





# Lire le passé, écrire l'avenir

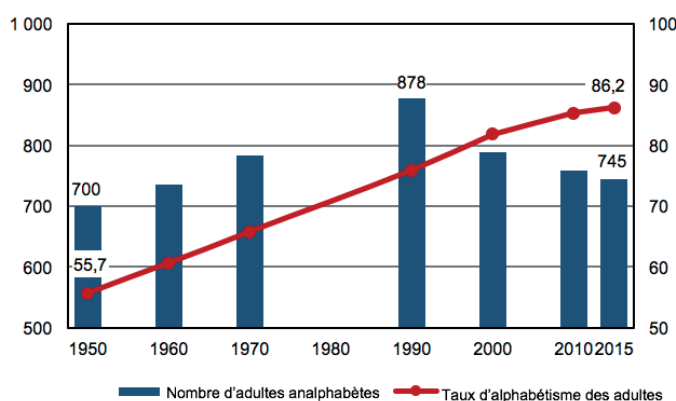
Alors que la communauté internationale célèbre le 50e anniversaire de la Journée internationale de l'alphabétisation, le moment est venu de mesurer le chemin parcouru sur la voie de l'alphabétisation dans le monde et de faire le point sur l'évolution de la nature de ce défi. Les progrès, tout au long de ce demi-siècle, ont été gigantesques. Mais le monde est en perpétuel changement, des conceptions nouvelles se font jour, la population augmente et une nouvelle donne apparaît. Cette courte publication rend compte des progrès accomplis et des changements intervenus et préfigure une analyse plus complète des politiques et des programmes, émaillée de témoignages d'apprenants, qui sera publiée au cours de cette année de cinquantenaire.

## A. Lire le passé : cinquante années de progrès

Les tendances qui se dégagent des données publiées par l'UNESCO sur l'alphabétisation sont d'une régularité surprenante. Depuis 1950, le taux d'alphabétisme des adultes dans le monde a progressé en moyenne de 5 points tous les dix ans, passant de 55,7 % en 1950 à 86,2 % en 2015<sup>1</sup>. La croissance démographique a, toutefois, été si rapide que le nombre d'adultes analphabètes<sup>2</sup> n'a cessé de croître pendant quarante ans : de 700 millions en 1950, il a atteint 878 millions en 1990, avant d'enregistrer une baisse marquée, tombant alors à 745 millions en 2015, mais il demeure supérieur à son niveau de 1950 en dépit des politiques d'éducation pour tous menées pendant des décennies, des interventions en matière d'alphabétisation et de la diffusion des matériels imprimés et des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Figure 1).

Figure 1 : Le taux d'alphabétisme des adultes est en progression constante depuis 1950

Nombre d'adultes analphabètes (en millions, ordonnée de gauche) et taux d'alphabétisme des adultes (en %, ordonnée de droite), dans le monde, 1950-2015



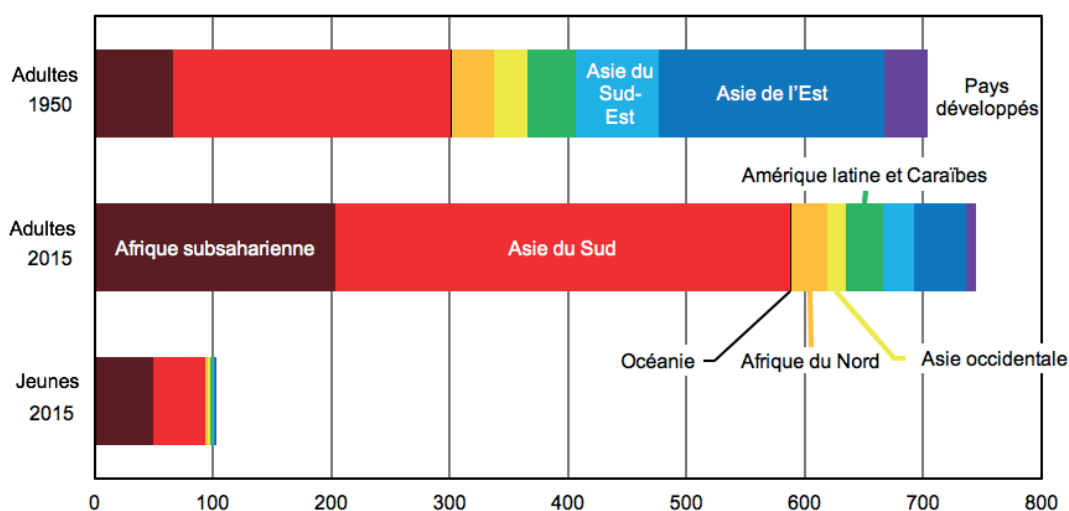
Source : UNESCO. 1972. *Alphabétisation 1969-1971*. Paris, UNESCO ; base de données de l'ISU.

- 1 Les dernières estimations de l'ISU sont pour l'année de référence 2014. Elles se rapportent à la décennie de recensement 2005-14 et sont utilisées pour 2010 dans cette publication. Les chiffres de 2015 sont des projections de l'ISU.
- 2 Les termes « analphabète » et « alphabétisme » sont employés dans cette section au sens défini dans les bases de données des statistiques relatives à l'alphabétisme ; les données fondées sur un continuum de compétences en alphabétisme ne sont pas encore disponibles partout.

Ces tendances ont été très variables d'une région à l'autre. Par conséquent, la carte mondiale de l'analphabétisme a été entièrement redessinée (Figure 2). En 1950, un tiers de la population adulte analphabète vivait en Asie de l'Est et du Sud-Est et un autre tiers en Asie du Sud, le dernier tiers étant réparti de manière presque égale entre cinq autres régions, dont les pays développés (avec une forte population d'adultes analphabètes dans les pays d'Europe du Sud). En 2015, plus de la moitié de la population adulte analphabète était concentrée en Asie du Sud, et plus d'un quart en Afrique subsaharienne. Ces deux régions comptaient à elles seules plus de 90 % de jeunes analphabètes dans le monde.

### Figure 2 : La majorité des personnes analphabètes vivent désormais en Asie du Sud ou en Afrique subsaharienne

Nombre d'adultes analphabètes (âgés de 15 ans et plus) et de jeunes analphabètes (âgés de 15 à 24 ans) (en millions), par région définie selon la classification ODD, 1950 et 2015



NB : Les régions utilisées dans le document source pour l'année 1950 ne coïncident pas toujours exactement avec les régions correspondant à la classification ODD (Objectifs de développement durable) qui sont utilisées pour l'année 2015 et pour la représentation des barres. Les barres représentant les pays développés englobent les chiffres relatifs au Caucase et à l'Asie centrale. Les régions sont classées selon l'ordre croissant du taux d'alphabétisme des adultes en 2015.

Sources : UNESCO. 1957. *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX<sup>e</sup> siècle*. Paris, UNESCO ; base de données de l'ISU.

On distingue quatre tendances régionales (Figure 3) :

- En Asie de l'Est, en Asie du Sud-Est, dans une moindre mesure en Amérique latine et dans les Caraïbes, l'objectif d'alphabétisation universelle est pratiquement atteint, la progression ayant été constante depuis les années 1960. Compte tenu des chiffres élevés de l'analphabétisme chez les adultes relevés vers 1950, l'expansion de l'alphabétisation en Asie de l'Est et en Asie du Sud-Est apparaît comme étant la plus belle réussite des politiques d'éducation et des interventions d'alphabétisation conduites durant la période 1965-2015 et elle a constitué un élément moteur de la croissance économique spectaculaire enregistrée par de nombreux pays de ces régions. En 2015, les taux d'alphabétisme des adultes ont été proches de 95 % dans les deux régions, tandis que les taux d'alphabétisme des jeunes dépassaient 98 %. L'Amérique latine et les Caraïbes ont aussi affiché un taux élevé d'alphabétisme des adultes et sont pratiquement parvenues à l'alphabétisation universelle des jeunes au cours des dernières décennies.
- En Asie occidentale et en Afrique du Nord, l'essor rapide de l'alphabétisation parmi les jeunes, en

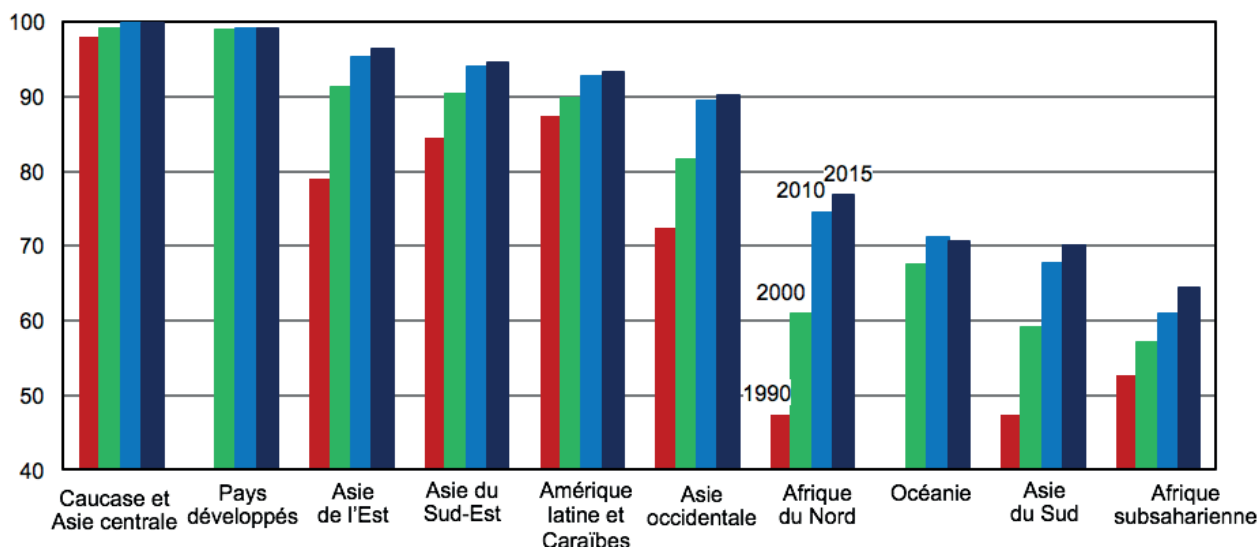
particulier les jeunes femmes, constitue une tendance marquée des années 1990 et 2000. Dans la plupart des pays de ces régions, les taux d’alphabétisme ont été faibles, avec des disparités entre les genres très prononcées jusqu’aux années 1980, mais, en 2015, les taux régionaux d’alphabétisme des jeunes ont avoisiné 95 %. Le développement de l’alphabétisation a favorisé l’expression des revendications des jeunes de ces régions en faveur de la liberté politique et du développement socio-économique et jouera un rôle crucial dans la démocratisation et la stabilisation de ces pays.

- En Asie du Sud, des avancées considérables ont eu lieu depuis 1990, grâce à la mise en œuvre de politiques d’éducation de base pour tous (parallèlement au développement de l’enseignement privé). Le taux d’alphabétisme des jeunes dans la région est passé de 60 % en 1990 à près de 90 % en 2015. Plusieurs facteurs ont, cependant, freiné cette progression, parmi lesquels la persistance d’une extrême pauvreté et de conflits dans plusieurs pays de la région où les écoles sont souvent prises pour cible. Le nombre d’adultes analphabètes s’est stabilisé, sans plus, et, au vu des 43,9 millions de jeunes analphabètes que l’on y recensait en 2015, l’Asie du Sud sera confrontée à un analphabétisme massif des adultes au cours des prochaines décennies.
- L’Afrique subsaharienne et l’Océanie se heurtent à des difficultés spécifiques et, à moins d’une inversion des tendances actuelles, ne peuvent espérer parvenir à l’alphabétisation universelle des jeunes d’ici à 2030. À cause de sa croissance démographique rapide, l’Afrique subsaharienne est la seule région où le nombre de jeunes analphabètes a continué d’augmenter durant les périodes de référence 1990-2000 et 2000-2015 utilisées dans le cadre de l’Éducation pour tous (EPT), passant de 37 millions en 1990 à 49,3 millions en 2015, soit près de la moitié du nombre de jeunes analphabètes dans le monde. L’alphabétisation universelle des adultes en Afrique subsaharienne peut être considérée comme le plus grand défi du XXI<sup>e</sup> siècle en matière de développement, au regard des effets que l’on peut en attendre sur la condition de la femme, la fécondité, le développement de l’enfant, la productivité économique et les processus politiques. L’Océanie fait face à un défi comparable : ses taux d’alphabétisme stagnent depuis l’an 2000 et se situent à un niveau particulièrement bas chez les jeunes.

**Figure 3 : L’essor de l’alphabétisation a été rapide ces 25 dernières années, dans plusieurs régions**

Taux d’alphabétisme des adultes (%) par région, 1990-2015

NB : Absence de donnée pour les pays développés et pour l’Océanie en 1990. Les régions sont classées selon l’ordre décroissant du taux d’alphabétisme des adultes en 2015.



Source : Base de données de l’ISU.

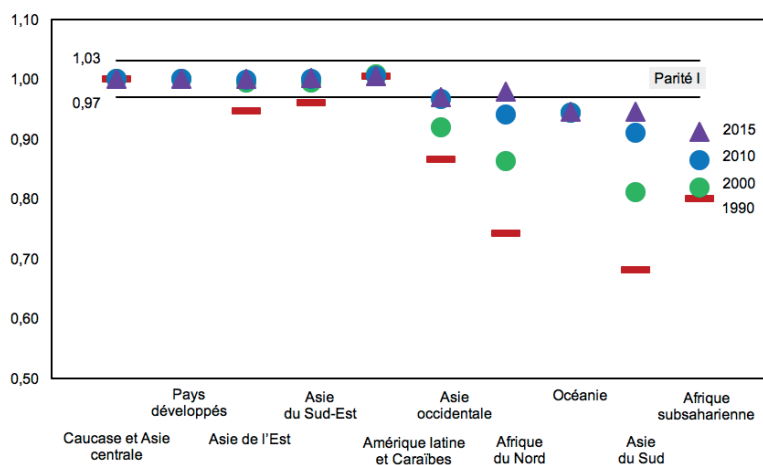
L'une des caractéristiques majeures des 50 années qui se sont écoulées depuis la première Journée internationale de l'alphabétisation, en 1966, est la progression de l'alphabétisation chez les femmes. L'écart entre les hommes et les femmes n'a, toutefois, commencé à se resserrer qu'à partir de 1990, après que le taux d'alphabétisme masculin chez les adultes ait atteint un seuil de 80 %. En 1960, la population alphabète dans le monde était composée à 55,1 % de femmes contre 66,5 % d'hommes, ce qui équivaut à un indice de parité entre les sexes (IPS, rapport entre la valeur du taux correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin) concernant le taux d'alphabétisme des adultes égal à 0,83. En Afrique et en Asie, les taux d'alphabétisme des adultes étaient inférieurs de 15 à 20 points chez les femmes par rapport aux hommes. En 1990, la population alphabète comptait 69,5 % de femmes contre 82,3 % d'hommes, l'indice de parité entre les sexes se maintenant à 0,84, soit un niveau à peine plus élevé que trente ans plus tôt. Les disparités entre les sexes demeuraient très fortes en Asie du Sud, en Asie occidentale, en Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne.

Dans ces conditions, l'amélioration rapide de la parité entre les sexes observée durant les périodes de référence 1990-2000 et 2000-2015 utilisées pour l'Éducation pour tous (EPT) prend l'allure d'un changement radical qui devrait se poursuivre au cours et au-delà de la période de référence 2015-2030 établie pour les Objectifs de développement durable. En 2015, on comptait 82,6 % de femmes alphabètes contre 89,8 % d'hommes alphabètes, soit un indice de parité entre les sexes égal à 0,92. Quatre régions sur 10 avaient réalisé la parité entre les sexes (correspondant à une valeur de l'IPS comprise entre 0,97 et 1,03), et deux autres régions en étaient très proches. En Afrique du Nord et en Asie du Sud, régions où les disparités entre les sexes étaient les plus marquées en 1990, les progrès ont été particulièrement spectaculaires. Ces tendances sont encore plus nettes chez les jeunes : au niveau mondial, la parité entre les sexes a été atteinte en matière d'alphabétisation des jeunes, comme dans 7 régions sur 10 (Figure 4). Seule l'Afrique subsaharienne affichait un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,95 en 2015. Dans 4 régions comprenant une majorité de pays à revenu intermédiaire (Caucase et Asie centrale, Asie de l'Est, Asie du Sud-Est, Amérique latine et Caraïbes), le nombre de jeunes analphabètes est désormais légèrement plus élevé chez les hommes que chez les femmes.

**Figure 4 : La parité entre les sexes en matière d'alphabétisation a commencé à s'améliorer à partir de 1990**

Indices de parité entre les sexes concernant les taux d'alphabétisme des jeunes par région, 1990-2015

NB : Les régions sont classées selon l'ordre décroissant du taux d'alphabétisme des adultes en 2015. Absence de donnée pour les pays développés et pour l'Océanie en 1990.



Source : Base de données de l'ISU.

Enfin, la progression régulière de l'alphabétisation universelle dans le monde, en particulier chez les jeunes, est en grande partie imputable à la forte hausse des taux de scolarisation et d'achèvement dans le primaire au cours des 50 dernières années. Tout en espérant que cette tendance se poursuivra, on ne saurait oublier les 745 millions

de jeunes et d'adultes<sup>3</sup> qui n'ont pas eu accès à l'école : des politiques énergiques et des programmes efficaces d'alphabétisation en faveur des jeunes et des adultes sont une condition essentielle pour pouvoir édifier des sociétés apprenantes.

## ***B. Observer les tendances : 50 années d'évolution d'un concept***

Le concept d'alphabétisation des adultes s'est profondément transformé au cours des cinq dernières décennies, et cette évolution a influé sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation qui a été appliquée par les gouvernements et autres acteurs. Cette section décline quatre grandes conceptions de l'alphabétisation et la forme sous laquelle elles se sont traduites dans les programmes de terrain pendant cette période :

- l'alphabétisation, compétence traditionnelle : dispensée dans le cadre de campagnes et orientée vers le codage et le décodage de la lecture et de l'écriture, acquise en tant que compétence isolée ;
- l'alphabétisation fonctionnelle : perçue comme un instrument destiné à améliorer l'utilisation des compétences et la qualité de la vie et des moyens d'existence ;
- l'alphabétisation, outil d'autonomisation : offrant un moyen de comprendre et d'interroger le monde et de poser la question des structures sociales et de l'exercice du pouvoir, c'est-à-dire l'alphabétisation, source de liberté ;
- la diversité et la pluralité de l'alphabétisation : s'inscrivant dans des approches axées sur le contexte et la vie de l'apprenant.

### **1. L'alphabétisation, compétence traditionnelle**

L'alphabétisation a, durant des siècles, été l'apanage d'une élite qui s'en réservait l'exclusivité pour consigner les décisions des dirigeants et tenir les comptes ou pour protéger et interpréter les textes sacrés. Les premières tentatives qui ont été faites pour donner accès à l'alphabétisation aux gens ordinaires ont souvent suscité une vive opposition : au XVI<sup>e</sup> siècle, en Corée, l'invention par le roi Sejong d'un alphabet conçu pour éviter le recours au chinois et permettre au peuple de lire et d'écrire directement en coréen a mis des centaines d'années avant de devenir la norme. Au XVI<sup>e</sup> siècle, les efforts déployés par Luther pour offrir à tous l'accès aux Saintes Écritures grâce à l'utilisation de l'allemand de tous les jours plutôt que du latin ont reçu un accueil favorable des uns, mais rencontré la résistance de puissantes élites. À partir du XIX<sup>e</sup> siècle et à la faveur de l'essor de l'industrialisation, des gouvernements ont commencé, dans certaines régions du monde, à promouvoir l'alphabétisation universelle par l'école : l'alphabétisation a été présentée comme une compétence que chacun devait acquérir, c'est-à-dire une compétence de l'individu qui est à la fois la base de l'éducation et un moyen de contribuer au développement rapide de l'économie nationale.

L'alphabétisation, au sens de l'aptitude à lire, écrire et compter<sup>4</sup> (les « 3 R »), a par la suite acquis rang de valeur universelle, pour tous et quel que soit le contexte. Dans les pays n'ayant pas bénéficié d'une longue tradition écrite, l'analphabétisme est devenu un « mal à éradiquer » (UNESCO 1965) et les campagnes d'alphabétisation se sont imposées comme pratique courante pour alphabétiser d'importantes populations. Il est à noter que les termes utilisés par les gouvernements pour décrire les objectifs des campagnes d'alphabétisation de masse sont restés inchangés au cours des 50 dernières années. Presque tous les gouvernements ont, à un moment ou à un autre,

3 Projections de l'ISU. La dernière estimation est de 758 millions selon la décennie de recensement 2005-14.

4 Le calcul, récemment, est parfois intégré dans l'alphabétisation ou à part.



évoqué « l'élimination de l'analphabétisme » ou la « lutte contre l'analphabétisme », expressions qui figurent dans la Déclaration de Téhéran de 1965, et utilisé des formulations négatives au lieu de formulations plus positives d'une même finalité, telles que « promouvoir l'alphabétisation pour tous » ou « universaliser l'alphabétisme ». Si toutes ces expressions, à connotation aussi bien négative que positive, ont été critiquées ces derniers temps, elles ont néanmoins servi à mobiliser des populations et à fédérer des efforts nationaux autour d'un objectif commun relatif à l'alphabétisation.

Pourtant, ni les schémas existants de communication écrite et orale, ni la diversité des motivations pouvant amener des apprenants à s'alphabétiser n'ont été pris en considération. Qui plus est, les campagnes d'alphabétisation ont souvent été associées à la propagation d'une idéologie dominante, que ce soit de manière implicite ou explicite. Au cours du siècle dernier, par exemple, certains pays socialistes ont vu dans la promotion de l'alphabétisation un moyen de valoriser une certaine conception de la société et de formes de gouvernance, s'appuyant sur un engagement politique et une mobilisation sociale (Hanemann 2015a). Tant le discours sur la promotion de l'alphabétisation que la pratique des campagnes ont toujours cours, avec des résultats contrastés.

Forte volonté politique et structures de gouvernance spécialisées ont été les meilleurs facteurs de réussite des campagnes d'alphabétisation. Le premier président de la Tanzanie, lui-même enseignant, a accordé une priorité majeure à l'éducation des adultes, considérant qu'elle était la clé du développement national, et lancé une campagne d'alphabétisation de masse qui a eu pour résultat d'élever le taux d'alphabétisme de 33 % en 1967 à 90 % en 1986 (United Republic of Tanzania 2012). Mais, après son retrait de la présidence, d'autres domaines de développement national ont été jugés prioritaires : la campagne n'a pas été poursuivie et les niveaux d'alphabétisation ne se sont pas maintenus. Sous l'impulsion de la conférence de Jomtien en 1990, l'Égypte a créé une Autorité générale pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes (aujourd'hui Autorité générale pour l'éducation des adultes, GAAE) et ouvert des centres d'alphabétisation sur l'ensemble de son territoire. Le projet a débuté en 1993 avec l'élaboration et la mise en place du programme officiel d'alphabétisation « *Learn and be Enlightened* » ; entre 1996 et 2010, le taux d'alphabétisme des adultes dans ce pays est passé de 56 % à 72 %, tandis que le taux d'alphabétisme des jeunes grimpeait de 73 % à 88 %. En Éthiopie, le soutien de haut niveau à caractère plus idéologique fourni pendant le régime socialiste (1974-1991) en faveur de l'alphabétisation s'est traduit par une succession de campagnes semestrielles qui ont touché 9,57 millions d'adultes dans 15 langues entre 1979 et 1983.

Plus récemment, les formes de campagnes se sont diversifiées. Ayant constaté que ses campagnes à grande échelle n'avaient pas réussi à mobiliser suffisamment les communautés locales, l'Inde développe aujourd'hui le « programme populaire » Saakshar Bharat : le gouvernement y agit en tant que facilitateur et fournisseur de ressources, mais travaille en étroite collaboration avec les communautés locales afin d'adapter le programme à leurs besoins. Entre 1962 et 1985, le Népal a lancé campagne sur campagne en faveur de l'alphabétisation, mais, renonçant à une stratégie classique, il a privilégié les centres communautaires d'apprentissage : il s'agit de centres locaux d'activités éducatives, placés sous la responsabilité des communautés et chargés d'offrir des possibilités d'apprentissage diverses et localement pertinentes sous des formes multiples.

Deux aspects ont été omis dans l'organisation des campagnes d'alphabétisation : les motivations qui sont susceptibles d'inciter ou d'obliger des individus à s'alphabétiser et les schémas sociétaux de communication orale et écrite dans lesquels peuvent s'inscrire de nouvelles compétences en alphabétisme. De là découlent les résultats positifs et les faiblesses de ces campagnes : d'un côté, un grand nombre de personnes ont eu l'occasion, ne serait-ce qu'éphémère, d'acquérir des compétences en alphabétisme, mais, d'un autre côté, ces compétences, faute d'être ancrées dans le modèle quotidien de communication, n'ont eu que peu de chances de subsister.



## 2. L'alphabétisation fonctionnelle

Dans les années 1970, la tendance a été de rattacher l'alphabétisation au développement et aux compétences professionnelles, reconnaissant dès lors à cette compétence un rôle clé dans le développement socio-économique. « L'alphabétisation fonctionnelle », ainsi qu'elle a été qualifiée, a en général reposé sur des initiatives à petite échelle que des individus et des groupes pouvaient mener au niveau communautaire : accès à de nouveaux savoirs (dans le domaine agricole, de la transformation et la commercialisation de produits, du commerce et de l'artisanat), amélioration des pratiques de gestion (tenue de comptes, compte rendu de réunions et de décisions, suivi des récoltes, gestion de l'irrigation) ou participation à des réseaux économiques (coopératives, enregistrement officiel, financement de propositions et rapports).

Dans certains pays, l'alphabétisation a été associée à des stratégies de lutte contre la pauvreté et à des stratégies économiques, comme en Algérie, au Bangladesh, en Sierra Leone et en Zambie, par exemple. Dans les programmes mis en place par l'Érythrée, la Turquie, la Gambie, la Sierra Leone et l'Algérie, l'accent a été mis sur la création de perspectives nouvelles et l'autonomisation des femmes, montrant ainsi que, au-delà de l'assimilation pure et simple de compétences nouvelles, l'alphabétisation fonctionnelle facilitait leur utilisation en donnant aux femmes les moyens d'obtenir une nouvelle place et un nouveau statut dans la société.

L'orientation fonctionnelle de l'alphabétisation peut se matérialiser de différentes manières : le processus d'alphabétisation peut donner accès ultérieurement à d'autres types de formation ou à d'autres activités de développement, une fois atteint un certain niveau d'alphabétisation. Cette approche est parfois dite de « l'alphabétisation d'abord » (Rogers 2000). Dans une autre option, l'alphabétisation peut se dérouler en parallèle avec l'apprentissage d'autres compétences. Telle est la voie choisie par des ONG qui, suivant une approche intégrée, mettent en place l'alphabétisation dans un contexte particulier, comme la prise de conscience des droits, la santé et la sécurité alimentaire (Zambie), la santé génésique, la mobilisation de communautés et la communication (Gambie), les compétences professionnelles et les compétences nécessaires pour la vie courante à l'appui d'activités génératrices de revenus (Sierra Leone) et qui associent l'alphabétisation non seulement à la formation à un métier et à la génération de revenus, mais aussi à la valorisation des compétences intangibles propices à l'autonomisation des femmes, comme la solidarité, les droits de l'homme, le respect, l'égalité des genres et l'autonomie économique (Algérie).

Depuis les années 1990, le Sénégal a adopté une politique qui prend en compte la diversité des communautés et cherche à conjuguer les efforts de l'État avec ceux de la société civile et des communautés elles-mêmes. La constitution de partenariats dans le cadre d'une stratégie d'externalisation, dite du faire faire, a rendu possible un meilleur ajustement de l'alphabétisation avec les motivations et les aspirations des apprenants et s'est avérée efficace pour enraciner plus profondément l'alphabétisation dans le tissu socio-économique local. Le modèle a, par conséquent, été repris par plusieurs pays en Afrique de l'Ouest ou ailleurs, comme au Mali, au Burkina Faso, au Togo et au Tchad. Dans la région, cette stratégie a permis d'intensifier les efforts en faveur de l'alphabétisation au travers de la prise d'un engagement ferme, conjointement par l'État et les partenaires techniques et financiers, de faire face aux défis qui se posent. Les résultats sont satisfaisants, même si quelques questions de coordination et de contrôle de la qualité restent à régler.

L'évolution de la conception de l'alphabétisation aboutit à une approche plus intégrée dans laquelle il est tenu pleinement compte des motivations, des conditions et du contexte de son utilisation, et du fait que l'alphabétisation n'a de valeur que par l'usage que les individus veulent en faire, c'est-à-dire un processus d'autonomisation sociale et économique.

### 3. L'alphabétisation, outil d'autonomisation

Paulo Freire, éducateur brésilien qui a obtenu le Prix international d'alphabétisation de l'UNESCO en 1975, est à l'origine d'une conception novatrice de l'alphabétisation qui dépasse le cadre de la simple transmission de compétences et s'intéresse à l'apport que peut représenter, pour des populations pauvres et marginalisées, le fait d'être alphabète. Critique à l'égard de la conception « bancaire » et de la « domestication » de l'éducation et allant à l'encontre du modèle d'enseignement classique, venu d'en haut et prêt à l'emploi, Freire a développé le concept d'alphabétisation de « conscientisation », une méthode qui aide les communautés à prendre conscience des structures sociales qui les maintiennent dans la pauvreté et la marginalisation et de la possibilité qu'elles ont de prendre en main leur devenir. Il a introduit une nouvelle conception de l'alphabétisation, qu'il décrit comme un acte politique radical pour « briser le silence » auquel sont réduits les opprimés et bousculer les structures qui les maintiennent dans ce statut.

Les pays qui ont adopté la théorie de Freire ont axé leurs efforts tant sur le développement humain et social que sur les conséquences fonctionnelles. Au Cabo Verde, le renforcement de la confiance et de l'estime de soi chez l'individu a été l'un des objectifs du programme d'alphabétisation, où il est tenu compte du vécu des apprenants. Se référant à la loi de 2010, la Bolivie a prôné une conception universelle (appliquer le droit à l'éducation), libératrice (sortir de la dépendance), démocratique et participative (apprenants actifs), à l'écoute de la diversité de l'identité culturelle et, dans le même temps, interculturelle et bilingue de l'alphabétisation. Inspiré des méthodes de Freire, le programme régional latino-américain *Bi-Alfa* a offert une alphabétisation en espagnol et dans la langue autochtone simultanément, lançant par là un message fort sur l'égalité de statut de la langue autochtone et renforçant ainsi l'estime de sa propre culture et l'affirmation culturelle. Ce programme s'est aussi attaqué à la question des inégalités entre les sexes, avec des environnements d'apprentissage différents selon le sexe de telle sorte que les modèles traditionnels de domination masculine ne perturbent pas l'apprentissage des femmes. Cette conscience nouvelle, mêlée d'une certaine appréhension, de la part des femmes a suscité un sentiment de perplexité et de désapprobation chez les hommes. Ces réactions complexes font prendre la mesure de la transformation qui s'opère en promouvant l'égalité des genres par l'éducation, ainsi que de l'espace social de dialogue qui se crée sur l'identité culturelle et le changement grâce à l'alphabétisation.

Dans cette approche d'alphabétisation, la relation entre l'apprenant et l'animateur devient l'élément dynamique central où le dialogue « problématise » le processus et le contexte du changement social. Souplesse, esprit d'ouverture et sensibilité pédagogique de l'animateur sont indispensables dans les méthodes de Freire, et c'est par le dialogue avec et entre les apprenants que l'alphabétisation donne aux individus les moyens d'appliquer de nouvelles manières d'agir.

En République démocratique du Congo, au Rwanda et au Burundi, les animateurs ont joué un rôle déterminant dans les programmes de construction de la paix et fondés sur les droits de l'homme mis en place dans les situations de post-conflit. En République démocratique du Congo, les sessions d'alphabétisation au cours desquelles une large place a été faite à l'écoute des apprenants sont devenues des espaces de médiation et de réconciliation, et près de 3 000 cas de conflits ont été résolus dans le cadre d'un seul programme. Au Burundi, les groupes d'alphabétisation ont aidé les participants à surmonter la méfiance et à examiner les problèmes locaux. Enfin, au Rwanda, les organisations confessionnelles ont offert des programmes d'alphabétisation axés sur le développement humain holistique et combinés à une formation professionnelle en vue d'encourager la construction d'un nouvel avenir pour l'individu et pour la collectivité.

## 4. La diversité de l'alphabétisation

Au cours des années 1990, les recherches menées dans le domaine de l'alphabétisation se sont concentrées sur les pratiques sociales et, notamment, la connaissance du contexte social dans lequel l'alphabétisation est utilisée, de même que les liens avec les institutions, les systèmes, les structures et l'exercice du pouvoir. La pratique de l'alphabétisation est ancrée dans la culture et la politique et, selon le contexte, ses finalités, ses utilisations et les langues employées sont différentes, tout comme la place qu'elle occupe dans les réseaux de communication (Street 1995, 2005). À la lumière de cette nouvelle conception, des études ont été faites sur la pratique de l'alphabétisation dans une multitude de contextes différents à travers le monde, révélant la grande diversité des finalités, des messages culturels, des langues utilisées, de la dimension individuelle et collective, ainsi que des pratiques dominante, subordonnée et « contestante » de l'alphabétisation. La conception de l'alphabétisation en tant que pratique sociale rejoint la théorie de Freire en ce qu'elle reconnaît l'utilisation de l'alphabétisation comme étant située au cœur même de l'action sociale et politique.

Ces études apportent un éclairage fondamental sur la pluralité de l'alphabétisation : autrement dit, il n'y a pas une forme standard d'alphabétisation, mais des formes diverses d'alphabétisation. Déjà en germe dans les années 1990 (Street 1995), cette conception plurielle de l'alphabétisation a été clarifiée par l'UNESCO dans un document d'orientation publié en 2004, où l'on peut lire : « l'alphabétisation n'est pas uniforme, mais culturellement, linguistiquement et même temporellement diverse. [...] Les contraintes auxquelles sont soumises son acquisition et son utilisation ne résident pas seulement dans l'individu, mais dans les rapports sociaux et les schémas de communication structurés par la société » (UNESCO 2004 : 13).

Plusieurs programmes d'alphabétisation qui, sans promouvoir nécessairement les diverses dimensions de l'alphabétisation, tiennent compte de la grande variété des contextes et des finalités qui la caractérisent ont vu le jour ces 50 dernières années. Deux exemples de cette diversité concernent les buts recherchés dans l'alphabétisation et les langues employées. Dernièrement, certains pays se sont détournés d'une approche plus normalisée, préférant valoriser la diversité. Après avoir privilégié les campagnes d'alphabétisation et soucieuse de faire face au problème persistant de l'analphabétisme, l'Afrique du Sud a lancé le programme *Kha Ri Gude* en 2008, avec la participation d'un large éventail d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Répondant à la diversité des besoins d'apprentissage selon les groupes, le programme applique une approche intégrée et multilingue ; sur ce dernier point, il va pleinement dans le sens de la politique linguistique de l'Afrique du Sud où 11 langues sont officiellement reconnues, sans compter les autres langues qui sont utilisées. Également préoccupé par l'échec de son programme national d'alphabétisation à atteindre certains groupes de populations, le Botswana a instauré le programme *Thuto Ga E Golelwe* (« Il n'est jamais trop tard pour apprendre ») qui cible plus spécialement les minorités ethniques et les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux, de même que les communautés rurales défavorisées et souvent marginalisées. Au Cameroun, la société civile est le principal acteur de l'alphabétisation des adultes, et l'accent est mis sur les initiatives locales. Faisant fond sur les principes d'organisation locale et les rares ressources extérieures disponibles, une ONG promeut un programme d'alphabétisation des adultes orienté vers la langue locale, la culture et les besoins d'apprentissage et offre une formation aux animateurs et un soutien à la production matérielle locale. Pour participer au programme, les communautés locales doivent prendre l'initiative de constituer un comité et définir la nature des besoins d'alphabétisation et les moyens d'y répondre.

Avec le recul, l'influence de l'évolution des conceptions de l'alphabétisation est visible dans l'évolution des programmes d'alphabétisation sur le terrain, non pas de façon linéaire, mais selon une tendance lente, mais régulière. Des influences et des tendances nouvelles se profilent, dont certaines tendent déjà à remodeler les conceptions de l'alphabétisation.

## C. Écrire l'avenir

L'attention portée ces cinquante dernières années à la promotion de l'alphabétisation, parallèlement aux progrès considérables de la scolarisation, n'a pas suffi pour atteindre les niveaux d'alphabétisme qui permettraient à chaque jeune et à chaque adulte de pouvoir communiquer efficacement par écrit. Toutes les régions sont actuellement confrontées au défi d'élever le niveau de compétences de leur population. Deux d'entre elles, l'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne, sortent du lot :

- les taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes ont fortement progressé en Asie du Sud, mais pas aussi vite que la croissance démographique, et le nombre d'adultes analphabètes y demeure élevé. La pauvreté et les conflits qui sévissent dans certaines zones ont privé des millions de jeunes d'une scolarisation digne de ce nom. Les besoins devraient rester immenses pendant plusieurs décennies, faisant de l'alphabétisation universelle des adultes un objectif lointain dans cette région ;
- en Afrique subsaharienne, le rythme soutenu de la croissance démographique implique que le nombre d'adultes analphabètes continue d'augmenter en termes absolus ; l'alphabétisation des adultes demeure un des grands défis globaux du XXI<sup>e</sup> siècle dans cette région, du fait de ses effets prévisibles sur d'autres aspects du développement, comme le rôle et le statut des femmes, la fécondité, le développement des enfants, la productivité économique ou les processus politiques.

Comme on l'a vu, la définition de l'alphabétisation et de la place qu'elle occupe dans la vie des individus et des communautés a beaucoup changé au cours des cinquante dernières années. Dans la mesure où ce mode de communication est conditionné par le contexte socioéconomique, la compréhension que nous en avons continuera d'évoluer. Trois tendances pèseront à moyen terme : le programme de développement durable, l'apprentissage tout au long de la vie et la société numérique.

### 1. Le programme de développement durable

Les 17 Objectifs de développement durable (ODD) visent essentiellement une meilleure qualité de vie, tout en étant attentifs à l'amélioration des rapports sociaux (genre, équité, paix, justice, institutions), mais ils négligent les processus pour y parvenir. C'est pourtant là, très clairement, que l'alphabétisation – et plus généralement l'éducation – entre en ligne de compte. La « communication par le texte » est un élément indispensable des efforts de réalisation de chacun des ODD, et la promotion de l'alphabétisme (acquisition initiale, renforcement des compétences de lecture et d'écriture, application de ces compétences à de nouveaux domaines) figurera parmi les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. La demande d'alphabétisation fera partie intégrante à l'atteinte de chacun des ODD, laquelle exige une collaboration intersectorielle engagée et continue. L'alphabétisme, tant dans son processus d'acquisition que dans l'usage qui en est fait, peut donner aux apprenants, aux niveaux individuel et collectif, les outils nécessaires pour comprendre et accepter les risques, et se sentir mieux à même d'agir sur leur environnement. Cet effet intangible est crucial pour leur donner la confiance nécessaire pour non seulement affronter le changement, mais aussi en infléchir le cours.

Le développement socio-économique passe par un accès accru à l'information et au savoir, des institutions plus efficaces, des relations transformantes et transformées, et bien d'autres facteurs décisifs, qui tous reposent sur la communication, l'échange, la réflexion et l'apprentissage. La maîtrise de l'alphabétisme dans toutes ses modalités sera un élément essentiel de ces processus : l'exclusion des circuits de la communication écrite laisse en effet peu de moyens de participer à la mise en œuvre des ODD.

## 2. L'apprentissage tout au long de la vie

L'Objectif de développement durable 4 vise à *garantir une éducation de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Ce concept d'apprentissage tout au long de la vie renvoie à l'évolution constante des besoins et des processus d'apprentissage au niveau individuel et sociétal en réponse aux changements socioculturels. L'apprentissage tout au long de la vie consiste à créer des possibilités d'apprentissage durant toute la vie de l'individu, en fonction de sa situation, de ses besoins, de ses aspirations et des défis qu'il rencontre dans tous les domaines. L'apprentissage et le niveau des acquis en alphabétisme sont considérés comme partie intégrante pour définir le cadre national des certifications et la validation des acquis, favorisant ainsi l'orientation pertinente et les passerelles entre l'alphabétisation et la formation technique et professionnelle pour les adultes peu instruits et peu formés. L'alphabétisme, dans ses diverses manifestations, est une partie intégrante de la recherche individuelle et de la promotion collective de l'apprentissage tout au long de la vie (cf. Hanemann 2015b) :

- en tant que processus ininterrompu, s'accomplissant à tout âge et dans toutes les générations, ancré dans un contexte social précis et s'étendant au-delà de l'apprentissage en salle de classe ;
- en tant que progression continue d'un niveau de compétences à un autre, et en association avec l'acquisition d'autres compétences.

Il faudra pour cela constamment réévaluer quel type de promotion de l'alphabétisation et quels processus d'apprentissage (dont l'emploi des TIC) seront les mieux à même d'assurer un apprentissage tout au long de la vie pertinent et efficace.

## 3. La société numérique

Avec la mise au point de processus numériques à des fins toujours plus variées, on verra aussi croître les besoins en personnes formées aux TIC capables d'en tirer le meilleur parti possible. L'alphabétisation s'avère donc indispensable non seulement pour répondre aux besoins de communication primaires, mais aussi pour apporter des compétences de plus haut niveau en matière de manipulation, d'interprétation, de présentation et de communication de données. L'adolescent d'aujourd'hui qui n'a pas appris à lire, écrire et compter dans le cadre scolaire, mais bénéficie d'une formation de rattrapage non formelle, doit se doter rapidement des compétences exigées pour traiter les données et l'information numériques.

Les documents numériques, avec leur mélange de textes, de graphiques, d'images, de photos et de symboles, remplacent progressivement les matériels imprimés. Plus les dispositifs numériques s'imposeront comme outils d'apprentissage, plus l'apprentissage de leur manipulation – un ensemble de compétences aujourd'hui quasi universel – trouvera sa place dans l'alphabétisation de base. Les programmes d'alphabétisation devront de plus en plus prévoir une initiation aux TIC, et ce, le plus rapidement possible.

Mais comment continuer de promouvoir l'alphabétisation alors qu'on exige d'elle toujours plus ? Il est clair que l'ensemble des stratégies connues, telles que l'identification des buts de l'alphabétisation, sa place dans les modes de communication, les approches multilingues basées sur la langue maternelle, et l'intégration de l'alphabétisation dans l'acquisition d'autres compétences, resteront des outils fondamentaux. Grâce à la communication numérique, le champ de l'expression personnelle et de la créativité culturelle va s'agrandir, même si la domination de certaines langues et savoirs sur l'internet fait aussi naître un risque de perte culturelle et de réduction de la diversité. C'est peut-être l'insertion de l'alphabétisation au sein d'autres apprentissages qui comptera le plus, dans la mesure où elle propose un mode d'apprentissage en prise directe avec les usages prospectifs de l'alphabétisme.

Il faut que les services d'alphabétisation proposés aux groupes marginalisés continuent d'être guidés par les droits de l'homme, et que l'approche « fonctionnelle » soit élargie, et axée non tant sur l'amélioration des moyens d'existence que sur la poursuite d'objectifs fixés par les apprenants eux-mêmes. On rejoint ici l'importance accordée par Amartya Sen (1999) à un développement qui améliore « notre capacité à mener la vie que nous jugeons bonne ». L'alphabétisation est une de ces capacités.

## ***D. Conclusion : vers une nouvelle alphabétisation***

Ces évolutions plus récentes serviront d'autant mieux la promotion de l'alphabétisation qu'elles sauront tirer les leçons des politiques, des programmes et des pratiques antérieurs. On trouvera ci-dessous plusieurs enseignements importants des expériences et des réflexions passées nous permettant de répondre aux défis actuels :

- Promouvoir l'alphabétisme est une opération complexe, dans la mesure où elle concerne l'existence toute entière de l'individu et de la société ; elle s'inscrit dans un contexte, et ceci conditionne, facilite et restreint les pratiques d'alphabétisation et les modes d'acquisition. Impliquer des acteurs multiples, explorer les différents modes de communication, comprendre l'usage des langues et découvrir les objectifs réels et potentiels de l'alphabétisme, tout cela sera essentiel pour aborder cette complexité. La collaboration intersectorielle est essentielle pour maximiser les impacts de l'alphabétisation dans le cadre plus large des efforts déployés pour l'éducation (UNESCO 2016 ; UIL 2016).
- Il n'existe pas d'approche unique de l'apprentissage de l'alphabétisme : celui-ci variera en fonction du groupe, du sexe et de l'âge de l'apprenant, du contexte socioculturel et de la période en cours. De la flexibilité, une sensibilité au plus large contexte et une constante mise en question de la place de la communication écrite dans la vie, les moyens d'existence, les relations et les réseaux des individus, devront guider les efforts de promotion de l'alphabétisation.
- L'utilisation des compétences acquises ne progressera que si les objectifs et les besoins des individus et des communautés sont identifiés et pris pour point de départ. C'est cet aspect qui différencie les quatre grandes tendances évoquées ici : campagnes d'alphabétisation, alphabétisation fonctionnelle, alphabétisation au service de l'autonomisation et alphabétisations plurielles. De manière générale, les campagnes ne demandaient jamais aux apprenants pourquoi ils souhaitaient apprendre, les approches fonctionnelles s'appuyaient sur certains liens (à caractère économique), les approches autonomisantes offraient aux apprenants un espace de discussion de leurs objectifs potentiels, et l'approche axée sur la diversité des formes d'alphabétisation partait du principe que les différences sont des facteurs cruciaux dans la conception des programmes. Conclusion : le respect, le dialogue, la négociation et l'appropriation locale sont des ingrédients essentiels.
- Les relations entre les différents acteurs sont un facteur crucial. La nature des structures de gouvernance définira le rôle du gouvernement en matière de coordination, de financement, de réglementation et de contrôle de la qualité, et décidera de la gestion des liens avec les partenaires multiples et variés. La force du dialogue entre les agences ou les ONG chargées de la mise en œuvre et les communautés desservies pèsera sur la pertinence et l'appropriation des programmes au niveau local. La prise en compte de ces dimensions et une constante attention au contexte relationnel sont cruciales pour assurer des processus d'apprentissage durables et efficaces.
- Pour assurer un enseignement et un apprentissage de qualité, il faut prévoir un suivi à la fois des intrants et des résultats de cet apprentissage. La capacité des enseignants est un élément clé, qui exige une mise à niveau constante et des conditions dignes d'une profession à haut statut : autrement dit, la qualité a un coût. La reconnaissance officielle des acquis de l'apprentissage ouvre aussi des perspectives reconnues d'apprentissage tout au long de la vie.
- Quelle que soit l'approche examinée ici, l'éducation et l'alphabétisation des adultes ont rarement bénéficié de financements suffisants. La promotion de l'alphabétisation des adultes vient loin sur la liste des priorités budgétaires des gouvernements et de leurs partenaires. Rares sont les pays qui consacrent au moins 3 % de leur budget éducatif à l'éducation des adultes, et les « compétences de base des jeunes et des adultes » se voient allouer la plus faible portion de l'aide totale à l'éducation des pays du CAD : 1,4 % en 2014. Aucun progrès ne sera fait vers l'apprentissage tout au long de la vie et la société du savoir sans des efforts financiers plus conséquents.



# Références

Archer, D. 2005. *Writing the Wrongs: International Benchmarks on Adult Literacy*. London, ActionAid International.

Hanemann, U. 2015a. Evolution of literacy campaigns and programmes and their impact since 2000. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015.

Hanemann, U. 2015b. Lifelong Literacy: Some Trends and Issues in Conceptualising and Operationalising Literacy from a Lifelong Learning Perspective. *International*

Rogers, A. 2000. Literacy comes second: working with groups in developing societies. *Development in Practice*, Vol. 10, No. 2, pp. 236–240.

Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York, Knopf.

Street, B. V. 1995. *Social Literacies*. London, Longman.

Street, B. V. (ed.) 2005. *Literacies Across Educational Contexts*. Philadelphia, Caslon.

UNESCO. 1965. *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy*. Tehran. 8-19 September 1965. Final Report. Paris, UNESCO.

UNESCO. 1972. *Literacy 1969–1971*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2004. *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes*, Education Sector Position Paper, Paris: UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (Accessed 2 September 2016.)

UNESCO. 2016. *Education for People and Planet: creating sustainable futures for all*. [Global Education Monitoring Report 2016]. Paris, UNESCO.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2016. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg, UIL.

United Republic of Tanzania. 2012. Adult and Non-Formal Education Development Plan (ANFEDP) 2012/13-2016/17. Dar es Salaam, Ministry of Education and vocational training.



**la Section Jeunesse, Alphabétisation  
et Développement des compétences**

**Division pour les politiques et les systèmes  
d'apprentissage tout au long de la vie**

UNESCO

7, place de Fontenoy

75 352 Paris 07 SP, France

[www.unesco.org/education/literacy](http://www.unesco.org/education/literacy)