



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

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

Session plénière 2

**Fondements et évolution de
l'alphabétisation en Afrique**

**Education *par tous* :
plaidoyer pour l'investissement dans l'alphabétisation**

par Peter B. Easton

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

NE PAS DIFFUSER

PL-2.1

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

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

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

Institut international 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

Sommaire

1. RÉSUMÉ	2
2. INTRODUCTION: COMPRENDRE LES ENJEUX.....	2
2.1. Où, pourquoi et comment.....	2
2.1.1. <i>L’alphabétisation et « les alphabétisations ».....</i>	2
2.1.2. <i>Où on l’acquiert : des sources multiples.....</i>	2
2.1.3. <i>Pourquoi investir : les droits de l’homme et les bénéfices économiques.....</i>	2
2.1.4. <i>Comment s’y prendre : l’identification des stratégies efficaces</i>	2
2.2. Un rappel du contexte	2
2.2.1. <i>Une brève histoire de l’alphabétisation en Afrique.....</i>	2
2.2.2. <i>Les indicateurs de progrès actuel.....</i>	2
3. ANALYSER L’EXISTANT.....	2
3.1. Les facteurs en amont : la planification et l’offre	2
3.1.1. <i>La diversification de l’offre.....</i>	2
3.1.2. <i>Les défis de la planification des langues.....</i>	2
3.2. Les processus fondamentaux : la participation et l’apprentissage	2
3.2.1. <i>les tendances de la participation.....</i>	2
3.2.2. <i>les tendances de l’instruction.....</i>	2
3.2.3. <i>Améliorer la formation des enseignants et les plans de leçons.....</i>	2
3.2.4. <i>Renforcer le contrôle de l’apprentissage et de l’évaluation</i>	2
3.3. Les facteurs en aval: la mise en pratique et l’utilisation	2
3.3.1. <i>La nature de l’environnement lettre.....</i>	2
3.3.2. <i>Dissequer la post-alphabétisation.....</i>	2
3.3.3. <i>L’autonomisation comme stratégie alternative.....</i>	2
3.4. L’Aide extérieure là où cela compte	2
4. TIRER DES CONCLUSIONS.....	2
4.1. Coûts et bénéfices.....	2
4.1.1. <i>Mesurer les coûts</i>	2
4.1.2. <i>évaluer les bénéfices.....</i>	2
4.2. L’image globale : Nouvelles Directions, Nouveaux Espoirs	2
4.2.1. <i>La post-alphabétisation comme goulet d’étranglement.....</i>	2
4.3. Des initiatives et innovations encourageantes.....	2
5. LEÇONS APPRISSES ET RECOMMANDATIONS POUR L’AVENIR	2
5.1. Cimentier le lien entre l’alphabétisation et le développement	2
5.2. Promouvoir “l’éducation PAR tous” grâce à une meilleure coordination des systèmes formel et non-formel.....	2
5.3. Renforcer la démocratisation et le développement de la société civile à la base par le transfert des compétences et des nouvelles ressources aux institutions locales.....	2
5.4. Des pédagogies habilitantes à l’apprentissage tout au long de la vie.....	2
5.5. Un levain essentiel : les rôles clés des femmes	2
5.6. Former les formateurs pour des rôles élargis et une intervention intersectorielle	2
5.7. Investir dans l’alphabétisation – financièrement et politiquement.....	2
6. BIBLIOGRAPHIE.....	2

Sigles et abréviations

AA	Alphabétisation des Adultes
ABET	Adult Basic Education and Training [Education de Base et Formation des Adultes] (Afrique du Sud)
ACB	Analyse Coûts-Bénéfices
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AEDR	Associés pour l'Education et le Développement Rural (Sénégal)
BIT	Bureau International du Travail (Nations Unies)
BREDA	Bureau Régional de l'Education des Adultes (UNESCO/Dakar)
CONFINTEA	Conférence Internationale sur l'Education des Adultes
DDC	Développement Dirigé par la Communauté (Banque mondiale)
DFID	Department for International Development [Département pour le Développement International](Royaume Uni)
DSRP	Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (Banque mondiale)
EBAA	Education de Base et Alphabétisation des Adultes
EFNF	Education et Formation Non-formelles
ENF	Education Non-formelle
EPTG	Education pour Tous
FAO	Food and Agriculture Organization [Organisation pour l'Alimentation et l'Agriculture] (Nations Unies)
FTI	Fast Track Initiative [Initiative Accélérée]
IES	Indice d'Egalité entre les Sexes
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'Education
LABE	Literacy and Adult Basic Education [Alphabétisation et Education des Adultes] (Ouganda)
LIFE	Literacy for Empowerment [Alphabétisation pour l'Autonomisation] (UNESCO)
NEPAD	New Partnership for African Development [Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique]
NFEA	Education Non-formelle des Adultes
NQF	National Qualification Framework [Cadre National des Qualifications]
OBC	Organisation Basée auprès de la Communauté
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques
ODM	Objectifs de Développement du Millénaire (Nations Unies)
OMS	Organisation Mondiale de la Santé (Nations Unies)
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OSC	Organisation de Service Communautaire
OUA	Organisation de l'Unité Africaine
PADLOS	Projet d'appui au développement local au Sahel (CILSS/Club du Sahel-OCDE)
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme de Développement des Nations Unies
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'Environnement
RCL	Renforcement des Capacités Locales

REFLECT	Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques [Alphabétisation selon l'approche Freirienne à travers des Techniques de Responsabilisation de la Communauté]
RPAG	Recherche Participative et Analyse sur le Genre(CIGAR/Colombie)
RSM	Rapport de Suivi Mondial
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture]
UNICEF	United Nations Children's Fund [Fonds des Nations Unies pour l'Enfance]
USAID	United States Agency for International Development [Agences des Etats Unis pour le Développement International]
VIH/SIDA	Virus Immunodéficientaire Humain/Syndrome Immuno-Déficientaire Acquis
\$ US	Dollars des Etats Unis

Préface

Le document ci-après constitue une version abrégée ou le « sommaire exécutif » d'une étude intitulée « Investir dans l'alphabétisation : où, pourquoi et comment » préparée pour la Réunion Biennale de l'ADEA qui se tient à Libreville, GABON en fin mars (Easton 2006). Pour cette raison, il ne comporte pas toutes les données et références de l'étude elle-même mais se concentre plutôt sur ses constatations et conclusions principale. Le lecteur est invité à chercher des compléments d'information et des données justifiant les conclusions présentées ci-dessous dans le document original, qui est également diffusé ce mois aux délégués à la Réunion Biennale et sera disponible par la suite auprès des bureaux de l'ADEA à Paris.

1. RÉSUMÉ

1. Il est peu probable que nous atteignons l'Education Pour Tous (EPT) ou que nous remplissions les Objectifs de Développement du Millénaire (ODM) en Afrique sub-saharienne dans les dix prochaines années si nous ne trouvons pas les moyens d'associer plus étroitement à l'effort les acteurs locaux. Les programmes d'alphabétisation et d'éducation non-formelle qui se sont considérablement développés et diversifiés ces dernières années à travers la région, constituent, en fait, le plus grand réservoir de potentiel de capacités locales pour prendre le relais, conduire et soutenir cet effort crucial et concrétiser véritablement la décentralisation en rendant possible le transfert entre les mains d'acteurs locaux de toute variété de responsabilités de développement.

2. Le présent document, version modifiée du Résumé Exécutif de l'étude plus longue intitulée « Investir dans l'Alphabétisation » préparée pour la Biennale de l'ADEA, est une brève description des enseignements tirés de 50 ans de travail sur l'alphabétisation en Afrique. Il présente les nouveaux espoirs, les nouvelles directions qui ont vu le jour dans les 10 ou 20 dernières années. La situation actuelle de l'alphabétisation dans le sous-continent est d'abord résumée. Puis sont présentées les meilleures pratiques et les nouvelles orientations dans l'élaboration et l'administration des programmes d'alphabétisation, dans les méthodes pédagogiques et la responsabilisation des participants, dans l'application pratique des savoirs et des compétences acquis et dans les relations entre ces programmes et les autres secteurs et questions de développement local.

3. Malgré un financement et une reconnaissance limités dans la majorité des pays, les programmes d'alphabétisation ont eu le grand mérite de transcrire et de commencer à populariser les langues écrites africaines, d'offrir des voies alternatives et effectives d'apprentissage aux citoyens qui n'ont pu accéder à la scolarisation qu'ils auraient pu souhaiter et de fournir un stimulant et des ressources critiques pour l'initiative locale dans plusieurs secteurs de développement. Contribuant de façon importante à la campagne d'EPT, les programmes d'alphabétisation offrent en même temps un moyen de réaliser l'Education *PAR* Tous – c'est-à-dire la diffusion de l'apprentissage dans les couches défavorisées des pays Africains en utilisant les apprenants comme enseignants et en faisant participer les adultes néo-alphabètes aux activités et entreprises locales qui seules peuvent assurer la pleine réalisation des Objectifs de Développement du Millénaire.

2. INTRODUCTION: COMPRENDRE LES ENJEUX

2.1. OU, POURQUOI ET COMMENT

Nyìninkàlikèla te fili

Celui qui pose des questions ne s'égaré pas
Bambara (Mali)

4. Selon les estimations de l'UNESCO, le nombre d'adultes analphabètes (de 15 ans et plus) dans le monde s'élève aujourd'hui à 771 millions dont près des deux tiers (64%) sont des femmes.¹ Ils représentent juste un peu moins du quart (24%) de la population adulte mondiale. L'Afrique subsaharienne en compte 140 millions dont la majorité – 85 million – sont des femmes. En fait, les adultes illettrés constituent actuellement 40% de la population de la région. Ceci représente la proportion la plus élevée de toutes les grandes régions du monde. A ce nombre, il faudrait ajouter environ 10 à 15 millions de jeunes non scolarisés ou ayant abandonné l'école.

5. La situation demeure donc dramatique. Nous sommes au milieu de la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation et de la période choisie pour la réalisation de la stratégie de l'UNESCO : "Initiative pour l'alphabétisation: savoir pour pouvoir" [Literacy Initiative for Empowerment] (LIFE) conçue afin de rehausser les résultats avant l'échéance en 2015 de l'EPT dans les pays les plus nécessiteux². Il reste beaucoup à faire.

2.1.1. L'ALPHABETISATION ET « LES ALPHABETISATIONS »

6. "L'alphabétisation" est un terme générique, "une métaphore pour plusieurs sortes de compétences", selon l'expression de l'UNESCO. C'est aussi une construction sociale. Le terme en fin de compte signifie ce qu'on lui souhaite ou bien lui accorde comme définition. . En bref, le terme gagne en spécificité dans la définition et selon l'usage qu'on en fait. L'approche initiale adoptée par l'UNESCO au cours des années cinquante était de considérer comme alphabète "une personne... qui peut, avec compréhension, à la fois lire et écrire une courte et simple déclaration concernant sa vie quotidienne". L'UNESCO a par la suite défini "l'alphabétisation fonctionnelle" en utilisant des termes beaucoup plus élaborés et en y incorporant les capacités au calcul :

Une personne est fonctionnellement alphabète qui peut s'engager dans toutes ces activités dans lesquelles l'alphabétisation est requise pour le fonctionnement effectif de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté.

7. En fait, les définitions varient quelque peu de pays en pays³; et, si le terme est compris dans le sens plus général de *capacité à déchiffrer, utiliser et comprendre un code de connaissance ou une procédure donnés*, alors -- tout au moins en parlant au figuré -- il peut être appliqué aux niveaux de capacité initiaux dans divers domaines d'activités : alphabétisation pour l'information, alphabétisation civique, alphabétisation pour les médias et bien d'autres. Pour des raisons analogues, les chercheurs ont récemment pris l'habitude de parler d' "alphabétisations" au pluriel plutôt que d' "alphabétisation" au singulier.

8. La majeure partie de ce rapport se concentrera sur les formes fondamentales d'alphabétisation typographique, scripturaire et numérique, mais les autres variétés doivent être gardées à l'esprit. Les ABCs ne viennent pas toujours en premier et les autres « alphabétisations » qui suivent constituent la grande part de la substance de l'apprentissage tout au long de la vie.

¹ Sauf indication contraire, les statistiques proviennent de l'actuel Rapport global de suivi de l'éducation pour tous (Unesco 2005).

² Selon la définition officielle il s'agit des pays ayant un taux d'analphabétisme de plus de 50% ou un nombre d'illettrés s'élevant à 10 millions ou plus.

³ Au Mali, par exemple, une personne non scolarisée est officiellement considérée analphabète. En Namibie, ceux qui sont capables de lire et d'écrire "avec compréhension", quelle que soit la langue, sont classés parmi les lettrés. Au Cameroun, il ne peut s'agir que du français ou de l'anglais ; tandis qu'au Bénin, au Burkina Faso et en Tanzanie, la langue en question n'a pas d'importance. Aux Seychelles, l'intéressé doit avoir plus de 12 ans. (UNESCO 2005, p. 157).

2.1.2. OU ON L'ACQUIERT : DES SOURCES MULTIPLES

9. “Les alphabétisations” au sens pluriel sont acquises de multiples façons en Afrique : d’initiations de groupes d’âge aux apprentissages traditionnels, de l’instruction religieuse à la formation militaire, de l’impact des médias à celui des voyages, des programmes d’alphabétisation à l’instruction scolaire, ainsi qu’ à travers une myriade d’autres lieux. Les formes fondamentales d’apprentissage alphabétique et numérique sont de même disséminées de diverses manières. Au niveau mondial ainsi que du point de vue historique, un grand nombre de gens ont été alphabétisés à travers une variété de moyens informels, y compris le phénomène “chacun en enseigne à un autre” et l’auto-apprentissage, tout comme à travers les écoles et les centres officiels d’alphabétisation. Les données provenant des recensements des populations suggèrent que cela n’est pas moins vrai de l’Afrique d’aujourd’hui. Tous ces lieux et styles d’instruction contribuent d’une façon ou d’une autre à atteindre le but de l’alphabétisation et de l’éducation pour tous.

10. Notre centre d’intérêt à la réunion biennale de l’ADEA concerne l’acquisition des compétences d’alphabétisation par les enfants non scolarisés, les adolescents et les adultes, surtout dans l’éducation *non-formelle*, une catégorie en elle-même hautement diversifiée. Cette diversité s’étend jusqu’aux noms donnés à de tels programmes: alphabétisation des adultes (AE), éducation de base et formation des adultes (EBFA), éducation non-formelle et formation (ENFF), apprentissage et éducation de base des adultes (AEBA), éducation des adultes et éducation non-formelle (EANF), et toute une série d’autres.

11. La manière la plus simple de définir le dénominateur commun à ces initiatives variées est probablement de dire qu’elles visent toutes des personnes –hommes, femmes, jeunes et/ou des enfants qui n’ont jamais eu l’occasion de fréquenter l’école primaire formelle, qui n’ont pas saisi cette occasion et/ou qui ont retenu très peu de l’enseignement reçu afin d’être des alphabètes fonctionnels dans un ou plusieurs des codes écrits en usage dans leur milieu de vie ou de travail. On utilise parfois le terme d’ “ailettrés” [*aliterates*] pour faire référence à ces personnes. Nous continuerons à utiliser le terme “programmes d’alphabétisation” pour parler de tous les efforts organisés en vue de répondre à leurs besoins, y compris les campagnes nationales et les petits projets.

2.1.3. POURQUOI INVESTIR : LES DROITS DE L’HOMME ET LES BÉNÉFICES ÉCONOMIQUES

12. Dans le passé, deux motivations de base pour l’acquisition de l’alphabétisation et sa propagation ont été citées: le rapport entre l’alphabétisation et les droits fondamentaux de l’homme d’une part; et le “rendement” ou les bénéfices que l’acquisition de l’alphabétisation assurent aux alphabétisés, à leurs familles et à leurs communautés d’autre part. Il y a eu cependant une regrettable tendance à opposer l’une à l’autre en dépit du fait qu’elles soient d’une complémentarité étroite.

13. L’argument des “droits fondamentaux de l’homme” fut poussé avec force au sein des cercles en faveur du développement au cours des années soixante-dix. Toujours valide, cet argument a été de nouveau rendu notable par le récent mouvement de démocratisation. Aujourd’hui les organismes nationaux et internationaux parlent plus fréquemment du “droit au développement” et les Nations Unies ont affirmé solennellement à plusieurs occasions le droit de chacun à l’alphabétisation.

14. Cependant si la moitié de la lutte consiste à *reconnaître les droits*, l’autre moitié consiste à *les pourvoir d’efficacité*. Afin que le “droit à l’alphabétisation” ait le sens qu’il devrait avoir, la reconnaissance de ce droit devrait être appariée avec *l’engagement de créer un environnement qui facilite l’exercice de ce droit* et dans lequel l’alphabétisation ou “les alphabétisations” acquises peuvent réellement être mises à profit par les intéressés. Et cela signifie que l’on s’occupera aussi des « rendements/bénéfices » individuels et collectifs de l’alphabétisation. Nous tâcherons de faire les deux.

2.1.4. COMMENT S'Y PRENDRE : L'IDENTIFICATION DES STRATEGIES EFFICACES

15. *Comment* promouvoir plus efficacement une alphabétisation généralisée est en fait la question centrale du reste de ce document. Nous examinerons d'abord la persistance du défi du développement en Afrique sub-saharienne et tracerons une brève histoire de l'alphabétisation en Afrique, les tendances passées et les conditions actuelles. La partie centrale du document sera consacrée à une vue synoptique de la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation dans la région : leur gestion et leur planification, les méthodes d'enseignement utilisées, l'application des leçons tirées de l'expérience, et les relations entre les programmes et leur environnement. Puis la dernière grande partie du document considèrera les coûts et bénéfices du travail d'alphabétisation, les conclusions qui peuvent être tirées de l'analyse précédente et les recommandations pour la pratique future.

2.2. UN RAPPEL DU CONTEXTE

Kolongosi be dlon fe, sen t'a la..

La tortue aime la danse, elle n'a tout simplement pas les jambes nécessaires.
Proverbe Bambara (Mali)

16. L'éducation des adultes et l'alphabétisation ne sauraient être séparées de leurs contextes – du défi persistant du développement Africain et ses nombreux aspects culturels, économiques et politiques.

17. Affligées de sécheresses fréquentes, de guerres civiles, de restrictions d'ajustements structurels, de la sclérose des institutions de base, et par moments, de mauvaise gouvernance et de corruption, les économies de l'Afrique sub-saharienne dans l'ensemble se sont réduites entre 1975 et 2003 (taux de croissance moyen de -0,7% par an). La situation s'est légèrement améliorée très récemment. Le taux de croissance économique moyen pour la période allant de 1990 à 2003 est de +0,1% et, en 2004, la performance a atteint le taux de 5% selon les rapports de l'OCDE.

18. Cependant, l'Afrique sub-saharienne demeure à la fois la région la plus pauvre du globe et celle caractérisée par les plus grands écarts de revenus.⁴ Elle connaît aussi la plus grande croissance démographique au monde : 2,7% par an de 1990 à 2003. Le taux net de scolarisation au niveau primaire a augmenté dans toute la région – celui des filles étant plus élevé que celui des garçons - mais cette augmentation est à peine suffisante pour atteindre l'objectif établi par l'Education Pour Tous et Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (ceux-ci étant remis à 2015).

19. En général, la situation demeure sous une grande contrainte. Elle est soulignée par une force humaine réelle et manifestement dotée d'espoir. Cependant, ainsi que nous le rappelle l'épigraphe ci-dessus,⁵ ce que peuvent faire les acteurs sur place est durement éprouvé par l'héritage de fardeaux sous lesquels ils peinent⁶.

2.2.1. UNE BREVE HISTOIRE DE L'ALPHABETISATION EN AFRIQUE

20. Le portrait concis de l'histoire du travail d'alphabétisation en Afrique consiste en une succession de styles et de stratégies pour répandre le mot, dont un bon résumé figure dans le Rapport Mondial de Suivi de l'EPT (Unesco 2005) : alphabétisation scolaire et religieuse, alphabétisation fonctionnelle, la « conscientisation » selon l'approche de Paulo Freire, les services des ONG et les tendances plus récentes visant à accroître la participation des femmes, et les nouveaux liens établis entre alphabétisation et moyens d'existence. Les phases successives ne sont pas mutuellement exclusives et ne sont pas seulement d'un intérêt historique, car elles sont en fait encore présentes

⁴ Le rapport du PNUD (2005) présente des données sur l'équité des revenus dans 125 parmi les 177 pays du monde. Les 20 pays sur cette liste qui sont caractérisés par le plus haut niveau d'iniquité viennent tous de l'Afrique sous-saharienne, ainsi que 35 sur les 40 pays dont la distribution des revenus est la plus inégale.

⁵ Ce proverbe a souvent été utilisé par les paysans du Boucle du Niger (au Mali) pour répondre aux agents de vulgarisation qui leur proposaient l'achat de nouveaux équipements agricoles.

⁶ Pour plus ample discussion des effets des mouvements de globalisation sur les programmes d'alphabétisation, voir l'étude de ce thème préparé pour la biennale de l'ADEA par Odora-Hoppers (2006).

aujourd'hui et continuent d'avoir de l'influence – sous leur forme originelle ou renouvelée – sur la réalisation des programmes en cours aussi bien que dans la conception de nouveaux programmes.

21. Parallèlement à la succession des modèles stratégiques de l'organisation de l'alphabétisation il y a eu à une évolution de notre conception de l'alphabétisation elle-même. L'accent s'est déplacé de l'image plutôt directe et simpliste de l'alphabétisation comme un attribut unitaire propulsant de lui-même le développement – "le modèle autonome" de l'alphabétisation qui était courant dans les années cinquante et soixante – à une appréciation des différentes formes que l'alphabétisation peut prendre et les différentes utilisations que les personnes en font. La question n'est pas de savoir ce que l'alphabétisation peut faire pour les gens mais ce que les gens peuvent faire avec l'alphabétisation.

22. Bien que plusieurs réunions internationales sur la politique d'alphabétisation aient eu lieu sur le sol africain, il n'y a que quelques pays d'Afrique qui ont adopté des politiques spécifiques et explicites concernant l'alphabétisation. Le Botswana, le Rwanda, l'Afrique du Sud et la Tanzanie constituent les exceptions. En général, comme l'observe Maruatona, les visions nationales africaines concernant l'alphabétisation "tendent à être intégrées dans le cadre des plans nationaux en recourant à des stratégies d'expansion de l'enseignement primaire".

23. L'utilisation potentielle d'instruments nationaux de décision afin de pour promouvoir l'alphabétisation au-delà de l'instruction scolaire n'a été que très peu exploitée jusqu'ici sur le continent. Nous pouvons cependant bien argumenter que des entreprises telles que l'Initiative Fast-Track (FTI) et les exigences des Stratégies de Réduction de la Pauvreté (PRSP) ont relativement réduit la liberté de manœuvre des gouvernements de ce point de vue.

2.2.2. LES INDICATEURS DE PROGRES ACTUEL

24. Une quantité considérable de données relatives aux taux actuels et historiques d'alphabétisation en Afrique sub-saharienne est offerte dans le Rapport Mondial de Suivi de l'EPT (UNESCO 2005) dont on a sélectionné quelques extraits présentés ci-dessous. Les taux généraux d'alphabétisation de la Région ont approximativement doublé depuis 1970 et ont en fait plus que doublé pour les femmes (Une estimation ajustée fournit un le taux général d'environ 55% pour 2005)

Les taux généraux d'alphabétisation de la Région ont approximativement doublé depuis 1970 et ont en fait plus que doublé pour les femmes (une estimation ajustée fournit un le taux général d'environ 55% pour 2005)

Le rapport entre le taux d'alphabétisation des femmes et celui des hommes est passé d'environ 45% à presque 75%. À cela s'ajoutent des différences frappantes entre les pays concernant le rapport femme/homme en matière d'alphabétisation, la variation allant de moins de 20% (les taux féminins constituant seulement le cinquième de ceux des hommes dans certains pays) à presque 90% (atteignant presque la parité dans d'autres pays).

Cependant le nombre d'adultes analphabètes à travers la Région demeure élevé, atteignant plus de 140 millions. Si les taux d'alphabétisation se sont améliorés de presque dix pour cent depuis 1990, le nombre absolu d'illettrés s'est simultanément accru de près de 12 millions.

Seize sur vingt-quatre pays d'Afrique sub-saharienne n'ont pas encore réalisé 80% de leurs objectifs EPT, sept d'entre eux ont réalisé entre 80 et 94% et un seul a passé le cap de 95%. Le Botswana et le Malawi sont les seuls à avoir pleinement atteint les objectifs EPT.

Selon le Rapport Mondial de Suivi de l'EPT et du point de vue de l'équité, seulement trois pays africains (parmi les 40 pour lesquels on possède des données) ont atteint ou dépassé la parité des sexes dans les taux d'alphabétisation (le Botswana, le Lesotho et les Seychelles). Selon le Rapport Mondial de Suivi de l'EPT; trois autres pays sont à près de 5% de la parité, et seulement neuf des quarante pays ont des GPIs (indices de parité des sexes) supérieurs à la moyenne de tous les pays en voie de développement.

25. Il y a eu ainsi un progrès certain en termes à la fois d'extension et d'équité, mais, comme le rappelle une expression Bambara, *N ba wolola ani n ba tilara, u te kelen ye*: "La déclaration «Ma

mère a mis au monde» et la déclaration «Ma mère a fini son travail» ne sont pas du tout la même chose”. La fin est loin d’être en vue.

3. ANALYSER L'EXISTANT

Da an ce da kare, "Tuwo ya yi yawa a gidan biki," ya ce, "Ma fa gani a k'as."
 Quant on a dit au chien que le festin abondait en nourriture pour tout le monde, il a dit:
 "Nous verrons par terre [si cela est bien vrai] !"
 Haoussa (Niger/Nigéria)

26. Nous allons maintenant examiner les leçons tirées de l'expérience de plusieurs décennies d'alphabétisation et d'éducation non-formelle en Afrique. Nous commencerons "en amont" du domaine de l'instruction et de l'apprentissage, par le domaine administratif où les ressources nécessaires aux programmes sont obtenues et déployées (Section 4), et suivant le progrès de cette impulsion à travers les activités d'enseignement (Section 5) jusqu'aux applications pratiques des nouvelles connaissances acquises (Section 6), et de là, à leur impact sur l'environnement (Section 7). Evidemment, bien que ces activités suivent un ordre logique, elles ont en fait lieu simultanément et s'affectent mutuellement de plusieurs manières et de façon récursive. Ce plan ne doit donc pas être considéré comme une réplique de la réalité, mais simplement comme modèle servant à organiser la présentation et l'analyse.

3.1. LES FACTEURS EN AMONT : LA PLANIFICATION ET L'OFFRE

27. En "amont" de l'instruction organisée dans les programmes d'alphabétisation se trouvent les fonctions et les services chargés de prendre les décisions, de procurer les fonds, de superviser le travail et de fournir les dits programmes à tous les niveaux. Bien que l'insuffisance d'appui et de matériel ait été un problème dans le travail d'alphabétisation durant des années, la décentralisation de nombreux programmes et la diversification accélérée de l'offre depuis deux décennies – impulsée en partie par l'austérité budgétaire des Etats provoquée à son tour par les programmes d'ajustement structurel – ont fondamentalement modifié certains aspects de la situation. Elles ont abouti notamment à l'adoption de solutions créatives de décentralisation des responsabilités de mise en œuvre des programmes sur le terrain [outsourcing] ainsi qu'à des efforts notables pour promouvoir l'appropriation et l'adaptation locale des programmes par les communautés.

3.1.1. LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE

28. L'institutionnalisation récente de systèmes de coopération avec les ONG, les organisations communautaires fournissant des services et les organisations de base privées ainsi que la décentralisation sous forme de 'faire faire' [outsourcing] en leur faveur de la responsabilité des services, constitue la plus importante innovation sur le plan de l'offre de programmes d'alphabétisation. Au Burkina Faso, au Rwanda, au Sénégal, en Afrique du Sud et en Ouganda, pour ne citer que ces exemples, différents types d'ONG jouent un rôle important dans l'organisation des services d'alphabétisation. Au Ghana, des entreprises privées fournissent des services en réponse aux besoins dans des secteurs tels que celui de l'agriculture où la demande effective de la part de la population est suffisamment importante pour rendre viable une approche commerciale de l'organisation de la formation.

29. Dans les cas où ils ont été bien conçus, réalisés et suivis, de tels systèmes d'externalisation ou de décentralisation se sont avérés posséder un certain nombre de vertus : une meilleure adaptation des programmes aux besoins locaux, une supervision plus rapprochée et le soutien des communautés locales, plus de facilité à étendre la portée des programmes à un grand nombre de localités. Cependant, le recours à l'externalisation et aux cadres de qualification crée des problèmes lorsque ces procédés ne sont pas planifiés d'une manière réfléchie, ni bien exécutés, ni supervisés de près. La participation des ONG et des "partenaires locaux" n'est guère une panacée. Le terme « partenaires locaux » peut tout recouvrir, des organisations internationales telles que ActionAid ou Save the Children aux groupes locaux créés sur l'initiative d'adultes récemment alphabétisés, et des associations volontaires aux entreprises commerciales. De bons mécanismes d'évaluation et de responsabilisation sont nécessaires, y compris la nécessité de rendre compte à *la base* [downward accountability] aux communautés locales concernées, dont les intérêts risquent d'être ignorés durant les négociations entre les organismes

gouvernementaux et les entrepreneurs du secteur privé ou organisations à but non lucratif. Des systèmes de contrôle efficaces ne constituent cependant pas encore la norme.

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

31. Une stratégie essentiellement différente mais potentiellement complémentaire de diversification de l’offre est constituée par le développement et l’expérimentation de “National Qualification Frameworks” [Cadres Nationaux de Qualification] actuellement en cours en Afrique du Sud, en Namibie, au Kenya et en Ouganda. Ces cadres établissent des niveaux de compétences et de connaissances de base qui constituent des passerelles entre l’éducation formelle, non-formelle et informelle, par lesquelles les apprenants peuvent valider les connaissances et les compétences acquises et transférer les qualifications obtenues d’un système à un autre. De tels schémas permettent aux apprenants d’obtenir la reconnaissance de ce qu’ils ont appris de façon alternative – y compris l’éducation non-formelle et l’autodidactie -, et ont aussi pour effet d’ajouter à la diversification de l’offre. Cependant, la mise en application des National Qualifications Frameworks a également connu sa part de problèmes, et elle n’est complète que dans un seul pays. Mais un nouvel environnement plus favorable à l’alphabétisation et à la post-alphabétisation est en gestation.

3.1.2. LES DEFIS DE LA PLANIFICATION DES LANGUES

32. La mise en place réussie d’un système de partenariat ou de décentralisation à travers la stratégie du « faire faire » ne résout pas en lui-même les défis tels que l’identification et la promotion d’environnements favorables à l’alphabétisation ou le ciblage optimal des groupes participants. Par exemple, un programme parfaitement décentralisé dans une région donnée où l’alphabétisation a peu d’usage, peut connaître de réelles difficultés.

33. A la tête de ces défis se trouve la planification des langues et la formulation d’une politique linguistique appropriée. Du point de vue des droits de l’homme, toute personne a le droit d’acquérir et de perfectionner l’alphabétisation dans sa propre langue maternelle, cependant il y a plus de 2000 langues en Afrique et jusqu’à 8000 variantes dialectales. Les langues véhiculaires telles que le Swahili, le Haoussa, le KiKongo et le Bambara-Malinké constituent une solution de compromis dans beaucoup de cas, quoique parfois déficiente, comme dans les cas où leur utilisation signifie que l’on enseigne aux participants à lire et à écrire dans une langue qu’ils ne parlent pas bien et comprennent à peine. Et quant à la meilleure façon d’articuler le « commerce » entre ces langues et les langues internationales que de nombreux apprenants ont également besoin de maîtriser, elle constitue aussi un problème à résoudre.

3.2. LES PROCESSUS FONDAMENTAUX : LA PARTICIPATION ET L’APPRENTISSAGE

Ntaa wigira kwôga mw-ibenga.
Nul n’apprend à nager là où l’eau est profonde
Proverbe Kirundi (Burundi)

34. La grande diversité des programmes et des clientèles caractérisant le domaine de l’alphabétisation et de l’éducation non-formelle va aussi dans le même sens d’une variation équivalente dans les modes de participation, dans l’élaboration des curricula ainsi que dans les méthodes pédagogiques. Cette variation, si suivie et évaluée, peut créer un laboratoire vivant de stratégies d’alphabétisation. Cependant, les structures, les habitudes et les ressources nécessaires afin de mettre à profit cette expérimentation naturelle ne sont pas en place.

3.2.1. LES TENDANCES DE LA PARTICIPATION

35. Dans la plupart des pays de la région, les programmes d’alphabétisation se sont multipliés et diversifiés au cours des dernières décennies et la participation s’est simultanément accrue. En même

temps, un taux élevé d'abandons continue à être la norme, et est plus accentué dans les cas où l'appui et le suivi sont faibles ou lorsque les champs d'application et les avantages procurés aux apprenants semblent limités. La proportion de ceux finissant les programmes avec succès est le plus souvent entre le dixième et la moitié du nombre de départ des participants.

36. D'autres tendances importantes dans la nature de la participation aux programmes méritent d'être notées :

La proportion des femmes augmente et celles-ci constituent carrément la majorité des participants *dans les programmes d'alphabétisation* de plusieurs pays. En général, les femmes ont un accès plus restreint à l'école formelle que les hommes et doivent, de plus en plus souvent, s'occuper du foyer et de la communauté en l'absence des membres masculins de la famille. Ceci dit, les femmes n'ont pas hésité à saisir les occasions d'apprentissage et en ont profité en même temps pour faire la connaissance d'autres femmes, partager leurs expériences et développer des réseaux de relations qu'elles ont transformé en associations officielles.

En même temps, *la moyenne d'âge des participants*, masculins ainsi que féminins, *a eu tendance à baisser au cours des années*, comme il en a été aussi le cas dans l'évolution des programmes particuliers. Ceci est dû à l'afflux des adolescents (et enfants) déscolarisés qui espèrent ainsi reprendre leur éducation ou avoir accès à de nouvelles possibilités d'emploi.

De plus en plus de programmes ont été développés pour - et ont maximisé l'inscription - *des groupes spéciaux dont les besoins et les conditions sont spécifiques*, tels que les enfants des rues et travailleurs, les migrants, les réfugiés des zones de conflit ou de famine et les victimes (directes ou indirectes) du VIH/SIDA. À ces groupes s'ajoutent les responsables locaux récemment élus, les artisans du secteur informel et les nouveaux opérateurs économiques dont beaucoup peuvent grandement bénéficier d'une alphabétisation renforcée et de formations.

Finalement, il y a eu une *"hybridation" continue des programmes d'alphabétisation avec des projets lancés dans d'autres secteurs* tels que l'agriculture, la santé, la gestion des ressources naturelles et l'administration publique et avec des formations concernant les moyens d'existence en général.

3.2.2. LES TENDANCES DE L'INSTRUCTION

37. Dans la phase initiale de la plupart des programmes d'alphabétisation, l'instruction, en règle générale, demeure tout à fait traditionnelle et didactique, épousant le modèle scolaire. Cependant, les circonstances et les défis de l'alphabétisation sont suffisamment différents de ceux de l'enseignement primaire pour pousser après un temps à des changements fondamentaux d'approches.

- (a) *Adoption croissante de méthodes participatives et même de "la conscientisation"*. Dès qu'ils ont quelque expérience, les programmes d'alphabétisation ont tendance à adopter des méthodes favorisant la participation active des étudiants dans leur apprentissage. La participation à part entière ou participation significative va, bien sûr, au delà et signifie prendre part aux décisions concernant d'abord le contenu et l'organisation des programmes, puis leur application dans la vie réelle. Les approches pédagogiques des droits de l'homme constituent de plus en plus un moyen d'aider les participants à se rendre compte de leur capacité à jouer des rôles importants dans la société, empruntant souvent à la pédagogie de Freire l'idée que les adultes peuvent apprendre à "lire le monde aussi bien que le mot ».
- (b) *Des modèles scolaires aux stratégies de moyens d'existence et de compétences de vie et d'autonomisation* : Les stratégies de moyens d'existence et de compétences de vie impliquent la combinaison d'éléments et de séquences choisis de lecture, d'écriture et d'arithmétique avec l'apprentissage du commerce et la création d'emplois rémunérateurs.

La stratégie de moyens d'existence et de compétences de vie *plus* la conscientisation ou les droits de l'homme résultent souvent en une approche de l'autonomisation particulièrement efficace.

- (c) *De la leçon illustrée au tableau noir à une variété de technologies*: Les technologies utilisées pour l'instruction ont été limitées à une petite quantité de tableaux noirs, de manuels écornés, de cahiers et de stylos, sans mentionner une infrastructure dilapidée. Les réactions à ce genre de contraintes couvrent une gamme allant de l'instruction à partir de formes « d'alphabétisations » plus accessibles comme l'apprentissage de compétences nécessaires à la résolution de problèmes au dialogue Freirien à travers lequel les participants peuvent à la fois identifier ces obstacles et les critiquer. L'usage des ordinateurs dans l'instruction apparaît très prometteur mais son application est à présent principalement limitée par les coûts ainsi que par l'infrastructure administrative qui fait grand usage des ordinateurs disponibles, pour la gestion des bases de données et la formation des enseignants, par exemple.

3.2.3. AMELIORER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LES PLANS DE LECONS

38. À mesure que les occasions et la complexité de l'instruction promulguée dans les programmes d'alphabétisation deviennent mieux comprises, les demandes que cela crée pour un corps enseignant d'une grande compétence deviennent aussi de plus en plus évidents. De nouveaux moyens ont été récemment trouvés pour améliorer la formation des enseignants et pour renforcer et systématiser la formation universitaire de ceux qui doivent à leur tour recruter, former et superviser les nouveaux enseignants, c'est-à-dire le personnel des organismes chargés de l'alphabétisation et des ministères et ONG concernés. Mais chaque niveau de la structure exigera une capacité accrue permettant de répondre aux besoins énumérés ci-dessus.

39. Les besoins en formation des acteurs locaux opérant dans les divers secteurs du développement local ne diminueront pas mais augmenteront à mesure que l'objectif de l'Éducation Pour Tous est atteint et que les gens avancent vers l'acquisition des nombreuses "alphabétisations" requises pour gérer leurs propres affaires et réaliser les OMD. En conséquence, les cadres des organisations chargées de l'alphabétisation et de l'éducation non-formelle doivent être à même de jouer le rôle de consultants en formation et d'instructeurs spécialisés capables d'aider d'autres organismes et organisations à développer, administrer et faire le suivi d'une variété de types d'instruction dans une variété de domaines d'enseignement.

3.2.4. RENFORCER LE CONTROLE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'EVALUATION

40. Dans l'économie parfois maigre des programmes d'alphabétisation, les fonctions d'évaluation tendent à être les dernières à recevoir des fonds et les premières à en être privées. En conséquence, l'évaluation formative régulière et compétente et même le suivi des activités d'alphabétisation sont extrêmement rares. Cependant, une évaluation consciencieuse n'est pas seulement une priorité du point de vue du donateur. Elle est aussi un moyen d'une importance critique pour l'amélioration des programmes et permet de transformer les divers programmes d'une région ou d'un pays en un laboratoire servant à identifier les meilleures pratiques.

41. Des efforts louables mais plutôt sporadiques ont été initiés par des ministères gouvernementaux et des donateurs externes afin de renforcer la compétence des cadres dans les méthodes d'évaluation. Il faudra en faire plus, et les méthodes qui combinent de solides compétences professionnelles et des approches participatives seront les plus précieuses.

3.3. LES FACTEURS EN AVAL: LA MISE EN PRATIQUE ET L'UTILISATION

Magana ba ta kai tsofuwa kasuwa

Les cajoleries seules ne persuaderont pas la femme d'aller au marché.

Proverbe Haoussa (Niger-Nigéria)

42. Nous allons maintenant examiner le domaine “en aval” de celui de l’instruction mais qui néanmoins recouvre en grande partie ce dernier : le domaine de la vie quotidienne dans lequel les compétences acquises à l’alphabétisation sont – ou devrait être – utilisées au bénéfice des participations et de leurs communautés. L’environnement et les circonstances dans lesquelles les nouveaux alphabètes vivent sont malheureusement caractérisés en général par un manque chronique d’occasions permettant de mettre en pratique les nouvelles capacités acquises. Le matériel de lecture dans la langue d’instruction, les possibilités de continuer l’apprentissage, les ressources financières et les possibilités d’emploi permettant aux nouveaux alphabètes d’utiliser ce qu’ils ont appris et de créer de nouvelles entreprises viables qui en rendront l’usage nécessaire ne leur sont pas disponibles. Ceux chargés de l’organisation et de l’exécution des programmes d’alphabétisation ont pris conscience de ce dilemme et, leur intérêt initial dans la formation permanente au début des années soixante-dix, a ainsi cédé la place vers la fin de la décennie à la reconnaissance du problème de “la post-alphabétisation” et plus récemment de la nécessité de créer des “environnement lettrés” facilitant l’exercice des nouvelles compétences et servant de base à l’éducation permanente.

3.3.1. LA NATURE DE L'ENVIRONNEMENT LETTRE

Dooley jën dox

La force du poisson réside dans l'eau.

Proverbe Wolof (Sénégal)

43. Qu’est-ce qui constitue un “environnement lettré”? Nous pouvons distinguer quatre principaux types d’occasions permettant l’utilisation des compétences acquises par les néo-alphabètes:

- I. *L'accès au matériel de lecture* ayant un intérêt immédiat pour le nouveau lettré: livres, brochures, journaux, magazines, messages, lettres et autres documents d'utilité pratique - ce qui présuppose l'existence de moyens de publication et l'usage de la langue d'instruction comme moyen de communication;
- II. *La disponibilité de l'éducation continue* sous l'une des deux formes suivantes ou les deux:
 - A. les séquences de classes de l'instruction formelle auxquelles l'apprenant peut accéder en établissant l'équivalence de ses acquis avec ceux d'un niveau donné du système formel—en vertu d'une politique permettant un libre accès à ce système qui ne tient pas compte de l'âge; ou
 - B. les variétés de types de formation non-formelle organisées (tel que l'apprentissage de métiers) fournissant à l'apprenant d'autres compétences ou d'autres savoirs;
- III. *Les occasions permettant d'assumer de nouvelles fonctions durables* dans les organisations ou institutions existantes (gouvernement local, coopératives ou services de vulgarisation agricoles, etc.) qui requièrent et font l'usage des compétences d'alphabétisation ; et
- IV. *Les occasions offertes par la création et la gestion de nouvelles entreprises commerciales ou d'organisations à but non lucratif* qui requièrent l'utilisation de l'alphabétisation.

44. La combinaison des quatre types d’occasions ci-dessus, selon des formes et degrés dictés par les circonstances, l’imagination humaine et les ressources disponibles, constituerait un véritable “environnement lettré” et créerait une demande importante et durable de formation en matière d’alphabétisation.

3.3.2. DISSEQUER LA POST-ALPHABÉTISATION

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

Les histoires de la chasse seront des récits glorieux jusqu'au jour où les lions auront leurs propres historiens.
Proverbe Igbo (Nigeria)

45. Étant donné que l'alphabétisation est effectivement un *continuum* et que "les alphabétisations" devraient être envisagées au pluriel, certains ont noté que le terme de "post-alphabétisation" constitue un oxymoron. Il n'existe pas de point final "après" l'alphabétisation où l'apprentissage est achevé donc, la question devient simplement celle de savoir ce qu'il faut faire des compétences acquises. L'apprentissage est plutôt celle de toute une vie.

46. Cela est vrai en un sens, mais l'argument ignore un point crucial. La notion de "post-alphabétisation" met en lumière l'environnement lettré et souligne ses manques. Le plus souvent, il y a peu à lire et, surtout, il y a peu d'activités économiques et sociales exigeant l'alphabétisation, lui servant de récompense, ou la soutenant financièrement en stimulant la publication de matériel de lecture.

47. L'alphabet, rappelons-le, fut inventé pour la première fois il y a environ 4000 ans en rapport avec les travaux d'irrigation et de culture entrepris par les communautés du Croissant Fertile, lorsque la gestion des transactions concernant l'allocation d'eau sur grande échelle et la vente du surplus de produits alimentaires devinrent trop complexes pour être seulement traitées par les méthodes orales. Bien qu'elles aient vite acquis des fonctions politiques, religieuses et culturelles, les motivations de départ et les usages faits de l'alphabétisation sont demeurés étroitement liés à l'exercice de responsabilités de supervision et de gestion, comme cela s'observe de nos jours dans le domaine du développement, avec les organisations de crédits et de marketing.

48. Il y a une importante leçon à apprendre ici concernant l'organisation de la "post-alphabétisation" et la création d'un environnement lettré. Ce qui crée d'une façon sûre le besoin, "la demande effective" et les ressources locales nécessaires à la communication écrite—en créant en même temps les usages qui la nécessitent—c'est *l'appropriation de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités dans la gestion des ressources*, que ce soit dans le domaine du commerce, de la gouvernance locale, de la fourniture de services publics, du développement politique, de l'organisation du service ministériel religieux ou un mélange de tout cela. Et ce qui est le plus susceptible de multiplier le volume de matériel écrit qui passent sous le nez des néo-alphabètes ou qui doivent être préparés par eux c'est la communication parmi ces centres d'activités et l'interaction avec l'extérieur que cela exige.

49. Mais si l'on n'a que peu de ressources et aucune responsabilité sociale complexe, alors le principal stimulus de l'alphabétisation et de l'extension de la communication écrite manquera. La plupart des environnements peu lettrés d'Afrique sont dans une situation caractérisée par ce peu de pouvoir et peu de ressources. Quels sont les moyens disponibles et quelles sont les méthodes qui se sont avérées efficaces pour échapper à cette trappe ? Les remarques formulées ci-dessus sur la post-alphabétisation indiquent au moins deux importantes catégories :

(a) *fournir des matériaux de lecture et des occasions de poursuivre l'apprentissage* (catégorie I et II dans le schéma ci-dessus) : Les initiatives qui aident à « étoffer » le domaine post-alphabétisation et qui créent une demande effective suffisante pour orienter l'effort d'alphabétisation comprennent :

la fourniture de meilleurs matériaux de lecture dans les langues utilisées pour l'alphabétisation et en plus grand nombre ;

l'insertion de ces langues dans les documents officiels et les médias aux côtés de la langue de communication internationale adéquate ;

introduction de ces langues dans le curriculum de l'école formelle comme langue véhiculaire et/ou matière d'enseignement ;

élaboration et disponibilité de programmes d'éducation continue et d'apprentissage de métiers accessibles aux néo-alphabètes ; et

la création de passerelles et d'équivalences entre les programmes d'alphabétisation et l'école primaire formelle.

De telles initiatives méritent d'être poursuivies, et il existe maintenant des exemples de situation où les progrès dans ces domaines sont encourageants. En même temps, les approches qui se limitent aux deux premiers domaines de « l'environnement lettré » donnés ci-dessus en exemple, sont affligées de problèmes qui leur sont inhérents. La première est que les organismes d'alphabétisation ne peuvent simplement pas créer un « environnement lettré » à eux, dense et assez durable pour répondre aux besoins de leurs étudiants potentiels. Au mieux, ils peuvent offrir des prototypes et mettre les choses en route. L'établissement d'un environnement lettré dépend essentiellement du développement parallèle d'entreprises, de fonctions et de services locaux qui doivent communiquer entre eux et améliorer constamment les capacités de leurs personnels, de leurs parties prenantes et de leur clientèle. En bref, il dépend des domaines III et IV du schéma ci-dessus et requiert –

- (b) *promouvoir le développement contrôlé localement et créer une liaison intersectorielle* pour que l'alphabétisation et les programmes d'ENF servent à nourrir, à élargir et à améliorer constamment les capacités locales requises (catégories III et IV supra). En fait, un besoin aigu de renforcement des capacités locales (RCL) existe déjà. La disparité croissante entre le budget des Etats et les besoins de développement d'une part, et les mouvements de décentralisation et de démocratisation d'autre part, ont mis la question du transfert de responsabilités et de ressources entre des mains locales qualifiées à l'ordre du jour de la plupart des ministères techniques et des organismes donateurs concernés. Le Projet du Millénaire des Nations Unies place au sixième rang parmi dix-sept investissements prioritaires « la formation d'un grand nombre de travailleurs villageois dans les domaines de la santé, de l'agriculture et des infrastructures »; la Banque mondiale parle de « développement rural à la base ».

Bref, « le renforcement des capacités » devient de plus en plus une nécessité pratique dans d'autres secteurs du développement. Plus les stratégies adoptées dans ces secteurs tendent à être démocratiques – c'est-à-dire que plus la prise de décision et l'exécution technique font structurellement intervenir la participation locale –, plus les besoins en apprentissage que cela implique deviennent grands.

Malheureusement, ces activités ne font pas partie habituellement du domaine des éducateurs, qui ont tendance à faire un peu la sourde oreille quand il s'agit de percevoir ou d'exploiter les opportunités des catégories III et IV mentionnées ci-dessus. En fait, cependant, la plupart des possibilités importantes d'application des acquis de l'alphabétisation *résident dans d'autres secteurs du développement* tels que l'agriculture, la gestion des ressources naturelles, la santé, la gouvernance, le crédit et les opérations bancaires, les travaux publics et – n'en doutez pas – même la gestion des écoles formelles locales. Pourtant, en dehors du travail de quelques ONG ayant une approche multisectorielle, il n'existe actuellement que peu de mécanismes pour lier effectivement les programmes d'alphabétisation à ces besoins de renforcement des capacités.

50. Un environnement véritablement « lettré » réunit donc ces deux faces de la post-alphabétisation. Les stratégies qui en tiennent compte ont une chance d'apporter la plus grande contribution des programmes d'alphabétisation à la réalisation de l'EPT et des ODM. Ces stratégies aideront à la création d'une nouvelle couche de société civile locale – des organisations, communautés et opérations économiques gérées par des personnes alphabétisées de diverses qualités. Sans leur intervention active, il y a peu d'espoir d'atteindre les Objectifs de Développement du Millénaire. Et ces groupes constitueront le meilleur moyen de transformer l'Education Pour Tous – un noble objectif mais une stratégie insuffisante et uniquement tournée vers l'offre – en, également, *Education Par Tous et De Tous*. C'est ce genre de mouvement enraciné localement et soutenant la scolarisation qui, seul, permettra de combler le fossé.

3.3.3. L'AUTONOMISATION COMME STRATEGIE ALTERNATIVE

51. Cela ne veut pas dire non plus que la gestion soit la seule application viable de la compétence d'alphabétisation – loin de là – ou que l'alphabétisation ne réussit jamais en l'absence de telles opportunités. Si nous ne le savions pas déjà, les programmes d'alphabétisation des femmes nous ont montré qu'il en va autrement. Étant donné la situation et les potentialités des femmes africaines dans beaucoup de régions de l'Afrique sub-saharienne, les programmes d'alphabétisation des femmes *contiennent* souvent, en fait, *leur propre post-alphabétisation*. Les occasions de se consulter, d'organiser leurs propres associations, de se former une nouvelle identité et de commencer leurs propres formes d'investissement et d'affaires - même si celles-ci sont initialement limitées - peuvent constituer un champ d'application suffisant pour entretenir une motivation forte et durable, au moins à moyen terme.

52. Cet exemple illustre la grande pertinence des droits de l'homme et de la conscientisation pour le processus d'alphabétisation. Les programmes s'adressant directement aux questions fondamentales des droits de l'homme (y compris les sources d'inégalité qui permettent d'expliquer la pénurie d'investissements, d'emplois et de possibilités de post-alphabétisation dans une région donnée et de faire la lumière sur les rôles des sexes) peuvent à la fois éveiller et maintenir la motivation nécessaire pour terminer la formation en l'absence de débouchés fonctionnels immédiats. Dans ce cas, cependant, ce qui était au départ un mouvement éducatif devient alors nécessairement une réalité politique ; et comme le dit un proverbe Kirundi, "*Mu-nda haraara inzara hakavyuka ka inzigo*": Si la faim passe toute la nuit dans le ventre, le ressentiment s'éveillera le matin". Il vaut mieux combiner les effets de l'autonomisation et d'un environnement lettré que d'opposer le premier aux forces qui font obstacle au second.

53. En bref, le renforcement du domaine critique des applications de l'alphabétisation exige que les partisans et les promoteurs de ces programmes parviennent d'une manière ou d'une autre à "sortir de la boîte éducation" et à concevoir des liens vivants avec les fonctions et les activités dans d'autres secteurs du développement qui eux, peuvent utiliser de manière durable les talents acquis et générer de nouvelles "alphabétisations". L'expérience indique que l'autonomisation véritable comporte nécessairement des composantes internes et externes qu'il articule : d'une part, la transformation personnelle qui provient lorsqu'on est confronté à des situations limites, que de nouvelles identités se créent et de nouvelles solidarités se forment, et d'autre part, la transformation sociale qui résulte de la mise en place de nouvelles institutions, de la prise de nouvelles responsabilités et de la gestion de nouvelles ressources.

3.4. L'AIDE EXTERIEURE LA OU CELA COMPTE

Sên gâe-a a to piirê gâee tênga
Celui qui dort sur une natte empruntée devrait se rappeler qu'il dort sur le sol dur et froid
Mooré (Burkina Faso)

54. "Aide externe" signifie l'assistance fournie aux programmes d'alphabétisation par les gouvernements, les organisations de donateurs et les ONG de différentes sortes. Trois types d'aide sont d'un intérêt particulier : l'aide financière, politique et technique.

55. L'alphabétisation – tout comme l'éducation des adultes - a généralement été et continue d'être le "cousin pauvre" de la famille du développement (et même de l'éducation). Si des projets particuliers ont reçu un financement adéquat, le sous-secteur dans son ensemble a rarement été la cible d'un grand intérêt stratégique. L'alphabétisation et l'éducation non formelle des adultes obtiennent rarement plus de 1% des budgets nationaux, tandis que l'éducation formelle en consomme parfois plus de 40%.

56. Un soutien accru est amplement justifié, étant donné l'importance stratégique de l'alphabétisation et de l'éducation non-formelle dans le renforcement des capacités locales pour le développement, comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Cependant, bien que le titre de cet article soit "Investir dans l'alphabétisation", de fait l'aide qui semble la plus importante – des gouvernements d'abord, des donateurs et des ONG après – est *politique* ou politiquement fondée : appui au

développement et à l'utilisation des langues africaines écrites comme médias de communication, à côté et dans une symbiose fructueuse avec les langues internationales appropriées, d'une part ; et de l'autre, mise en oeuvre à travers les différents secteurs de la décentralisation et des initiatives locales d'investissement requises pour amorcer le développement à la base et faire de la programmation de l'alphabétisation un instrument de la construction des capacités locales. Dans la mesure où le deuxième point, en effet, exigera le premier, si un choix devait être fait, – et l'on espère que ce ne sera pas le cas – on devrait sans aucun doute lui accorder priorité.

57. Mais, actuellement, cette priorité ne semble pas évidente, excepté dans le cas circonscrit de certaines ONG, qui n'est pas toujours facilement reproductible. Un problème central et de longue date est celui bureaucratique et classique: alors que les secteurs de développement sont étroitement imbriqués et inséparables, sur le terrain, ces derniers demeurent trop souvent "pris dans les méandres" des organismes des ministères gouvernementaux et des organisations donatrices. La conception et l'aide aux investissements qui traversent ces cloisons s'avèrent extrêmement difficiles.

4. TIRER DES CONCLUSIONS

4.1. COÛTS ET BÉNÉFICES

Ku la abal i tànk, nga dem fa ko neex
Si quelqu'un vous prête ses jambes, vous allez à où il vous veut.
Wolof/Sénégal

58. Le titre de ce document fournit le cadre de l'évaluation et du développement des programmes africains d'alphabétisation dans le langage de « l'investissement » : quoi investir, pourquoi le faire et comment procéder. Une façon de résumer les résultats de l'évaluation jusqu'ici se fait donc en termes de *coûts-bénéfices*.

4.1.1. MESURER LES COÛTS

59. Suivre les coûts de programmes d'alphabétisation est important non seulement comme moyen de mesurer leur efficacité et de contribuer aux calculs des coûts-bénéfices, mais aussi par simple souci de bonne gestion et d'imputabilité fiscale. D'un point de vue politique, l'indicateur qui intéresse typiquement les décideurs et les parties prenantes venant de l'extérieur est le coût unitaire : le coût par étudiant en alphabétisation (bon), par personne alphabétisée (meilleur), ou par personne dans une unité d'augmentation "post-primaire" à un niveau d'alphabétisation réalisé (mieux). De telles données sont rarement disponibles.

60. Le Rapport Mondial de Suivi de l'EPT (Unesco 2005) présente les résultats d'un échantillon réunissant 14 programmes à travers autant de pays subsahariens, tous évalués durant les cinq dernières années. Les calculs effectués à partir de cet échantillon et à partir de chiffres plus réalistes d'autres études résumées dans la version complète du présent document, indiquent que le coût unitaire d'un étudiant durablement alphabète à la fin du programme, se situe entre 100 US\$ et 400 US\$, selon les circonstances. Si l'on compare ceci aux évaluations de Colclough (2000) pour les coûts unitaires de l'enseignement primaire public à travers l'Afrique sub-saharienne (environ 65 US\$ par année d'étude ou 250 US\$-300 US\$ pendant les quatre années qu'on estime nécessaires pour qu'un enfant devienne durablement alphabète, et quelque chose qui avoisine les 500 \$ quand le gaspillage est pris en considération), il est évident les deux sont à peu près comparables. Etant donné la marge d'erreur associée à de tels calculs, on ne peut pas en dire plus, mais ceci est déjà très significatif.

61. Les deux systèmes pourraient et devraient atteindre une meilleure efficacité, mais ils opèrent actuellement à des niveaux de performance comparables, bien que s'exerçant sur deux groupes de population très différents. Les variations *au sein de* chaque système sont au moins aussi grandes que les différences *entre* eux. Le fait à retenir est simplement que, du point de vue des coûts-bénéfices, l'instruction primaire et les programmes d'alphabétisation non formels sont à peu près équivalents, et l'importante complémentarité à établir entre eux n'a nul besoin de débats en grande partie non pertinents sur les différences entre leur utilité sociale respective, mais devrait être basée sur leurs vocations respectives qui se soutiennent mutuellement.

4.1.2. EVALUER LES BÉNÉFICES

62. Les arguments en faveur des avantages de l'alphabétisation tendent à se composer d'un inventaire des bonnes choses – différents effets individuels plausibles dans un certain nombre de domaines tels que la santé, la communication, le comportement politique et l'innovation agricole, pour ne pas parler de la formation continue généralement basés sur des études de corrélation. Nombre de ces effets – par exemple le lien entre l'alphabétisation des femmes et la santé et la scolarité de leurs enfants – à la fois encouragent et intriguent.

63. Mais de telles discussions, aussi importantes qu'elles soient, tendent à négliger tout le domaine des effets *collectifs, structureaux et tactiques des programmes d'alphabétisation* : c'est-à-dire, ce qui se produit quand – délibérément ou spontanément – ceux ayant eu une nouvelle vision de leur propre futur aussi bien qu'un nouvel ensemble de compétences dans l'alphabétisation ou dans les programmes d'éducation non formelle se mettent à changer leurs conditions propres et à trouver assez

d'aide intérieurement et extérieurement pour modifier leur environnement de manière fondamentale. Il y a de nombreux exemples de tels résultats pour lever le doute quant à leur possibilité.

64. La conclusion la plus raisonnable est que l'alphabétisation peut exercer une influence majeure sur la réduction de la pauvreté, l'obtention de droits et l'amélioration du bien-être humain, mais seulement si un seuil est atteint : non simplement un seuil de vitesse de lecture, mais un seuil d'opportunité d'application qui permet aux personnes de "réinvestir" le capital intellectuel qu'elles ont acquis - pour employer des termes chers aux économistes mais pas plus mauvais que d'autres - et d'en récolter les fruits en étant capables de mieux gérer leurs propres entreprises et d'en créer de nouvelles.

4.2. L'IMAGE GLOBALE : NOUVELLES DIRECTIONS, NOUVEAUX ESPOIRS

Sila kilin té sila ti

Une route unique n'est pas une route.
Malinké (Guinée/ Mali)

65. Quelle image générale ressort de notre tentative d'examiner les pratiques, problèmes et progrès dans les quatre domaines interdépendants des programmes d'alphabétisation présentés plus haut : en amont les fonctions politiques et administratives, les principaux processus de pédagogie et le curriculum, en aval le domaine d'application et de la post-alphabétisation et les relations avec l'environnement ?

4.2.1. LA POST-ALPHABETISATION COMME GOULET D'ETRANGLEMENT

66. Bien que l'on puisse trouver des problèmes et de réels succès dans chaque domaine des programmes d'alphabétisation, il est difficile d'éviter de conclure que le plus grand obstacle à l'expansion et à l'amélioration des résultats dans les zones mal desservies est *le manque d'environnement lettré et les déficiences de la post-alphabétisation qui y sont liées* :

d'une part, la pénurie de matériaux de lecture, de ressources média et d'opportunités de formation continue dans les langues de l'alphabétisation, et

d'autre part – et encore plus fondamentalement – l'absence de lien entre les programmes d'alphabétisation et les autres activités de développement dans la région qui requièrent des compétences en lecture et écriture, compétences utilisées au bénéfice des participants qui peuvent soutenir une expansion de l'apprentissage et une plus forte intensification de la communication écrite.

67. Que ce soit délibérément ou non, les politiques actuelles dans ces domaines laissent trop souvent apparaître les programmes d'alphabétisation comme une « éducation pauvre pour les pauvres » en :

isolant les programmes des besoins de renforcement des capacités locales et du potentiel des autres secteurs, ou en les proposant comme une sorte de récompense à des régions où rien d'autre ne sera fait,

en conservant l'éducation formelle et non formelle totalement séparée l'une de l'autre,

en confinant les langues africaines dans un ghetto linguistique,

en allouant moins d'1% des budgets éducation à l'éducation des adultes.

« Investir dans l'alphabétisation » signifie alors, avant toute chose, s'attaquer à ces politiques.

4.3. DES INITIATIVES ET INNOVATIONS ENCOURAGEANTES

68. Mais si les négligences de la politique sont les « mauvaises nouvelles », il y a tout aussi bien de bonnes nouvelles. Il ne s'agit pas seulement des considérables acquis des programmes d'alphabétisation au cours de la dernière moitié du siècle – *contre vents et marées* comme dit le proverbe français – mais aussi des nouvelles directions et approches qui sont apparues sur le terrain ces récentes années, en dépit des négligences de la politique. De nouvelles orientations comme celles présentées ci-dessous, soulignent le potentiel d'investissements – et de bénéfices – accrus :

Partenariat avec la société civile dans l'offre de services d'alphabétisation, avec une amélioration de la division du travail et une extension de la « portée d'atteinte » rendue ainsi possible.

Augmentation de l'utilisation des langues africaines, même si le progrès est entravé par l'absence de soutien politique et les aspects financiers des publications qui poussent les maisons d'édition et le public des lecteurs vers les matériaux en langues internationales.

Participation accrue des femmes dans les programmes d'alphabétisation, et les bénéfices que cela présage pour la prochaine génération.

Formation améliorée du personnel grâce à la mise en place de nouveaux programmes de formation pour le perfectionnement du personnel d'alphabétisation et d'éducation des adultes dans les universités africaines et l'approfondissement des programmes déjà existants.

De nouvelles applications des approches « moyens d'existence » et l'« hybridation » des programmes d'alphabétisation avec les projets de développement des autres secteurs.

Une multitude de directions pour des programmes novateurs pour de nouvelles catégories de participants confrontés à des besoins spéciaux et des opportunités, comme les malades du VIH/SIDA et leurs familles, les responsables locaux nouvellement élus et les réfugiés victimes de guerres civiles :

Instillation des droits humains dans les programmes d'alphabétisation, stimulés dans certains cas par une plus grande représentation des femmes. Les programmes d'alphabétisation ont aidé les participants à développer leur propre vision d'un développement « autre » et à commencer une démocratisation ascendante par la mise en place dans les institutions locales de mécanismes électoraux, d'imputabilité et de participation.

5. LEÇONS APPRISSES ET RECOMMANDATIONS POUR L'AVENIR

Ka xoxoa nu wogbia yeyea d'o.

C'est au bout de l'ancienne corde que l'on tisse la nouvelle.
Éwé (Ghana/Togo)

69. C'est au bout de l'ancienne corde que l'on tisse la nouvelle, nous rappelle un proverbe Éwé. Le travail accompli pour l'alphabétisation en Afrique ces cinquante dernières années représente une accumulation de grande valeur et l'on peut être fier des nombreuses réalisations. Parallèlement, les dilemmes actuels exigent d'emprunter de nouvelles directions qui prennent pleinement en compte les leçons apprises.

70. Les forces et faiblesses actuelles des divers sous-systèmes de l'alphabétisation revues dans les pages précédentes appellent un certain nombre de recommandations détaillées afin d'améliorer la méthodologie d'élaboration et de mise en œuvre de ces programmes. La plupart de ces recommandations figurent dans les études réalisées pour la biennale de l'ADEA. Cependant, il est peut-être plus important ici de se focaliser sur les conclusions pourvues qui ont des implications de grande envergure sur les politiques. Le présent document conclut avec sept recommandations majeures.

5.1. CIMENTER LE LIEN ENTRE L'ALPHABÉTISATION ET LE DÉVELOPPEMENT

71. Si le but c'est d'atteindre le développement durable et le véritable bien-être de l'humanité – et si nous voulons réellement réaliser les OMD – alors l'alphabétisation doit être beaucoup mieux liée aux autres initiatives de développement local qui en créent l'usage et qui la requièrent. Il faut donc assurer que soient en place dans les secteurs voisins pertinents, les politiques destinées à l'autonomisation des communautés et des acteurs, et l'équipement des agents d'alphabétisation pour les tâches cruciales de formation qu'ils doivent remplir.

5.2. PROMOUVOIR "L'ÉDUCATION PAR TOUS" GRACE A UNE MEILLEURE COORDINATION DES SYSTÈMES FORMEL ET NON-FORMEL.

72. La plus importante contribution des programmes d'alphabétisation à l'Education Pour Tous est d'aider à la transformation de la scolarisation formelle elle-même en un mouvement local, dirigé et soutenu, dans une large mesure, au niveau de la communauté : aidant ainsi le système scolaire à surmonter son divorce avec le développement local. Mais pour réaliser ce potentiel et de pour transformer « l'Education Pour Tous » en « Education Par Tous », le gouffre entre l'alphabétisation et le système scolaire doit d'abord être comblé – en créant des passerelles et des équivalences, en mobilisant les adultes récemment alphabétisés pour faire avancer la scolarisation au niveau local, et à travers l'émulation suscitée au niveau de la méthodologie des meilleurs programmes d'alphabétisation des adultes adaptant l'enseignement aux besoins de l'environnement.

5.3. RENFORCER LA DÉMOCRATISATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIÉTÉ CIVILE A LA BASE PAR LE TRANSFERT DES COMPÉTENCES ET DES NOUVELLES RESSOURCES AUX INSTITUTIONS LOCALES

73. L'alphabétisation et la démocratisation sont inextricablement liées – pour des raisons plus fines et concrètes que celles habituellement reconnues. Une responsabilité démocratique et une participation véritables, ce sont ce qui transforme des initiatives locales exigeant seulement la formation de quelques techniciens en stimuli pour diffuser largement l'alphabétisation. Sans elles, les

bénéfices d'investissements pour un développement à la base demeurent bien moins équitablement répartis et durables. Mais les acteurs locaux doivent avoir quelque chose dont ils ont à rendre compte et les animateurs d'alphabétisation doivent être capables de les aider à apprendre les ficelles de la gestion démocratique.

5.4. DES PEDAGOGIES HABILITANTES A L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

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

5.5. UN LEVAIN ESSENTIEL : LES ROLES CLES DES FEMMES

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

75. Les programmes d'alphabétisation deviennent de plus en plus une force grâce à laquelle les femmes à travers toute la région forgent de nouvelles identités et accroissent leur contribution au développement local. C'est ainsi que ces programmes sont aussi devenus une base pour une nouvelle civilité entre les genres. Si cette sorte de stratégie d'autonomisation les a bien servis jusqu'ici, faire avancer le mouvement exige qu'elles aient accès à de nouvelles « alphabétisations » en renforçant leurs rôles dans la gouvernance sociale.

5.6. FORMER LES FORMATEURS POUR DES ROLES ELARGIS ET UNE INTERVENTION INTERSECTORIELLE

76. Les programmes d'alphabétisation en place ne pourront être plus effectifs et équipés pour de nouveaux rôles dans le développement si leur personnel ne maîtrise pas les compétences nécessaires. La fonction d'agent d'alphabétisation va de plus en plus se fondre dans celle de formateur pour une variété de programmes d'apprentissage liés au développement local.

5.7. INVESTIR DANS L'ALPHABETISATION – FINANCIEREMENT ET POLITIQUEMENT

Sai da ruwan ciki a ke ja na rijiya.
Il faut de l'eau dans le ventre pour la tirer du puit.
Haoussa (Niger/Nigeria)

77. La contribution majeure que les programmes d'alphabétisation peuvent apporter à la réalisation de l'Education pour Tous et des ODM dépend avant tout de la décision politique d'autonomiser les acteurs locaux et leurs associations et de les investir de responsabilités, de droits et de ressources. Ce type de développement géré localement ne peut réussir sans le soutien d'une alphabétisation de plus en plus répandue. Si ces conditions sont réunies, *investir dans l'alphabétisation* est non seulement un impératif moral mais aussi une activité aux bénéfices incomparables.

78. Finalement le renforcement des contributions de l'alphabétisation à l'EPT et à la réalisation des ODM dépend de nous – de ceux qui ont des postes de responsabilité et d'influence autant que de ceux qui sont sur le terrain - car il faudra un renouvellement des politiques et des appuis pour réaliser le vaste potentiel des efforts locaux. Comme nous le rappelle un proverbe touareg, « ce qui fait la différence entre un jardin et un désert, ce n'est pas l'eau mais l'homme. »

6. BIBLIOGRAPHIE

Easton, P. (2006) *Investir dans l'Alphabétisation : Où, Pourquoi et Comment*. Etude préparée pour la Réunion Biennale de l' ADEA 2006 à Libreville, Gabon. Paris: ADEA.

UNESCO. (2005). *Literacy for Life: EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: UNESCO