entrepris pour régler ce problème, à travers les normes et standards récemment formulés pour le financement des centres d'éducation des adultes, bien que cela ne résoudra pas forcément tous les problèmes que nous avons signalés dans la Section 4.6.4. Il est nécessaire de générer une culture de soutien à l'éducation des adultes (accompagnée des engagements financiers correspondants), de manière à ce que l'éducation des adultes ne soit plus considérée comme un "ajout" à d'autres engagements nationaux. Il est intéressant de noter qu'une telle culture semble avoir été générée en Namibie, à travers les structures de comités qui ont été mises en place (parallèlement aux processus y afférant, et à l'engagement de ceux qui sont impliqués dans le programme) – cf. la Section 6.8.1. L'engagement national s'exprime dans le nombre de promoteurs qui apportent leur soutien au NLPN, et qui donne un rapport de 1:13, qui serait optimal pour n'importe quel programme d'éducation. Le fait que le DABE ait permis aux classes de fonctionner avec un rapport enseignant: enseignés aussi bas constitue une bonne mesure de l'engagement du gouvernement, ainsi qu'une des raisons du succès de ces programmes. On peut aussi dire que le salaire des promoteurs est raisonnable (cf. Section 6.4), tout comme les options de carrières et de formation complémentaire qui leur sont offertes (cf. Section 6.2.4.)
336. Il reste que le problème des lieux d'apprentissage doit être résolu dans les trois pays. Comme nous l'avons constaté, les questions concernant les lieux d'apprentissage sont souvent liées à l'impression que le gouvernement n'accorde pas d'attention à l'éducation des adultes. Ce problème est aussi lié au peu d'importance (ressentie) accordée à ce genre d'éducation. Le rapport de l'UIE (2004) sur le Botswana met l'accent sur ce problème (cf. Section 5.11) qui est permanent en Afrique du Sud.
337. Nous suggérons que, en ce qui concerne les lieux d'apprentissage, plutôt que d'investir dans des bâtiments coûteux, il faudrait s'arranger pour utiliser de manière plus économique les équipements scolaires et gouvernementaux disponibles existant (cf. Sections 4.11, 5.11, et 6.11.).

7.5 POLITIQUE ET PRATIQUE: DEVELOPPEMENT D'UNE CULTURE FAVORABLE A LA FORMATION DES ADULTES

338. Les Sections 4.6, 5.6, et 6.6 montrent que, même lorsque des politiques existent pour répondre aux besoins d'éducation des adultes, sous forme d'un engagement national, des décalages peuvent exister entre les politiques et les pratiques appliquées sur le terrain. C'est souvent lié aux problèmes de financement.
339. En Afrique du Sud, moins d'un pour cent du budget de l'éducation est consacré à l'éducation des adultes et, comme nous l'avons mentionné, des politiques de luxe ne garantissent pas la mise en œuvre. Le décalage entre politique et pratique constitue clairement un problème qui doit être considéré. Les Sections 4.8, 5.8, et 6.8 suggèrent que des partenariats entre différentes parties concernées contribuent à rendre les politiques opérationnelles. Voir les exemples donnés dans ces sections concernant des partenariats développés afin de faire avancer des projets précis. (Kebathi [2005] signale aussi cette nécessité pour le Kenya.)

340. Il est évident qu'aucune politique ne peut être appliquée sans l'engagement de ceux qui actionnent les projets correspondants. L'expérience de la Namibie montre que le développement de comités actifs constitue un moyen important pour faire comprendre la culture de mise en œuvre de l'éducation de base pour les adultes. Le NLPN s'est fondé sur le développement de cet engagement, en créant une structure décentralisée de comités, jusqu'au niveau villageois. Ce programme fonctionne avec mettant l'accent sur le développement rural, en encourageant la population à percevoir l'éducation des adultes comme partie intégrante du développement de la communauté. Pendant ce temps, la définition du "promoteur" qui a été institutionnalisée en Namibie (cf. Section 6.2.1) aide à la fois les promoteurs et les autres (y compris les apprenants) à reconnaître le (grand nombre de) rôles qu'ils assument au sein de la communauté. Il est possible de dire que tous ces aspects de la situation en Namibie vont au-delà de ce qui était prévu dans les documents de politique éducative (cf. la Section 6.6, où nous affirmons que l'expérience de la Namibie est, d'une certaine manière, en avance sur la politique. Voir aussi la section 6.3.) En tout état de cause, cela montre l'importance de ne pas se reposer uniquement sur la politique pour créer la culture et l'engagement nécessaires au succès des programmes d'éducation pour adultes.

8. RAPPORTS ET DOCUMENTS CITES

- ABET REFERENCE GUIDE (for North West Province) (2004). Written and edited by Technikon SA in partnership with ABET Directorate DoE, North West Province.
- AITCHISON, J, HOUGHTON, T. and BAATJES, I.G. 2000. *Survey of Adult Basic Education and Training*. Pietermaritzburg, University of Natal.
- BLOM, R. and KEEVY, J. 2005 The impact of the implementation of the NQF on education and training in SA (paper prepared for Kenton at Mpekwni, Oct 2005).
- DIRECTORATE OF ADULT BASIC EDUCATION. 1997. Policy Guidelines for the Second Phase, 1996-2006 of the National Literacy Programme in Namibia – Literacy: your key to a better future. Ministry of Basic Education and Culture.
- DoE (South Africa). 1998. A national multiyear implementation plan for adult education and training provision and accreditation. Pretoria: DoE.
- DoE (South Africa). 2005. Monitoring and evaluation of ABET (to be submitted to the Ministry before being circulated for public comment).
- FRENCH E. 2002. ABET in 2002. ETDP SETA Sector Review. Unpublished paper.
- JANSEN, J. 2004. Meta-evaluation study: review of SAQA and the National Qualifications Framework (NQF): *SAQA Bulletin*, 5(1): 47-61.
- KEBATHI, J. 2005 (coordinator). Draft report on ADEA-commissioned study on: The Development of a National Qualification Framework in Kenya (Department of Adult Education, Nairobi University, Kenya).
- KEBATHI, J. DoE (Kenya). 2005. Norms and standards for funding Adult Learning Centers. Draft policy which deals with the funding of such Centers (still to be approved by Ministry, having undergone extensive discussion with stakeholders).
- KWEKA, A.N AND JERMIAH-NAMENE, J. 1999. Literacy for better communication: Second overall evaluation of the National Literacy Programme in Namibia. Ministry of Basic Education and Culture.
- LIND, A. 1996. *Free to speak up: Overall evaluation of the National Literacy Programme in Namibia*. Windhoek: Gamsberg: Macmillan.
- MACHARIA, D. AND LIND, A. 1995. *District Literacy Organisers' Handbook, National Literacy Programme in Namibia*. DABE, Ministry of Basic Education and Culture.
- MARUATONA, T. 2004. An overview of training of adult literacy facilitators in Southern Africa. Department of Adult Education, University of Botswana.
- MCKAY, V. 2002. Draft material prepared for NAMCOL CDE course.
- MCKAY, V. 2005 Using distance education as a tool for development. Keynote Address. Canadian Association for Distance Education. Vancouver.
- MINISTRY OF BASIC EDUCATION, SPORT AND CULTURE. Annual Report. 2003-2004.
- MINISTRY OF BASIC EDUCATION, SPORT AND CULTURE. 2004. *General Services Circular No 3 of 2004: Recruitment procedures for literacy promoters*. Windhoek.
- MINISTRY OF EDUCATION, NAMIBIA QUALIFICATIONS AUTHORITY. 2005. Draft regulations setting up a National Qualifications Framework for Namibia – Council approves 12 April 2005.
- MINISTRY OF EDUCATION, NAMIBIA QUALIFICATIONS AUTHORITY. 2005. Registered unit standards/outcomes/competencies. Criteria for the registration of unit standards on the National Qualifications Framework in Namibia – Council approved version.
- MPOFU, S. AND MIRIAM-AMIN, A.M. 2003: A survey of perceptions, delivery systems and funding of adult learning in Namibia. Windhoek: Ministry of Basic Education, Sport and Culture, Directorate of Adult Basic Education.
- NDJODE-SIRIRIKA, M. (2003). Regulatory Instruments for Quality Assurance of TVET in Namibia. Conference on the Reform of Technical And Vocational Education and Training (TVET) Gaborone, Botswana, August 4-6, 2003.
- SINGH and MCKAY, V. 2004. *Enhancing adult basic learning. Training educators and unlocking the potential of distance and open learning*. Pretoria: UNESCO UIE & UNISA.
- SOUTH AFRICAN QUALITY ASSURANCE (SAQA) REPORT. 2005. NQF impact study report 2.
- SPADY W, 1994. Outcomes-based Education: Critical Issues and Answers. *The American Association of School Administrators*.
- TORRES, R.M. 2005. *Lifelong learning in the South: critical issues and opportunities for adult education*. Stockholm: SIDA.
- UIE. 2004. Sharpening the focus: Evaluation of the Botswana National Literacy Programme. UIE/Botswana Department of Non-formal Education. 2005. Blueprint for ABET programme. Draft version 5.
- UNESCO. 2002. *EFA.global monitoring report. Education for All: Is the world on track?* Paris: UNESCO.
- An internet site for information on SANLI:
<http://www.capegateway.gov.za/eng/directories/services/11475/14915>

9. LISTE DES PERSONNES INTERROGÉES

AFRIQUE DU SUD (PERSONNES AUXQUELLES LES AUTEURS ONT PARLÉ: DISCUSSIONS/CONVERSATIONS)

David Diale: CES (directeur) Education et formation de base pour les adultes (DoE)
Vernon Jacobs. (directeur par intérim) Education et formation de base pour les adultes (DoE)
Fezile May, Education et formation de base pour les adultes (DoE)
Johannes Geldenhuis, Education et formation de base pour les adultes (DoE)
Rodney Veldtman: directeur adjoint NAPTOSA. (Organisation nationale des enseignants professionnels en Afrique du Sud)).
James Keevy, directeur adjoint: Recherche SAQA
Eardley Twigg. Evaluations UMALUSI
Des enseignants du ministère de l'Education de la province du KwaZulu Natal, Afrique du Sud.

BOTSWANA (PERSONNES INTERVIEWÉES/CONVERSATIONS)

Mr Patrick Maphorisa, directeur DNFE
Des membres du Comité directeur du DNFE pour l'ABEP
Dr Maruatona, Université du Botswana et consultant pour le DNFE ABEP

NAMIBIA (PERSONNES INTERVIEWÉES)

Mr Justin Ellis, Secrétaire DABE pour l'Education permanente
Mr Beans Ngatjizeko, directeur DABE
Mr Bornface Mukono, directeur adjoint DABE
Mr Cletious Mushaukw, spécialiste DABE pour l'éducation: Concepteur de matériels
Ms Mary Matengu, spécialiste DABE pour l'éducation
Ms Himeesora Kaimu, spécialiste principal de l'Enseignement supérieur , NQA
Ms Ndesihii Afunde, coordinatrice de l'enseignement à distance NAMCOL
Mr Ephraim Dawids, manager Service de commercialisation des supports d'apprentissage

FORMATION DES FORMATEURS:

Ms Ann Nujoma-Angula, DABE (spécialiste en éducation)
Mr Joel Kavetuna, DABE (organisateur de district pour l'alphabétisation et Coordinateur du développement de l'apprentissage des communautés)
Mr Steve Kaangundue, DABE (spécialiste en éducation)

ADULT SKILLS DEVELOPMENT FOR SELF-EMPLOYMENT

Ms Mavis Simasiku	UNAM	Etudiante
Ms Juliet Buiswalelo	UNAM	Etudiante
Ms Helena Ndeutapo	UNAM	Etudiante
Ms Elvisa Tjituka	UNAM	Etudiante
Mr. Ben Munyandi	UNAM	Etudiant
Ms Lydia Shaketange	UNAM	Maître de conférences
Mr Gilbert. Likando	UNAM	Maître de conférences

10. ANNEXE: QUELQUES STATISTIQUES CONCERNANT LE PROGRAMME NATIONAL D'ALPHABETISATION EN NAMIBIE

PROGRAMME NATIONAL D'ALPHABETISATION:

Nombre de groupes d'alphabétisation en Namibie: 1317
 Nombre de promoteurs: 1373
 Promoteurs masculins: 424
 Promoteurs féminins: 949
 Nombre d'apprentis Niveaux 1 à 3 = 18 270
 Femmes: Niveaux 1 à 3 = 11 633
 Hommes: Niveaux 1 à 3 = 6 637

AUPE (EDUCATION DE FIN DE PRIMAIRE POUR ADULTES) – NIVEAU 4

Nombre de groupes: 405
 Promoteurs: 402
 Promoteurs masculins: 143
 Promoteurs féminins: 259
 Nombre d'apprentis: 5 219
 Apprentis féminins: 3 735
 Apprentis masculins: 1 484
 DLO = 141
 (1 DLO pour 20 promoteurs)

STATISTIQUES GLOBALES

NIVEAU 1

Année	Inscrits		Testés		Reçus		% d'apprentis testés et reçus	% d'apprentis inscrits et reçus
	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total		
1992/93	11956	13714	7346	8439	4932	6753	80%	49%
1993/94	15215	16995	10264	12456	7950	9510	76%	56%
1994/95	9599	12535	6377	8191	4343	5654	69%	45%
1995/96	8482	1124	6216	8327	4183	5605	67%	47%
1996/97	11029	17203	8910	13116	5996	8990	69%	52%
1997/98	11915	17758	9431	14166	6381	9550	67%	53%
1998/99	12559	19399	9806	15229	6645	10302	68%	52%
1999/00	13907	22040	9888	16006	6750	1100	69%	50%
2000/01	11631	18478	8187	12952	5924	9300	72%	50%
2002	7365	11070	5047	7442	3713	5729	76%	51%
2003	5275	8225	3692	5454	2947	4379	80%	53%
2004	4165	6361	2740	4294	2163	3432	68%	54%
Total	123080	175702	87904	126072	61927	90163		

NIVEAU 2

Année	Inscrits		Testés		Reçus		% d'apprentis testés et reçus	% d'apprentis inscrits et reçus
	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total		
1992/93								
1993/94	9986	11799	8798	10515	6999	9549	91%	81%
1994/95	11961	14819	8671	9970	6920	7823	85%	57%
1995/96	9073	12054	6598	8311	5039	6475	78%	54%
1996/97	8179	10710	6477	8561	4950	6562	77%	61%
1997/98	9204	13015	7553	10345	5857	7981	77%	61%
1998/99	8952	13904	7722	12777	6305	8763	69%	63%
1999/00	9977	15026	9888	16006	5959	8630	81%	57%
2000/01	7220	10687	6856	10335	5751	8688	84%	81%
2002	4803	7094	3492	5022	2975	4216	84%	59%
2003	5955	8900	4143	5951	3357	4782	80%	54%
2004	5674	7884	3760	5396	3033	4405	68%	56%
Total	90984	125892	73958	103189	57145	77874		

NIVEAU 3

Année	Inscrits		Testés		Reçus		% d'apprentis testés et reçus	% d'apprentis inscrits et reçus
	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total		
1992/93								
1993/94	3615	5613	2251	3372	1987	3019	90%	55%
1994/95	5967	8091	4311	5962	3547	4885	82%	60%
1995/96	11360	16420	7343	9776	6119	8055	82%	49%
1996/97	10142	14157	7472	10551	6213	8678	82%	61%
1997/98	11002	16436	7960	11334	6624	9189	81%	56%
1998/99	11718	17455	10955	14743	7470	10530	71%	60%
1999/00	11434	16965	7340	10689	6566	9437	84%	56%
2000/01	10883	15523	8928	11405	6922	9869	96%	76%
2002	8592	12548	5820	8492	5019	7030	86%	56%
2003	7286	10632	4756	6794	4217	5983	88%	56%
2004	5281	8066	3459	5257	3069	4486	70%	56%
Total	97280	141906	70595	98375	57753	81161		

