2009

Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances

Rapport régional de synthèse

John Aitchison et Hassana Alidou

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

confintea VI

Apprentissage et éducation des adultes en Afrique subsaharienne : état des lieux et tendances

Rapport régional de synthèse

Compilation :
John Aitchison et Hassana Alidou

Les points de vue, choix de faits et opinions exprimés émanent de l'auteur et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg.

La formulation employée et la présentation du matériel utilisé dans cette publication n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part du Secrétariat de l'UNESCO ou de l'IUL sur le statut légal, les autorités ou les délimitations de frontières de quelque pays ou territoire que ce soit.

© Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2009
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hambourg
Allemagne

ISBN 978-92-820-2092-0

Conception de la couverture : Christiane Marwecki, cmgrafix media & design

En 2007, l'UNESCO a demandé à tous ses États membres d'élaborer un rapport national sur les tendances observées dans l'apprentissage et l'éducation des adultes depuis 1997 – date de la précédente CONFINTEA – afin de préparer la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI). Des Principes directeurs pour la préparation des rapports nationaux proposaient une série de questions visant à faciliter leur élaboration. Une fois finalisés, les rapports ont été transmis à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

Les rapports nationaux sont disponibles sur le site web de l'UIL :
http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteacountries.htm

Dans cette synthèse qu'ils ont compilée pour l'UIL les auteurs, John Aitchison et Hassana Alidou, s'efforcent de rendre compte aussi fidèlement que possible des rapports nationaux des États membres, en les complétant au besoin par d'autres sources, rapports et documents de recherche

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hambourg, Allemagne
Tél. +49(0)40.44 80 41-0
Fax: +49(0)40.410 77 23
uil@unesco.org
www.unesco.org/uil

Table des matières

Remerciements

Introduction 1

L'Afrique subsaharienne : rappel du contexte
Défis et contraintes

Cadres 5

Cadres politiques
Cadres juridiques
Cadres de gouvernance
Cadres administratifs
Cadres financiers

Offre et participation 19

Données statistiques sur les taux et les tendances de la participation depuis 1997
Participation dans les différents types de programmes
Contenu

Alphabétisation 29

État des lieux de l'alphabétisation
Alphabétisation : un casse-tête terminologique
L'alphabétisation
Perspectives

Qualifications 39

Cadres nationaux de qualification

Assurance qualité 43

Évaluation des résultats d'apprentissage
Suivre l'apprentissage et l'éducation des adultes
Évaluation des programmes

Développement professionnel 46

Situation et statut des praticiens
La professionnalisation en question
Le développement professionnel en perspective

Recherche 58

Un désert statistique
Travaux de recherche récents en Afrique : résultats et impact
Capacités de recherche et institutionnalisation

CONFINTEA VI : quelles attentes ? 61
Attentes vis-à-vis de la conférence
Attentes d'ordre général
Attentes relatives aux impacts à l'échelle des pays

Conclusion 67

Recommandations 69

Références 72

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier, pour leur soutien, l'ensemble du personnel de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) ainsi que les membres de l'équipe éditoriale et rédactionnelle du GRALE (Rapport global sur la situation de l'éducation des adultes) et, plus particulièrement, Adama Ouane, Carolyn Añonuevo, Anna Bernhardt, Bettina Bochynek, Christine Glanz, Jung Eun Lee, Virman Man, Werner Mauch, Joanne Runkel et Rika Yorozu.

Introduction

Ce rapport régional de l'Afrique subsaharienne sur les tendances et l'état des lieux de l'apprentissage et de l'éducation des adultes s'inscrit nécessairement dans le contexte du développement et des mutations à l'échelle mondiale, et en particulier dans les programmes de politique des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et de l'Éducation pour tous (EPT). Le rôle de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est abordé explicitement ou implicitement dans ces programmes, ce qui incite ce secteur à passer en revue les actions entreprises depuis CONFINTEA V pour promouvoir et développer la démocratie, les communautés, les sociétés et les droits de la personne à travers l'apprentissage et l'éducation des adultes

Ce rapport opère une synthèse des rapports des États membres produits en réponse à une demande de l'UNESCO, complétés au besoin par d'autres sources, études et documents de recherche. De par sa nature même, ce rapport est forcément trop court et pâtit parfois de l'absence de données sur certains aspects clés.

Un besoin transparaît clairement : celui d'une normalisation de la terminologie employée en Afrique pour parler alphabétisation[1], éducation de base des adultes, éducation non formelle et apprentissage tout au long de la vie et ce, non pas pour restreindre l'expression ou imposer des concepts mais tout simplement pour aider à la compréhension et à la comparabilité des données et des résultats des recherches réalisées par les pays africains. La distinction entre éducation des adultes et développement global des communautés doit elle aussi être clarifiée.

L'Afrique subsaharienne : rappel du contexte

En dépit de l'immense potentiel en ressources humaines et naturelles de la région, les trois quarts des personnes les plus paupérisées de la planète vivent en Afrique. Alors que près de 200 millions de personnes vivaient avec moins d'un dollar US par jour en 1981, ce nombre est passé à 380 millions en 2005. Les dernières estimations de la Banque mondiale suggèrent que 39,9 pour cent des habitants d'Afrique subsaharienne survivent actuellement avec un tel revenu, quand ils ne sont pas en dessous de ce seuil. Une augmentation de 25 cents par jour fait passer cette proportion à 51,2 pour cent (Chen et Ravallion, 2008). Au regard de tous les grands indicateurs de pauvreté, l'Afrique est un continent défavorisé qui doit aussi répondre de toute urgence aux besoins d'éducation et de subsistance d'une population en pleine expansion.

Malgré des décennies d'efforts soutenus pour éradiquer l'illettrisme en Afrique, les taux d'analphabétisme des adultes demeurent élevés et marqués par des disparités entre les sexes et entre les régions (urbaines/rurales). L'illettrisme a diverses corrélations avec une faible productivité, de bas revenus et davantage de problèmes de santé (sensibilité au sida/VIH). Il entrave les efforts nationaux de développement et fait obstacle à de nombreuses démarches d'éducation des adultes. L'extension considérable de l'enseignement primaire universel et gratuit atténuera progressivement ce fléau, mais les taux d'abandon prématuré dans le primaire demeurent élevés. Le nombre d'adultes qui ont besoin d'une éducation de base continue d'augmenter alors que les ressources financières pouvant être puisées dans le système d'éducation primaire sont insuffisantes. L'éducation des adultes, sous-secteur des systèmes publics d'éducation, est encore relativement

[1] « alphabétisation » désigne l'action éducative visant à rendre les gens alphabètes alors que le terme « alphabétisme » décrit l'état des personnes qui ont été alphabétisées

marginale et souffre d'un manque de fonds en dépit des progrès économiques notables enregistrés par de nombreux pays depuis le milieu des années 1990.

Au-delà de l'obstacle de la pauvreté, les États africains semblent également rencontrer des difficultés d'enseignement dans un contexte multiethnique et multilingue, qui sont aggravées par une économie souvent rurale et de subsistance pour une large part de la population. Le Nigéria par exemple possède environ 300 langues et dialectes, le Tchad quelque 120 langages dont seuls 12 sont codifiés. La fracture entre l'Afrique anglophone et francophone constitue aussi une entrave à la coopération.

Les statistiques illustrent l'analphabétisme, le faible niveau d'éducation et le besoin d'éducation et de formation des adultes en Afrique subsaharienne.

Pays de l'Afrique subsaharienne	Population totale	Adultes analphabètes	
		% d'adultes	Nombre
Angola	16 557 050	32,6	2 401 000
Bénin	8 759 653	59,5	3 022 412
Botswana	1 858 162	17,1	211 010
Burkina Faso	14 358 500	71,3	5 683 797
Burundi	8 173 070	40,7	1 938 000
Cameroun	18 174 696	32,1	2 764 000
Cap Vert	518 566	16,2	52 925
République centrafricaine	4 264 804	51,4	1 107 000
Tchad	10 468 177	74,3	3 206 000
Comores	818 434	24,9	122 325
Congo	3 689 299	13,2	289 065
Côte d'Ivoire	18 914 476	51,3	4 733 000
République démocratique du Congo	60 643 888	32,8	8 901 000
Guinée équatoriale	495 640	13,0	33 000
Érythrée	4 692 115		
Éthiopie	81 020 610	64,1	26 632 000
Gabon	1 310 818	13,8	119 859
Gambie	1 663 032		
Ghana	23 008 442	35,0	5 076 804
Guinée	9 181 338	70,5	3 507 000
Guinée-Bissau	1 645 528	35,4	314 203
Kenya	36 553 490	26,4	4 480 000
Lesotho	1 994 888	17,8	182 000
Libéria	3 578 922	44,5	880 942
Madagascar	19 159 010	29,3	2 609 000
Malawi	13 570 714	28,2	2 084 641
Mali	11 968 377	76,7	4 961 234
Maurice	1 251 528	12,6	121 420
Mozambique	20 971 446	55,6	6 620 659
Namibie	2 046 553	12,0	156 047
Niger	13 736 722	69,6	5 146 003
Nigéria	144 719 951	28,0	23 282 769
Rwanda	9 464 240	35,1	1 471 000
Sao Tomé-et-Principe	155 125	12,1	11 191
Sénégal	12 072 475	57,4	4 147 528
Seychelles	84 932	8,2	5 000
Sierra Leone	5 742 694	61,9	2 072 988
Somalie	8 445 395		
Afrique du sud	48 282 459	12,0	3 977 459

Swaziland	1 133 613	20,4	118 000
Togo	6 410 428	46,8	1 391 000
Ouganda	29 898 598	26,4	4 147 908
République unie de Tanzanie	39 458 708	27,7	6 236 744
Zambie	11 696 161	32,0	1 797 000
Zimbabwe	13 228 195	8,8	725 387
Totaux	745 840 922 Population totale		146 740 320 Adultes analphabètes

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2008. *Metadata générales sur des données nationales d'alphabétisme* et *Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et +) et Population analphabète par pays et territoire, 2007*. Données publiées en avril 2008 (années de référence : 1994-2007).

Défis et contraintes

Les rapports nationaux reçus énumèrent un certain nombre de défis, de contraintes et de difficultés auxquels est confronté le champ de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans les pays concernés. C'est par l'énumération de ces défis que commence le rapport de synthèse régional.

Pauvreté, chômage et VIH/sida	L'éducation des adultes doit traiter ces problèmes, notamment au niveau des jeunes car les indicateurs du développement humain enregistrent une très faible amélioration
Volonté politique	L'éducation des adultes doit être davantage mise en avant.
Gouvernance et coordination	Manque de structures de gouvernance et/ou de coordination efficaces mais flexibles
Politique et législation	Manque et besoin de politiques et de législations étendues d'éducation des adultes (et manque d'harmonie avec les autres législations touchant à l'éducation des adultes)
Programme	Aucun tronc commun ou alors programme inapproprié, notamment en éducation de base, nécessité de diversifier les programmes pour répondre aux besoins professionnels réels
Matériels	En forte demande, ils doivent être développés
Analphabétisme	Les taux élevés d'analphabétisme exigent des efforts soutenus et des campagnes à grande échelle.
Élimination de la discrimination envers les femmes	
Réponse aux besoins spéciaux	Manque d'accès et de programmes pour les personnes handicapées, les seniors et autres groupes aux besoins spéciaux
Régions et groupes difficiles d'accès	Nécessité de répondre aux besoins de ces apprenants
Financement	Le financement est insuffisant, irrégulier et fait défaut dans des domaines prioritaires tels que formation des éducateurs, suivi et évaluation mais également de manière générale.
Infrastructures et ressources	Besoin d'infrastructures, de ressources et de sites se trouvant à proximité du domicile ou du lieu de travail des apprenants adultes

Développement professionnel	Il est absolument nécessaire d'investir dans le développement des capacités, d'avoir un personnel professionnel à plein temps, ayant reçu une bonne formation et rémunéré en conséquence, et d'accroître la demande en éducateurs d'adultes expérimentés. La majorité des éducateurs d'adultes n'ont pas reçu de formation, notamment en matière d'alphabétisation de base. Les gouvernements recrutent souvent parmi les instituteurs et autre personnel d'éducation des adultes au lieu d'engager des éducateurs d'adultes expérimentés.
Gestion	Une amélioration globale est nécessaire.
Gestion de l'information	Elle fait défaut au niveau institutionnel et central car il est difficile d'accéder à l'information et aux données sur l'ensemble des prestataires d'éducation et d'apprentissage des adultes.
Évaluation et assurance qualité	Besoin d'améliorations et manque de cadres
Suivi, évaluation et recherche	Manque général flagrant d'un système participatif de suivi et d'évaluation et de données et information académiques
Qualifications et Cadres nationaux de qualification	Font défaut dans la majorité des pays, changements nécessaires dans l'estime publique pour divers types de qualification (étrangère/locale ; formelle/non formelle)
Enseignement ouvert et à distance (EOD)	Cet enseignement doit être exploité pour diversifier les formes de prestations aux apprenants
TIC, internet et mass média électroniques	Les frais élevés et la faible connectivité nationale rendent leur utilisation difficile
Recherche	Il existe une faible culture de recherche en éducation et en apprentissage des adultes, qui manque de fonds, est restreinte et dont les résultats sont peu diffusés.
Participation sectorielle	Une participation plus large est nécessaire, notamment de la part du secteur privé.

Cadres

Quels sont les cadres politiques, législatifs, administratifs, financiers et de gouvernance sur lesquels s'appuie la mise en œuvre des programmes et activités d'éducation et de formation des adultes dans les pays africains ? Et comment ces cadres ont-ils évolué dans les pays membres depuis CONFINTEA V en 1997 ? Ce chapitre analyse les réponses de l'Afrique à ces questions. Il examine en outre les contraintes et les difficultés qui continuent à entraver la création et le fonctionnement de ces cadres.

Cadres de politique

Existe-t-il des politiques spécifiques d'éducation et de formation des adultes ?

L'Afrique du sud, le Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert, l'Érythrée, l'Éthiopie, la Guinée, Madagascar, la Namibie, le Niger et le Tchad font partie des rares pays à avoir ratifié une politique nationale spécifique pour l'éducation des adultes. Le Zimbabwe dispose quant à lui d'une politique d'apprentissage tout au long de la vie. Certains pays ont inscrit le droit des adultes à l'éducation dans leur constitution (c'est le cas en Afrique du sud, au Bénin, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, en Érythrée, en Gambie, au Ghana, au Mali, au Mozambique, en Namibie, en Ouganda, au Sénégal et au Zimbabwe). S'il s'agit bien d'un droit pour beaucoup d'autres pays, il est difficile à faire respecter dans la pratique (et certains droits constitutionnels liés à l'éducation des adultes « dépendent de la disponibilité de ressources »).

Comment sont définis l'apprentissage et l'éducation des adultes dans les politiques ?

L'apprentissage et l'éducation des adultes en Afrique ont tendance à être conceptualisées et définies comme synonymes d'alphabétisation, d'éducation de base et d'apprentissage des compétences nécessaires à la subsistance. La *Politique nationale d'éducation des adultes* (2005) de l'Érythrée, par exemple, définit le terme comme « l'alphabétisation et la formation continue qui englobe l'alphabétisation et la post-alphabétisation, la sensibilisation et l'éducation civique, les compétences de base nécessaires dans la vie courante et les programmes avancés de formation professionnelle ». Le Cap Vert, l'Ouganda et la Zambie fournissent de rares exemples de conceptions plus élargies et plus globales de l'éducation des adultes (telles qu'adoptées à CONFINTEA V). L'accent général des politiques porte essentiellement sur l'objectif final d'alphabétisation et d'éducation de base sur le continuum que constitue l'apprentissage à l'âge adulte.

Quel est le statut des politiques d'éducation et de formation des adultes ?

Quand l'apprentissage et l'éducation des adultes sont mentionnés spécifiquement, ils sont invariablement alignés sur d'autres politiques de développement (santé, économie, travail, développement rural, etc.), sur des objectifs sociaux (équité entre les sexes, cohésion sociale, citoyenneté active, diversité culturelle et linguistique, etc.) et parfois également

(certes de façon plutôt rhétorique) sur les conceptions internationales de la société éducative ou de la société de l'économie du savoir.

L'impression dominante qui se dégage des rapports est que la politique d'éducation des adultes n'occupe qu'une place marginale dans les politiques d'éducation et de développement de la majorité des pays. Lorsque des politiques spécifiques d'éducation et de formation des adultes existent réellement, elles se trouvent souvent encore à l'état de projet ou en attente de ratification (fréquemment depuis plusieurs années), par exemple en Gambie, au Kenya, au Lesotho et au Malawi. Cette absence de ratification des politiques d'éducation et d'apprentissage des adultes semble constituer un problème important et être révélateur du statut marginal de ces politiques.

Le fait qu'une politique nationale reconnue d'éducation et de formation des adultes fasse défaut exerce une influence indéniable sur le flux entre politique, législation puis réglementation et financement. De nombreux mandats demeurent sans financement et les politiques proposent souvent des structures de gouvernance ou de coordination de l'éducation des adultes qui ne sont pas encore établies. L'élaboration de politiques d'éducation des adultes semble également entravée et la confusion règne lorsque les programmes publics en la matière relèvent de plusieurs ministères.

Quels sont les concepts clés dans les politiques ?

Très peu de pays se réfèrent spécifiquement à des activités de suivi consécutives à CONFINTEA V ayant influencé leurs politiques ou leur planification. Le Botswana avec un comité de suivi qui a développé un Plan national d'action pour l'apprentissage et l'éducation des adultes dès 1999 fait figure d'exception. Une analyse de tous les rapports nationaux soumis met en lumière les concepts-clés des politiques relatives à l'éducation et à la formation des adultes :

Apprentissage tout au long de la vie	Il s'agit d'un objectif général mais sans grande substance, excepté dans quelques pays dotés d'une conception globale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et d'une vision de la société d'apprentissage ou de la société du savoir.
Développement	Toutes les politiques nationales relient l'apprentissage et l'éducation des adultes au développement soit dans un sens étroit lié au développement économique et à des secteurs spécifiques telle l'agriculture ou dans un sens plus large englobant la construction nationale, la citoyenneté active et le développement personnel.
	Certains pays relient spécifiquement l'apprentissage et l'éducation des adultes au développement humain dans le contexte de la mondialisation et de la concurrence globale
	Plusieurs pays soulignent spécialement l'importance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement et ceux de l'Éducation pour tous.
Réduction de la pauvreté	De nombreux pays considèrent l'apprentissage et l'éducation des adultes comme contribuant à réduire la pauvreté.
Équité entre les sexes	Toutes les politiques ou presque stipulent que l'apprentissage et l'éducation des adultes doivent donner un accès prioritaire aux femmes.
Intersectoriel	L'apprentissage et l'éducation des adultes sont généralement considérés comme nécessairement intersectoriels et requérant des collaborations et partenariats interministériels ainsi qu'entre l'État et la société civile.
Alphabétisation et éducation de base	Un fort accent est mis sur l'alphabétisation (lecture, écriture, calcul), l'alphabétisation fonctionnelle (alphabétisation plus formation aux compétences courantes et génératrices de revenus) et sur l'éducation de base (équivalente à l'enseignement général ou primaire)
	Elles s'adressent dans une large mesure aux adultes qui n'ont jamais été scolarisés dans le système formel (ou ont été déscolarisés), et aux femmes.
	Elles sont souvent considérées (notamment en Afrique de l'est) comme un soutien à la réalisation de l'enseignement primaire universel.
	L'alphabétisation et l'éducation de base sont considérées comme le fondement de l'éducation continue et peuvent être promues par des programmes de postalphabétisation et le soutien à un environnement lettré.
Éducation non formelle et officialisation de l'éducation de base des adultes	Il s'agit d'une constante majeure dans les politiques et les programmes de nombreux pays.
	Dans la plupart des cas néanmoins, les politiques d'éducation non formelle font référence à ce qui est en réalité une variante insuffisamment financée de l'enseignement primaire et destinée aux enfants et jeunes non scolarisés ainsi qu'à certains adultes.
	Un développement intéressant des politiques en Éthiopie et en Tanzanie réside dans la création de programmes distincts pour les jeunes non scolarisés et pour les adultes.
	Dans un certain nombre de pays, de nouvelles politiques tentent d'officialiser l'éducation de base non formelle et/ou de garantir la certification et l'équivalence ainsi que l'articulation à l'enseignement formel général.
	Certaines politiques récentes portent sur la conception d'un programme accéléré d'éducation de base des adultes permettant à ces derniers d'obtenir en quelques années l'équivalent de l'enseignement primaire.
	L'éducation non formelle proprement dite est mentionnée uniquement dans un nombre très restreint de politiques et généralement en rapport avec des thèmes tels que santé (notamment HIV/sida), agriculture et éducation civique.
Langue	L'importance de l'alphabétisation en langue maternelle fait l'objet d'un consensus général.

	Les politiques de l'Afrique francophone accordent généralement une attention particulière aux questions de langues nationales.
Enseignement plus poussé	Certaines politiques traitent de prestations d'enseignement plus poussé, en général enseignement secondaire ou à orientation professionnelle.
Formation continue	La formation continue est présente implicitement en tant que conception dans un grand nombre de politiques, mais son application reste rare.
Formation professionnelle	Elle est importante dans quelques politiques et implicite dans la génération de revenus et pour le développement durable.
Cadre de qualification	Plusieurs pays possèdent ou sont en passe de concevoir de nouvelles politiques portant sur un cadre national de qualification visant à consigner les qualifications et les critères généralement reconnus (dans certains cas également les prestataires), et considérées comme un moyen de mieux faire reconnaître l'apprentissage et l'éducation des adultes. L'Afrique du sud est le pionnier de cette initiative.
Gouvernance et coordination	Un nombre limité de politiques porte sur la création d'unités ou de départements d'éducation et de formation des adultes, dans quelques cas il est question d'agences, commissions ou conseils multisectoriels et parapublics.
Utilisation d'installations publiques	Le lien principal entre l'éducation des adultes et non formelle et le système formel réside dans l'utilisation gratuite d'installations publiques (généralement les établissements scolaires).
Technologies d'information et de communication (TIC), enseignement ouvert et à distance (EOD)	Quelques pays possèdent des politiques sur ces thèmes (notamment les Seychelles, la Namibie et la Tanzanie).
Personnes handicapées et autres groupes défavorisés	Quelques politiques portent sur les programmes spéciaux devant être mis en place pour les personnes handicapées, les détenus, les migrants, les réfugiés, les nomades, etc.

Les politiques prévoient-elles des passerelles entre éducation formelle et non formelle ?

Un certain nombre de politiques prévoient l'utilisation à temps partiel des ressources et du personnel scolaires pour les programmes d'alphabétisation et de formation continue. Dans certains pays (par exemple le Mozambique), les employés des écoles formelles assument des responsabilités directes pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Certaines institutions publiques ou parapubliques proposent à la fois des cours formels et non formels (par exemple les Seychelles).

Une pression croissante se fait récemment sentir en faveur de la généralisation d'une prétendue éducation non formelle (qui consiste en réalité en un système scolaire fantôme destiné aux enfants et aux jeunes ou bien déscolarisés ou bien scolarisés à un âge tardif), comme en Tanzanie.

Il existe peu de politiques ou de réglementations officielles qui favorisent le passage des apprenants du système non formel vers le système formel (ou vice-versa), bien que de nombreux rapports mentionnent que ce serait souhaitable. Le Burkina Faso et le Cameroun connaissent de telles pratiques « officieuses ».

Les autorités nationales de qualification existantes et en cours de développement laissent entrevoir la promesse de réglementer la reconnaissance des apprentissages antérieurs (RAA) (bien que la pratique, comme le constate l'Afrique du sud, présente de multiples difficultés de mise en œuvre). Mais de véritables systèmes propres à reconnaître ces connaissances et compétences acquises antérieurement ne sont pas encore instaurés ou ne sont pas encore pleinement opérationnels.

Il existe quelques politiques relativement nouvelles favorisant la certification et la remise de prix nationaux d'alphabétisation, d'éducation de base et à des apprenants du système non formel.

Cadres législatifs

Un nombre très faible de pays mentionne des législations portant directement sur l'éducation des adultes ou sur l'éducation non formelle, et la plupart d'entre elles ont été promulguées avant 1997.

Le Cap Vert fait partie des rares pays africains qui ont élaboré systématiquement depuis CONFINTEA V des cadres stratégiques, législatifs et administratifs pour la promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Plusieurs lois reconnaissent l'apprentissage et l'éducation des adultes comme des sous-composantes de l'éducation de base.

Les législations qui existent traitent des questions suivantes :

Éducation de base des adultes	Afrique du sud, Mali
Éducateurs d'adultes	Côte d'Ivoire
Éducation des adultes et formation continue	Burkina Faso, Cape Vert, Kenya, Madagascar, Zambie
Établissements d'enseignement par correspondance	Zimbabwe
Décentralisation (mise en œuvre locale des activités d'alphabétisation et de formation continue)	Cameroun
Développement des ressources humaines	Seychelles
Apprentissage tout au long de la vie	Afrique du sud, Seychelles,
Alphabétisation	Bénin, Madagascar, Mali, Mozambique, Tchad
Développement des langues nationales	Bénin, Mali
Éducation non formelle	Sierra Leone
Instituts ou agences semi-autonomes	Kenya, Sierra Leone, Tanzanie

Cadres de gouvernance

Le ministère ou département public responsable peut jouer un rôle majeur dans la direction que prennent les programmes d'éducation et de formation des adultes dans un pays, et dans le statut dont ils jouissent.

La tutelle la plus courante dans la majorité des pays (en particulier anglophones) revient au ministère de l'Éducation ou à son équivalent (le secteur de l'éducation étant alors généralement rattaché à un autre domaine tel que les ressources humaines, la culture ou les sports). Le second choix porte habituellement sur un ministère en charge des questions de développement telles que la parité entre les sexes, le développement social, la jeunesse, etc. D'autres pays confient ce secteur au ministère du Développement des ressources humaines ou du Travail. Seul le Bénin possède depuis peu un ministère de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MAPLN), créé en 2007.

Dans certains cas (par exemple en Ouganda), l'apprentissage et l'éducation des adultes sont imputés, apparemment avec des difficultés (et souvent des dysfonctionnements), à deux ministères ou plus.

Quant aux programmes d'apprentissage des adultes et d'éducation non formelle réellement appliqués, ils peuvent être alors répartis entre un nombre encore plus grand de ministères (huit au moins en Zambie). La majorité des ministères responsables en théorie de l'apprentissage et de l'éducation des adultes coopèrent avec un grand nombre d'autres ministères intervenant dans la prestation d'activités variées d'apprentissage des adultes (essentiellement non formelles), mais les véritables mécanismes de coopération, de liaison et de coordination entre ces ministères semblent faibles et vaguement définis.

L'impact de la décentralisation

La décentralisation s'est poursuivie pour relever les divers défis liés à la gestion de l'éducation en Afrique. Dans la pratique, la décentralisation des prestations éducatives a lieu le plus souvent dans des situations d'importantes contraintes économiques et s'accompagne fréquemment d'un glissement des responsabilités financières vers les niveaux inférieurs. En outre il est souvent difficile de savoir si ce qui est mentionné désigne une véritable décentralisation de la prise de décisions ou simplement l'extension classique vers le bas d'un système hiérarchique de gestion.

Là où les activités d'éducation et de formation des adultes sont réellement décentralisées et censées être financées par l'administration locale du dernier niveau (par exemple au Kenya où 25 % des recettes publiques courantes sont dépensées au niveau local), les ressources semblent être affectées de manière aléatoire. Même s'il existe dans la plupart des pays un certain degré de décentralisation pour la mise en œuvre et la gestion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, les politiques, la programmation, la définition des critères, la réglementation etc. semblent, en revanche, demeurer aux mains du pouvoir central. Très peu de pays, telle la Gambie, ont externalisé une grande partie de leurs programmes d'alphabétisation auprès d'ONG.

Lorsque la mise en œuvre des programmes éducatifs est répartie simultanément entre différents niveaux administratifs, comme au Nigéria et en Afrique du sud, même si en théorie tous les niveaux administratifs concernés (et dans certains cas également des organismes privés et des particuliers) ont les pouvoirs pour participer à la réalisation de l'apprentissage

des adultes et de l'éducation non formelle, dans la pratique le contrôle est en grande partie exercé au niveau central.

Tous les rapports nationaux des pays francophones reviennent sur les trois principaux facteurs qui entravent le processus de décentralisation :

- la centralisation extrême des processus administratifs ;
- la pénurie de personnel pour la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes au niveau central et local ;
- l'attribution de la responsabilité de la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes aux échelons régionaux et locaux sans allocation concomitante des fonds nécessaires, ce qui entraîne inévitablement des problèmes. Les ressources tendent à aller aux zones urbaines et à ne bénéficier qu'à ceux qui y résident.

La stratégie du « faire-faire » adoptée par dix pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Tchad et Togo) est conçue pour susciter un partenariat efficace entre le gouvernement et la société civile afin de mobiliser des ressources pour les programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Les apprenants et les autorités locales sont censés contribuer à la mise en œuvre de ces programmes. Les responsables publics de l'alphabétisation et de l'éducation formelle allouent les fonds, garantissent la qualité et évaluent les programmes.

Au Burkina Faso, le Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) procède d'un partenariat entre le gouvernement et plusieurs organisations de la société civile (OSC). Il reçoit des subventions de l'État mais aussi d'organisations bilatérales et multilatérales œuvrant pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Entre 2002 et 2005, le FONAENF a mobilisé quelque 8,6 millions USD dont environ 1,6 million provenait du gouvernement – le reste relevant de l'aide au développement. Environ 91 pour cent de ces fonds sont allés à des programmes mis en place par des opérateurs privés. Les inscriptions ont pratiquement doublé chaque année entre 2003 et 2005, la part des femmes passant de 40 pour cent en 2003 à 59 pour cent en 2004.

La stratégie du faire-faire a visiblement des effets positifs :

- augmentation des ressources allouées à l'éducation non formelle par le gouvernement et les partenaires internationaux techniques et financiers ;
- constitution d'un fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle ;
- implication de la société civile dans l'offre d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;
- augmentation sensible des taux de participation des apprenants adultes, femmes comprises ;
- promotion de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes toujours mieux adaptés aux besoins spécifiques des apprenants.

Mais certains manquements existent, comme l'incapacité à réorganiser les responsabilités des différents services au sein du ministère de l'Éducation ; l'absence de volonté politique forte pour déléguer la prise de décision au comité national chargé de l'alphabétisation (composé de représentants du gouvernement, de la société civile et du secteur privé) ; des moyens financiers trop limités ; et le manque de communication entre les différentes parties prenantes. La décentralisation de la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation/d'éducation non formelle a l'inconvénient de rendre souvent le secteur encore moins visible. Les efforts éventuellement perceptibles du niveau central disparaissent avec le déplacement du département chargé de l'alphabétisation dans les bureaux locaux ou de district en charge de l'enseignement primaire. Ces bureaux sont souvent dirigés par des personnes issues du secteur éducatif formel qui ne sont pas forcément sensibles aux spécificités de l'éducation des adultes.

Cadres administratifs

D'une manière générale, le ministère hôte dispose d'un département, d'une direction, d'un centre ou d'une unité pour gérer l'éducation des adultes et/ou l'éducation non formelle, qui peut être subdivisé en divisions ou sous-unités. Parfois, ces départements ne sont pas dédiés à l'éducation des adultes et il n'est pas toujours facile de cerner leur véritable marge de manœuvre.

Les ordres de mission en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes sont plutôt concis – on leur demande habituellement de gérer les programmes d'alphabétisation et d'éducation fondamentale/non formelle et parfois (ou de manière moins claire), différentes formes de formation continue. Seul le Zimbabwe a créé un département de l'apprentissage tout au long de la vie.

En règle générale, un système de soutien aux régions ou aux districts existe et du personnel est mis à disposition. Lorsque le ministère central gère le système d'éducation formelle, ces services sont en général hébergés dans des locaux utilisés par le système formel où souvent des enseignants viennent travailler après les cours. Les structures administratives de ces programmes ressemblent aux structures formelles. Leur manque d'efficacité tient notamment à la surcharge de travail que provoquent ces programmes pour les responsables de haut niveau.

Dans certains cas, des organes spécifiques sont associés au ministère national chargé de la coordination. Le Bénin dispose ainsi d'un Centre d'édition des manuels d'alphabétisation (CEMA), d'une Mission de promotion des langues nationales, d'un projet de généralisation de l'alphabétisation et d'un Fonds d'appui à l'alphabétisation et à l'éducation en langues nationales.

L'éducation et la formation professionnelle, technique et entrepreneuriale ont généralement diverses institutions de mise en œuvre, contrôlées le plus souvent par le ministère concerné et parfois soutenues par des systèmes de gestion très élaborés. Les Seychelles, l'Afrique du sud et la Zambie en sont de bons exemples. L'Afrique du sud a un système composé de 23 Autorités sectorielles d'éducation et de formation (SETA), chacune étant responsable d'un secteur précis de l'industrie privée ou publique et financée par une taxe de développement des compétences versée par les entreprises. En Zambie, l'Administration de formation technique, professionnelle et entrepreneuriale (TEVETA) supervise quelque 23 institutions gérées pour la plupart par des conseils de gestion et par TEVETA ; cette dernière a à son actif 319 institutions de formation technique et commerciale dans le pays. Les pays plus petits et plus démunis ont parfois des organismes similaires à ceux du Swaziland où le gouvernement subventionne une organisation non gouvernementale qui gère plusieurs centres transmettant des compétences.

Seuls quelques rares pays ont créé des conseils multisectoriels réunissant des représentants des différentes parties prenantes pour gérer ensemble l'apprentissage et l'éducation des adultes (alors même que plusieurs documents de fond, projets de politique et rapports plaident vivement pour leur instauration). Au Kenya, le Conseil pour l'éducation des adultes a très bonne réputation. En Zambie, le Comité technique pour l'alphabétisation des adultes réunit des fonctionnaires des ministères de tutelle, des représentants d'organisations non gouvernementales (ONG) et confessionnelles (OC) ainsi que des universitaires. Aux Seychelles, le Conseil national du développement des ressources humaines chapeaute le système. Au Swaziland, c'est l'Institut national Sebenta qui gère les programmes d'alphabétisation. Le Burundi a instauré un Centre national d'alphabétisation (CAN).

Pourtant, les propositions politiques visant à créer des conseils ou agences semi-autonomes chargés de coordonner l'élaboration des curriculum et des programmes ainsi que la formation et l'évaluation ne sont pas toujours mises en œuvre – au désespoir des acteurs sur le terrain.
Dans certains pays – comme au Cameroun et en Tanzanie – des comités de coordination interministériels font la liaison entre les ministères en charge des différents aspects de l'offre d'éducation des adultes. Pour autant, il est évident que dans bon nombre de pays les différentes structures d'éducation des adultes opèrent de manière isolée. Parfois, les ministères chargés de la coordination sous-traitent l'essentiel de la mise en œuvre à des ONG et au secteur privé : c'est le cas en Gambie et, de plus en plus, en Afrique du sud.

Certains pays citent des associations d'organisations ou de praticiens chargés de l'éducation des adultes. Alors que ces structures semblent appréciées, on n'en sait guère plus sur leur efficacité ou leurs capacités de pression. Citons notamment l'Association d'éducation des adultes et l'Association des apprenants adultes au Kenya ; l'Alliance pour la décennie des Nations unies pour l'alphabétisation – NCUNLD) en Namibie ; le Conseil national pour l'éducation des adultes (NNCAE) au Nigeria ; l'Association pour l'éducation des adultes (BAEA) au Botswana ; et le Réseau pour l'apprentissage des adultes (ALN) en Afrique du sud.

Quels sont les thèmes et les personnes ciblés dans la pratique ?

Les programmes mis en œuvre couvrent l'alphabétisation et l'éducation fondamentale, l'éducation non formelle (pour les enfants déscolarisés – équivalant au primaire) et l'éducation des adultes au sens large (souvent conçue spécifiquement pour les femmes). Par ailleurs, on trouve des programmes de formation aux moyens de subsistance (qui sont dans certains cas intégrés dans les programmes d'alphabétisation ou d'éducation de base), une formation professionnelle spécialisée (pour l'agriculture par exemple), une éducation à l'environnement et différentes formes d'éducation à la santé (en particulier au VIH/sida), à la coopération et à la citoyenneté.

Les populations ciblées sont prévisibles – femmes, adultes âgés entre 15 et 45 ans, jeunes non scolarisés, habitants des régions rurales et des régions particulièrement défavorisées, personnels des services publics et des entreprises ayant un besoin de formation continue, mais aussi personnes handicapées, détenus, réfugiés, migrants, nomades et soldats démobilisés.

Quels types de programmes sont mis en œuvre ?

Certains rapports nationaux sont prolifiques en détails sur les programmes réalisés. En général la documentation est assez parcimonieuse en informations sur les programmes autres que ceux portant sur l'alphabétisation, l'éducation de base, les programmes d'équivalence pour l'éducation non formelle et quelques programmes de formation professionnelle. Seuls quelques pays ont fourni des détails sur les formations professionnelles continues.

Les raisons de cette lacune sont doubles. D'une part un grand nombre de départements publics d'éducation et de formation des adultes ont été créés précisément pour gérer ces programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes et se concentrent par conséquent sur ces mesures ; d'autre part, les données sur les autres formes d'éducation et d'apprentissage des adultes sont plus difficiles à collecter ou simplement inexistantes. En conséquence, la diversité considérable des activités d'éducation et de formation des adultes, bien que reconnue, est faiblement recensée. Les différentes catégories de mise en œuvre de programmes seront détaillées dans le chapitre suivant.

Cadres financiers

En règle générale, les données disponibles sont incorrectes, très fragmentées et source de confusion. S'ajoute à cela le manque d'informations sur la destination des allocations budgétaires citées. Il n'y a pas moyen de savoir si les fonds sont destinés à couvrir toutes les dépenses ou uniquement les frais de personnel, uniquement les programmes ou uniquement les frais du siège central. Globalement, on a du mal à identifier un quelconque cadre d'ensemble pour le financement, souvent de nature non coordonné, ponctuel ou épisodique et alloué en fonction de programmes à court terme ou selon le bon vouloir des bailleurs de fonds. Les doublons ou le gâchis sont monnaie courante, alors même que les ressources manquent. Étant donné les besoins et les exigences, le financement de l'apprentissage et l'éducation des adultes sont encore inadaptés.

Comment l'apprentissage et l'éducation des adultes sont-ils financés ?

Les données les plus complètes sur le financement proviennent des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes ainsi que des programmes d'éducation non formelle. Le financement de la formation continue, soit universitaire soit professionnelle, existe et est mentionné, mais peu d'informations éclairent les sources de ce financement qui pourrait être public ou privé. En outre, la part de l'aide internationale ou étrangère est probablement élevée. La promotion de l'enseignement professionnel et technique est considérée comme un élément important de la lutte contre la pauvreté. Il bénéficie souvent d'un financement considérable mais il est difficile d'évaluer la proportion qui en est impartie aux apprenants adultes.

Le coût d'une grande partie de l'apprentissage et de l'éducation des adultes semble être maintenu artificiellement bas en raison de l'utilisation des infrastructures publiques (telles que les établissements scolaires pour l'éducation non formelle des jeunes non scolarisés), et également en raison des rémunérations et salaires excessivement bas versés à un grand nombre de praticiens de l'éducation des adultes.

Quelles sont les sources et le volume du financement ?

Du fait que l'apprentissage et l'éducation des adultes constituent un domaine si diversifié et multisectoriel, il est très difficile d'établir le montant qui y est réellement consacré annuellement dans chaque pays, et d'effectuer des comparaisons compréhensibles, par exemple entre le montant dépensé pour l'éducation des adultes et celui affecté à l'enseignement formel (scolarité obligatoire, formation professionnelle initiale et enseignement secondaire). Quelques pays ont courageusement tenté ce type d'estimation, et les comparaisons renforcent malheureusement l'impression du caractère marginal de

l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le budget national. La Gambie évalue que l'équivalent de 0,3 % du budget de l'éducation nationale a été affecté à l'apprentissage et l'éducation des adultes, la Zambie à 0,2 %, le Kenya entre 0,3 % et 0,4 %, le Malawi 0,48 %, le Sénégal environ 1 % (bien qu'il soit prévu de réduire ce chiffre à 0,7 % !), l'Afrique du sud environ 1 %, le Nigéria à 2,43 %, le Mozambique à 3,5 %, et le Botswana (y compris la formation professionnelle) à 5,6 %. Le Cap Vert est une exception notable puisqu'il investit 8,71 % du budget de l'éducation nationale dans l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Financement public

La majeure partie du financement de l'éducation des adultes, sous ses formes d'alphabétisation et d'éducation de base ainsi que de scolarisation alternative (éducation non formelle), provient de sources publiques qui ont cependant pu être en partie alimentées par des aides étrangères et autres fonds provenant de donateurs. De toute évidence, des sommes d'argent vont à toute une palette d'activités de communication et de développement parrainées par différents ministères et autres institutions sans que l'on n'en connaisse le montant exact.
Il est difficile de se procurer les données sur le financement fourni par l'administration locale décentralisée. Le gouvernement est également fournisseur d'infrastructures utilisées par les apprenants adultes (au Kenya, environ 41 % des infrastructures d'apprentissage des adultes appartiennent au gouvernement et 73,5 % des centres d'apprentissage sont subventionnés par le gouvernement). Les pays dénués de politique nationale et d'institutions de coordination, comme le Cameroun et la République centrafricaine, éprouvent naturellement des difficultés à mobiliser des fonds. Parfois, un financement minimum pour des volets d'éducation non formelle et des adultes figure dans les programmes de développement du secteur de l'éducation (comme en Éthiopie).

Les fonds publics ne sont pas toujours débloqués en totalité pour couvrir les dépenses (ce qui suggère que le financement de l'éducation des adultes est considéré comme une option qui se greffe sur le budget régulier de l'éducation – et en cas de déficit les fonds sont redirigés vers le secteur scolaire formel). Le financement est aussi souvent irrégulier, ce qui rend difficile la programmation à long terme et la mise en œuvre.

Certains États financent une partie de l'apprentissage et de l'éducation des adultes par des dispenses des frais de scolarité ou par des systèmes de bourses individuelles. Ceci est particulièrement en usage dans l'enseignement postsecondaire professionnel et universitaire (par exemple aux Seychelles). Certains ministères et autres organismes ont instauré un système de remboursement des frais de formation pour les employés qui ont achevé un cours avec succès ou d'augmentation de salaire à l'issue de la formation. En outre, des subventions peuvent être versées aux institutions d'éducation et de formation pour couvrir les écarts entre les recettes tirées des frais de scolarité et les dépenses effectives. Le Centre d'apprentissage des adultes et d'enseignement à distance (ALDEC) des Seychelles, par exemple, perçoit des subventions variant entre 19 % et 29 % des dépenses pour ses cours modulaires et universitaires, pour lesquels les étudiants payent des frais de scolarité.

Financement par les donateurs

Les agences internationales des Nations unies, la Banque mondiale et les bailleurs de fonds étrangers bilatéraux et multilatéraux fournissent un investissement significatif à titre de « partenaires du développement », parfois accompagné d'une assistance technique. Le Sénégal, dont 93 % du budget de l'alphabétisation des adultes proviennent de ce type de sources externes, illustre ce fait.

Les principales agences des Nations unies contribuant au financement de l'éducation des adultes sont l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), le Fonds de développement des Nations unies pour la femme (Unifem), le Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef) et l'Alliance public-privé pour le développement rural des Nations unies (UNPPA). Généralement, les agences internationales des Nations unies renforcent le rôle des gouvernements dans la promotion du développement.

Dans de nombreux pays, le nombre total d'organismes bilatéraux et multilatéraux parrainant l'apprentissage et l'éducation des adultes ne peut être établi, en vertu de l'usage du système de soutien au budget global, qui signifie que le soutien financier des bailleurs de fonds doit permettre aux gouvernements de réaliser les activités programmées dans leur ensemble.

Financement privé

Un investissement important est effectué dans les pays dont l'industrie et le commerce sont dotés de vastes capacités de formation sur le lieu de travail même et pour le développement professionnel (l'Afrique du sud est ici un bon exemple). Il est notoire que les données sur ces prestations sont difficiles à collecter. De nombreuses entreprises du secteur privé organisent et financent pour les membres de leur personnel des programmes de formation à divers niveaux. Dans certains pays, des entreprises privées peuvent financer directement des activités et programmes communautaires ainsi que des matériels d'éducation et de formation des adultes, à travers des initiatives qu'elles mènent à titre d'entreprises responsables. Des exemples pour ce type d'initiative sont spécifiés dans les rapports soumis par l'Afrique du sud, le Kenya et les Seychelles.

Financement par les ONG, communautés et organisations d'inspiration religieuse

Les organisations de la société civile (institutions religieuses, syndicats, ONG et les organisations ancrées dans la communauté) soutiennent traditionnellement l'apprentissage des adultes. Dans l'ensemble cette contribution est modeste, mais au Cameroun, elle représente, selon les estimations, 95 % du financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qui ne s'élève cependant qu'à un faible montant total de 1,4 million de $US. En Gambie la société civile fournit approximativement 2,1 millions de $US. Au Sénégal les ONG contribuent à environ 40 % des dépenses totales pour l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Les ONG internationales soutiennent particulièrement certaines formes d'alphabétisation et d'éducation de base pour adultes et jeunes non scolarisés. ActionAid International est un bon exemple du travail global de soutien et de sensibilisation à l'alphabétisation, et notamment à la méthode REFLECT et aux réseaux d'organisations appliquant cette méthode. Les ONG jouent effectivement un rôle-clé dans la conception et la promotion d'approches innovantes de l'alphabétisation. Elles ont instauré des centres d'alphabétisation,

mis en œuvre de nouvelles stratégies et mobilisé les citoyens à participer à l'éducation et à la formation des adultes. Mais de nombreux pays rapportent que les ONG éprouvent de plus grandes difficultés à obtenir des subventions, ou que ces dernières sont réduites après la première phase. Les ONG œuvrant pour l'alphabétisation en Afrique du sud ont subi un déclin massif du fait que les fonds des donateurs étrangers ont été réacheminés vers le gouvernement après la démocratisation en 1994.

Les organisations d'inspiration religieuse ont joué pendant une longue période un rôle de premier plan. Au Kenya, 31 % des équipements de l'éducation des adultes appartiennent à ces organisations, et elles financent environ 15 % des centres d'apprentissage actuels.

Financement par les apprenants

Dans certains des pays pauvres, les apprenants et communautés locales assument dans une large mesure la responsabilité de satisfaire leurs besoins d'alphabétisation et d'éducation non formelle (par exemple le Burkina Faso). Une enquête statistique intéressante du Cameroun établit que les familles des régions urbaines ont dépensé en 2000 environ 6 % de leur budget pour l'éducation non formelle (3,7 % dans les régions rurales). Au Sénégal, les apprenants contribuent à concurrence de 5 % aux frais de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, en espèces, en nature ou sous forme de prestations.

Certains pays alphabétisent gratuitement les apprenants, sauf pour la formation continue dans le secondaire ou tertiaire. En Afrique du sud par exemple, quelque 80 000 personnes ont payé pour préparer un certificat d'alphabétiseur pour adultes dispensé par l'université d'enseignement à distance d'Afrique du sud. Ces frais de scolarité sont une des sources permettant au prestataire de couvrir ses frais d'exploitation, mais il est important de mentionner que ces recettes compensent rarement l'ensemble des dépenses (le Ghana par exemple évalue que les recettes couvrent rarement plus de 20 % ou 25 % du budget).

Existe-t-il des critères de référence ou des objectifs politiques de financement ?

Les critères de référence ou objectifs politiques de financement demeurent l'exception. Quand ils existent, il semble qu'ils soient ignorés, revêtent un caractère de vœux pieux peu réaliste ou relèvent d'une tentative de sensibilisation. À cet égard, l'appel à la mobilisation de la Global Campaign for Education's 2005 d'ActionAid International intitulé ***Corriger les erreurs : normes internationales de l'alphabétisation des adultes,*** a retenu l'attention :

« Les gouvernements doivent consacrer au moins 3 % de leur budget national affecté au secteur de l'éducation aux programmes d'alphabétisation des adultes tels que définis dans ces normes – des contributions supplémentaires étant apportées par d'autres ministères concernés (par exemple condition féminine/femmes, développement communautaire ou rural, agriculture, santé, etc.). ».

Quelles autres tendances révèlent les chiffres ?

Même si l'on peut supposer que le montant (ou la valeur réelle) alloué à l'éducation et à l'apprentissage des adultes a augmenté au cours des dernières années (parallèlement à la croissance et à la productivité économique dans de nombreux pays subsahariens), rien ne permet de le confirmer vu la quantité limitée des données financières figurant dans les rapports.

Le financement étranger bilatéral et par les donateurs demeure largement rattaché à un calendrier et à un projet. Il est inestimable quand il s'agit de lancer des projets et des programmes, mais le manque de continuité crée de sérieux problèmes de pérennité.
Les très rares investissements au niveau régional ou transnational sont souvent limités et liés à la recherche et au développement professionnel. On peut certes relever l'évolution positive qu'a représentée la signature en 1997 d'un « Protocole d'éducation et de formation » par la Communauté de développement d'Afrique australe (SADC), qui comportait des sections sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, la numératie et l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'en est suivi la création en 2001 de plusieurs comités techniques, dont un consacré à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'enseignement à distance. Cependant, une crise du financement a entre-temps sévi et le secrétariat de la SADC a subi une restructuration. En outre, il est difficile de savoir dans quelle mesure le Conseil régional pour l'éducation et l'alphabétisation en Afrique (CREAA), organisme établi en 1974, comptant 16 pays et concernant essentiellement l'Afrique de l'ouest a pu stimuler l'obtention de ressources.
Les documents de politiques et plans de développement partent souvent du principe que le financement nécessaire à l'éducation et à la formation des adultes doit être fourni par les secteurs public, privé et industriel ainsi que par les partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux. Ils tendent à poser en postulat que le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est une responsabilité collective multisectorielle de tous les organismes, toutes les organisations et de l'État. La pierre d'achoppement de cette position est que dans de nombreux cas, elle se solde par des mandats non financés aux conséquences fâcheuses.

Offre et participation

Nous examinons ici les formes d'apprentissage et d'éducation des adultes proposées actuellement en Afrique subsaharienne, ses types, ses publics cibles, sa portée et son niveau de complexité. Les rapports nationaux apportent des réponses plus ou moins détaillées sur ces questions. Logiquement, l'offre publique reste prédominante, surtout pour l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes (qualifiée parfois à tort d'« éducation non formelle »). Certains pays – en particulier les plus grands et les plus industrialisés – fournissent également des informations sur différentes formes d'éducation des adultes, à la fois formelles et professionnelles. Mais il est difficile de savoir si l'on peut intégrer sans ambiguïté l'enseignement supérieur et la formation professionnelle dans l'éducation des adultes et l'éducation de base.

Données statistiques sur les taux et les tendances de la participation depuis 1997

De toute évidence, la plupart des pays ont du mal à produire des statistiques précises sur l'offre d'éducation – nombre et type de programmes, caractère formel et non formel, nombre d'apprenants concernés ou résultats obtenus. Seuls les Seychelles et le Cap-Vert fournissent dans leur rapport une estimation des taux de participation à l'apprentissage et l'éducation des adultes. Aux Seychelles, près de 7,4 pour cent de la population adulte (soit 4 543 personnes) ont pris part en 2007 à des cours organisés par des institutions para-étatiques. Au Cap-Vert, une étude est parvenue à un taux de participation aux programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes de 12 pour cent. Mais aucune donnée nationale ne permet de dessiner les tendances. Les données longitudinales couvrant les dix dernières années sont rares et les informations de base font en général défaut. Il est donc impossible d'exprimer un jugement fondé sur l'évolution ou non de l'offre en fonction des besoins et de la pression démographique.

La plupart des pays mentionnent désormais systématiquement le pourcentage de femmes inscrites dans les programmes. L'accès des femmes s'est visiblement amélioré puisque la plupart des rapports font état de chances éducatives égales pour les hommes et pour les femmes. Bon nombre de pays ont créé des programmes ou des projets visant spécifiquement les femmes et une partie de l'offre d'éducation des adultes est gérée par des ministères en charge des questions de genre.

Certains rapports évoquent des projets de formation professionnelle ou liés aux moyens de subsistance conçus pour des femmes – mais la plupart d'entre eux semblent avoir une portée extrêmement limitée. Les données sur la participation (et la non-participation) en fonction de l'âge, de la classe sociale, de l'appartenance ethnique, de la langue et du parcours éducatif restent très parcellaires. Cela vaut aussi pour les programmes destinés aux personnes ayant des besoins spéciaux – handicapés, prisonniers, migrants, réfugiés et nomades – dont on arrive mal à voir s'ils sont ou non concernés par l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Pour l'essentiel, les informations détaillées portent sur une offre relativement formelle délivrée au travers de systèmes structurés. L'éducation non formelle au sens propre est mal représentée. Les rapports ne mentionnent pratiquement jamais les dispositifs d'orientation pour les apprenants adultes sans parler de leur expérience, de leurs motivations, de leurs attentes et de leur opinion vis-à-vis de cette offre.

Participation dans les différents types de programmes

La classification des différents programmes d'éducation des adultes, déjà délicate, est rendue encore plus complexe du fait du flou entourant la distinction entre programmes formels et programmes non formels (ou même des programmes dont l'impact est largement informel). L'éducation non formelle est un concept particulièrement élusif, puisqu'il peut couvrir toute forme d'éducation réalisée en dehors du système scolaire et universitaire officiel – à l'exception de la formation professionnelle – ou toute forme d'éducation non certifiée, voire encore une éducation délivrée de manière non formelle ou informelle (mais qui peut être relativement formelle en termes de système ou de certification).

Alphabétisation

Les programmes d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul sont avant tout destinés à impartir des compétences en la matière dans la langue maternelle ou la langue dominante au niveau professionnel (ce qui exige que l'on enseigne cette langue et les rudiments de la conversation dans cette langue). Ils peuvent couvrir d'autres domaines d'apprentissage, comme la santé ou les moyens de subsistance. Les programmes d'alphabétisation représentent souvent tout simplement la première étape d'un programme d'éducation de base des adultes/d'éducation non formelle.

Bon nombre de programmes prétendent poursuivre à la fois un objectif en termes de droits (le droit de tout citoyen à être alphabétisé et à recevoir une éducation fondamentale, garanti par la constitution) et des objectifs davantage liés à la subsistance et à l'obtention d'un revenu. Certains pays reviennent sur la nécessité d'acquérir les fondamentaux (lecture, écriture et calcul) au lieu de privilégier une formation aux « compétences » au motif que, dans notre monde moderne, les « compétences » que sont la lecture, l'écriture et le calcul sont vitales.

Tous les secteurs prestataires assurent l'alphabétisation. Les styles pédagogiques vont d'un enseignement classique très formel dans les programmes organisés par les pouvoirs publics (et où les formateurs sont des enseignants qui effectuent une vacation supplémentaire) à des pratiques plus novatrices introduites par des entreprises et des ONG. Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre suivant sur l'offre d'alphabétisation.

Postalphabétisation

Ces programmes viennent consolider les compétences acquises pendant l'alphabétisation, afin d'éviter qu'elles ne se perdent – faute d'occasions suffisantes pour les utiliser. Dans de nombreux cas, la postalphabétisation se confond avec l'éducation de base des adultes. Dès lors, elle est gérée par les ministères en charge de l'éducation des adultes ou des départements spéciaux dans les ministères de l'Éducation. Sa mise en œuvre est confiée à des établissements locaux (qui appartiennent souvent au système formel). Les ONG jouent ici un rôle important, en produisant notamment des supports de lecture pour les néo-alphabétisés qui sont parfois élaborés par les apprenants eux-mêmes (en Afrique du sud et au Kenya par exemple). La création de bibliothèques et de centres de ressources est une composante essentielle du soutien à la postalphabétisation.

La consolidation des compétences acquises pendant l'alphabétisation dans des environnements qui ne sont pas particulièrement propices à la lecture est souvent facilitée par l'ouverture de bibliothèques ou de centres de lecture en milieu rural.
Au Kenya, le programme de postalphabétisation (KPLP) a effectivement permis aux néo-alphabétisés de poursuivre leur apprentissage après le programme de base. À la fin du projet, en 2002, ce programme a été étendu à l'ensemble du pays. Il est devenu un programme national de postalphabétisation intégralement financé par l'État. l'ouverture de centres de ressources communautaires (CLRC) a également été vue comme un moyen d'édifier une société lettrée. Des membres de la communauté ont fourni installations physiques et supports de lecture et ont géré les centres pendant que le gouvernement apportait supports de lecture, mobilier et supervision du système.

En 2006, les ministères de l'Éducation de base du Bénin, du Burkina Faso, du Mali, du Nigeria et du Togo ont lancé un programme sous-régional de formation (le projet Développement de l'édition et des environnements lettrés multilingues en Afrique [DEELMA] OIF-UNESCO). Cela implique la formation d'auteurs et d'éditeurs à la production des supports multilingues utilisés dans les programmes d'alphabétisation. Ce projet est mené avec des éditeurs du crû en collaboration avec l'Organisation internationale de la francophonie (OIF).

Éducation de base des adultes

L'éducation de base des adultes est souvent confondue avec l'alphabétisation, la postalphabétisation, l'alphabétisme fonctionnel ou l'éducation non formelle – ce qui complique largement les choses. L'alphabétisation la plus élémentaire (qui dans certaines circonstances peut être atteinte relativement vite) constitue le point de départ de l'éducation de base des adultes : elle en est certes une composante essentielle mais non suffisante. L'éducation de base des adultes recouvre, entre autres, une masse de connaissances scolaires mais aussi des compétences pour la subsistance qui, en Afrique, peuvent être définies en termes formels comme l'équivalent des connaissances pratiques et théoriques et des comportements acquis dans l'enseignement général (de la première à la septième/neuvième année).

L'éducation de base des adultes est conçue pour des individus chez lesquels elle cherche à poser les jalons conceptuels indispensables à un apprentissage et un épanouissement tout au long de la vie. Elle recouvre les connaissances pratiques et théoriques et les comportements qu'exige une participation à la vie sociale, économique et politique et l'adaptation à des contextes différents. Elle peut se dérouler dans la langue maternelle ou – ce qui est plus fréquent – dans la langue dominante du pays. Dans certains cas, elle donne lieu à une certification. La tendance actuelle est à la formalisation et à la certification de l'éducation de base que l'on veut ainsi rendre équivalente à une scolarité formelle.

Comme pour l'alphabétisation, bon nombre de programmes prétendent poursuivre à la fois un objectif en termes de droits (le droit de tout citoyen à recevoir une éducation fondamentale, garanti par la constitution) et des objectifs davantage liés à la subsistance et à l'obtention d'un revenu. Quand elle est étroitement associée à différentes formes de formation aux compétences, on parle d'éducation et de formation de base des adultes (ABET).

La plupart des pays proposent des programmes publics placés sous la responsabilité des ministères de l'Éducation des adultes ou de services spéciaux au sein des ministères de l'Éducation, de l'Emploi et du Développement. Ces programmes sont souvent confiés à des établissements locaux (qui appartiennent en général au système formel) mais leur délivrance peut aussi être sous-traitée à des prestataires commerciaux ou des ONG. Dans bon nombre de pays, les ONG jouent un rôle fondamental mais les difficultés de financement pourraient

bien les empêcher dorénavant d'assurer des services aux groupes les plus défavorisés. Les statistiques sur les résultats sont en général médiocres et souvent mal documentées. Lorsque l'on dispose de données, les bons résultats semblent rares et les taux d'abandon sont importants (comme en Afrique du sud).
Dans plusieurs pays, les apprenants sont mobilisés par des activités lucratives, une formation aux compétences, des microcrédits, le soutien des responsables communautaires et la formation des participants en tant qu'auxiliaires de santé et agents de développement (comme en Gambie). Plusieurs programmes et évolutions intéressants et novateurs méritent d'être cités :

- le Botswana est en train de remettre à plat tout son programme et ses supports d'étude pour l'éducation de base des adultes, avec l'aide d'une équipe internationale ; L'Afrique du sud pourrait bien lui emboîter le pas ;
- le ministère sud-africain du Travail finance plusieurs cours d'éducation de base pour des ouvriers et des chômeurs, *via* une taxe sur les compétences, mais dont il a sous-traité la délivrance ;
- de nombreux projets et programmes en Afrique font appel à l'approche REFLECT. Au Malawi, elle est utilisée dans le programme SSEEP d'autonomisation sociale et économique durable dont l'un des volets prévoit le financement des apprenants pour réaliser des activités lucratives. La perception des gains économiques potentiels a conduit à une augmentation sensible des inscriptions et à la participation des adultes et en particulier des hommes ;
- en 2002, World Vision Ghana a collaboré avec la division de l'éducation non formelle sur un programme d'alphabétisation fonctionnelle afin de renforcer un programme d'eau et d'assainissement ;
- le Nigeria encourage l'enseignement et l'apprentissage interactifs. Il a également mis au point un programme d'éducation *Ajami* (arabe) intégrée, dans lequel l'éducation arabe est intégrée à l'éducation occidentale – une avancée qui semblait encore impossible naguère ;
- au Sénégal, le programme TOSTAN a permis d'améliorer le niveau d'éducation des femmes en réduisant le taux d'illettrisme de cette population mais aussi en améliorant les conditions sanitaires et de vie. Le programme prévoit l'instruction en langue locale (le wolof), une approche participative de la formation, des modules sur la culture traditionnelle, l'appropriation par les communautés et la résolution de problèmes sanitaires comme la déshydratation provoquée par les diarrhées – encore souvent responsable de la mortalité enfantine dans ce pays – grâce à la réhydratation orale ;
- entre 1990 et 2007, l'Ouganda a inscrit plus de 2 millions de participants (dont 75 pour cent de femmes) dans son programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (FAL). Le programme d'éducation de base familiale (FABE) a concerné 18 établissements en 2005, touchant plus de 3 300 enfants et 1 400 parents. L'impact de cette initiative efficace a pu être mesuré au niveau des ménages, des écoles et des communautés ;
- en Tanzanie, la révision des programmes a débouché sur un programme plus efficace d'éducation de base des adultes communautaire intégrée (ICBAE).

Les programmes d'équivalence, de la « deuxième chance » ou alternatifs

Les programmes d'équivalence sont destinés aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas eu accès à l'éducation de base/primaire ou secondaire formelle ou qui ont décroché. Ces programmes se distinguent des programmes d'apprentissage de la lecture/écriture et du calcul en ce qu'ils fournissent une équivalence avec l'enseignement général assuré dans le système formel primaire et/ou secondaire. Pour de nombreux adultes, ils sont perçus comme le seul moyen d'obtenir une qualification leur ouvrant des perspectives de carrière. Leur contenu peut être identique à celui de l'école primaire et secondaire ou bien spécifiquement conçu pour des adultes. On les assimile souvent – à tort – à l'éducation non formelle.

Les principaux prestataires sont le ministère de l'Éducation des adultes ou des services en charge de cette formation dans les ministères de l'Éducation, de l'Emploi ou du Développement. Ils sont dispensés dans des établissements locaux (qui appartiennent souvent au système formel). Les ONG peuvent intervenir, mais les candidats préfèrent en général passer des examens publics. Les établissements commerciaux ou d'enseignement par correspondance proposent également souvent ce type de cours. On ne dispose guère d'informations sur les inscriptions, les résultats et l'efficacité de ces programmes. Les taux d'abandon sont très importants, dans les cours résidentiels comme dans les cours à distance.

Plusieurs programmes et évolutions intéressants et novateurs méritent d'être cités :

- en Afrique du sud, le programme d'enseignement secondaire pour les adultes (ASECA) est un programme d'équivalence secondaire spécialement conçu par une ONG pour des adultes et des jeunes déscolarisés avec, à la clé, un examen reconnu par les autorités (et géré par le Conseil indépendant des examens – IEB). Le conseil pour l'assurance qualité dans l'éducation et la formation générales et de perfectionnement (Umalusi) serait intéressé par une remise à plat de ce programme ;
- l'Angola et le Liberia proposent tous les deux des programmes « accélérés » pour les jeunes trop âgés pour intégrer le primaire ;
- la Namibie gère un programme d'enseignement primaire pour les adultes (AUPE) de trois ans. Les apprenants suivent en tout six cours – quatre cours fondamentaux et deux cours optionnels – au rythme de deux cours par an. Le programme a été conçu comme équivalent au programme d'enseignement primaire supérieur du système formel. La complexité des tâches d'apprentissage, des aptitudes et des compétences acquises sera équivalente à ce qui est proposé aux enfants en primaire supérieur mais davantage adaptée aux activités quotidiennes d'un adulte ;
- en Tanzanie, l'apprentissage ouvert et à distance sert à certains programmes d'équivalence du secondaire. Le programme d'éducation de base complémentaire (COBET) du pays tente de répondre aux besoins éducatifs des jeunes qui, pour des raisons diverses et variées, n'ont pas pu s'inscrire dans le système primaire formel ou ont abandonné en cours de route. Alors que les taux d'inscription étaient élevés en 2003/2004 (466 018 apprenants), ils ont baissé depuis (passant à 185 206 en 2006/2007) avec l'intégration de nombreux jeunes dans l'éducation formelle.

Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur ne fait normalement pas partie de l'éducation des adultes – sauf si l'on se place du point de vue de l'accès d'apprenants adultes par opposition aux élèves qui sortent du secondaire. De multiples initiatives permettent à des adultes d'accéder plus facilement aux programmes classiques d'enseignement supérieur et, plus récemment, à différentes formes de remise à niveau ou d'acquisition de qualifications professionnelles (pour les enseignants par exemple) *via*, en général, l'enseignement à distance ou un système mixte. L'éducation des adultes permet aux établissements d'enseignement supérieur de récupérer une nouvelle source de revenu. Les statistiques de résultat sont difficiles à obtenir car, en général, les données sur les apprenants adultes ne sont pas distinguées de celles des étudiants traditionnels. Le sentiment qui en ressort est que les résultats sont bons mais la qualité inégale.

Plusieurs programmes et évolutions intéressants et novateurs méritent d'être cités :

- le Ghana recourt à l'enseignement à distance depuis 1997 pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur. Depuis 2006, le développement de cours et de formations pour les maîtres-assistants est soutenu par le ministère de l'Éducation. À ce jour, plus de 30 000 enseignants et adultes suivent des cours d'enseignement à distance. À Accra, les études à temps partiel se sont considérablement développées grâce à la flexibilité des cours et des délais à respecter. En 2006, l'université du Ghana a transformé une partie du collège ouvrier d'Accra en « campus urbain » pour proposer à des ouvriers des cours en administration de niveau licence (BA et BS) ;
- au Kenya, l'université de Nairobi propose depuis les années 1950 des programmes hors les murs. Désormais, des travailleurs adultes peuvent étudier pratiquement tout à l'université – des cours diplômants aux programmes spécialisés de mastère. Les acquis antérieurs sont reconnus et les cours proposés selon différentes modalités dont des cours du soir et pendant le week-end mais aussi des cours ouverts, à distance, en ligne ou bien les trois combinés ;
- en Afrique du sud, de plus en plus d'apprenants adultes rejoignent le supérieur, surtout grâce à l'enseignement à distance proposé par l'université d'Afrique du sud : en dix ans, près de 80 000 personnes se sont inscrites pour le certificat supérieur d'éducation et de formation de base des adultes et ont eu accès à des supports et un didacticiel conçus pour les aider ;
- les Seychelles ont une politique bien établie pour les étudiants, qui fixe un quota dans les établissements d'éducation et de formation postsecondaires.

Formation continue et développement professionnel

Cette branche couvre une vaste palette d'activités, qui vont de la remise à niveau de qualifications professionnelles aux cours de recyclage assurés notamment par les services de formation des entreprises. Des départements et des académies de formation publics assurent également des prestations, tout comme les ONG, les prestataires commerciaux de formation et les organes professionnels. Pour le supérieur, les universités, les instituts universitaires de technologie et les écoles normales sont impliqués. Même si l'on cible tous les niveaux, ce sont surtout les fonctionnaires de niveau moyen et supérieur et les employés des entreprises qui en bénéficient dans la plupart des cas. Dans les pays anglophones, un certain nombre d'universités proposent toujours des programmes non formels hors les murs.

Éducation et protection de la petite enfance

L'éducation et la protection de la petite enfance (que l'on appelle aussi « développement de la petite enfance » – DPE) sont couvertes par ce rapport du fait des différentes formations proposées aux personnes qui ont la charge d'enfants et à cause de leur influence sur les parents. Dans la plupart des pays, c'est la « chasse gardée » des ONG, des OSC et des OC, même si certains pays qui tentent d'introduire un système de préparation à l'école gèrent plusieurs programmes publics de formation au DPE. Souvent, les centres et les réseaux de DPE participent à la formation des praticiens.

Éducation et formation techniques, professionnelles et à la création d'entreprise

Il s'agit de programmes de développement de compétences professionnelles organisés sur le lieu de travail ou bien dans des instituts de formation à la demande de l'employeur. Ils cherchent à impartir des compétences pour l'emploi ou le travail indépendant, à combler les déficits de compétences et, plus généralement, à augmenter le niveau de compétences face à la concurrence mondiale. Certains programmes sont spécifiquement conçus pour les jeunes. Certains comprennent éventuellement des volets plus formels sur la génération de revenu.

Habituellement, les pouvoirs publics, les entreprises et les industriels s'y impliquent. Dans bon nombre de pays, le ministère du Travail ou de l'Emploi est le principal moteur de la formation professionnelle au travers des établissements techniques ou d'autres instituts de formation (y compris pour l'armée et la police), des systèmes d'apprentissage et des services de vulgarisation agricole. Plusieurs programmes et évolutions intéressants et novateurs méritent d'être cités :

- le Kenya dispose d'un important service pour la jeunesse (NYS), dans lequel jeunes hommes et jeunes femmes acquièrent discipline et autonomie en plus de techniques agricoles, du secrétariat, des métiers du bâtiment, de la mécanique, etc. ;
- la Namibie a mis en place un dispositif de développement des compétences des adultes pour le travail indépendant (OASTS) qui permet d'acquérir des compétences dans le domaine de l'entreprise et qui a poussé de nombreux apprenants à s'inscrire dans le programme national d'alphabétisation (NLP) du pays. Les premiers bénéficiaires de ce programme sont des adultes chômeurs de plus de 18 ans qui souhaitent monter leur propre affaire. La Namibie a toute une panoplie de programmes pour améliorer les compétences, publics, privés ou animés par des ONG ;
- les Seychelles ont mis en place un système global de soutien aux adultes entamant une éducation et une formation professionnelles ;
- les universités de développement populaire de Tanzanie comme d'autres programmes de développement des compétences techniques ont concerné près de 125 272 personnes entre 2000 et 2006, les inscriptions ne cessant d'augmenter d'une année sur l'autre (de quelque 6 000 inscrits en 2000 à 28 000 en 2006). Ces établissements ont été ouverts au milieu des années 1970 pour remédier aux difficultés socio-économiques que connaissaient les communautés rurales, en proposant des cours d'une journée à deux ans ;
- la Zambie a créé un certain nombre de centres de formation pour les jeunes et de camps pour le service national.

Formation aux TIC

Simple volet de la formation technique, ce nouveau domaine est d'une importance cruciale pour les économies africaines en développement. L'Afrique est lourdement pénalisée par l'insuffisance des équipements TIC et de la bande passante. L'accès aux réseaux internationaux est relativement coûteux. Les logiciels d'accès ouvert pourraient bien réduire les frais. La formation aux TIC est surtout assurée par des prestataires commerciaux privés, même si certains services publics et de grosses entreprises peuvent proposer une formation sur le tas. Certains pays disposent d'un grand nombre d'entreprises et d'académies de formation aux TIC, qui peuvent recevoir le soutien d'entreprises étrangères spécialisées dans les TIC et les logiciels. Certains programmes d'éducation de base des adultes commencent à utiliser les TIC dans leur enseignement.

- Les Seychelles se sont lancées dans une entreprise originale en 2003, avec leur politique nationale pour la formation ouverte et à distance autour de laquelle sont organisés depuis 2006 des ateliers visant à former les gens à la création de supports d'apprentissage virtuels.

Compétences pour la vie et développement des communautés

Il s'agit là des multiples programmes et supports qui assurent différentes formes d'éducation publique à la santé (notamment à la prévention et au traitement du VIH/sida), au planning familial, au développement communautaire, au développement rural, à l'environnement, à la citoyenneté, aux droits de l'homme mais aussi à la participation à des programmes publics et au gouvernement local.

Des ministères, des services, des instituts officiels ainsi que des ONG élaborent des cours et des supports d'information générale de manière à les rendre accessibles à des personnes peu alphabétisées et peu éduquées ou en vue de les diffuser à la radio et à la télévision. Certaines ONG et centres d'éducation pour adultes dans les universités participent activement à l'élaboration de ces supports.

Plusieurs exemples intéressants méritent d'être cités :

- en Érythrée, des programmes de radio sont diffusés dans quatre langues locales pour soutenir des programmes de postalphabétisation, d'agriculture et de santé. Ils s'adressent aussi aux enseignants ;
- plusieurs pays ont mis au point des programmes qui ont effectivement intégré le VIH/sida et d'autres considérations de santé publique dans l'éducation de base des adultes. C'est le cas d'Operation Upgrade en Afrique du sud et du programme STAR, fondé sur l'approche REFLECT ;
- au Ghana, le fonds pour les femmes et la gouvernance locale – une initiative très originale lancée en mars 2006 – a permis de renforcer les capacités et de former des femmes désireuses de participer aux assemblées locales ;
- l'Ouganda a soutenu toute une gamme d'initiatives pour une éducation pratique aux compétences pour la vie, à la santé et à la vie communautaire engagées par le ministère de la Santé, des ONG et des OSC – dont la campagne pour la prévention du VIH/sida et pour l'éducation à l'environnement. D'autres initiatives concernent l'éducation civique (assurée par les commissions électorales et des droits de l'homme), l'éducation coopérative (assurée par le ministère des Coopératives) mais aussi l'éducation des travailleurs (assurée par les syndicats).

Programmes visant la génération de revenu

Il s'agit avant tout de programmes non formels de formation professionnelle et de développement rural et des communautés (tous liés aux activités de subsistance et à la lutte contre la pauvreté). Certains services et instituts publics associent souvent telle formation (au jardinage, à l'aviculture, à l'artisanat, aux arts ménagers, etc.) à des programmes plus formels d'éducation de base des adultes/d'alphabétisation fonctionnelle. Ils fournissent parfois des équipements ou accordent des microcrédits. Il n'existe pratiquement pas de données statistiques sur les résultats. La plupart des projets qui se disent efficaces sont de petite envergure. Certains projets méritent pourtant d'être évoqués :

- au Nigeria, plusieurs programmes d'éducation des adultes œuvrent à l'autonomisation des femmes en s'efforçant d'améliorer leurs compétences professionnelles. Des centres professionnels pour les filles et des centres d'éducation fonctionnelle et d'acquisition de compétences pour les femmes permettent de combler l'écart entre éducation de base et recherche de moyens de subsistance. Ces femmes seront ensuite à même de faire concurrence aux hommes (40 000 participants en 2006). Un département spécial pour l'éducation des femmes et l'éducation spéciale s'occupe des femmes ;
- l'Ouganda assure une éducation pratique non formelle aux techniques agricoles par l'intermédiaire de son service national de conseil agricole (NAIADS) et de l'Association nationale des agriculteurs ougandais (UNFA), grâce à des financements du gouvernement, d'ONG et de partenaires au développement. Il a également mis en place un projet d'éducation de base pour le développement rural intégré.

Éducation religieuse, culturelle et politique

Différentes formes d'éducation religieuse, culturelle et politique touchent l'ensemble de la population, y compris parmi les groupes les plus défavorisés.

Offre pour les personnes ayant des besoins spéciaux

Dans leurs rapports, de nombreux pays évoquent l'offre destinée aux apprenants ayant des besoins spéciaux – comme les personnes handicapées ou âgées, les prisonniers, les nomades, les habitants de zones rurales isolées, les enfants des rues, les migrants et les réfugiés.

L'Afrique du sud, l'Érythrée, le Ghana, le Kenya et le Lesotho ont conçu des programmes spécifiques pour les prisonniers. Le Ghana propose un programme spécial pour les personnes âgées.

De nombreux programmes d'éducation des adultes font une place aux handicapés. En Afrique du sud, la nouvelle campagne d'alphabétisation a mobilisé des ressources et pris des initiatives spécifiques pour cette population.

Contenu

Le contenu de l'apprentissage et de l'éducation des adultes est de toute évidence fondamental – mais il est particulièrement difficile à décrire ou à résumer puisqu'il porte, comme il se doit, sur tout. Les différents rapports des États membres donnent une idée des principaux thèmes couverts : alphabétisation, équivalence entre enseignement primaire et éducation de base, formation technique et professionnelle, parcours professionnel et développement (ce dernier domaine étant par essence extrêmement vaste).

Les rapports nationaux ne s'attardent guère sur le contenu des programmes d'éducation des adultes mis en œuvre. Dans la plupart des cas, l'intitulé du programme résume à peu près son contenu… Ces deux questions – programme et contenu – ne semblent pas passionner les acteurs africains, de même que les différents approches de l'élaboration d'un programme. Certains pays évoquent l'adoption d'une stratégie de l'éducation et de la formation plus orientée sur les résultats ou les compétences (parfois en tandem avec les cadres nationaux de qualification, qui font leur apparition) mais, à l'exception de l'Afrique du sud, cette notion n'est

guère développée. Le vocabulaire lié aux résultats et aux compétences – si prégnant dans d'autres régions du monde – est pratiquement absent de tous les rapports. Dans le domaine de l'alphabétisation, deux tendances méritent d'être soulignées : l'une accepte l'argument selon lequel l'alphabétisation doit être associée à des activités rémunératrices ou de formation aux compétences ; l'autre prétend que l'alphabétisation doit se dérouler au sein de la famille (l'alphabétisation familiale) – entre générations.

Bien qu'une majorité de pays parlent d'éducation non formelle, ils n'évoquent pratiquement pas la véritable éducation non formelle (pour la plupart, l'éducation soi-disant non formelle est surtout considérée comme un enseignement ouvrant sur des équivalences avec le système formel et dont le seul facteur discriminant est le fait qu'elle soit assurée par des instructeurs moins qualifiés dans des contextes plus difficiles et à un prix inférieur). Il est clair que l'étendue du contenu non formel est extrêmement vaste – qu'il s'agisse d'activités de développement liées à la santé, à l'agriculture, à l'environnement, à la citoyenneté et à la démocratie.

Alphabétisation

Dans un monde qui valorise l'écrit, l'alphabétisation des adultes est le socle sur lequel repose l'apprentissage tout au long de la vie. Pour des adultes, le premier obstacle à l'accès au savoir et aux compétences est leur faible niveau d'alphabétisation. Étant donné la quantité de personnes illettrées en Afrique, l'alphabétisation a souvent été considérée, à juste titre, comme la principale (voire l'unique) forme d'éducation des adultes.

État des lieux de l'alphabétisation

L'alphabétisation progresse en Afrique subsaharienne, mais à un rythme moins soutenu qu'avant : on est passé d'environ 54 pour cent en 1990 à près de 59 pour cent en 2000. Sur la même période, le nombre de femmes alphabétisées s'est légèrement amélioré, de 61 à 62 pour cent environ par rapport aux hommes (*Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 2008, p. 63). En valeur absolue pourtant, le nombre d'illettrés ne cesse d'augmenter : ils représentent désormais en Afrique subsaharienne environ 62 millions d'hommes et 102 millions de femmes – soit 164 millions d'habitants au total. La poussée récente et sans précédent des inscriptions dans les écoles primaires africaines pourrait bien avoir un impact profond sur les futures statistiques de l'alphabétisation. À court terme cependant, cela n'aura pas d'incidence sur le besoin de programmes d'alphabétisation pour celles et ceux qui n'ont jamais été scolarisés – programmes dont le financement va précisément être menacé par le développement de la scolarité primaire.

Les statistiques sur les taux d'alphabétisation sont établies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) sur la base d'enquêtes démographiques et auprès des ménages, de recensements et d'estimations (pour ces dernières, l'ISU fait appel au modèle mondial de projection de l'alphabétisation par âge – GALP). À l'exception d'un ou deux pays, les habitants ou les ménages doivent décider eux-mêmes s'ils sont ou non alphabètes. Avec de telles statistiques, il est évident que les programmes d'alphabétisation des adultes ne réalisent pas l'objectif d'amélioration des niveaux. Des données plus précises, fondées sur une évaluation directe de l'alphabétisation – à l'instar de l'enquête nationale réalisée au Kenya en 2006 – dessinent une réalité bien moins rose.

Alphabétisation : un casse-tête terminologique

La définition du mot *alphabétisation* et des concepts associés que sont *l'éducation des adultes* et *l'éducation non formelle* soulève un certain nombre de difficultés. Lors du Forum mondial sur l'éducation, organisé à Dakar en 2000, les pays se sont engagés à « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et [à] assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ». Pour savoir quand ce niveau d'alphabétisation est atteint, il faut avoir une idée précise de ce que recouvre la notion d'« alphabétisation des adultes ». En outre, ce concept doit pouvoir être mesuré. Alors que la plupart des définitions de l'alphabétisation soulignent l'aptitude à lire et à comprendre un texte écrit mais aussi à communiquer par écrit, bon nombre de définitions plus récentes notent que l'alphabétisation est toujours fonction des contextes et des attentes en termes de compétences et de savoirs. À cet égard, la définition proposée par la Campagne mondiale pour l'éducation dans son ouvrage *Corriger une injustice : normes internationales de l'alphabétisation des adultes* (2005) paraît à la fois complète et exploitable :

> Il s'agit avec l'alphabétisation d'acquérir et de mettre en pratique des compétences de lecture, d'écriture et de calcul, qui conduisent au développement d'une citoyenneté active, à une amélioration de la santé et des moyens d'existence, et à l'égalité entre les sexes. Les objectifs des programmes d'alphabétisation devraient refléter cette notion.

Cette définition a le mérite de combiner à la fois la simplicité de celle adoptée par l'UNESCO en 1958 :

> Une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.

et des définitions plus récentes – comme celle de la déclaration du Forum sur l'éducation pour tous, en 1990 – qui voient dans l'alphabétisation un outil fondamental de l'apprentissage pour permettre aux gens de survivre, de participer au monde et de s'y épanouir. Pour la plupart des gens, l'alphabétisation est une condition préalable indispensable pour accéder aux supports éducatifs prévus dans les textes et pour communiquer son savoir à d'autres. Par dessus tout, cette alphabétisation est vitale dans nos sociétés modernes pour accéder à l'éducation et à la formation, qu'elles soient formelles ou non formelles.

Les différentes offres d'alphabétisation

Dès que l'on aborde l'offre d'alphabétisation, le problème de la définition s'aggrave. Quand un programme d'alphabétisation est-il effectivement un programme d'« alphabétisation » (apprentissage des fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul) ? Quand devient-il un programme d'« éducation de base des adultes » (assurer à des adultes l'équivalent de l'enseignement primaire classique) ? Ici, il s'agit de bien plus que d'apprendre à lire, écrire et compter puisque les adultes doivent acquérir tout un corpus de connaissances, compétences et comportements jugés utiles.

Il faut également opérer une distinction entre les différents types de programmes d'alphabétisation. Les rapports permettent d'en identifier cinq principaux sur le continent africain :

1. les campagnes d'alphabétisation, ouvertement soutenues par les hommes politiques et gérées en général par le centre. Typiques de la période postindépendance, elles se sont souvent révélées peu opérantes et mal ciblées mais elles ont obtenu un certain succès en Éthiopie, au Mozambique ou en Tanzanie. La grosse difficulté de ces campagnes, courtes par définition, est d'arriver à entretenir les niveaux d'alphabétisation atteints (la Tanzanie en a fait l'expérience) ;
2. les programmes d'alphabétisation fonctionnelle (à ne pas confondre avec des programmes d'alphabétisation de base ou des campagnes/programmes d'alphabétisation), qui tentent en général d'associer alphabétisation et moyens de subsistance, formation aux compétences et développement. Extrêmement utiles, ils ne sont habituellement déployés qu'à petite échelle ;
3. l'éducation de base équivalente à l'enseignement primaire formel est de plus en plus souvent associée à des programmes d'alphabétisation de base en Afrique du sud, au Botswana et en Ouganda (en Afrique du sud, elle a dominée l'offre après la fin de l'apartheid, sans obtenir de résultats quantitatifs convaincants ; une remise à plat est en cours). Pour ne rien arranger, les soi-disant programmes d'éducation non formelle ou d'alphabétisation fonctionnelle font parfois partie de cette éducation formelle de base des adultes ;

4. les programmes participatifs innovants, en général organisés par des ONG ou des agences. Rares sont les informations sur leur fonctionnement, quelle qu'en soit l'échelle. La méthode REFLECT (Alphabétisation fréirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes) introduite par l'ONG internationale ActionAid semble gagner de plus en plus de pays – c'est le cas en Afrique du sud, au Burkina Faso, au Botswana, en Éthiopie, en Gambie, au Ghana, en Guinée, au Liberia, au Malawi, au Mali, au Niger et en Ouganda. Mêlant pédagogie fréirienne et techniques d'évaluation rurale participative (ERP), son utilisation ne se limite pas à l'alphabétisation mais touche aussi aux objectifs plus généraux du développement ;
5. les programmes d'**alphabétisation familiale** sont récents et assurent une alphabétisation intergénérationnelle de la mère et de l'enfant. Ils sont là pour aider les enfants d'âge préprimaire et primaire et sont dispensés dans des écoles ou des centres communautaires.

De nombreux pays africains proposent aussi des programmes de **« postalphabétisation »**. Ils équivalent en général à l'éducation de base des adultes. Rappelons qu'il ne doit pas y avoir de dichotomie artificielle entre alphabétisation et éducation de base des adultes postélémentaire puisque l'alphabétisation est un processus continu qui exige un apprentissage et une utilisation constants et soutenus ainsi qu'un environnement lettré favorable. Quel est l'intérêt d'obtenir une « alphabétisation » si elle doit disparaître aussitôt ? Toutes les initiatives en la matière doivent s'assurer qu'un niveau durable d'alphabétisation peut être atteint. Pratiquement tous les chercheurs s'accordent à dire qu'il faut entre 300 et 400 heures d'apprentissage régulier (Campagne mondiale pour l'éducation, 2005, pp. 19-20). Cela signifie que même si cette alphabétisation peut se faire par étapes, les apprenants doivent s'engager dans une campagne ou un programme qui les emmènera au bout de ce laps de temps indispensable et devront être motivés par des méthodes adaptées et un contenu approprié.

On dit souvent que l'alphabétisation est la base de tout apprentissage tout au long de la vie. Au-delà de cette évidence, il ne faut pas encourager un excès de confiance en laissant à penser que l'apprentissage tout au long de la vie se résume à cela.

Comment les pays définissent-ils l'alphabétisme ?

Les statistiques officielles sur l'alphabétisme tendent à employer des définitions simples, en considérant l'alphabétisation comme un niveau particulier d'éducation de base formelle (les illettrés étant celles et ceux qui ne sont jamais allés à l'école ou n'ont pas atteint un niveau donné de scolarité) ou comme la capacité à lire et à écrire un texte simple (dans une langue donnée ou dans l'une des langues officielles ou dominantes). Mais même ces définitions élémentaires soulèvent des difficultés. Certains pays considèrent comme illettrées seulement les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (à l'instar des statistiques officielles de l'UNESCO pour l'Afrique du sud) ; d'autres considèrent qu'une personne est illettrée si elle n'a pas atteint un niveau défini de scolarité ; d'autres encore testent le niveau acquis en lecture/écriture et calcul (Botswana et Kenya par exemple). Même la définition officielle d'un adulte illettré établie par ISU – une personne âgée de 15 ans ou plus et qui est incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un texte simple et court relatif à sa vie quotidienne – n'est pas toujours suivie par les pays qui lui transmettent leurs statistiques sur l'alphabétisation.
Une autre définition de l'alphabétisme fonctionnel a été approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1978 : une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté mais aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. Cette dernière définition n'est cependant guère utilisée dans les décomptes statistiques.

Définitions de l'alphabétisme utilisée dans les statistiques nationales	Pays
Aptitude à lire plus ou moins facilement un courrier ou un journal	14
Une personne alphabétisée peut lire et écrire en le comprenant un texte court sur sa vie quotidienne	15
Lire, écrire et compter en comprenant ce que l'on fait [cette définition a de multiples avatars complexes]	7
Aptitude à lire et à écrire dans une langue donnée ou dans une langue parmi d'autres	12
En fonction des résultats à un test de lecture et d'écriture	3
Sont fonctionnellement alphabètes les personnes capables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de leur groupe et de leur communauté mais aussi pour leur permettre de continuer à lire, écrire [au moins dans une des langues nationales] et calculer en vue de leur propre développement et de celui de la communauté	1
L'alphabétisation consiste à acquérir et à mettre en pratique des compétences de lecture, d'écriture et de calcul, qui conduisent au développement d'une citoyenneté active, à une amélioration de la santé et des moyens d'existence, et à l'égalité entre les sexes [Campagne mondiale pour l'éducation, référence 1]	2
Est considérée comme illettrée toute personne qui n'a jamais été scolarisée, même si elle sait lire et écrire	1
Sources : Institut de statistique de l'UNESCO. *Literacy Statistics Metadata Information Table*. Avril 2008 (années de référence : 1995-2004, 2005-2007) et rapports nationaux.	

Dans la plupart des cas, le décompte des populations alphabètes intervient à l'occasion de recensements et d'enquêtes, sur la base d'une « autodéclaration » : les personnes interrogées doivent dire si elles et les membres de leur famille sont alphabètes, sans avoir besoin de prouver qu'elles le sont effectivement. D'autres pays utilisent le niveau d'éducation atteint comme variable indicative de l'alphabétisme.

En dépit de l'intérêt croissant pour une évaluation directe de l'alphabétisme, rares sont les pays à avoir utilisé l'outil de collecte de données mis au point par l'ISU – le programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) – ou l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS). Ces deux outils s'efforcent de réunir des données de meilleure qualité et de conceptualiser les compétences concernées comme un continuum et non plus comme une dichotomie entre alphabétisé/illettré.
Deux pays – le Botswana (avec ses enquêtes nationales auprès des ménages sur l'alphabétisation réalisées en 1993 et 2003) et le Kenya (avec son enquête nationale de 2006 sur l'alphabétisation des adultes) – méritent d'être cités pour avoir déjà conduit des enquêtes assorties de tests de compétences. Il faut encourager toute volonté d'organiser ce type d'enquête. La méthode employée au Kenya devrait notamment faire des émules.

L'enquête nationale sur l'alphabétisation des adultes au Kenya (KNAL)

L'enquête KNAL, réalisée en 2006 et dont les résultats ont été publiés en 2007, cherchait à cerner l'ampleur, les niveaux et la répartition de l'alphabétisation des adultes chez des personnes âgées de 15 ans et plus. Il s'agissait de recueillir des données et des informations complètes sur l'alphabétisme des adultes auprès de prestataires de services et de parties prenantes des secteurs public et privé et d'identifier les domaines préoccupants auxquels remédier.

L'enquête a permis de constater que les Kenyans savent mieux compter qu'ils ne savent lire et écrire et que si le taux d'alphabétisme des adultes est de 61.5 pour cent, seuls 29.6 pour cent d'entre eux ont le niveau attendu de maîtrise de ces compétences.

L'enquête a noté le manque de visibilité des programmes d'éducation des adultes dans le pays. En dépit d'un déclin général de l'éducation des adultes et de la formation continue comme d'autres programmes de services sociaux ces 20 dernières années, l'enquête a bien montré que les adultes en demande continuaient à fréquenter les programmes du ministère de l'Éducation des adultes et de nombreux autres prestataires. Elle a également mis en évidence la nécessité de rendre les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes plus pertinents par rapport aux besoins d'apprenants adultes mais aussi de garantir un suivi-évaluation efficaces pour améliorer la qualité.

L'étude a pesé sur le lancement, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes du ministère de l'Éducation des adultes dans le pays. Désormais, la priorité va aux groupes marginalisés et isolés. On tente de remédier au faible taux de participation des hommes, par exemple, en ouvrant dans chaque district des classes qui leur sont réservées. Le programme Éducation et formation de base des adultes (ABET 1) a été révisé pour mieux l'adapter aux besoins des apprenants. Le niveau suivant (ABET 2) est en cours de révision. Un centre d'alphabétisation a été créé dans chaque circonscription administrative pour améliorer l'accès de tous et la visibilité. Les parties prenantes manifestent quant à elles un regain d'intérêt pour les programmes d'alphabétisation – ce qui renforce la collaboration et le partage et permet d'élaborer des plans d'action par région.

Définir les programmes

Quand on en vient à l'alphabétisation proprement dite, le problème de la définition s'aggrave. Quand un programme est-il effectivement un programme d'« alphabétisation » (apprentissage des fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul) et quand devient-il un programme d'« éducation de base des adultes » (qui va au-delà de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul pour faire acquérir tout un corpus de connaissances, compétences et comportements jugés utiles) ?
Tous les pays d'Afrique subsaharienne semblent avoir mis en place des programmes d'alphabétisation, sous une forme ou une autre, même si leur taille et leurs modalités varient grandement. Quelques généralisations sont néanmoins possibles :

- la plupart de ces programmes sont « non formels », en ce sens que leurs relations avec l'éducation et la certification formelles sont distendues ou limitées même si leurs modalités de délivrance peuvent être formelles ;
- ils sont en général animés par des personnes mal payées et peu qualifiées/formées (que l'on appelle indifféremment « animateurs », « instructeurs », « tuteurs »…) qui sont employées à temps partiel et de manière temporaire (rares sont les vrais bénévoles non rémunérés, même s'ils peuvent bénéficier d'allocations ou d'incitations minimes) ;
- la plupart ne sont pas gérés par le ministère de l'Éducation mais par un autre ministère (des femmes ou du développement le plus souvent) ;

- les apprenants sont majoritairement des femmes, le manque de participation des hommes étant un échec majeur (même si les programmes prétendent redresser les inégalités entre les sexes).

L'alphabétisation

Chaque rapport national rend compte d'une forme quelconque d'alphabétisation. Les dirigeants sont préoccupés par l'ampleur de l'illettrisme et, en dépit de progrès patents, par la lenteur de sa résorption et l'augmentation en valeur absolue du nombre de gens qui ne savent ni lire ni écrire. L'école primaire est montrée du doigt, à cause de son inadéquation, mais aussi l'insuffisance des financements et le manque de motivation et d'efficacité des enseignants.

Rares sont les pays à avoir ratifié des politiques nationales d'alphabétisation – le Mozambique (qui possède une montagne de documents stratégiques, de conclusions de recherche et de textes sur les politiques de curriculum) et la Namibie en font partie. Certains sont néanmoins en train d'élaborer des politiques (comme au Burkina Faso) et la plupart font au moins référence à l'alphabétisation dans leurs politiques et programmes généraux de développement. Quelques-uns ont mis au point des plans stratégiques détaillés pour l'alphabétisation – à l'instar de l'Ouganda et de son plan stratégique d'investissement dans l'alphabétisation des adultes pour les années 2002/03-2006/07 mais dont la cible initiale de 3,5 millions d'apprenants a été ramenée à 1,2 million ensuite, austérité budgétaire oblige.

La plupart des pays ont élaboré un programme national d'alphabétisation (qui peut parfois s'appeler « éducation non formelle » et qui peut parfois inclure des composantes d'équivalence avec l'éducation de base des adultes/l'enseignement primaire). Ces programmes et les structures qui les hébergent sont en général contrôlés par le gouvernement central, avec des degrés divers de consultation et de participation des ONG, des organismes confessionnels et du secteur privé. Une minorité d'États ont sous-traité l'alphabétisation à des ONG ou au secteur privé ou bien ont mis en place des partenariats public/privé (à l'instar du modèle faire-faire en Afrique de l'ouest). Du point de vue de l'organisation, les programmes nationaux utilisent en général les installations éducatives existantes, du centre jusqu'aux populations cibles, où certains programmes ont mis en place un comité de liaison avec les communautés ou d'autres formes de comités. La structure adoptée en Namibie est tout à fait instructive à cet égard.

Les approches retenues pour l'alphabétisation ne sont pas clairement définies dans les rapports nationaux. La plupart évoquent l'alphabétisation fonctionnelle – mais cette expression est extrêmement ambiguë et peu utile. En réalité, une majorité de programmes d'alphabétisation fonctionnelle semblent assurer une formation de base à la lecture et à l'écriture avec un contenu équivalent pour partie à l'enseignement primaire. Il ne semble pas y avoir véritablement de formation aux compétences – qui paraît relativement coûteuse et, pour cette raison, reste confinée à des projets de taille restreinte. Il semble en revanche que le fait d'ajouter un volet de formation aux compétences pour des participants ayant déjà des rudiments en lecture, écriture et calcul favorise des résultats meilleurs. REFLECT, souvent introduite par des ONG, est probablement l'approche ou la méthode participative la plus connue et la plus répandue. On observe une tendance grandissante à organiser des programmes d'alphabétisation familiale en Afrique du sud, au Mali, en Namibie, en Ouganda et au Sénégal.

Seuls quelques pays s'attardent sur les méthodes. Maurice recourt à un mélange éclectique de méthodes « phonétique » et « globale ». La Guinée-Bissau utilise la méthode cubaine *Yo, si puedo* (en français et en portugais). Nous n'avons pratiquement aucune information sur les supports utilisés par les apprenants ou par les animateurs. Quelques pays, comme la Gambie et le Nigeria, pratiquent une alphabétisation coranique.

L'opinion dominante veut que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture soit plus efficace dans la langue maternelle – et la plupart des pays suivent cette consigne sauf dans le cas où la multiplicité des langues et des dialectes ayant cours impose l'enseignement dans une langue nationale ou *lingua franca* (le kiswahili par exemple) ou dans une langue officielle (anglais, français ou portugais). La plupart des programmes optent rapidement pour une langue officielle dans les phases de postalphabétisation/d'éducation de base des adultes.

Les langues peu parlées n'ont pas donné lieu à d'importants développements linguistiques et orthographiques (Kenya, Liberia et Togo par exemple).

Les rapports ne parlent guère du quota d'heures nécessaires pour les programmes d'alphabétisation. La Namibie – comme l'Afrique du sud avec sa nouvelle campagne d'alphabétisation – estime que l'apprentissage des rudiments de la lecture/écriture et du calcul exige 240 heures d'instruction réparties en un an.

Les plupart des initiatives semblent être des programmes et des projets plutôt que des campagnes, même si cette solution domine en Afrique du sud avec le lancement en 2008 de la campagne *Kha ri gude* après un processus bien conçu de planification et de mise au point de supports et d'un outil d'évaluation (ce qui n'a pas évité certaines lourdeurs bureaucratiques). Cette campagne prévoit de toucher 4,7 millions d'habitants sur cinq ou six ans et repose sur des éducateurs, des superviseurs et des coordinateurs bénévoles, aux appointements symboliques. Le Liberia a lancé une campagne « chacun instruit un autre », remplacée en 2004 par « chacun instruit dix personnes ». L'Éthiopie prévoit de toucher 5,2 millions d'apprenants d'ici 2011 au travers d'une campagne d'alphabétisation fonctionnelle mais cette cible a dû être revue à la baisse, faute de moyens financiers suffisants.
Quelques pays – comme la Namibie et les Seychelles – ont investi dans une aide globale à la formation, aux programmes et aux supports pour leurs initiatives d'alphabétisation. Le programme d'apprentissage du Commonwealth (CLIT) en Zambie entend exploiter les TIC pour apprendre aux illettrés à lire et à écrire mais aussi pour élaborer des supports de formation. D'une manière générale, il n'existe pas de critères nationaux pour les résultats et les curriculum des initiatives d'alphabétisation. On manque d'informations sur le rôle des différents acteurs et programmes. Quant aux objectifs, résultats, produits, cibles et activités, ils sont flous ce qui interdit de mesurer véritablement leur cohérence et leur efficacité.

Il ne semble pas y avoir de réel investissement pour instaurer un environnement plus lettré. Certains pays ont des services qui éditent des journaux et des lettres d'information pour les apprenants. Le Botswana a créé des salles de lecture dans les campagnes. Le Cameroun a mis en place des centres régionaux de ressources éducatives (CARE) qui produisent des textes sur l'alphabétisation et la postalphabétisation, gèrent des journaux locaux et animent des réseaux de correspondance pour les néo-alphabètes. Le Cap-Vert a introduit des bibliothèques itinérantes pour la promotion d'une culture de l'alphabétisation et de la lecture mais aussi pour empêcher les apprenants adultes et adolescents de replonger dans l'illettrisme. L'Érythrée a ouvert 70 bibliothèques/salles de lecture communautaires rurales et envisage d'en augmenter le nombre. Au Sénégal, l'ARED (Association de recherche et éducation pour le développement) a publié 150 titres en langues africaines. L'Afrique du sud a mis en place plusieurs projets pour produire des supports de lecture pour les adultes néo-alphabètes.

La portée des programmes et des projets semble globalement modeste au regard du nombre d'illettrés dans ces pays. Il est très difficile d'extraire des données précises des rapports nationaux quant à la quantité d'adultes en formation chaque année. Voici quelques chiffres pour les années les plus récentes : Afrique du sud (environ 400 000), Érythrée (101 737), Kenya (126 724), Malawi (environ 200 000), Mozambique (environ 410 000), Namibie (environ 30 000), Nigeria (386 685), Ouganda (environ 232 000), Tanzanie (1 296 484), Zambie (41 894) et Zimbabwe (20 554). Les femmes, majoritaires, représentent en général au moins 70 pour cent des effectifs.

Il est impossible d'estimer les coûts moyens des programmes d'alphabétisation par apprenant à partir des données fournies. Ces coûts sont probablement très faibles. Lors de la Conférence régionale africaine pour l'alphabétisation dans le monde, à Bamako, plusieurs estimations ont été fournies, ce qui laisse penser que pour être efficaces, ces programmes devraient atteindre un coût annuel *par apprenant* de 70 à 100 USD.

Les enseignants des programmes d'alphabétisation sont les moins qualifiés et les moins bien rémunérés de tous les éducateurs pour adultes. Actuellement, ils travaillent systématiquement à temps partiel sur des contrats à durée déterminée. La grave pénurie d'enseignants qualifiés pénalise la promotion d'une alphabétisation réussie. Si l'on veut mobiliser davantage d'apprenants, il faudra disposer d'enseignants. Malgré la volonté de nombreux pays de réduire la facture de l'État pour ses fonctionnaires, seul le recrutement d'une quantité supérieure d'enseignants garantira la pérennité des résultats obtenus à ce jour dans la lutte contre l'illettrisme.

Les informations relatives à l'évaluation des résultats de l'alphabétisation sont très limitées. L'éducation non formelle et l'alphabétisation des jeunes et des adultes ne sont pas régies par des règles, des mécanismes d'assurance qualité ou des évaluations nationales portant sur tous les programmes. Certains programmes recourent à des tests et à un contrôle continu (Namibie). La nouvelle campagne d'alphabétisation de l'Afrique du sud repose sur un ensemble d'exercices de lecture/écriture et de calcul. Maurice a introduit un « examen non formel » alors que les Seychelles ont mis en place un examen annuel et un contrôle continu. La Tanzanie suit un processus plus informel d'observations, d'entretiens, d'échanges et de réunions qui permet à l'animateur d'évaluer l'impact des compétences acquises dans la vie quotidienne des apprenants. L'Ouganda a publié en 2004 des *Directives pour le contrôle continu de l'alphabétisation fonctionnelle des apprenants adultes*, qui impliquent une participation marquée des OSC – certaines ayant d'ailleurs modifié ces directives pour les adapter à leurs intérêts et à leurs objectifs. Les programmes basés sur la méthode REFLECT ne prévoient pas d'examens puisque l'évaluation des résultats part du principe qu'entre six et dix mois suffisent pour apprendre à lire, écrire et compter. Il n'existe aucun critère ou règle à l'échelle nationale, dans la mesure où les animateurs qui suivent la méthode REFLECT les font évoluer en fonction du contexte d'intervention.

Plusieurs rapports nationaux évoquent des programmes périodiques d'évaluation de l'alphabétisation/de l'éducation non formelle (comme au Botswana, en Namibie, en Ouganda et aux Seychelles) qui, dans certains cas, passent par des études d'impact approfondies. L'Ouganda indique que ces évaluations ont été utiles pour informer les décisions de l'État en matière d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et pour mobiliser davantage de moyens en sa faveur. Ce pays se distingue aussi par le fait qu'il a publié les évaluations de son programme d'alphabétisation fonctionnelle assorties d'une comparaison avec les résultats obtenus grâce à la méthode REFLECT. Les résultats sur l'efficacité de ces programmes pour adultes sont tout à fait instructifs comparés aux résultats de l'enseignement primaire et à l'impact sur la vie quotidienne des gens et leur aptitude à se procurer un revenu (la méthode REFLECT accorde elle-même une place de choix à l'évaluation). Une évaluation intéressante entre un programme d'alphabétisation familiale et son impact sur le ménage, l'école et la communauté a également été réalisée. La sortie récente d'une étude comparée de l'alphabétisation au Malawi, au Mozambique et en Zambie, intitulée *Alphabétisation des*

adultes : replacer les politiques et les pratiques de l'Afrique australe en perspective est un bon exemple de la nécessité de développer ces études évaluatives. Le programme d'alphabétisation de l'Angola a fait l'objet d'une évaluation par des consultants.

Certains prestataires défendent une coopération régionale en matière d'alphabétisation. Le Bénin utilise ainsi la méthode TIN TUA mise au point au Burkina Faso. Quant aux utilisateurs de la méthode REFLECT, ils ont à leur disposition divers réseaux PAMOJA à l'échelle nationale et régionale.

Perspectives

Actuellement, l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes/l'éducation non formelle qui lui sont liées se retrouvent fortement marginalisées dans le secteur de l'éducation. Même dans des initiatives de développement multisectoriel, leur présence reste limitée malgré tous les arguments qui font valoir leurs avantages pour la santé, la réduction de la pauvreté et la scolarisation des enfants. Étant donné la médiocrité des performances de nombreux systèmes éducatifs formels en Afrique, l'alphabétisation des adultes et l'éducation de base restent des outils primordiaux pour le développement national.

L'aide internationale en faveur de l'alphabétisation intervient au travers de la Décennie des Nations unies pour l'alphabétisation (DNUA) et de l'initiative LIFE de l'UNESCO – mais les rapports nationaux n'évoquent que rarement ces deux initiatives. Les pays d'Afrique subsaharienne seront-ils en mesure d'atteindre le quatrième objectif de Dakar qui impose de réduire le nombre d'illettrés de moitié d'ici 2015 ? Le titre de l'édition 2008 du Rapport mondial de suivi sur l'EPT est éloquent à cet égard : *L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Certains rapports reconnaissent avec un certain courage l'échec du pays à remédier aux problèmes extrêmement complexes de l'alphabétisation. C'est le cas du Malawi :

> « l'objectif du programme national d'alphabétisation des adultes à son lancement était de toucher au moins 2 millions de personnes – sur les 4,6 millions d'illettrés recensés – d'ici l'an 2000. Or en 2006, le programme n'a concerné que 860 000 apprenants environ. Ces données soulignent clairement l'ampleur de l'échec de la série d'initiatives et de programmes mis en place jusqu'ici pour lutter contre l'illettrisme dans le pays ».

Les sommes à mobiliser pour atteindre la cible de 2015 seront évidemment considérables, dans l'ordre des 12 milliards USD. La réunion de ces fonds promet d'être délicate, surtout lorsque le plan d'action de la Banque mondiale pour l'Afrique préconise de consacrer plutôt l'aide à l'enseignement secondaire et supérieur et au développement des compétences (UNESCO, 2007, p. 191).

L'Appel de Bamako

La conférence régionale africaine pour l'alphabétisation dans le monde, *Le renouveau de l'alphabétisation pour faire face aux défis africains et internationaux*, s'est déroulée en septembre 2007 à Bamako (Mali). Elle aura réussi à relancer la dynamique et les engagements en faveur de l'alphabétisation en Afrique. Les ministres ont affirmé leur détermination et leur volonté d'intégrer l'alphabétisation dans tous les volets de leurs programmes de développement mais aussi de travailler en étroite collaboration avec tous les acteurs impliqués.

Le rapport final de la conférence, *Un engagement renouvelé pour l'alphabétisation face aux défis africains : conférence régionale africaine sur l'alphabétisation dans le monde* (2008) propose un aperçu analytique des enseignements mais aussi une série de recommandations qui font consensus sur la marche à suivre. L'UIL est en train d'élaborer un plan d'action, en collaboration avec d'autres organismes. Il prépare aussi un bilan des mesures déjà appliquées.

La plateforme stratégique de Maputo pour l'initiative LIFE

L'initiative LIFE est un cadre de collaboration pour coordonner les politiques, l'action, les ressources et les idées mais aussi améliorer l'acquisition de l'alphabétisation et de l'éducation de base dans les pays où les besoins sont les plus urgents (taux d'alphabétisme inférieur à 50 pour cent ou au moins 10 millions d'habitants dépourvus de compétences de base). LIFE concerne actuellement les pays africains suivants : Bénin, Burkina Faso, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Mozambique, Niger, Nigeria, République centrafricaine, république démocratique du Congo, Sénégal, Sierra Leone et Tchad. Une plateforme stratégique a été adoptée lors de la rencontre régionale LIFE de Maputo, au Mozambique, en janvier 2008. Cette plateforme porte sur le plaidoyer et la communication, le renforcement des capacités pour les politiques et les programmes ainsi que sur le partage des connaissances et des pratiques innovantes.

Qualifications

Le mouvement en faveur de l'adoption de cadres nationaux de qualification devrait toucher tous les pays d'Afrique dans les dix prochaines années – une conséquence sans doute inévitable de la mondialisation et de l'internationalisation des critères dans l'éducation et la formation et, en particulier de l'influence d'une approche de l'apprentissage fondée sur les compétences ou les résultats. L'éducation des adultes n'est pas insensible à ces évolutions et s'intéresse à ces idées (qui n'ont pas encore fait leurs preuves) au sens où elles devraient simplifier l'accès des adultes à différents niveaux d'éducation formelle.

Cadres nationaux de qualification

Un cadre national de qualification (NQF) peut être considéré comme un principe organisateur pour l'éducation formelle et non formelle. Dans les pays en développement, il peut devenir le cadre indispensable qui permettra aux gens n'ayant pas suivi une longue scolarité de faire valider leurs acquis (formels et non formels), aussi rudimentaires soient-ils, et d'aller au-delà.

L'éducation des adultes a besoin de systèmes de validation des apprentissages équivalents à ceux de l'éducation formelle, indépendamment du lieu et de l'endroit où cet apprentissage s'est déroulé. L'éducation de base et non formelle doivent être incluses dans les NQF de manière à permettre aux apprenants de franchir les « échelons » et les « passerelles » leur permettant d'éviter les impasses éducatives. Pour ce faire, il faut introduire une articulation entre les différents niveaux et formes d'apprentissage.

Aujourd'hui, la Namibie, les Seychelles et (surtout) l'Afrique du sud sont déjà bien avancées dans la mise en place de leurs NQF. Le Botswana, le Cap-Vert, le Kenya, le Lesotho et la Zambie sont en train de les élaborer, suivis probablement bientôt par le Zimbabwe. Ces pays considèrent que les NQF leur permettront d'intégrer l'éducation et la formation, de reconnaître les acquis antérieurs et de faciliter l'accès des adultes à des plans de carrière et aux systèmes éducatifs formels dont ils étaient jusqu'ici exclus. Ils estiment aussi que la fixation de critères et les approches fondées sur les résultats/les compétences adoptées par ces NQF doivent intégrer les demandes économiques et sociales. Enfin, ils considèrent que l'éducation de base ou non formelle ont leur place au sein d'un NQF.

Le cadre national de qualification de l'Afrique du sud

L'une des grandes réussites du pays ces 13 dernières années tient dans l'élaboration du NQF censé donner le cap de la politique d'apprentissage tout au long de la vie mise en place après 1994. Le NQF réunit à la fois l'éducation, la formation et le développement des compétences. Il couvre le développement de la petite enfance (DPE), l'éducation et la formation générales (GET), l'éducation et la formation de base des adultes (ABET), l'enseignement postobligatoire et le perfectionnement professionnel (FET) ainsi que l'enseignement et la formation supérieurs (HET). Il respecte le principe d'associer cadre de qualification et apprentissage tout au long de la vie.

Les approches fondées sur les résultats sont employées dans toutes les composantes du système pour favoriser leur intégration.

Après dix ans de fonctionnement, le système NQF a fait l'objet d'un examen, qui a donné lieu à plusieurs modifications générales et techniques, comme l'augmentation du nombre de niveaux ou la rectification du nombre d'organismes responsables de la fixation des critères et de l'assurance qualité.

Ces dix années de fonctionnement permettent de dégager plusieurs enseignements en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes :

- la technologie intellectuelle des descripteurs de niveaux, des critères d'unité, des résultats spécifiques, des critères d'évaluation et des résultats transversaux est complexe et souvent source de confusion (contrairement aux intentions rationnelles affichées par le NQF). Elle exige par ailleurs une formation approfondie des éducateurs et des formateurs pour comprendre les implications de ces critères d'unité et la manière de les appliquer dans l'environnement d'apprentissage ;
- l'élaboration des critères et des cours, la fixation des qualifications requises mais aussi l'enregistrement en tant que prestataire sont autant d'étapes excessivement exigeantes. Les ressources qui pourraient permettre de s'y consacrer partent inévitablement vers les volets généraux et rentables de l'entreprise d'éducation et de formation. Les ONG qui proposent une éducation pour adultes tendent dans ce contexte à être de plus en plus marginalisées ;
- dans la plupart des cas, les critères d'unité ont des niveaux de sortie par trop ambitieux, devenant de ce fait des obstacles infranchissables pour la poursuite de l'apprentissage ;
- l'intégration et les transferts entre qualifications universitaires et professionnelles mais aussi entre éducation formelle et monde du travail restent délicats ;
- les apprenants adultes ne sont pas tous à la recherche d'une accréditation. La plupart viennent pour acquérir des compétences précises alors même que les prestataires ont de plus en plus de mal à obtenir des ressources pour tout ce qui ne fait pas partie des « programmes accrédités » ;
- le processus visant à introduire la reconnaissance des acquis antérieurs (RPL) se révèle complexe et pesant. Il faut à tout prix le rendre plus « opérationnel ». Les difficultés de la RPL ont trait à l'inaccessibilité (et au refus tout à fait intéressé des prestataires éducatifs de se lancer dans ce processus) ;
- un NQF favorise la domination écrasante d'un discours sur les critères et la certification qui rend formelles, quasi littéralement, la plupart des offres d'éducation et de formation – au risque d'avoir un impact désastreux sur la véritable éducation non formelle et les personnes qui s'en chargent.

Kenya

Le gouvernement a décidé que la complexité et la diversité croissantes des offres d'apprentissage, des curriculum et des prestataires à tous les niveaux exigeaient un mécanisme global de coordination pour mieux articuler les différents parcours et l'assurance qualité – autrement dit, il s'est prononcé pour l'adoption d'un NQF. D'autres réformes ont été envisagées, comme l'harmonisation des textes régissant l'éducation, l'éducation des adultes et la formation continue (ACE) et l'éducation non formelle (ENF), à savoir le *Children's Act* et le *Board of Adult Education Act*. La Direction nationale des examens et de l'évaluation (DNEA) et l'Institut national pour le développement de l'éducation (NIED) sont censés créer des mécanismes de fixation de critères pour l'alphabétisation et l'enseignement primaire supérieur des adultes (AUPE).

Le Conseil pour l'éducation des adultes (BAE) propose pour sa part une politique nationale d'orientation pour les programmes, la délivrance des contenus et la certification dans le sous-secteur de l'apprentissage et l'éducation des adultes puisqu'à l'heure actuelle, aucun mécanisme centralisé ne permet de vérifier la qualité et l'adéquation des supports mis au

point ni la qualité des enseignements. S'il faut que l'apprentissage et l'éducation des adultes restent innovants, souples et capables de répondre rapidement aux multiples besoins d'apprenants adultes, cela ne doit pas empêcher la mise en place d'un système centralisé d'accréditation pour aider à la normalisation et à l'équivalence des qualifications proposées par toute une série d'organismes. Cela permettrait d'introduire des synergies et des passerelles entre l'éducation formelle et non formelle mais aussi entre les secteurs universitaires et professionnels/techniques, ouvrant ce faisant des perspectives d'intégration et de réintégration à tous les niveaux entre les sous-secteurs formels et non formels.

Certains prestataires d'éducation des adultes sont favorables à l'adoption d'un NQF car ils y voient un moyen de concevoir et de proposer des examens adaptés aux adultes et d'autres systèmes d'évaluation susceptibles de garantir des équivalences avec les examens nationaux officiels que passent les adultes dans l'éducation non formelle.

Namibie

Bien que le pays n'ait pas encore créé d'organisme chargé de la fixation de critères pour les programmes non formels et d'alphabétisation, les pouvoirs publics des relations de travail étroites entre le futur Conseil national pour l'apprentissage des adultes et l'Autorité namibienne de qualification (NQA), inspirée de l'exemple sud-africain, qui enregistrera les qualifications (à différents niveaux selon les descripteurs prévus des différents métiers), les critères et les normes de résultat, accréditera les prestataires d'éducation (individus, institutions et organisations) et leurs cours et évaluera les compétences acquises en dehors de l'éducation formelle au travers d'un processus RPL. Ce Conseil sera également chargé de vérifier que les qualifications, quelles qu'elles soient (de pays étrangers par exemple), respectent bien les critères du pays. Aujourd'hui, le système d'accréditation pour l'éducation de base des adultes est en cours d'élaboration, des équivalences entre système scolaire et éducation non formelle étant mises en place.

Seychelles

L'Autorité des qualifications des Seychelles (SQA) a été instaurée en 2005 par une loi qui autorisait cet organisme paraétatique à formuler et à gérer le cadre seychellois de qualification (SQF) et à assurer une éducation et une formation de qualité. La politique du SQF s'inspire d'une approche de l'éducation et de la formation fondée sur les compétences. Les règles propres au cadre de qualification devaient être finalisées au premier semestre 2008 et les critères applicables à tous les programmes d'éducation et de formation mis au point avant la fin de l'année 2008. Ensuite, tous les prestataires d'éducation et de formation proposant des programmes susceptibles de déboucher sur un niveau ou une qualification type seront accrédités et les cours validés au travers d'un processus d'assurance qualité par un représentant du conseil de validation.

La SQA prépare des directives pour promouvoir l'accès à l'apprentissage et l'éducation des adultes, surtout liées à des secteurs d'activité encore soumis à un système de plafonnement sans issue. Avec le lancement prochain de la politique RPL, l'apprentissage non formel sera envisagé à des fins de certification au travers d'un processus RPL.

Botswana

Le Botswana est en train de mettre au point un NQF. Il s'agit d'introduire un système qui garantisse des équivalences et qui accordera un statut et une reconnaissance aux deux types d'apprentissage, formel et non formel.
Comme tout le système éducatif se prépare au nouveau NQF, l'éducation non formelle a engagé une révision des curriculum et le nouveau programme destiné aux adultes inscrit dans l'éducation de base est en cours d'élaboration.

Lesotho

Tous les établissements techniques proposent des qualifications professionnelles reconnues sur un plan national et qui ont une correspondance avec le NQF sud-africain. Le NQF du Lesotho en est à la phase finale de préparation. Tous les établissements tertiaires prévoient des programmes « passerelles » qui faciliteront l'accès à leurs formations par des voies non traditionnelles.

Zambie

Une autorité chargée des affaires techniques, éducatives, professionnelles et d'entreprenariat (TEVETA) a été instaurée en 1998 pour réguler toutes les formes d'enseignement technique et de formation professionnelle. Tous les prestataires, quelle que soit leur forme juridique, sont tenus par la loi de se déclarer auprès de la TEVETA. Celle-ci est censée faciliter l'élaboration de curriculum nationaux mais aussi fournir des directives pour la mise au point de programmes locaux.

Assurance qualité

Les cadres d'assurance qualité qui permettent, au travers d'une appréciation, d'un suivi et d'une évaluation, d'identifier et d'examiner les réussites (et les échecs) de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et non formelle sont indispensables pour ce secteur qui doit, plus que l'éducation traditionnelle et générale, faire la preuve de son utilité. Les données des rapports nationaux sont hélas plutôt maigres et ne s'attardent pas sur ce volet de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Cela tient probablement tout simplement au non-enregistrement de la plupart des travaux d'appréciation, de suivi et d'évaluation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Évaluation des résultats d'apprentissage

Les rapports nationaux ne s'attardent guère sur les méthodes et les mécanismes d'évaluation de l'apprentissage des adultes (autres que les tests, les devoirs et les examens qui font partie des techniques les plus évidentes) ni sur l'alignement de cette évaluation sur des normes ou des critères.

Méthodes d'évaluation

Plusieurs pays ont même de grosses difficultés à pratiquer une évaluation de routine des apprenants et à standardiser le processus. Différentes solutions sont adoptées. Le « contrôle continu » en classe (qui s'appuie sur des directives et des règles) semble faire l'unanimité, complété par des examens annuels pour les élèves ainsi que par des bilans et des études d'impact périodiques réalisés par des acteurs extérieurs au programme.

D'une manière générale, les pays manquent de normes, de mécanismes d'assurance qualité ou d'évaluations des résultats d'apprentissage et des programmes dans l'éducation non formelle et l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Dans plusieurs pays pourtant, des organismes centraux appuient cette évaluation. Ainsi au Kenya, le ministère de l'Éducation des adultes organise chaque année des tests de niveaux d'alphabétisation pour déterminer le degré d'acquisition (entre 2003 et 2006, quelque 56 132 adultes ont passé et réussi l'examen). Quant aux adultes inscrits dans les programmes d'éducation non formelle, ils passent les mêmes examens nationaux que les écoliers. Au Lesotho, tous les prestataires d'alphabétisation peuvent faire évaluer leurs apprenants par le Centre d'enseignement à distance du pays. En Ouganda, des examens annuels sont préparés avec l'aide des superviseurs de district des programmes d'alphabétisation des adultes et les instructeurs participent à la conception des questions sur tous les domaines clés de l'apprentissage. Des *Directives pour le contrôle continu des apprenants des programmes d'alphabétisation fonctionnelle des adultes* ont été publiées en 2004. L'Afrique du sud a mis en place des examens pour l'éducation de base des adultes et a reconnu ceux proposés par deux ONG qui effectuent des évaluations. L'Unité d'éducation des adultes et non formelle de Gambie a conçu un ensemble d'outils d'évaluation à trois niveaux, qui ont été validés pour tous les types de prestataires mais leur diffusion est bloquée faute de ressources suffisantes.

Certification postévaluation

La certification est une question controversée en Afrique subsaharienne à cause du nombre de pays où les programmes d'éducation non formelle entretiennent des relations ambiguës avec l'évaluation officielle réalisée dans les écoles et qui débouche sur un diplôme. Là où la certification est possible, elle est en général assurée par le ministère concerné. Dans d'autres cas, il n'existe pas de certification nationale faute de mécanismes de standardisation – même si la Gambie indique que certains prestataires décernent des notes et des certificats à l'issue d'une forme d'évaluation au bout de deux ou quatre ans d'alphabétisation fonctionnelle. Ailleurs encore, la certification peut être obtenue auprès des ministères et des ONG (Malawi) même si cela soulève la question de la coordination et du contrôle.

Pour les Seychelles, toutes les qualifications certifiées au niveau national doivent se conformer aux règles du nouveau NQF. Celles-ci imposent en général une compréhension dictée par le bon sens du nombre d'heures d'instruction formelle suivie par une évaluation laquelle donne lieu à notation. Habituellement, les cours de longue durée proposés aux Seychelles débouchent sur une certification nationale ou internationale. Pour les formations courtes, le pays a mis en place un système d'évaluation avec le certificat de bonne fin. Une attestation de présence est délivrée pour les formations courtes qui n'impliquent pas d'évaluations formelles.

Suivre l'apprentissage et l'éducation des adultes

Dans le contexte de l'éducation des adultes, le suivi consiste à vérifier le bon fonctionnement des programmes et des activités, à tous les niveaux, pour vérifier que les choses se déroulent comme prévu. Dans la pratique, cela implique la collecte et l'analyse systématiques d'informations sur les programmes.

Il existe habituellement un mécanisme de suivi de l'éducation des adultes dispensée par l'État ; quant aux ONG, elles ont en général une structure de gestion, avec comité exécutif ou conseil, à laquelle elles soumettent des rapports annuels à des fins de suivi. Elles disposent souvent de leurs propres systèmes et outils de suivi et d'évaluation. Le suivi externe est en général prévu dans les projets financés par l'extérieur ; ce sont surtout des consultants sous contrat qui s'en chargent. Les universités, qui assument souvent ce rôle de suivi dans de nombreux pays du monde, ne semblent guère impliquées en Afrique.

Plusieurs rapports nationaux font état de systèmes de suivi opérationnels : le Cameroun (où des responsables de division assurent en permanence une supervision mensuelle) ; le Ghana (où chaque district a sa propre unité de suivi) ; le Kenya (où les responsables de l'éducation des adultes au niveau des provinces et des districts rendent compte au siège) ; le Lesotho (où le Centre d'enseignement à distance prépare des rapports de suivi des progrès des apprenants et intègre les résultats de ce suivi dans la conception du programme) ; le Mozambique (à tous les niveaux) ; et le Swaziland (qui s'est doté d'une inspection de l'éducation des adultes).

Plusieurs faiblesses sont soulignées : les contraintes financières (le Mozambique évoque des pénuries pour financer les activités de supervision et de suivi, en particulier pour le transport) ; le manque de qualification du personnel (Érythrée) ; et le manque de fiabilité et de cohérence des données collectées par les prestataires (Afrique du sud, Érythrée). Certains pays indiquent qu'aucun mécanisme systématique de suivi et d'évaluation n'a été introduit (Érythrée notamment) ni d'ailleurs de critères pour la participation. Le ministère

kenyan de l'Éducation des adultes a cependant créé une division du suivi et de l'assurance qualité.

La Zambie a mis en place un Groupe consultatif sur l'éducation et les compétences (SAG) pour orienter et suivre la mise en place des programmes du secteur de l'éducation dans le cadre du cinquième plan de développement national. Ce groupe réunit des représentants des ministères, des partenaires au développement, du secteur privé et de la société civile.

L'Unité pour l'éducation des adultes et non formelle (ANFEU) de Gambie, qui utilise une palette d'outils pour suivre et évaluer ses projets d'alphabétisation, a également adopté un certain nombre de critères en termes de compétences attendues au bout de 350-400 à 720 heures de contact et sur le nombre de participants censés les atteindre.

Évaluation des programmes

L'évaluation est un domaine complexe très sensible au contexte. Elle peut porter sur les compétences des apprenants, leurs attitudes et leurs résultats, les programmes et les institutions prestataires, la réaction des communautés aux initiatives et, plus largement, l'impact de l'apprentissage et l'éducation des adultes sur le bien-être, l'économie, la politique, la législation et les programmes. Elle peut s'intéresser plus particulièrement à la qualité de la gouvernance et de la responsabilité ainsi qu'aux mécanismes participatifs et identifier les bonnes et les mauvaises pratiques. Quand il s'agit d'évaluer des programmes pour lesquels il n'existe pas d'indicateurs objectivement vérifiables, il faut éventuellement effectuer des comparaisons avec d'autres pays (même si l'évaluation comparée de l'apprentissage et l'éducation des adultes en est encore à ses balbutiements en Afrique).

De toute évidence, un gros travail d'évaluation est réalisé en Afrique. Certains pays (comme la Namibie) indiquent que les évaluations ont eu un impact sur les politiques et les stratégies et ont conduit à réviser et à élargir les programmes. Pourtant, on voit bien que les bénéfices plus larges de l'évaluation pâtissent du manque de diffusion élargie des résultats de l'évaluation et des publications sur ces questions. À cet égard, les ministères, les départements publics et les bailleurs de fonds ne font guère d'efforts pour diffuser les conclusions d'évaluations souvent coûteuses.

La plupart des rapports nationaux évoquent la réalisation d'évaluations, mais sans préciser leur type ou leur style. Seuls quelques rapports reviennent en détail sur leurs objectifs et leurs résultats. Le Lesotho et le Malawi sont exemplaires à cet égard. Quant au programme national d'alphabétisation du Botswana, c'est l'un des plus évalués, analysés et disséqués par les chercheurs en Afrique.

L'Ouganda a une tradition d'évaluations et d'études d'impact des programmes d'alphabétisation des adultes et d'éducation de base (y compris des travaux comparant plusieurs approches). Les évaluations s'intéressent à l'efficacité, l'efficience (y compris en termes de coût), l'organisation, la gestion, le financement, la pertinence et la pérennité des programmes ainsi qu'aux raisons expliquant le succès ou l'échec. Les études d'impact examinent les améliorations apportées par l'alphabétisation aux individus, aux ménages et à la communauté au sens large. Les conclusions des évaluations précédentes ont été précieuses pour aider le gouvernement à prendre des décisions sur le programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes.

Développement professionnel

Situation et statut des praticiens

De nombreux pays font état dans leurs rapports du manque de personnel qualifié pour l'éducation des adultes et certains – comme l'Érythrée et la Gambie – évoquent des plans pour améliorer les capacités et la professionnalisation dans ce domaine (une ambition qui doit souvent s'effacer devant le manque de moyens).

La situation est particulièrement délicate pour l'alphabétisation : la pénurie aiguë d'enseignants qualifiés compromet en général sa promotion et celle de l'éducation des adultes. Le Kenya offre à cet égard un bon exemple : le nombre d'enseignants en alphabétisation n'a cessé de diminuer au fil des années, jusqu'au point où les échelons administratifs les plus bas n'ont plus que quelques classes d'alphabétisation. En 1979, le ministère de l'Éducation des adultes employait 3 000 enseignants à plein temps. Ce chiffre est passé à 1 792 en 2006 – soit un repli de 40 % – alors même que le nombre d'apprenants avait augmenté de 27 %.

Plusieurs facteurs viennent compliquer la professionnalisation de la formation à l'éducation des adultes. Dans certains pays, comme en Éthiopie, les titres ou les diplômes de l'éducation des adultes ne sont pas reconnus dans la fonction publique. Ailleurs comme au Cameroun, on fait une distinction entre le personnel chargé de la formation continue dans les établissements supérieurs, bien qualifiés et reconnus comme des professionnels de l'éducation des adultes, et les animateurs des cours d'alphabétisation – qui ne le sont pas. Le Kenya évoque la faible demande pour une formation de haut niveau qui garantirait un professionnalisme sur le terrain, en partie faute de pouvoir définir ce que constitue un professionnel de l'éducation des adultes. De nombreux praticiens ne se considèrent pas comme des éducateurs pour adultes et ne cherchent pas à suivre la formation requise. Cette insuffisance de la demande n'incite pas les universités à organiser des programmes. Dans de nombreux cas, la situation était meilleure avant les années 1990, les fonctionnaires bénéficiant de formations diplômantes. Souvent, les praticiens ayant des qualifications pour l'éducation des adultes (certificat ou diplôme) ont du mal à les faire reconnaître dans la fonction publique ou le système éducatif formel.

Les pays ne fournissent pas tous de données sur le nombre et les catégories d'éducateurs et d'animateurs pour adultes (sachant que, dans certains cas, les données laissent perplexe). On peut néanmoins considérer qu'il existe quatre grands types de praticiens de l'éducation des adultes :

- les animateurs chargés de l'alphabétisation, peu qualifiés et mal formés ; ce sont parfois des bénévoles ;
- les maîtres d'école, qui ne sont en général pas formés pour l'éducation des adultes et qui donnent des cours d'alphabétisation et d'éducation de base/non formelle à des adultes après leurs classes ;
- des éducateurs et des formateurs qualifiés enseignant dans le secondaire ou le supérieur ;
- des agents de différents programmes de développement sur le terrain qui ne se considèrent probablement pas comme éducateurs pour adultes et qui ont des niveaux de formation très variables.

Les animateurs chargés de l'alphabétisation

Les animateurs en alphabétisation ne sont en général pas considérés comme des professionnels (c'est le cas au Cameroun, en Gambie, au Ghana et au Liberia par exemple). Le plus souvent, ils travaillent à mi-temps et à titre temporaire (on note un déclin général de l'embauche d'enseignants en alphabétisation à plein temps).

Au Ghana, au Lesotho, au Malawi et en Tanzanie, certains animateurs ne sont pas payés – ce sont des bénévoles. En Ouganda, ils reçoivent quelque chose – argent liquide, T-shirts, vélos ou machines à coudre remises en état – en échange de leur dévouement. Les rémunérations vont de 4 USD par mois (Malawi) à 140 USD (Afrique du sud et Seychelles). Il n'existe en général pas de contrat d'emploi. Ces animateurs sont rarement syndiqués ou enregistrés auprès d'un organe ou d'un conseil professionnel.

La médiocrité des conditions pousse souvent les animateurs à quitter les programmes gouvernementaux ou à opter pour des entreprises privées et des ONG financées par l'étranger, où ils seront mieux rétribués.

Leur formation, très limitée, se fait en général sur le tas. Elle dure de quelques jours à deux ou trois semaines d'orientation avec la possibilité ensuite de petits cours de remise à niveau (si les moyens le permettent). L'Afrique du sud est un cas unique, en ceci que la plupart des animateurs bénévoles de sa campagne actuelle d'alphabétisation (qui sont dédommagés) ont au minimum suivi une formation à distance d'un an (à leurs frais) et ont bénéficié du stage d'orientation classique.

Les enseignants éducateurs pour adultes

Ces professionnels animent des programmes d'éducation de base/non formelle ou sont superviseurs d'animateurs (de niveau inférieur) de programmes d'alphabétisation. Leur rémunération mensuelle va de 62 USD (Mozambique) à 180 USD (pour certains en Gambie) et 270 USD (pour les animateurs de la campagne d'alphabétisation en Afrique du sud). Dans certains pays, ils sont payés à l'heure (17 USD aux Seychelles).

Le Kenya recense 5 273 enseignants à temps partiel pour l'éducation des adultes dans le pays, dont 1 650 sont instituteurs/professeurs à plein temps, 3 415 à temps partiel et 208 travaillent gratuitement (ce sont des enseignants « d'entraide »). Les enseignants à plein temps apportent de la stabilité au programme. Mais pour des raisons d'économie, le Kenya n'a pas remplacé pendant de nombreuses années les postes devenus vacants par suite de départs à la retraite, de démissions ou de compressions. Cette situation empêche visiblement de mobiliser davantage d'apprenants. En Afrique du sud, seule une petite proportion des éducateurs ABET bénéficient d'un emploi à temps complet. La plupart ont des contrats d'un an (renouvelables) et ne bénéficient ni de la sécurité de l'emploi ni des avantages dont disposent les autres éducateurs. En Tanzanie, les éducateurs des programmes d'éducation de base complémentaire et d'apprentissage alternatif sont soit des instituteurs en activité, soit des instituteurs à la retraite, soit des animateurs paraprofessionnels.

La plupart des superviseurs et coordonnateurs des programmes d'alphabétisation sont des enseignants formés qui ont un emploi régulier. Ils peuvent recevoir une formation supplémentaire pour s'occuper d'adultes – comme en Gambie : là, ils bénéficient d'une formation de deux mois sur le suivi et l'évaluation des classes et des programmes d'alphabétisation.

Éducateurs et formateurs qualifiés au niveau secondaire et supérieur

Les éducateurs pour adultes dans le secondaire ou le tertiaire peuvent être des éducateurs ou des formateurs d'établissements formels enseignant à temps partiel (avec les qualifications requises en termes de matières enseignées, de technique ou de pédagogie) ou des employés sur des contrats à plein temps.

Personnel des projets de développement

Ces personnes bénéficient d'une formation à des degrés divers et sous des formes variées. Parfois, elle porte sur les bonnes pratiques en matière d'éducation des adultes.

Soutien au développement des praticiens

L'Institut pour la coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes (dvv international) a financé depuis 1982 des bourses dans 12 établissements de onze pays d'Afrique anglophone afin de permettre à plus de 3 000 praticiens de terrain chargés de l'éducation des adultes d'accéder à une formation certifiée dans les établissements d'enseignement supérieur (niveau certificat et diplôme). Ce programme est complété par un soutien aux établissements impliqués, au travers par exemple de la fourniture de livres et de la revue de dvv *Éducation des adultes et développement.* Une évaluation complète du programme de bourse a été engagée au milieu des années 1990, permettant d'identifier de nouvelles zones à privilégier, comme l'appui à la production de supports didactiques – à l'image de la collection de manuels *Perspectives africaines de l'éducation des adultes* copubliée avec l'UIL.

La professionnalisation en question

De nombreux rapports nationaux estiment que la professionnalisation est la seule solution dont dispose l'éducation des adultes et la formation continue pour revendiquer la place qui leur revient dans le domaine de l'éducation.
Pourtant, seuls quelques pays considèrent les éducateurs pour adultes (ou du moins certaines catégories d'éducateurs) comme des professionnels. D'autres n'ont même pas de catégorie pour désigner les éducateurs pour adultes formés (aux Seychelles par exemple). D'autres encore n'acceptent de reconnaître comme professionnels que les éducateurs hautement qualifiés (en Gambie notamment). Une poignée les considèrent tous comme des professionnels (en Afrique du sud et en Tanzanie) même si cela ne se concrétise pas toujours dans les faits.

L'absence de formation (et d'installations à cet effet) est l'un des grands obstacles à la professionnalisation des éducateurs pour adultes. Ainsi en Gambie, aucun établissement ne propose de formation pour eux sachant que, sur le terrain, les animateurs ne bénéficient pas de formations requises pour se professionnaliser. Aux Seychelles, aucun établissement supérieur ne propose ce type de qualifications, l'éducation des adultes n'étant pas considérée comme une profession à part entière. Au Kenya, la formation du personnel chargé de l'éducation des adultes à tous les niveaux est limitée et inadaptée. Le ministère de l'Éducation des adultes et quantité d'autres prestataires de ce type d'éducation n'ont pas les moyens d'offrir à leurs enseignants et à leurs responsables le niveau de professionnalisation requis.

Même dans les établissements (comme les universités) dont le mandat est de former des professionnels de l'éducation des adultes, un deuxième obstacle apparaît – celui des fonds à mobiliser pour sous-traiter ce type de services.

Ensuite, les personnes qui ont des qualifications pour l'éducation des adultes n'ont pas forcément le même statut que les autres éducateurs (les maîtres d'école par exemple) ni accès à un emploi à temps plein. Les pouvoirs publics continuent de faire appel à des maîtres et des diplômés en sciences sociales pour pourvoir les postes d'éducateurs pour adultes au lieu de solliciter des professionnels.

Un quatrième obstacle est lié au fait que la plupart des initiatives de formation des adultes ne sont pas coordonnées et n'ont pas de curriculum unifié (c'est le cas au Kenya où le programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes est rattaché au ministère du Genre, du travail et du développement social, ce qui l'empêche de bénéficier d'une spécialisation professionnelle en matière d'éducaion.

Les associations d'éducateurs pour adultes, qui ont fait leur apparition dans certains pays, ne semblent pas suffisamment puissantes pour pousser à la professionnalisation (ou du moins à la syndicalisation). L'Association sud-africaine des formateurs et des éducateurs pour adultes (AETASA) a sombré en 2001, affaiblie par la gabegie et son incapacité à recruter des membres payants.

Effectifs de praticiens et qualifications

Les données présentées ne permettent pas de savoir si le nombre d'éducateurs pour adultes augmente. La plupart portent sur l'alphabétisation des adultes et l'éducation de base. Les effectifs donnent l'impression d'augmenter, mais surtout parmi les éducateurs sous-qualifiés, à temps partiel et sur des contrats temporaires (parfois au détriment des éducateurs à plein temps qualifiés).

En Érythrée, leur nombre est passé de 138 en 1994/1995 à 2 500 en 2005/2006. La Gambie a vu une augmentation des animateurs recrutés par l'État et les ONG/OSC (qui sont passés de 59 en 1999 à 656 en 2008 et sont composés à 53 % de femmes) mais sans pouvoir empêcher l'aggravation du ratio animateur/apprenants, qui est passé de 1:34 à 1:53 sur la même période. Au Centre d'apprentissage des adultes et d'enseignement à distance des Seychelles, le nombre d'animateurs à temps partiel pour l'alphabétisation des adultes, les cours d'équivalence scolaire et les formations courtes de remise à niveau est passé de 82 en 1991 à 161 en 2008.

Effectifs par rapport aux autres éducateurs

Le ratio d'éducateurs pour adultes par rapport aux enseignants du système formel est un bon indicateur de la volonté du pays d'assurer une offre d'éducation digne de ce nom, surtout si une part importante de la population est faiblement éduquée. Malheureusement, rares sont les pays à fournir des données permettant de comparer le nombre d'éducateurs pour adultes dans les programmes d'alphabétisation, d'éducation de base et d'éducation non formelle assurant des cours d'équivalence au nombre d'enseignants du système formel. L'Afrique du sud estime ce taux à 3 %, comme le Cameroun, la Gambie à 7 %, l'Érythrée à 14 %, le Lesotho à 4 %, la Tanzanie à 20 % et le Zimbabwe à environ 10 %.

Exigences en termes de qualifications

Nous l'avons vu, les enseignants en alphabétisation et éducation de base/éducation non formelle tendent à être relativement peu qualifiés alors que les éducateurs pour adultes dans les établissements supérieurs ont de meilleures qualifications et sont mieux payés, certains même étant considérés comme des professionnels à part entière. Pourtant, la situation varie grandement d'un pays à l'autre. La formation professionnelle, technique et de la fonction publique exige souvent une expérience des métiers professionnels. Les Seychelles indiquent que dans les ministères, 70 % des formateurs n'ont pas reçu de formation en pédagogie et que 30 % de ceux qui ont suivi une formation auraient besoin d'une remise à niveau et d'un approfondissement.

Les animateurs chargés de l'alphabétisation sont en général censés avoir un niveau scolaire minimum, qui va de six à sept ans de scolarité (Lesotho, Mozambique), à huit-dix ans (scénario le plus fréquent – Malawi, Gambie, Maurice, Niger, Swaziland) jusqu'à douze ans (Afrique du sud, Tanzanie). Parfois ils doivent aussi avoir l'aval de la communauté et/ou une expérience de terrain. Dans certains cas, on leur demande d'avoir suivi une formation initiale et continue. La Gambie exige ces trois critères, le Malawi demande l'aval de la communauté et une formation d'accueil, Maurice 60 à 90 heures de cours, le Mozambique 30 à 45 jours de formation, le Niger une formation au Centre de formation des cadres chargés de l'alphabétisation, à Niamey, l'Ouganda une formation sur le tas et continue et la Tanzanie une formation initiale et continue. Aux Seychelles, les animateurs sont des enseignants qualifiés. Quant aux programmes visant la jeunesse, ils demandent en général un bon niveau de scolarité secondaire (comme en Érythrée).

Les animateurs et les coordonnateurs de l'alphabétisation et de l'éducation de base ont en général un certificat ou un diplôme de maître des écoles (comme en Érythrée et au Mozambique, où ils doivent aussi suivre un cours de trois à 45 jours de formation à l'éducation des adultes et, pour les non-enseignants, une formation à l'Institut national d'éducation des adultes).

Les éducateurs dans le secondaire et le supérieur doivent habituellement avoir un diplôme d'enseignant et, dans certains cas, un diplôme universitaire. Pour la formation technique et professionnelle, une certification à une formation spécialisée peut être exigée. Les enseignants des programmes d'éducation des adultes dans le supérieur doivent le plus souvent avoir un diplôme universitaire (allant parfois jusqu'au mastère ou au doctorat) et, dans certains cas, une expérience professionnelle

Instituts de formation

La capacité d'assurer l'apprentissage et l'éducation des adultes dépend étroitement de l'aptitude des pays à former du personnel qualifié susceptible de pouvoir accomplir toutes les activités liées à la conception de programmes de formation, à leur mise en œuvre et à l'évaluation de tous les volets des politiques et des programmes. Les pays d'Afrique anglophone semblent avoir compris cette relation et ont ouvert des établissements de formation d'éducateurs pour adultes. Les capacités sont beaucoup plus restreintes dans les pays d'Afrique francophone. Ainsi, alors qu'il y a eu un certain degré d'institutionnalisation de l'éducation des adultes au sein de l'enseignement supérieur (même si ses partisans se considèrent eux-mêmes comme marginaux au sein du corps enseignant), son statut actuel est relativement instable et peu assuré. Le manque de collaboration entre zones linguistiques, régions et pays fait partie des faiblesses évidentes. Il faudrait une synergie plus étroite entre les instituts d'éducation des adultes des pays anglophones et francophones.

Pays anglophones

Les régions anglophones ont réussi à harmoniser jusqu'à un certain point les qualifications et les structures académiques (ce qui favorise la stabilité mais peut aussi conduire à l'immobilisme). Les universités anglophones proposent une formation d'éducateurs pour adultes au sein de leurs départements et dans des centres d'éducation pour adultes (dont certains conservent de leur origine extra-universitaire des composantes d'éducation non formelle). Historiquement, la plupart de ces départements ont formé un nombre assez important de fonctionnaires (comme les agents vulgarisateurs). Ils offrent en général une stabilité en termes d'organisation et de programmes (même si certains changements structurels peuvent être liés à la tendance actuelle dans l'enseignement supérieur de regrouper les petits services en grands départements proposant des disciplines apparentées). Ils suivent la hiérarchie traditionnelle, avec des professeurs, des maîtres de conférence et des maîtres assistants, le plus souvent embauchés sur des contrats à durée indéterminée et à temps plein. Le développement du personnel n'est pas vraiment prioritaire – cela consiste le plus souvent à acquérir de nouvelles qualifications, à participer à des conférences et des séminaires, à partir à l'étranger pour des voyages d'étude, etc.

La palette des qualifications proposées est elle aussi extrêmement standardisée : certificat et diplôme de premier cycle ; licence (où le plus souvent l'éducation des adultes n'est qu'une des matières étudiées) ; certificat de deuxième/troisième cycle ; mastère ; doctorat. Une enquête IIZ/DVV réalisée dans onze instituts de neuf pays (Afrique du sud, Botswana, Éthiopie, Lesotho, Mozambique, Nigeria, Sierra Leone, Tanzanie et Zambie) en 2004/2005 (Aitchison, 2006) a recensé quelque 3 587 étudiants inscrits pour l'année universitaire 2004 ou 2005, dont 644 certificats de 1er cycle, 1 334 diplômes de 1er cycle, 1 191 licences, 37 étudiants de 2e/3e cycle, 287 mastères et 94 PhD. On observe une tendance au relèvement des qualifications pour l'éducation des adultes, surtout dans les départements les plus anciens. Pourtant, la popularité toujours évidente des programmes de 1er cycle (certificat), qui ont parfois des modules permettant de combler l'écart entre qualifications secondaires insuffisantes et enseignement supérieur, indique que de nombreux systèmes éducatifs n'ont pas encore atteint les niveaux requis.

Les curriculum sont eux aussi très standardisés dans la plupart des cas. Ils reflètent les matières traditionnellement enseignées dans les programmes anglophones d'éducation des adultes : bases de l'éducation des adultes, apprentissage des adultes, programmes et méthodes didactiques, gestion de l'éducation et des cours plus diversifiés sur les pratiques professionnelles, le conseil, la formation à la recherche et des études sur le développement et la mondialisation. Les curriculum ne semblent pas faire l'objet de révisions systématiques.
Les mérites relatifs de la théorie enseignée, de la pratique et des recherches varient d'un programme et d'un institut à l'autre. L'idée selon laquelle la théorie cède le pas à la recherche à mesure que l'étudiant progresse en termes de qualifications n'est pas vraiment suivie dans plusieurs des instituts qui continuent, aux plus hauts niveaux, d'enseigner la théorie. Les programmes s'étalent le plus souvent sur un semestre, les cours ayant lieu à plein temps, à temps partiel, à distance ou sous toutes ces formes. Bizarrement, les étudiants à plein temps ou à temps partiel semblent obtenir les mêmes qualifications dans un même délai. Le taux officiel de réussite est souvent élevé.

Plusieurs instituts ont mis en place des bibliothèques spécialisées dans les départements, de petite taille pour certaines, en plus des bibliothèques générales. La plupart des instituts ne reçoivent que très peu de revues sur l'éducation des adultes.

La formation continue prend la forme d'ateliers/séminaires de courte durée ne donnant pas lieu à des unités de valeur (cas de six instituts) ou de qualifications officielles plus longues (quatre instituts). Il faut noter que le groupe cible de ces qualifications longues comprend souvent des gens que l'on ne considère en général pas comme des éducateurs pour adultes (comme les maîtres).

Les étudiants sont plutôt des ressortissants locaux, même si l'on retrouve des étrangers dans les cours de 2e/3e cycle. Globalement, les femmes semblent plus nombreuses que les hommes. La plupart des étudiants ont déjà des métiers en rapport avec l'éducation des adultes (formation, vulgarisation, développement, administration et gestion) et, dans les ONG et les OSC, ils semblent fidèles à leurs postes. La plupart sont fonctionnaires, dont un nombre croissant de maîtres étudiant l'éducation des adultes à l'université. Lorsque les étudiants ne travaillent pas encore, ils ont souvent du mal à trouver un emploi, ce qui pourrait indiquer que le marché des éducateurs professionnels pour adultes est saturé dans certains endroits.

La recherche et les ouvrages scientifiques n'occupent qu'une place réduite dans ces départements. Lorsque les conclusions de recherche sont publiées, elles portent le plus souvent sur l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes, le développement des communautés, le genre, l'apprentissage, la didactique et l'apprentissage à distance. Les étudiants ne participent guère aux séminaires et aux conférences. Un certain nombre d'instituts entretiennent des formes de collaboration avec des organismes et des réseaux nationaux, régionaux et internationaux.

Le département de l'éducation des adultes de l'université du Botswana propose un certain nombre de qualifications à un nombre croissant d'étudiants et forme quantité d'agents vulgarisateurs venus d'Afrique australe et orientale. Il joue également un rôle de premier plan dans la production des ouvrages de la collection *Perspectives africaines de l'apprentissage des adultes*. L'Autorité de formation du Botswana délivre les accréditations aux formateurs et aux évaluateurs.

En Éthiopie, l'université d'Addis-Abeba propose désormais un programme de mastère en éducation des adultes et apprentissage tout au long de la vie et plusieurs écoles normales commencent à offrir des programmes diplômants de 1er cycle.

Au Ghana, les instituts d'éducation des adultes et d'études gouvernementales locales proposent une formation débouchant sur une certification en alphabétisation et développement des communautés.

Au Kenya, l'université de Nairobi propose des programmes de 1er, 2e et 3e cycles (diplômes et certificats) mais qui n'ont guère de succès, surtout en 3e cycle. La nouvelle licence en développement des adultes et des communautés pourrait bien changer la donne. Le Conseil national des examens du Kenya propose aux enseignants, en coopération avec l'Institut d'éducation du Kenya, un certificat en éducation des adultes.
Au Lesotho, l'éducation des adultes est considérée comme une profession à part entière : l'université nationale du Lesotho propose des formations allant du diplôme au mastère (assurées par l'Institut des études hors les murs [IEMS], grâce à l'enseignement à distance) et prévoit d'introduire un programme de PhD. Les diplômés de ces formations sont recrutés par les services publics et des ONG. La plupart bénéficient d'une augmentation de salaire liée à cette qualification reconnue. Le Centre d'enseignement à distance du Lesotho (LDTC) assure ce type de formation : certains cours sont gratuits pour les animateurs bénévoles qui s'investissent dans l'éducation des adultes.

L'université de Namibie propose un diplôme en deux ans d'éducation des adultes et de développement des communautés ainsi que des programmes de licence et de mastère. L'université reconnaît que l'éducation des adultes est une profession spécialisée. En licence, deux filières de spécialisation ont été créées après une révision du programme : le développement des communautés (qui comporte un volet assez étoffé sur l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes) et le développement des ressources humaines (qui insiste plutôt sur la formation). Le collège d'apprentissage ouvert de Namibie propose un certificat en développement, un diplôme supérieur en éducation et formation de base des adultes et un diplôme Commonwealth en développement de la jeunesse.

Le Nigeria a toute une palette d'instituts de formation où la plupart des meilleurs éducateurs pour adultes ont obtenu leurs certificats ou diplômes en éducation des adultes. Le pays compte plus de 80 universités publiques et privées, dont certaines ont des départements chargés de former des praticiens en éducation des adultes. Citons parmi les universités et instituts universitaires proposant des cours d'éducation des adultes et d'éducation non formelle l'université d'Ibadan ; l'université Obafemi Awolowo (Ile-Ife) ; l'université de Lagos ; l'université du Nigeria (Nsukka) ; l'université du Bénin ; l'université de Maiduguri ; l'université Usmanu Dan Fodiyo (Sokoto) ; l'université Bayero (Kano) ; l'université de Calabar ; l'université de Port Harcourt ; l'université ouverte nationale du Nigeria (NOUN) ; l'université de Jos ; l'université Nnamdi Azikiwe (Awka) ; l'université de science et de technologie Rivers State (Port-Harcourt) ; l'université Niger Delta ; et les instituts universitaires Amasoma et Kaduna.

L'Afrique du sud a enregistré dans son NQF 41 qualifications pour l'« apprentissage des adultes », même si 16 d'entre elles ne s'adressent pas vraiment aux éducateurs pour adultes. Près de 28 sont des qualifications de niveau supérieur, dix de niveau de 1er cycle (certificat) et 15 de niveau de 3e cycle. Au milieu des années 1990, l'Afrique du sud comptait au moins 15 universités comprenant des départements ou des centres proposant des programmes de formation. Il n'existe plus aujourd'hui que quatre départements ou centres, les établissements formels d'éducation ayant conservé parfois quelques vestiges de ces formations. Ce repli s'explique par l'action conjuguée de plusieurs facteurs contraires : un souci croissant de la gestion, avec ses formules de rentabilité totalement inadaptées à l'éducation des adultes ; l'accent mis sur les formes traditionnelles d'enseignement ; une incitation forcenée à publier les résultats de recherche ; le plafonnement du nombre d'étudiants par le gouvernement, de sorte que les universités se concentrent sur les disciplines et les étudiants traditionnels ; mais aussi la restructuration constante des universités selon des pratiques d'entreprise dépassées depuis longtemps et qui nuisent à l'énergie, brouillent l'identité et dispersent les spécialités. Trois centres universitaires méritent d'être cités : l'Institut d'éducation et de formation de base des adultes de l'université d'enseignement à distance d'Afrique du sud ; le Centre pour l'éducation des adultes de l'université de KwaZulu-Natal ; et le Centre pour la l'éducation des adultes et la formation continue de l'université de Western Cape. L'Afrique du sud possède aussi un nombre important de programmes, souvent de qualité douteuse, pour la formation d'animateurs en renforcement des capacités à destination des entreprises et de la fonction publique. Cette dernière a son propre institut pour gérer la formation de tous les fonctionnaires : l'Académie de gestion et de leadership de la fonction publique (PALAMA).

Les instituts d'enseignement supérieur de Tanzanie qui proposent des programmes d'éducation des adultes sont notamment l'université de Dar-es-Salaam, l'université ouverte de Tanzanie, l'école normale de l'université Mkwawa et l'école normale de l'université de Dar-es-Salaam. L'Institut d'éducation des adultes propose, *via* son département de formation et documentation, des certificats, des diplômes et des diplômes supérieurs en éducation des adultes et développement des communautés. La plupart des stagiaires retournent dans leur communauté d'origine pour s'occuper de planification et de gestion des programmes d'alphabétisation fonctionnelle des adultes, des programmes de postalphabétisation et d'autres activités de développement des communautés.

En Ouganda, les programmes débouchant sur des certificats et des diplômes sont assurés par les université de Makerere et Kambogo, l'Institut Nsamizi de développement social et, parfois, par l'Association nationale d'éducation des adultes. L'université Makerere a créé en 1953 un département d'études hors les murs, devenu depuis le Centre de formation continue. Il propose des certificats ainsi que différents types de diplômes (depuis 1988 et 1996) en éducation des adultes et des communautés. L'Institut Nsamizi de développement social forme des agents de développement de niveau intermédiaire et inférieur à toutes sortes de missions et propose un certificat en un an et un diplôme en deux ans. Ces stagiaires sont chargés de gérer le programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes.

Une ONG – Literacy and Basic Education (LABE) – forme des agents alphabétiseurs, des formateurs en alphabétisation et des éducateurs civiques. L'Association nationale d'éducation des adultes propose un certificat. Le rapport national recommande le recours à l'e-formation pour former les éducateurs pour adultes.

L'université de Zambie et l'université ouverte de Zambie proposent des cours d'éducation des adultes ainsi que des formations non diplômantes de développement professionnel. Les fonctionnaires peuvent prendre un congé pour études ; les responsables du développement des communautés et ceux qui suivent un programme d'éducation des adultes bénéficient d'un congé pour études rémunéré. Le ministère de l'Éducation a proposé au cabinet du Premier ministre de nommer à chaque niveau (depuis le district jusqu'au centre) un fonctionnaire chargé de l'alphabétisation des adultes.

Au Zimbabwe, l'éducation des adultes est une profession reconnue. L'université du Zimbabwe et l'université d'État Masvingo proposent un programme diplômant.

Pays francophones et lusophones

En Afrique francophone, l'absence de personnel qualifié, de travaux de recherche et d'infrastructures de formation pour l'éducation des adultes est un véritable problème. Il est très difficile de promouvoir l'éducation des adultes sans une contribution notoire des universités qui sont censées assurer la formation du personnel et mener des recherches dans ce domaine.

Dans les pays francophones d'Afrique de l'ouest, trois grandes catégories d'établissements d'enseignement supérieur ont un lien avec la recherche sur l'éducation des adultes et la formation des praticiens. Certaines universités assurent des études générales sur l'éducation des adultes ; d'autres proposent une formation plus personnalisée aux agents chargés de l'alphabétisation ; et des instituts indépendants assurent une formation pour les agents de développement des ONG et pour le personnel chargé de l'instruction civique. Ces trois types de structures et les modalités de délivrance respectent par ailleurs une typologie calée sur le développement des établissements d'éducation des adultes des pays francophones. La première phase historique est reliée aux campagnes d'alphabétisation postindépendance, qui privilégiaient surtout l'alphabétisation. La deuxième phase a adopté une approche plus globale et plus générale de l'éducation des adultes, développé les travaux de recherche et mis en place une évaluation. La troisième phase réagit aux recherches et à la consolidation d'une démocratie pluraliste ainsi qu'à la nécessité de services de renforcement des capacités pour assurer le développement économique. Les deux dernières phases se recoupent plus ou moins.

Les programmes liés à la formation des agents chargés de l'alphabétisation ont vraiment une orientation académique et s'intéressent aux outils analytiques linguistiques pour la formation à la lecture et à l'écriture dans les langues locales. Avec les qualifications plus générales de l'éducation des adultes, l'accent est mis sur le développement des recherches et sur la formation de praticiens au fait des théories et hautement qualifiés, capables d'avoir un regard critique sur les environnements éducatifs. Avec le renforcement des capacités en vue du développement économique, les curriculum insistent sur l'élaboration de méthodes participatives, l'acquisition de compétences techniques liées au développement et la sensibilisation politique afin d'instaurer une démocratie pluraliste grâce à l'instruction civique.

Les programmes assurés par des ONG combinent différentes formes de formation initiale et continue pour les praticiens chargés de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, afin qu'ils puissent gérer les enjeux du développement au niveau local. Les critères d'admission dans les programmes non gouvernementaux sont bien moins stricts que dans les établissements universitaires où l'on s'efforce de rehausser des niveaux d'entrée déjà élevés.

Ces différentes formes de formation ont leurs forces et leurs faiblesses. L'intérêt d'une formation supérieure de long terme est qu'elle vise, entre autres, à développer chez les éducateurs pour adultes des aptitudes analytiques face à des contextes éducatifs complexes mais aussi à fournir des réponses adaptées devant des besoins essentiels de formation non identifiés. Elle entend aussi instaurer des pratiques de formation plus efficaces et plus originales. Mais cette formation est coûteuse, se heurte à des ressources et des capacités qui ne sont pas infinies et paraît privilégier trop la théorie au détriment de la pratique. Elle connaît aussi sans doute des difficultés d'accès aux travaux de recherche, aux bibliothèques et aux équipements TIC. Les avantages de l'offre des ONG, de courte durée et moins formelle, résident dans sa proximité avec les communautés, son aptitude à former un grand nombre d'individus et l'utilisation qu'elle fait de l'expérience des praticiens. Mais sa durée limitée, tout comme son manque éventuel de profondeur et son incapacité à consolider les compétences imparties, font partie de ses inconvénients.

Le financement alloué à la formation des éducateurs pour adultes varie selon le type de prestataire. Les fonds accordés aux universités et aux instituts universitaires spécialisés proviennent du budget de l'État, complété par des subventions extérieures. Les étudiants ont accès aux systèmes de bourse du gouvernement et des partenaires bilatéraux. Les établissements de formation indépendants tirent leurs ressources d'acteurs privés et de l'État. Les ONG bénéficient elles de subventions de l'État et des bailleurs de fonds mais aussi du versement de redevances.

Les supports didactiques sont rarement adaptés et l'offre d'enseignement à distance, limitée, est pénalisée par l'absence de supports de cours.

Les travaux de recherche et les publications sont peu nombreux et aucun institut de recherche ne se consacre exclusivement à l'éducation des adultes et à la formation des éducateurs pour adultes. Pourtant, l'université de Ouagadougou a créé un institut de recherche pour l'éducation des adultes qui attire depuis quelques années des chercheurs en formation, des formateurs et des stagiaires. Potentiellement, cet institut pourrait devenir un pôle d'excellence pour l'Afrique de l'ouest.

Le développement professionnel permanent intervient au travers des recherches ou par l'acquisition de nouvelles qualifications. Le personnel des ONG est moins qualifié mais il a une expérience de terrain beaucoup plus vaste.

Le Département des sciences du langage et de la communication (DSLC) du Bénin propose des modules de formation en alphabétisation et développement ainsi que pour l'enseignement des langues africaines.

L'université du Burkina Faso a créé un programme de licence et de mastère en éducation des adultes, avec le soutien de l'IIZ/DVV (Association allemande pour l'éducation des adultes). Quant au centre DEDA (Développement et éducation des adultes) de l'université de Ouagadougou, sa réputation n'est plus à faire.

Au Cameroun, l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS) et l'Institut supérieur de management public (ISMP) proposent des cours.

Pendant plus de 30 ans, le Niger a accueilli l'initiative infrarégionale visant à créer le Centre de formation des cadres de l'alphabétisation (CFCA) à Niamey pour la formation professionnelle des praticiens de niveau intermédiaire. Le CFCA – véritable centre de formation sous-régional – accepte des étudiants en fin de premier cycle secondaire.

Aux Seychelles, les programmes de formation à court terme pour les organisations sont gérés par l'ALDEC (Centre d'alphabétisation des adultes et d'enseignement à distance), le SIM (Institut seychellois de management) et des établissements postsecondaires. Le coût de la formation est en général pris en charge par l'organisation ou par la personne intéressée.
On voit bien que les pays francophones sont en général bien moins avancés que leurs homologues anglophones où de nombreuses universités proposent différents programmes. Ils doivent donc créer de nouvelles capacités au niveau de l'enseignement supérieur pour pouvoir former des spécialistes de l'éducation des adultes.

Parmi les pays lusophones, le Mozambique dispose d'un Institut national d'éducation des adultes (INEA) qui forme des éducateurs/formateurs professionnels. Plusieurs centres de formation provinciaux (à l'instar de Matola dans la province de Maputo Province, de Mutauanha dans la province de Nampula et de Quelimane dans la province de Zambézia) proposent des cours pour les enseignants bénévoles. Le département de l'éducation des adultes de l'université Eduardo Mondlane propose également un cursus supérieur de formation.

Perspectives de développement pour les praticiens

Si l'on écarte les contraintes évidentes que sont le manque de moyens et la faiblesse des salaires, la pénurie de personnel bien formé en Afrique subsaharienne pour assurer l'éducation des adultes à tous les niveaux est encore aggravée par le fait que la plupart des éducateurs pour adultes ne sont pas considérés comme de vrais professionnels. Cette infériorité de leur statut se retrouve dans les conditions qui sont faites au personnel chargé de l'éducation des adultes, avec des contrats à temps partiel ou temporaires. Dans de nombreux pays, les enseignants chargés de l'éducation pour adultes ne passent aux programmes d'éducation des adultes ou non formelle qu'après avoir fini leur journée de travail en temps qu'enseignants du système formel. Parfois, le nombre de personnel chargé de l'éducation des adultes employé à plein temps diminue – mais l'inverse est également vrai.
De nombreux acteurs de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ne seront pas forcément reconnus en tant qu'éducateurs pour adultes – ils sont d'ailleurs parfois les premiers à en douter – étant donné l'éventail d'activités de formation et de développement qui s'apparentent effectivement à l'éducation des adultes. Cette situation vient encore compliquer la question de la professionnalisation.

Même si la plupart des rapports nationaux évoquent des plans visant à améliorer les capacités et la professionnalisation dans ce domaine, la concrétisation de ces projets dépendra à la fois de la volonté politique et des contingences financières.

Recherche

Il ressort de la plupart des rapports nationaux – parce qu'ils ne s'y attardent guère ou passent totalement ce point sous silence – que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont un domaine totalement délaissé par les chercheurs. Pour le rapport des Seychelles, l'absence de culture de la recherche est un énorme handicap pour assurer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ce constat peut s'appliquer à l'ensemble du continent. Les recherches effectuées ont tendance à privilégier les enquêtes et les évaluations immédiates des programmes. L'absence d'un soutien de substance pour les centres de recherche sur l'éducation des adultes dans l'enseignement supérieur compromet également les chances de recherche. Dans plusieurs pays, ces capacités se sont réduites comme peau de chagrin depuis dix ans.

Un désert statistique

Le manque de capacités de recherche est exacerbé par le fait que, souvent, les données statistiques et les autres informations recueillies sur le terrain sont peu fiables, confuses et contradictoires quand elles ne sont tout bonnement pas inexistantes (une situation très fréquente surtout quand le secteur privé et les ONG sont concernés). On note aussi un manque de compréhension quant aux données à collecter (même si certains rapports – en particulier ceux de la Namibie et des Seychelles – sont exemplaires à cet égard). Rares sont les plans stratégiques à reposer sur un corpus de données précises.

Même si de nombreux pays ont mis en place un système d'information pour la gestion de l'éducation (EMIS) – ou comprennent bien que cela devient urgent – cela n'entraîne pas automatiquement une fiabilité accrue des données portant sur l'éducation des adultes. Aussi sophistiqué soit-il, l'EMIS est inutile s'il repose sur des données fantaisistes. Toute la difficulté consiste dès lors à faire en sorte que les prestataires et les fonctionnaires soient formés à la collecte efficace de données (et encadrés) et, qu'à tous les niveaux, ils apprennent à les transmettre, à les traiter et à les analyser en temps utile.

La littérature qui pourrait étayer les études est extrêmement difficile à trouver, éparpillée sous de multiples formes et à différents endroits, que ce soit sur Internet ou dans des bibliothèques – sans même parler de sa nature limitée ou partiale. Les études comparées sur l'apprentissage et l'éducation des adultes auraient en particulier besoin d'accéder à un large éventail de documents traitant :

- des politiques d'éducation des adultes (livres blancs officiels, législation et plans de mise en œuvre des politiques) ;
- de stratégie et de mise en œuvre (plans, réglementations, manuels, budgets) ;
- de curriculum (manuels, plans et objectifs, critères, résultats attendus) ;
- du contenu et des supports didactiques ;
- du suivi et de l'évaluation (données sur les inscriptions et les résultats, études d'impact, évaluations) ;
- des supports permettant de sensibiliser l'opinion et de lever des fonds.

Pourtant, rares sont ces documents facilement accessibles (ou même accessibles avec un peu de difficultés). Les textes récupérés sur Internet se limitent souvent à des évaluations et des études d'impact commandées par des organisations internationales et des ONG (UNESCO, Banque mondiale, ActionAid pour n'en citer que quelques-unes), à des textes universitaires et à tous les supports de communication préparés par des ONG et certains ministères (textes destinés au public, notes d'information, outils de sensibilisation et de collecte de fonds).
Même si de nombreux pays africains ont su créer des sites Internet tout à fait utiles pour le ministère de l'Éducation, qui renvoient à une masse de documents de politique, tout ce qui a trait à l'alphabétisation ou à l'éducation des adultes est rarement cité. En outre, les ressources accessibles sur Internet sont éclatées sur des centaines de sites. Aucun pays ne semble avoir tenté un tri intelligent des ressources numérisées traitant de l'éducation des adultes et qui seraient accessibles au travers d'un ou plusieurs portails. Quant aux informations sur l'éducation des adultes en Afrique, une infime partie figure effectivement sur des sites web africains.

On voit bien que toute tentative sérieuse pour collecter des données précises sur l'apprentissage et l'éducation des adultes en Afrique subsaharienne exigera de redoubler d'efforts et, dans de nombreux cas, de faire appel à un suivi et une recherche financés par des organismes indépendants.

Travaux de recherche récents en Afrique : problématiques, résultats et impact

Les rapports sont plutôt timides sur ces questions, confirmant ainsi que l'apprentissage et l'éducation des adultes sont l'un des parents pauvres de la recherche et que celle-ci est loin d'être prioritaire. Même lorsque des recherches sont effectivement conduites, elles ne sont que rarement formalisées dans des ouvrages. Une poignée de pays seulement a pu dresser une liste de travaux sur l'apprentissage et l'éducation des adultes comprenant plus que deux ou trois textes. Le Nigeria – le pays le plus peuplé d'Afrique – ne cite que 14 études pour les cinq dernières années. Même si un certain nombre de pays évoquent des besoins de recherche considérables, seuls un ou deux peuvent lister les recherches effectivement prévues. Plusieurs estiment qu'il faut multiplier la recherche fondamentale sur l'éducation des adultes et développer les espaces institutionnels susceptibles de financer ce type de travaux.

Problématiques et conclusions des recherches

Les données, plutôt réduites, qui concernent les travaux menés montrent que les recherches sont largement orientées vers la description et l'évaluation des programmes et des projets d'apprentissage et d'éducation des adultes et donc que les problématiques, comme les conclusions, ont tendance à être de nature pratique. Quelques rares études de politiques sont citées mais pratiquement aucun rapport n'évoque de recherches sur l'apprentissage des adultes. Les recherches tendent à se concentrer sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle (et, dans ce sous-secteur, sur les évaluations, les enquêtes de terrain et quelques études sur les politiques). Les autres domaines – formation continue, formation professionnelle, apprentissage des adultes, éducation des femmes et des adultes – sont rarement étudiés. Deux catégories bénéficient d'un surcroît d'attention : l'alphabétisation familiale et l'enseignement ouvert et à distance.

Deux documents se distinguent des autres : Le *Rapport sur l'enquête nationale sur l'alphabétisation des adultes au Kenya* (2007), un modèle du genre, qui décrit comment les autorités kenyanes ont tenté de mesurer le statut de l'alphabétisation dans le pays ; et l'*Enquête sur l'éducation et la formation de base des adultes de l'université du Natal* (2000, en douze volumes) en Afrique du sud, qui propose une description et une analyse approfondies du nouveau système d'éducation et de formation de base des adultes au niveau des provinces et du pays tout entier.

Les études comparées restent rares mais grâce à l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), on trouve quelques travaux de ce type sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle. La récente étude comparée de l'alphabétisation au Malawi, au Mozambique et en Zambie, intitulée *Alphabétisation des adultes : politiques et pratiques de l'Afrique australe en perspective*, mérite également d'être citée, en particulier pour ses recommandations.

Les conclusions et les recommandations de ces travaux ne deviendront vraiment utiles qu'au prix d'un véritable effort de diffusion des informations à toutes les parties concernées. Certains pays évoquent les initiatives mises en œuvre pour diffuser les résultats auprès des décideurs et des responsables des questions de gouvernance et de financements – mais il ne semble pas y avoir de mécanisme vraiment efficace pour rendre compte des recherches et en publier les résultats.

Impact sur les politiques et les pratiques

L'évaluation de l'impact des recherches semble partout difficile et rares sont les pays qui s'y lancent. Les données présentées par les rapports sont réduites et traduisent, au mieux, un impact plus que modeste. De toute évidence, l'incapacité patente à publier et à diffuser largement les résultats de la recherche – faute d'une communauté de chercheurs sur l'apprentissage et l'éducation des adultes suffisamment développée et équipée en Afrique – explique ce manque d'impact.

Mais les conclusions des recherches et des évaluations sont souvent sans appel : inadéquation des dispositions politiques, insuffisance des financements, mise en œuvre indigente, piètre définition des objectifs, absence de planification des travaux, pénurie de matériels, manque de motivation des apprenants, supports de lecture totalement dépassés, manque de formation et de renforcement des capacités du personnel, planification inopportune des cours, pauvreté et manque d'intérêt. Seul message positif – le fait que la sensibilisation à l'alphabétisation conduise à une meilleure prévention du VIH/sida. On comprend dès lors que les hommes politiques et les bureaucrates soient souvent hostiles aux recherches et à la divulgation de leurs échecs par des chercheurs.

Un pays fait exception – le Kenya – avec son enquête nationale sur l'alphabétisation des adultes, réalisée en 2006, qui a eu de profondes répercussions sur les politiques et les pratiques en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes dans le pays. L'étude a pesé sur le lancement, l'élaboration et la mise en œuvre des programmes du ministère de l'Éducation des adultes. Un centre d'alphabétisation a été créé dans chaque circonscription administrative pour améliorer l'accès de tous et la visibilité.

Capacités de recherche et institutionnalisation

La construction (ou la reconstitution) des capacités et des réseaux de recherche en Afrique est une priorité absolue dans un domaine si ouvertement abandonné des chercheurs. Différentes tâches urgentes ont été identifiées dans plusieurs rapports nationaux, dont la conduite d'enquêtes et d'études sur la participation et l'impact, la construction de bases de données plurisectorielles ou encore la coordination globale des recherches.

D'une manière générale, les rapports sont remarquablement silencieux sur le rôle des universités dans l'offre d'éducation des adultes et le développement du personnel chargé de cette éducation mais aussi sur les produits et l'impact de leurs travaux de recherche – ce qui n'est pas de bon augure pour le secteur. Le fait que de nombreux centres et unités d'enseignement supérieur/d'éducation de base des adultes paraissent plus faibles qu'en 1997 (même si l'inverse est vrai au Burkina Faso et en Ouganda) est extrêmement préoccupant.

CONFINTEA VI : quelles attentes ?

Les rapports nationaux se font l'écho d'attentes diverses et variées à propos des résultats de CONFINTEA VI, que l'on peut regrouper en trois grandes catégories :

- la forme et le suivi de la conférence proprement dite ;
- les questions soulevées et les besoins exprimés par plusieurs pays ;
- l'espoir que, d'une manière ou d'une autre, CONFINTEA VI aura un impact positif dans les pays participants sur certains des aspects abordés.

1. Attentes vis-à-vis de la conférence

Forme de la conférence : un engagement visible en faveur de l'action

La plupart des pays qui ont soumis un rapport espèrent que la forme et le suivi immédiat de CONFINTEA VI privilégieront l'action et les résultats concrets. Les délégations devront être composées de représentants venus de différents ministères et secteurs. Le plan de la conférence devra relayer les attentes des pays. Un rapport exhaustif sur le statut global de l'apprentissage et l'éducation des adultes mais aussi sur ses réussites et ses échecs depuis 1997 devra être mis à disposition des participants.

Les gouvernements participants devront clairement s'engager pendant la conférence à relancer l'apprentissage et l'éducation des adultes. Les pays attendent l'adoption d'une déclaration ou d'un plan d'action qui demandera aux États membres d'intégrer l'éducation des adultes dans tous les programmes et projets de développement. Ils souhaitent aussi participer à la mise au point d'un ordre du jour concret et précis assorti d'objectifs réalistes et qui pourront se traduire en politiques et stratégies spécifiques et entraîner une augmentation des allocations budgétaires. L'action devra s'inscrire dans un cadre temporel précis.

Pour encourager les initiatives rapides, l'intégralité du compte rendu de CONFINTEA VI devra être publiée dans un délai de 12 mois. Tous les pays devront par ailleurs préparer un rapport d'avancement annuel. Les rapports suggèrent également que la prochaine CONFINTEA soit organisée d'ici quatre ans – au lieu de dix – pour permettre un véritable suivi des progrès accomplis dans chaque pays.

Partenariats tissés pendant la conférence : un environnement propice aux accords et à l'engagement

Soucieux de faire de l'apprentissage et l'éducation des adultes l'un des grands objectifs poursuivis par l'EPT, certains pays souhaitent la création d'un groupe de pression en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pendant CONFINTEA VI. Ce groupe serait composé de représentants de gouvernements, d'organisations bilatérales et multilatérales et du secteur privé et aurait pour mission de lever des fonds en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Les partenaires techniques et financiers devront être sensibilisés et motivés, afin d'augmenter les fonds alloués à l'éducation des adultes et d'améliorer ce faisant l'accès et la qualité de ce type d'éducation.

Le groupe de pression devra se réunir tous les deux ans pour évaluer les progrès accomplis dans chaque pays, sensibiliser les politiques et réunir des fonds pour l'L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES.

Des points focaux devront être créés à l'échelle nationale et régionale afin d'organiser des réunions infrarégionales de partage d'expériences.

2. Attentes d'ordre général

Profil : augmenter le degré de priorité accordé à l'éducation des adultes

Il faut redonner du prestige à l'éducation des adultes. L'apprentissage et l'éducation des adultes doivent bénéficier d'une attention accrue. Des stratégies doivent être mises au point pour renforcer le rôle central de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans le développement, la lutte contre la pauvreté, le développement rural, l'émancipation des femmes et, plus généralement, la vie quotidienne mais aussi pour resserrer les liens entre les différents ordres du jour mondiaux que sont le cadre d'action de Dakar pour l'EPT et les objectifs du Millénaire pour le développement.

Politique : chaque pays doit disposer d'une politique nationale d'éducation des adultes

Plusieurs pays souhaitent que les gouvernements fassent preuve de leur détermination en commençant par élaborer un projet de politique nationale d'éducation des adultes. Ces politiques devront considérer l'apprentissage et l'éducation des adultes comme une responsabilité partagée entre différents secteurs. Les politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes devront faire une référence particulière aux programmes en faveur des jeunes et des adultes et en particulier des femmes, vivant dans des situations difficiles – qu'ils soient réfugiés ou migrants notamment. L'apprentissage et l'éducation des adultes ne pourront être déployés sans moyens de communication efficaces et sans un environnement lettré. Les pays devront également promouvoir l'utilisation des langues africaines dans les programmes, en particulier d'alphabétisation.

En termes de gouvernance et d'institutions, les pays devront considérer l'alphabétisation et l'éducation des adultes comme un secteur autonome et non une émanation secondaire (de l'éducation formelle par exemple). Cette autonomie permettra d'obtenir une définition et une mise en œuvre souples des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Pour aider les gouvernements à atteindre leurs objectifs, des critères devront être mis au point en même temps que les stratégies de mobilisation de ressources pour l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Concepts : clarifier et faire évoluer l'utilisation des concepts d'apprentissage et d'éducation des adultes

Globalement, le vocabulaire employé dans l'apprentissage et l'éducation des adultes est trompeur et source de confusion. Il faut clarifier et standardiser les concepts surtout pour faciliter les relations intersectorielles et la collaboration à l'échelle régionale. Le concept d'éducation non formelle est particulièrement flou et complique toute tentative de gérer les problèmes d'accès à l'éducation formelle et à la professionnalisation.

De nombreux pays envisagent également une modification des concepts pour mieux promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes. Certains proposent que CONFINTEA VI adopte une *vision plus holistique et résolument sociale de l'apprentissage et de l'éducation des adultes* au lieu de l'approche économiste souvent prônée. L'apprentissage et l'éducation des adultes ne doivent pas être confondus avec – ou cantonnés à – l'alphabétisation ou l'éducation et la formation de base. Ils doivent être considérés comme une *composante essentielle du développement de l'apprentissage tout au long de la vie* qui intègre ou fait le lien entre éducation formelle, non formelle et informelle. *L'apprentissage et l'éducation des adultes* sont intégrateurs. Ils doivent donc répondre aux besoins d'apprentissage de tous et non pas uniquement à ceux des groupes vulnérables. Ils jettent aussi une passerelle entre l'apprentissage des enfants et celui des adultes.

Il faut donner également plus de substance à la notioin de pérennité environnementale en lien avec l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Agents : reconnaître les acteurs travaillant en partenariat avec l'État et la société civile

Le partenariat entre gouvernement et société civile est essentiel pour sensibiliser et mobiliser des ressources en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il est donc important de reconnaître la place des ONG et des OSC en tant que partenaires pour l'élaboration de politiques et la délivrance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. Il faut aussi impérativement relancer la contribution des établissements d'enseignement supérieur à l'apprentissage et l'éducation des adultes devant les immenses besoins de formation, de remise à niveau et de développement professionnel du personnel chargé de l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Gouvernance, gestion et coordination : instaurer et entretenir les structures requises

Dans la mesure où les gouvernements adoptent de plus en plus des politiques visant à décentraliser la gestion, l'administration et le financement de l'éducation, il faut s'interroger sur la lenteur de ce processus pour l'apprentissage et l'éducation des adultes en Afrique – une lenteur liée à la faiblesse des structures centrales, régionales et locales (en particulier pour la gestion de l'« éducation non formelle »). Les dirigeants doivent s'engager à renforcer les structures de gestion et de coordination de l'éducation des adultes et de l'éducation non formelle à tous les niveaux, grâce au développement des capacités et à la formation professionnelle dans les organismes publics et non gouvernementaux.

Financement : viser le long terme pour renforcer et maintenir les capacités

Il faut allouer davantage de moyens à l'apprentissage et l'éducation des adultes, un domaine qui ne faisait pas partie des priorités de la plupart des gouvernements. Chacun espère donc que CONFINTEA VI sera l'occasion pour les gouvernements et leurs partenaires de s'engager ouvertement en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes – en lui allouant de manière durable entre 3 et 10 pour cent des budgets éducatifs. Les bailleurs de fonds doivent s'engager à assurer un financement cohérent de long terme pour renforcer et maintenir les capacités.

Les rapports nationaux relaient des attentes en la matière dans les domaines suivants :

- accès (en particulier pour les apprenants passant de l'« éducation non formelle » à l'éducation formelle) ;
- développement et suivi d'une éducation et d'une formation de qualité pour les adultes ;
- conception et production de supports mais aussi intégration des TIC dans les programmes d'éducation des adultes ;
- renforcement des capacités des éducateurs pour adultes du secteur public et du secteur privé ;
- construction ou reconstitution des capacités des établissements d'enseignement supérieur à agir pour l'apprentissage et l'éducation des adultes ;
- recherche (en particulier sur les innovations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes) mais aussi diffusion et partage efficaces des conclusions ;
- maillage et programmes d'échange.

Curriculums : partager l'expérience et l'expertise

Les pays sont censés apprendre les uns des autres en partageant leur expérience et leur expertise en matière de conception de matériels et autres ressources servant à l'alphabétisation des adultes et des enfants déscolarisés.

Globalement, les programmes d'éducation des adultes doivent être revus, pour améliorer leur pertinence, intégrer des préoccupations internationales et nationales et défendre l'apprentissage tout au long de la vie.

Alphabétisation : promouvoir et développer l'alphabétisation dans les langues nationales et instaurer des environnements porteurs

L'illettrisme reste un problème fondamental en Afrique subsaharienne, qui restreint en grande partie les perspectives d'éducation des adultes. L'alphabétisation doit être repensée comme un élément vital pour la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement. L'alphabétisation dans les langues locales doit être défendue et la création d'environnements lettrés encouragée en mobilisant les communautés linguistiques et en adoptant une politique éditoriale efficace.

L'efficacité de l'initiative LIFE doit faire l'objet d'une évaluation dont les résultats seront publiés.

Supports : partager les supports et l'expérience

CONFINTEA VI devra conduire à un plus grand partage des supports de formation et des expériences nationales relatives à leur élaboration et à leur utilisation.

Offre et participation : fixer des objectifs et concevoir des stratégies

L'État et la société civile doivent élaborer des stratégies concrètes pour améliorer la participation de groupes d'apprenants adultes très divers et fixer des objectifs et des critères réalistes en termes de ressources, de niveaux d'inscription et de résultats.

Critères d'évaluation : privilégier la flexibilité et l'adaptation au contexte

Des critères souples et réalistes doivent être mis au point en tenant compte des spécificités politiques et financières de chaque pays.

Personnel : professionnaliser et faire évoluer le personnel

Les éducateurs pour adultes doivent être considérés et traités comme des professionnels de valeur et, à ce titre, ils doivent bénéficier d'une formation professionnelle initiale et continue adaptée. Il faut multiplier les programmes destinés à la formation des formateurs. Les centres régionaux et infrarégionaux de formation et d'éducation des adultes doivent être redynamisés. Tous les éducateurs pour adultes doivent recevoir une rémunération adaptée.

Il faut pousser à la généralisation de l'enseignement ouvert et à distance et des TIC dans la formation et soutenir les éducateurs et les concepteurs de supports didactiques.

Recherche et évaluation : construire et revitaliser les capacités

Il faut multiplier les recherches, les enquêtes, les activités de suivi-évaluation et les études d'impact mais aussi accroître l'efficacité du partage, de la diffusion et de l'exploitation des recherches existantes. Il faut remobiliser les universités, partenaires indispensables pour la recherche sur l'apprentissage et l'éducation des adultes.

Données et informations : collecter, analyser, diffuser et exploiter

Si l'on veut améliorer l'apprentissage et l'éducation des adultes sous toutes ses formes, il faut disposer d'informations et réunir des données sur les bonnes pratiques. La création d'une base de données exhaustive et systématique sur l'offre et les pratiques d'apprentissage et d'éducation des adultes en Afrique devient indispensable.

Coopération et maillage : redoubler d'efforts

Il faut renforcer les réseaux et les échanges pour donner de la substance à la coopération sud-sud, sud-nord et entre pays anglophones, francophones et lusophones en matière de politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes et dans les domaines connexes.

S'il faut créer ou relancer les réseaux entre organismes publics, régionaux et internationaux et parties prenantes intéressées, il faut également renforcer les capacités et la formation professionnelle en termes de communication et de maillage.

3. Attentes relatives aux impacts à l'échelle des pays

De nombreux pays ont dressé des listes pour formuler leurs attentes quant aux changements positifs qu'ils espèrent voir se concrétiser grâce à CONFINTEA VI. Comme ils sont très spécifiques à chaque pays, nous ne les énumérerons pas ici.

Conclusion

Au vu des rapports nationaux préparés en réponse à l'enquête de l'UNESCO sur le statut de l'éducation des adultes et la mise en œuvre des recommandations de CONFINTEA V, il est évident que seuls quelques pays ont adopté des lois et appliqué des politiques pour promouvoir effectivement l'éducation des adultes. Alors que l'éducation des adultes est intégrée dans les politiques générales d'éducation et de développement de pratiquement tous les pays, les ressources financières allouées à la mise en œuvre de ses programmes sont plus que modestes. La majorité des rapports indiquent que l'éducation des adultes représente moins de 3 % du budget de l'éducation nationale.

Même si les rapports nationaux affirment défendre une approche multisectorielle de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, dans la pratique, seuls quelques pays ont créé des conseils ou des comités plurisectoriels et multipartenaires pour assumer la gestion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (et ce, alors que plusieurs documents ou projets de politique plaident en ce sens et que de nombreux rapports les jugent plus que souhaitables). Dans la majorité des cas, les ministères de l'Éducation sont les premières institutions en charge des politiques et des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les autres ministères impliqués sont les ministères de l'Agriculture, de la Santé, de la Jeunesse et des sports, de la Femme et du Développement social. Tous proposent des programmes de formation même si ceux qui les ont suivis sont plutôt considérés comme des experts dans leurs domaines respectifs que comme des éducateurs pour adultes.

Les rapports nationaux indiquent que la coordination des efforts entre les différentes parties prenantes impliquées dans l'apprentissage et l'éducation des adultes (entre agences gouvernementales comme entre celles-ci et la société civile) est réduite – alors même que tous prônent une approche multisectorielle. Cette situation a des répercussions désastreuses sur la promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et la qualité des programmes actuels.

De nombreux rapports reviennent sur la décentralisation de l'éducation ou des systèmes d'éducation des adultes. On ne comprend pourtant pas s'il s'agit d'une vraie décentralisation des décisions ou seulement de l'évolution normale d'un système hiérarchisé descendant, du centre vers les régions, les districts et les centres locaux. Là où les activités d'apprentissage et d'éducation des adultes sont effectivement décentralisées et sont censées être financées par les échelons inférieurs du gouvernement, le flux de ressources semble tout à fait erratique. De fait, la coordination et la liaison entre l'échelon central et les échelons locaux dans les systèmes décentralisés peuvent devenir extrêmement problématiques. Ainsi, la stratégie du faire-faire adoptée par plusieurs pays pour impliquer des ONG et des prestataires privés n'a pas eu les effets exceptionnels escomptés. Même si certains rapports abordent la décentralisation des programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes, aucun ne s'attarde vraiment sur les programmes mis en place par les ONG. Les rapports se contentent d'évaluer les programmes gérés par des organismes publics. Cela montre bien que la société civile n'a pas encore véritablement son mot à dire dans les politiques publiques.

Groupes cibles

Sans surprise, les groupes cibles sont les femmes, les adultes âgés de 15 à 45 ans, les jeunes déscolarisés, les populations rurales et des régions particulièrement défavorisées mais aussi les fonctionnaires, les employés des entreprises privées ayant besoin de formation continue, les handicapés, les prisonniers, les réfugiés, les migrants, les nomades et les soldats démobilisés.

À l'inverse des pays anglophones, l'éducation des adultes dans la majorité des pays francophones est plutôt assimilée à l'alphabétisation des adultes. La plupart des programmes publics de ces pays privilégient donc ce type d'offre. Cette situation évolue grâce à l'implication de la société civile dans l'éducation non formelle et à des programmes plus réactifs mis en place en Afrique.

Les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes en Afrique couvrent une éducation générale pour les adultes (qui vise souvent spécifiquement les femmes), une alphabétisation et une éducation de base (l'essentiel de l'« éducation non formelle » équivalant souvent à l'enseignement primaire dispensé aux enfants et aux jeunes déscolarisés), une formation sur les moyens de subsistance (dans certains cas associée à l'alphabétisation ou à l'éducation de base), une formation professionnelle spécialisée (en agriculture, par exemple) et différentes formes d'éducation à la santé (au VIH/sida en particulier), à la coopération ou à la citoyenneté. On note l'accent mis depuis peu sur l'environnement.

Les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes sont proposés dans des centres locaux mais aussi *via* l'enseignement à distance. Dans les pays où la tradition de l'éducation des adultes est bien établie, on trouve également des programmes de formation continue. Ce n'est pas toujours le cas dans les pays francophones.

Renforcement des capacités

Dans les pays d'Afrique francophone, seuls deux instituts de formation – au Burkina Faso et au Niger – s'adressent spécifiquement aux spécialistes de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. On voit bien que ces pays manquent sérieusement d'infrastructures pour renforcer les capacités. Il faut donc créer des formes adaptées de renforcement des capacités pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des adultes. La collaboration régionale plus ou moins marquée en Afrique francophone (comme dans le projet d'enseignement à distance Alpha Omega [CREEA] et les initiatives faire-faire) doit être davantage exploitée.

Financement

Dans les rapports, les données sur le financement des programmes d'alphabétisation des adultes et d'éducation de base/non formelle sont les plus précises. Celles qui ont trait au financement de la formation continue, de type universitaire ou professionnelle, sont parcellaires. L'essentiels des fonds pour l'éducation des adultes provient de bailleurs internationaux et de l'aide extérieure. Les rapports insistent bien sur le fait que les gouvernements devront allouer davantage de ressources nationales à l'éducation des adultes afin de développer ce sous-secteur.

Recommandations

Plusieurs recommandations ressortent de l'analyse des problématiques clés soulevées dans les rapports nationaux et des attentes exprimées par les pays africains vis-à-vis de CONFINTEA VI et que la conférence devra relayer. Toutes ces recommandations ne font pourtant que décliner un constat global : il faut améliorer le profil de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et mettre un terme à sa marginalisation.

Pendant CONFINTEA VI

1. CONFINTEA VI devra être tournée vers l'action et les résultats. Les gouvernements participants devront s'engager fermement à relancer l'apprentissage et l'éducation des adultes et adopter un programme d'action pour organiser rapidement un suivi international, régional et national efficace.

2. Un groupe de promotion de l'apprentissage et de l'éducation des adultes devra être constitué pendant CONFINTEA VI, qui sera composé de représentants de gouvernements, d'agences bilatérales et multilatérales et du secteur privé afin de mobiliser des fonds en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes et de s'atteler sérieusement aux besoins de l'Afrique subsaharienne.

Sur l'information et la recherche

3. Il faut procéder, à l'échelle du continent africain, à une clarification et à une standardisation de la terminologie et des concepts relatifs à l'alphabétisation, l'éducation de base des adultes, l'éducation non formelle et l'apprentissage tout au long de la vie.

4. Il faut standardiser les données que les États membres doivent fournir sur l'apprentissage et l'éducation des adultes afin d'autoriser des comparaisons régionales pertinentes. Il faut encourager les États membres à développer leurs propres capacités à réunir ce type d'informations.

5. Il faut remobiliser et renforcer les universités – partenaires essentiels pour les recherches et le perfectionnement des praticiens dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. L'affaiblissement actuel de cette base doit être enrayé. Globalement, il faut multiplier les recherches, les enquêtes, les activités de suivi-évaluation et les études d'impact et accroître l'efficacité du partage, de la diffusion et de l'exploitation des recherches existantes.

6. Les rapports, recherches, évaluations et tous types de documents traitant de l'apprentissage et de l'éducation des adultes devront être accessibles sur Internet à l'échelle de la région et de chaque pays, après avoir été numérisés. Tous les acteurs doivent s'engager ouvertement à partager documents et matériels. La constitution d'une base de données exhaustive et systématique sur l'offre et les pratiques d'apprentissage et d'éducation des adultes en Afrique devient indispensable.

Politiques, législation, gouvernance

7. Chaque pays devra adopter une politique nationale d'éducation des adultes et ratifier dans les meilleurs délais les projets actuels.

8. Les politiques d'éducation des adultes devront couvrir toutes les formes d'aprrentissage et d'éducation des adultes – même si elles privilégieront logiquement l'alphabétisation et l'éducation des adultes.

9. Au besoin, les pays devront se doter de législations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes pour garantir l'application des politiques.

10. Au moment d'introduire et de réformer la gouvernance et les institutions chargées de l'éducation des adultes, les pays devront la considérer comme un secteur autonome et non comme une émanation secondaire (de l'éducation formelle par exemple). La création de conseils intersectoriels représentatifs mais aussi de départements ou d'agences autonomes, qui auront une mission de surveillance de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, est recommandée.

11. Chaque pays doit s'engager à consolider toutes les structures de gouvernance et de mise en œuvre de l'apprentissage et de l'éducation des adultes grâce à des actions de renforcement des capacités et de développement professionnel dans les organismes publics et les ONG.

Financement

12. La décentralisation de la gouvernance et de la coordination de l'apprentissage et de l'éducation des adultes doit aller de pair avec l'introduction de mécanismes de financement adaptés pour éviter que certains projets ne soient pas financés.

13. L'État et les bailleurs doivent allouer des flux durables et prévisibles à l'apprentissage et l'éducation des adultes.

14. Des critères d'évaluation doivent être introduits parallèlement à des stratégies de mobilisation de fonds pour l'apprentissage et l'éducation des adultes. Les initiatives actuelles pour adopter des critères minimum de financement (un pourcentage des budgets nationaux de l'éducation formelle) doivent être intensifiées.

Cadres de qualification

15. Il faut anticiper la mise en place inéluctable des cadres nationaux de qualification et appuyer cette évolution pour garantir l'accès et la reconnaissance des acquis antérieurs (formels et non formels) des adultes. Pour autant, il faut éviter d'introduire des modèles trop lourds et par trop bureaucratiques.

16. Les cadres de qualification devront permettre d'instaurer des passerelles entre l'éducation formelle et non formelle. Il faut s'assurer que ces promesses se concrétisent sans pour autant resserrer le carcan ou formaliser de manière excessive l'éducation et la formation.

Renforcement des capacités

17. Il faut améliorer au plus vite les conditions de travail du personnel chargé de l'éducation des adultes – et en particulier de l'alphabétisation, de l'éducation de base et de l'éducation non formelle.

18. Les qualifications des intervenants chargés de l'éducation des adultes doivent avoir un statut comparable à celles des éducateurs et des formateurs « traditionnels ».

19. Il faut améliorer le partage des programmes, des supports d'étude et des expertises connexes pour renforcer les capacités.

20. Il faut impérativement relancer la participation des établissements d'enseignement supérieur à l'apprentissage et l'éducation des adultes étant donné les immenses besoins de formation, de remise à niveau et de développement professionnel du personnel chargé de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

21. Il faut inciter à l'utilisation de l'enseignement ouvert et à distance et des TIC dans la formation et soutenir les éducateurs et les concepteurs de supports didactiques.

Alphabétisation

22. Il faut s'atteler de toute urgence à l'alphabétisation pour tous, qui est loin d'être devenue une réalité.

23. L'alphabétisation dans les langues locales doit être défendue et la création d'environnements lettrés encouragée en mobilisant les communautés linguistiques et en adoptant une politique éditoriale efficace – prévoyant notamment de subventionner les supports de lecture destinés aux néo-alphabètes.

24. Les recommandations de l'Appel de Bamako, en 2007, et la plateforme stratégique de Maputo autour de l'Initiative LIFE, en 2008, devront être appliquées par les États membres africains et bénéficier d'un appui international.

25. L'évaluation des niveaux d'alphabétisation devra être effectuée au travers d'enquêtes calquées sur l'enquête réalisée par le Kenya en 2006.

26. L'impact de l'enseignement primaire universel sur les niveaux d'alphabétisation et les programmes d'éducation des adultes devra être soigneusement contrôlé.

Jeunes déscolarisés

27. Il faut engager des réflexions sur l'utilité de programmes spécifiques pour les jeunes déscolarisés.

Apprenants handicapés

28. Tous les programmes d'apprentissage et d'éducation des adultes devront tenir compte des besoins spécifiques des personnes handicapées.

Références

Aitchison, J.J.W. 2006. *The training of adult educators in Africa, Asia and the Pacific*. In: Hinzen, H. And Schindele, H. (Eds). 2006. ***Capacity building and the training of adult educators: present situation and recommendations for the future in Africa, Asia and the Pacific***. International perspectives in adult education, No. 52. Bonn: Institute for International Cooperation of the German Adult Education, Association (IIZ/DVV), pp. 20-73.

Aitchison, J.J.W., with Houghton, T. and Baatjes, I. with Douglas, R., Dlamini, M., Seid, S. and Stead, H. 2000. ***University of Natal survey of adult basic education and training: South Africa***. Pietermaritzburg: Centre for Adult Education, University of Natal.

Campagne mondiale pour l'éducation. 2005. ***Corriger les erreurs : normes internationales de l'alphabétisation des adultes***. Johannesburg : Global Campaign for Education.

Chen, S. and Ravallion, M. 2008. ***The developing world is poorer than we thought, but no less successful in the fight against poverty***. Policy Research Working Paper. 4703. Washington, D.C.: Banque mondiale.

Dalbera, C. 2006. *État, pratique et besoins en éducation non formelle dans neuf pays d'Afrique subsaharienne francophone*. In : Friboulet, J-J., Niaméogo, A., Liechti, V., Dalbera, C. et Meyer-Bisch, P. (dir. pub.) 2006. ***Measuring the Right to Education***. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, The Interdisciplinary Institute for Ethics and Human Rights et éditions Schulthess.

Glanz, C. (dir. pub.) 2008. ***Un engagement renouvelé pour l'alphabétisation face aux défis africains. Conférence régionale africaine sur l'alphabétisation dans le monde, 10–12 septembre 2007, Bamako, Mali.*** Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2008. *Literacy Statistics Metadata Information Table. April 2008 Data Release (Reference years 1995-2004)*. Toronto : Institut de statistique de l'UNESCO, Programme de statistiques sur l'alphabétisme et l'éducation des adultes.

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2008. *Literacy Statistics Metadata Information Table. April 2008 Data Release (Reference years 2005-2007)*. Toronto : Institut de statistique de l'UNESCO, Programme de statistiques sur l'alphabétisme et l'éducation des adultes.

Kenya National Bureau of Statistics. 2007. ***Kenya National Adult Literacy Survey Report***. Nairobi. Kenya National Bureau of Statistics.

Ministry of Education – Department of Adult Education and Media. 2005. ***National policy on adult education***. Asmara : Ministry of Education.

Ministry of Gender, Labour and Social Development. 2002. ***National Adult Literacy Strategic Investment Plan 2002/03 - 2006/07***. Kampala : Ministry of Gender, Labour and Social Development.

Ministry of Gender, Labour and Social Development. 2004. ***Guidelines for Continuous Assessment of Functional Adult Learners***. Kampala : Ministry of Gender, Labour and Social Development.

Thumbadoo, B. (Ed.) 2008. ***Adult literacy: putting Southern African policy and practice into perspective***. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa.

UNESCO. 2007. ***Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 : L'Éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ?*** Paris : UNESCO.