



2006/ED/EFA/MRT/PI/31

Background paper prepared for the
Education for All Global Monitoring Report 2006
Literacy for Life

L’alphabétisation dans les pays francophones: situations et concepts

Benjamin Fernandez
2005

This paper was commissioned by the *Education for All Global Monitoring Report* as background information to assist in drafting the 2006 report. It has not been edited by the team. The views and opinions expressed in this paper are those of the author(s) and should not be attributed to the *EFA Global Monitoring Report* or to UNESCO. The papers can be cited with the following reference: “Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*”. For further information, please contact efareport@unesco.org

L'alphabétisation dans les pays francophones, situations et concepts

Note : La présente étude s'efforce de donner un aperçu le plus large possible des concepts et des compréhensions de l'alphabétisation dans les pays francophones. Elle est cependant limitée d'une part par le peu de temps alloué pour réaliser ce travail de synthèse, et d'autre part par la grande diversité des conceptions théoriques et des contextes culturels francophones, le caractère disparate des études réalisées dans ces pays, ainsi que la quasi-inexistence des recherches comparatives et transversales dans le domaine de l'alphabétisation et de l'étude de l'alphabétisation en milieu francophone. Elle ne peut que souligner la diversité des cas et la nécessité d'une étude comparative approfondie ainsi que d'une véritable mise en commun des recherches et expériences francophones menée en coopération par les différents acteurs – organisations internationales, centres de recherches, institutions et associations – engagées dans la lutte contre l'analphabétisme et le progrès de l'éducation.

Alors que le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2006 envisage de reposer la question de la pertinence des visions de l'alphabétisation, de leur évolution et de leur cohérence, un constat préalable s'impose : le concept anglais de « literacy », qui est au cœur du programme des Nations-Unies décidé pour 2003-2012 (*Literacy decade*) et du rapport, ne va pas de soi dans l'ensemble des contextes d'alphabétisation, au premier rang desquels l'alphabétisation francophone.

Le monde de l'alphabétisation francophone présente d'abord une spécificité linguistique. Le terme anglais de « literacy » admet en français une pluralité d'équivalents. Sommairement, *literacy* admet en français trois traductions générales différentes : « alphabétisation », qui désigne l'acte d'alphabétiser, choisi dans les traductions des programmes de l'UNESCO et des Nations-Unies (Décennie de l'alphabétisation) ; « alphabétisme », qui désigne à l'origine un niveau d'aptitude à la lecture et à l'écrit ; et « littératie », terme apparu récemment pour décrire l'apprentissage de nouvelles compétences qui dépassent le cadre de l'enseignement scolaire. De plus, les pratiques d'alphabétisation dans les pays francophones, formulées en termes de « lutte contre l'analphabétisme » ou de « lutte contre l'illettrisme » s'appuient pour une large part sur des concepts qui ne correspondent pas explicitement au terme *literacy*. Réciproquement, le concept anglais recouvre des acceptions qui n'existent pas nécessairement dans le lexique francophone. Ces termes sont l'objet de nombreuses polémiques, et sont chacun, selon les pays et les contextes dans lesquels ils sont utilisés, spécifiques d'une vision propre de l'éducation.

La synthèse proposée ici commence par un aperçu historique des contextes dans lesquels se sont développées les approches des différents pays francophones. Limitée par le temps, elle met davantage l'accent sur les pays francophones du Nord, dont sont issues la majorité des recherches conceptuelles. Ceux-ci sont liés par une situation historique commune, qui est la redécouverte de l'analphabétisme dans les années 1970-1980, mais ont apporté des réponses différentes au problème. L'analyse s'attache ensuite à décrire la diversité de ces approches, et étudie les concepts francophones majeurs qui ont marqué l'évolution des recherches en alphabétisation, en soulignant leur impact respectif dans les débats internationaux. Elle tente pour finir de dégager quelques conclusions générales sur la spécificité des approches francophones en matière d'alphabétisation ainsi que leur contribution au débat contemporain.

Cette étude s'efforce d'embrasser la diversité des situations, des engagements et des réponses issus des recherches et politiques d'alphabétisation francophones, et accorde une attention particulière aux approches novatrices susceptibles d'apporter un regard différent sur les pratiques d'alphabétisation, étant entendu que c'est d'une meilleure vision de la pluralité des concepts et des approches que l'on parviendra à élargir l'horizon de la lutte commune en faveur de l'alphabétisation.

Un point de départ historique commun

La redécouverte de l'analphabétisme

L'histoire contemporaine de la lutte contre l'analphabétisme dans les pays francophones du Nord commence par un fait commun : la redécouverte par un grand nombre de pays industrialisés de l'analphabétisme au début des années 1980¹.

Alors qu'au moyen de la scolarisation de masse ces pays pensaient avoir résolu sur leur territoire la question de l'analphabétisme, le problème a marqué un retour brutal dans les années 1970 et 1980, par la voix d'associations et d'acteurs extra-institutionnels oeuvrant dans le domaine de l'alphabétisation. Les pays francophones ont marqué un retard décisif pour réagir. La Belgique francophone n'a accepté de reconnaître officiellement l'existence de l'analphabétisme qu'en 1982, la France qu'en 1984 et le Canada en 1986, alors que le Royaume-Uni l'avait accepté dès 1973. Le désarroi des pouvoirs publics devant cette soudaine prise de conscience va les conduire à s'appuyer sur l'action des associations et groupes autonomes d'alphabétisation, qui ont décelé le problème et mènent depuis longtemps déjà des actions autonomes en faveur de l'alphabétisation hors des contextes scolaires.

Le phénomène d'analphabétisme en Belgique francophone est mis en lumière par deux rapports, publiés simultanément en 1982 par deux collectifs engagés dans la lutte contre l'analphabétisme². L'année suivante, devant la passivité de l'ensemble des acteurs de la société quatre associations régionales de formation continue et d'éducation permanente forment le mouvement Lire et écrire, dans le but de fédérer les initiatives d'alphabétisation régionales³, qui se voit confier en 1984 par la Commission européenne une étude sur « Les itinéraires d'analphabétisme ».

De même en France, le problème concernant une large population adulte en difficulté pour lire et écrire a été soulevé par de nombreuses associations menant elles-mêmes des actions d'alphabétisation⁴. Alors qu'il semblait évident aux pouvoirs publics que tout Français savait lire et écrire, et que l'analphabétisme ne pouvait concerner que les pays dits sous-développés⁵, les autorités se voient forcées de considérer sérieusement le problème après la

¹ L'UNESCO, qui concentrait jusqu'alors ses efforts en direction des pays en développement, note ce tournant au sein des pays du Nord, comme en témoigne l'allocution du Directeur général de l'époque, M. M'Bow, lors de la 16^e journée de l'Alphabétisation, le 8 septembre 1982 : « Mais l'analphabétisme ne s'arrête pas aux frontières du Tiers-monde : il affecte aussi les pays industrialisés, y compris ceux qui jouissent d'un niveau de prospérité matérielle ».

² « Projet de campagne d'alphabétisation à Bruxelles », par le Collectif d'alphabétisation, et « Les illettrés et nous en Wallonie et à Bruxelles », par ATD Quart Monde.

³ A ce jour, Lire et écrire regroupe neuf coordinations régionales pluralistes. En 1994, Lire et écrire a adopté une charte qui déclare que l'alphabétisation, en tant que partie intégrante de l'éducation, est « un droit institutionnel fondamental inscrit dans la constitution belge et dans la Déclaration universelle des droits de l'homme », dont le but est « l'autonomisation des individus ».

⁴ Entre autres l'association ATD Quart-Monde qui a joué un rôle fondamental dans la reconnaissance et la lutte contre le phénomène de l'illettrisme. Un article évoquant le phénomène de l'illettrisme en France avait même paru dans les années 1960. Thuillier, Guy, « Un problème social : les illettrés et semi-illettrés », *Droit social*, n° 3, mars 1967.

⁵ Le dernier recensement à poser la question « savez-vous lire et écrire ? » remontait à 1946 et la France avait récemment répondu à une enquête du Parlement européen, en 1979, qu'elle n'était pas concernée par le phénomène d'analphabétisme. Voir Bouvet, C., Falaize, B., Federini, F. et Freynet, P., *L'illettrisme, une question d'actualité*, Hachette, 1995, Paris.

publication d'un rapport officiel en janvier 1984⁶, qui sera immédiatement suivi par la création du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) – remplacé en 2000 par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) – chargé de lutter contre un phénomène social nouveau décrit par le terme d'« illettrisme ». La loi d'orientation du 29 juillet 1998 de lutte contre les exclusions fait de la lutte contre l'illettrisme une priorité nationale à laquelle doivent concourir l'ensemble des pouvoirs publics.

De son côté, le parlement canadien ne reconnaît officiellement l'analphabétisme qu'en 1986, déclarant son élimination « priorité nationale », puis, en 1991, « objectif national » pour l'horizon 2000. La lutte canadienne contre l'analphabétisme va alors se caractériser par une forte action communautaire. En 1990, l'enquête Statistiques Canada, qui révèle le chiffre de 900 000 analphabètes au Québec, pousse les institutions à réagir en préconisant la mise en place d'un plan d'action contre l'analphabétisme. Quelques années plus tard, le Ministère de l'éducation du Québec reconnaît et apporte un soutien financier, à travers le Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA), au réseau des 93 Groupes d'éducation populaire en alphabétisation, composé au Québec des Groupes populaires qui développent depuis les années 1970 un projet d'alphabétisation alternatif inspiré de la pédagogie de la conscientisation de Paulo Freire. Parallèlement, des recherches s'emploient à appréhender l'analphabétisme en termes sociologiques et politiques⁷. Au niveau fédéral est créé en 1988 le Secrétariat national à l'alphabétisation, sous la tutelle du Ministre chargé de l'alphabétisation, en vue de sensibiliser, de financer et de coordonner les actions en faveur de l'alphabétisation venant des institutions et des communautés. A travers les Dialogues de politique, lieux de réflexion et d'échange ponctuels, il a notamment engagé une réflexion publique sur l'alphabétisation et son articulation avec les politiques sociales et culturelles.

L'implication de ces groupes issus du secteur associatif, qui inscrivent l'alphabétisation dans une action de lutte contre les inégalités sociales, a considérablement influencé l'évolution des nouvelles interrogations posées par l'analphabétisme vers une réflexion plus large sur le devenir des sociétés dites développées, confrontées à partir des années 1970 à de nouveaux phénomènes de précarité et d'exclusion liés aux mutations économiques et sociales⁸.

Le cas des pays francophones d'Afrique

Les pays francophones d'Afrique du Nord et de l'Ouest relèvent d'une situation particulière, liée à leurs situations géographiques, culturelles, leur niveau de « développement » ainsi que leur type de structures politiques. Une étude exhaustive serait trop longue, et peu utile pour une recherche conceptuelle. Quelques données méritent toutefois d'être rappelées.

Les taux d'analphabétisme y sont parmi les plus élevés du monde, et ce pour des raisons liées au contexte interne, mais aussi extérieur aux pays africains. L'alphabétisation a souvent été victime d'un manque d'investissement de la part des pouvoirs publics. La répartition des dépenses publiques bénéficie essentiellement au supérieur et au secondaire

⁶ Espérandieu, Véronique et Lion, Antoinette, Benichou, Jean-Pierre, *Des illettrés en France : rapport au premier ministre*, La documentation française, 1984.

⁷ Notamment les études de Jean-Paul Hautecoeur et Serge Wagner, pour ne citer qu'eux. Hautecoeur, J.-P.: « L'alphabétisation, une bonne affaire? Critique du discours de l'alphabétisation au Canada, in J.-P. Hautecoeur (dir.), Alpha 96, Québec-Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1996. Wagner, S., « Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie, in J.-P. Hautecoeur (dir.), Alpha 97, Formation de base et environnement institutionnel, Québec-Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1997.

⁸ « Une fracture du corps social se constitue actuellement autour de ces savoirs élémentaires, fracture qui rend de plus en plus difficile, l'exercice par tous des droits civiques, la participation au développement économique et social, la liberté de circulation et d'opinion, le développement culturel. » *Des illettrés en France, op. cit.*, p. 6.

(selon une méthode élitiste⁹). L'aide extérieure a contribué paradoxalement à renforcer ces déséquilibres initiaux, en se dirigeant elle-même majoritairement vers le secondaire et le supérieur, au détriment du primaire et de la lutte contre l'analphabétisme. Autre facteur déterminant, l'imposition aux pays africains de politiques d'« ajustement structurel » sous la tutelle du Fonds Monétaire International et de la Banque mondiale s'appuyant sur le service de la dette extérieur de ces Etats a eu et continue d'avoir des répercussions dramatiques sur l'éducation. Ces politiques de rigueur d'une part ont exigé des coupes sombres dans les dépenses publiques, dont celles de l'éducation, et d'autre part se sont traduites par une baisse du pouvoir d'achat, qui a entraîné une déscolarisation sans précédent¹⁰.

Devant ce désastre, la communauté internationale et les nations elles-mêmes se sont en principe penchées sur des conceptions de l'alphabétisation de type communautaire, davantage ancrées dans la vie familiale et orientées vers les nécessités économiques locales. Les institutions du développement, parmi lesquelles l'UNESCO, ont montré de l'intérêt pour la notion d'« alphabétisation fonctionnelle » (*work-oriented literacy*), par ailleurs critiquée pour mettre l'accent trop strictement sur le développement économique au détriment du développement culturel. L'alphabétisation devait permettre aux populations de mieux produire dans les secteurs de production, et ainsi contribuer au progrès et à la modernisation. Avec l'évolution du concept au plan international, notamment après la Conférence de Jomtien en 1990¹¹, l'alphabétisation est censée contribuer non seulement à la maîtrise de l'écriture, de la lecture et du calcul (les trois « R »), mais elle doit aussi conduire à des changements de valeurs et de comportements dans les domaines de la vie quotidiennes tels que l'hygiène, le civisme, la protection de l'environnement, la gestion des ressources et la vie communautaire. Un enjeu important est la postalphabétisation et la promotion du multilinguisme, auxquelles on tenté de répondre des programmes d'alphabétisation participative tels que TOSTAN au Sénégal¹². D'autres acteurs, comme l'ONG Eveil au Mali, ont tenté d'introduire dans les pays d'Afrique les expériences de conscientisation menées avec succès par Paulo Freire¹³.

De fortes critiques se sont élevées dans la décennie 1990 contre l'approche colonialiste des modèles occidentaux d'alphabétisation et de développement. Dans les écrits de l'historien Joseph Ki-Zerbo s'est formulée la condamnation de l'alphabétisation en Afrique, symptôme de la crise culturelle qui déchire un continent dépossédé de son modèle d'éducation traditionnel et pris entre les anciens modèles hérités de l'ère coloniale et les nouveaux modèles fonctionnels occidentaux. L'écrivain, né au Burkina faso a symbolisé le combat pour une « africanisation » de l'éducation sur le continent, attentive aux réels besoins de celui-ci, s'appuyant sur les « savoirs utiles encore disponibles dans l'héritage africain », notamment par l'introduction des langues africaines à l'école. « Il est évident, écrit-il, qu'il s'agit non pas de pousser tous les enfants africains entre les quatre murs de l'école, mais de mettre celle-ci au service de la société civile africaine »¹⁴.

Les pays francophones du Maghreb ont suivi une évolution différente. Les campagnes d'alphabétisation dans cette région ont connu un succès notable¹⁵. Cependant il est difficile,

⁹ Bouvet, C., Falaize, B., Federini, F. et Freynet, P., *op. cit.*

¹⁰ Les plus modestes se sont retrouvés dans l'impossibilité d'acheter des fournitures scolaire, et bien souvent au retrait de leurs enfants de l'école.

¹¹ Conférence Mondiale de l'UNESCO sur l'Education pour Tous.

¹² Lancé en 1988 avec le soutien de l'UNICEF pour une durée de dix-huit mois, le programme d'éducation de base TOSTAN (qui signifie « éclosion » en langue Wolof) visait à lier alphabétisation et compétences de la vie courante, en incluant la participation des apprenants à l'enseignement, en leur donnant les moyens d'identifier et de résoudre leurs problèmes et ceux de leur famille, notamment en initiant des projets de petite échelle basés sur des besoins locaux. Vingt ONG ont incorporé TOSTAN à leurs projets de développement rural.

¹³ Voir l'article de Boubacar Ba, « L'alphabétisation conscientisante : Une approche novatrice de l'éducation citoyenne et de promotion de l'environnement lettré au Mali ». Disponible sur http://www.alpha.cdeacf.ca/les_pratiques/

¹⁴ *Eduquer ou Périr*, UNICEF-UNESCO, 1990.

¹⁵ Voir l'étude de cas du Maroc réalisée en 2005 pour le rapport EPT.

dans un contexte de régimes nationalistes forts et qui accusent un déficit démocratique certain, d'éluder les finalités doctrinaires et de contrôle social de l'alphabétisation.

Une diversité d'approches

Une étude comparative

Très peu d'études et de recherches comparatives ont été réalisées entre les approches et pratiques de l'alphabétisation des pays francophones. Cependant, une contribution précieuse a été apportée par une étude de Véronique Leclercq, professeur à l'université de Lille, à partir des rapports présentés par la Belgique, la France, le Québec et la Suisse lors du premier colloque international francophone qui s'est tenu à Namur en 1999¹⁶. A travers la comparaison de ces quatre rapports remis par quatre pays francophones, Véronique Leclercq a établi trois types de conceptions représentatives des approches de ces pays¹⁷. En développant son modèle, on peut observer que chacun de ces types illustre une finalité de l'alphabétisation couplée à une vision de l'apprenant, ainsi qu'à l'utilisation d'un terme spécifique.

- Les conceptions « déficitaires » portent sur les dimensions scolaires. Ce premier modèle explique l'illettrisme et l'analphabétisme par un faible niveau de scolarisation ou par la non-scolarisation, qui signifie pour l'apprenant qu'il se trouve en deçà d'un seuil considéré comme minimal pour fonctionner dans la société. La formation se présente alors comme un rattrapage.

- Les conceptions « compréhensives » se concentrent sur les dimensions sociales, culturelles et politiques qui expliquent l'illettrisme et l'analphabétisme. Ce second modèle se distingue fortement du premier et revendique une opposition claire à celui-ci : la non-maîtrise de l'écrit s'explique par les différences sociales et culturelles davantage que par les difficultés scolaires. Analphabétisme et illettrisme sont le reflet d'inégalités en même temps qu'un facteur de leur renforcement, et témoignent d'un rejet ou d'une non-connaissance de normes sociales et culturelles dominantes valorisant l'écrit. Dans cette perspective, la formation a pour fonction de favoriser la compréhension des mécanismes de fabrication de l'illettrisme, l'acceptation de la culture dominée des milieux populaires. La volonté de non-stigmatisation des populations concernées va présider au choix de la notion d'alphabétisme.

- Les conceptions managériales sont axées sur les compétences pour fonctionner dans la société. Dans ce modèle, l'illettrisme et l'analphabétisme, qui renvoient à une faible maîtrise de compétences fonctionnelles, constituent des obstacles à la bonne santé économique des pays et au développement de la démocratie. Il ne s'agit pas de stigmatiser les populations, mais d'être efficace : évaluer les compétences à l'écrit sur un continuum à l'aide d'outils fiables et scientifiques, et offrir des solutions pour ceux dont les capacités ne permettent pas de faire face dans de bonnes conditions aux situations familiales, sociales et professionnelles. Elle prend place dans une finalité large d'amélioration de la compétitivité économique des pays industrialisés et d'accroissement de la cohésion sociale, et est véhiculée par le néologisme « littératie ».

L'analyse comparative révèle que le premier modèle de type « scolaire » correspond à une période d'institutionnalisation de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme dans les années 1970-80 au Canada, en Suisse et dans les années 1980 en France. Le second modèle de type « militant » touche davantage la Belgique francophone et le Québec des années 1980, de par la vitalité de leurs associations impliquées dans l'alphabétisation. Le

¹⁶ Colloque « *Alphabétisation, Francophonie, Pays industrialisés* », Namur, 1999.

¹⁷ Véronique Leclercq, communication au colloque international « La littératie : le rôle de l'école » à l'IUFM de Grenoble en octobre 2002. Résumé dans l'article « Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement : l'exemple de quatre pays francophones », *Revue LIDIL*, Université de Grenoble, 2003.

troisième modèle « fonctionnel » prend de l'importance dans tout le Canada francophone, et dans une moindre mesure en Suisse et en France, alors qu'il est l'objet de critiques en Belgique.

La controverse autour de l'illettrisme

Partant d'une situation similaire, les pays francophones du Nord ont abordé le problème de l'analphabétisme selon des approches différentes, qui se manifestent dans le choix des termes utilisés. La France se démarque en choisissant, sur fond de débat national houleux, le terme d'« illettrisme ». Les expressions « illettrisme », « illettrés » et « lutte contre l'illettrisme » sont nées et continuent d'être employées exclusivement en France, seul pays ayant jugé nécessaire de remplacer les termes « analphabétisme », « analphabètes » et « alphabétisation ». Jusque dans les années 1960, illettrisme et analphabétisme furent considérés comme synonymes : un « analphabète » ou un « illettré » était « une personne, homme ou femme, âgée de 15 ans et plus, qui ne sait ni lire, ni écrire » Ce n'est qu'à la fin des années 1970 que le mouvement ATD Quart Monde a tenté de délimiter les concepts, établissant une distinction entre « ceux qui n'ont jamais appris à lire ou à écrire (analphabètes), et ceux qui ne savaient plus - ou insuffisamment - le faire, bien qu'ayant été scolarisés (illettrés) »¹⁸. La brutale prise de conscience des difficultés rencontrées dans la vie quotidienne d'une partie de la population adulte élevée dans la langue française et ayant fréquenté l'école amène la France à adopter cette nouvelle désignation. L'illettrisme sera alors employé pour désigner les personnes alphabétisées mais « qui ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci »¹⁹. Aucune conception ne fait cependant l'unanimité et les définitions varient largement selon que le terme est employé par les associations, les travailleurs sociaux, les responsables de l'institution scolaire ou les élus, allant de la désignation d'un individu qui a « désappris à lire »²⁰, qui « a un degré de maîtrise de l'écrit qui ne lui permet cependant pas de faire face aux exigences de la société dans laquelle il vit », à la notion élargie aux difficultés d'insertion sociale²¹ ou éprouvés dans la vie quotidienne²².

L'adoption en France du terme d'illettrisme devient immédiatement objet une polémique. Une première objection dénonce l'élitisme du mot, qui serait fondamentalement une construction politique et sociale produite par une élite cherchant à réévaluer, en accroissant fictivement les écarts, ceux qui détiennent des titres scolaires ainsi qu'à ouvrir de nouveaux marchés de sous-qualifiés²³. Beaucoup se montrent en effet sceptiques quant à ce soudain émoi des classes cultivées, qui dramatiserait démesurément le phénomène, par l'intermédiaire de la presse. D'autres critiques portent sur la stigmatisation des « illettrés » fondée sur un discours « naturalisant » un problème dont les causes sont sociales et politiques²⁴. Pour Jean-Pierre Hauteceur, l'illettrisme (ou analphabétisme fonctionnel) est stigmatisant dans la mesure il rassemble en un concept « toutes sortes de populations affectées par la crise économique, la crise de l'école, les migrations, le déclassement social et

¹⁸ De Clerk, M., *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'Education, 1993, p. 174.

¹⁹ *Des illettrés en France, op. cit.*, p. 38.

²⁰ Pierre Mayol, « Retour sur l'illettrisme », *Esprit*, n° 8-9, août-sept. 1993.

²¹ CLAP Provence Alpes Côtes d'Azur, sept. 1990.

²²: « Adultes et jeunes qui ont été scolarisés et qui n'ont pas acquis la lecture ou en ont perdu la pratique au point de ne plus pouvoir comprendre un texte simple en rapport avec leur vie quotidienne » définition de l'UNESCO .

²³ Bernard Pudal, « Lettrés, illettrés et politiques », *Genèses*, n°8, juin 1992.

²⁴ Jean-Pierre Hauteceur parle de « la réduction d'un ensemble de faits de culture qui concerne l'écrit à un phénomène naturel singulier comparable à une maladie. ». « L'analphabétisme : du mythe à la reconstruction des faits », Communication au colloque Alphabétisation fonctionnelle en Europe de l'Ouest et de l'Est, 20-22 novembre 1990, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

l'exclusion »²⁵. Le problème qui se pose est alors de ne pas stigmatiser par un terme nouveau une population comme souffrant d'une déficience culturelle²⁶.

L'ONG ATD Quart-Monde, l'une des premières à utiliser ce mot, justifie son usage par la situation tout à fait inédite qu'elle décrit, qui mérite une désignation nouvelle²⁷. Le terme d'« illettrés » sera alors utilisé plus particulièrement pour les français en difficultés pour lire et écrire, la notion d'« alphabétisation » étant dès lors réservée à l'enseignement du français aux publics étrangers. Pierre Freynet prévient pourtant contre le danger de réserver le terme d'« alphabétisation », jugé trop péjoratif pour les français, aux populations étrangères, même si celles-ci sont alphabétisées dans leur langue maternelle²⁸. L'illettrisme continue d'alimenter des divergences. Les définitions se sont néanmoins affinées au cours de la décennie 1990, sous l'effort des recherches universitaires accrues, des associations et du travail du GPLI. Ce dernier donnait en 1995 de l'illettrisme la définition suivante : « Sont considérées comme relevant de situations d'illettrisme les personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. »

Contrairement à la France, le Canada et la Belgique francophones ont choisi de ne pas établir de distinction entre les causes de l'analphabétisme et plusieurs types d'alphabétisation, privilégiant une approche plus globale. Ces pays différencient les démarches d'accompagnement des personnes mais ont choisi une politique et des structures communes²⁹. La Belgique francophone utilise le terme générique d'analphabétisme pour désigner indistinctement les phénomènes que recouvrent en France les termes d'illettrisme et d'analphabétisme. Le Canada, pour sa part, abandonne en 1989 les notions négatives d'analphabétisme et d'alphabétisation au profit de la notion d'« alphabétisme »³⁰.

Une reconceptualisation dans les années 1970-1990 : l'alphabétisme

Les recherches internationales dans le champ de l'alphabétisation des dernières décennies ont donné lieu à une reconceptualisation, dont l'émergence des termes d'*alphabétisme* et de *littératie* est emblématique.

Lorsqu'il s'agissait de définir la maîtrise ou la non-maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, la définition de l'analphabétisme donnée en 1958 par l'UNESCO³¹ avait pu faire l'objet d'un consensus accepté par la majorité du monde de l'éducation. Mais la question qui se pose alors de définir l'utilisation sociale de ce savoir-faire devient plus complexe. Tandis que certains se contentent de lier l'illettrisme à une déficience par rapport aux compétences scolaires de base que sont la lecture et l'écrit (conception déficitaire), une autre partie des spécialistes attire l'attention sur l'utilisation de ces compétences dans la vie quotidienne. Ainsi, certains experts de l'UNESCO, comme John Ryan ou Michel de Beauvais,

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Le terme est en effet proche de la notion de « lettré », apparu au XIIe siècle pour désigner celui qui possède des lettres mais aussi de la culture. Dans ce sens, l'illettrisme courrait le danger de stigmatiser une population comme ignorante, exclue de la culture dominante.

Jean-Marie Besse, Agathe Potel et Michel Servant-Odier, *Savoirs et paroles d'adultes illettrés*, Université Lumière Lyon II, 1989.

²⁷ « Une situation nouvelle exige un vocabulaire nouveau, fût-ce au prix d'un barbarisme. »

²⁸ Pierre Freynet, in Jean-paul Hauteceur (dir.), *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*, Ministère de l'éducation, Québec, 1988.

²⁹ Christianne Cavet, chargée de mission de l'ANLCI, (Economie et humanisme, n° 363, décembre 2002 « Vaincre l'illettrisme »).

³⁰ En 1989, la première Enquête canadienne sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ), commandée par le Secrétariat national à l'alphabétisation à Statistique Canada, a rejeté la notion dépassée selon laquelle une personne est soit alphabète, soit analphabète, et a introduit le nouveau concept d'alphabétisme.

³¹ « Est définie comme analphabète une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne ».

rapprochent l'illettrisme de la notion d'« analphabétisme fonctionnel », que l'UNESCO définit comme l'incapacité à « exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabetisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté »³². Les nouvelles pédagogies développées dans les années 1970, en particulier celles de Paulo Freire, entraînent un changement de regard, centré sur les apprenants comme acteurs de l'alphabetisation. En 1978, l'UNESCO étend le niveau d'exigence éducatif à l'autonomie dans la cité ainsi qu'au développement personnel et social ; l'organisation choisit alors de parler d'« alphabetisme » (comme situation à atteindre) et de personne « alphabetisée » plutôt que d'analphabetisme (comme mise en évidence d'un déficit) et d'analphabetes. Le terme d'« alphabetisme » sera choisi au Canada francophone pour rendre compte de la notion anglaise *literacy*, qui englobe le domaine de l'alphabetisation, mais renvoie de façon plus globale à la fois à l'apprentissage et aux pratiques de communication écrite dans une société³³.

Deux chercheurs canadiens, Ali Hamadache et Daniel Martin, font accepter dans la recherche internationale l'idée d'un « continuum » d'alphabetisation, développé auparavant à l'UNESCO mais sans réel ancrage politique, qui marque la nécessité pour l'alphabetisation de s'insérer dans un projet éducatif comportant trois phases : la pré-alphabetisation, l'alphabetisation et la post-alphabetisation. La pré-alphabetisation est abordée selon trois types d'approche : sensibilisatrice, conscientisante et démonstrative³⁴. Cette nouvelle démarche a pour avantage d'ouvrir l'alphabetisation sur un projet éducatif à long terme qui prête attention aux conditions préalables de l'alphabetisation ainsi qu'à l'utilisation des acquis. Dès lors, l'alphabetisation des adultes est pensée dans un cadre plus large qui décrit le processus éducatif d'une société, comprenant l'école mais aussi l'éducation non formelle. Elle permet également de faire passer l'attention de l'enseignant à l'enseigné et de l'enseignement à l'apprentissage, c'est à dire sur les moyens par lesquels l'individu peut constituer son propre savoir. Cette idée d'un continuum éducatif, coextensif à la vie et élargi aux dimensions de la société, est au centre du rapport de l'UNESCO présidé par Jacques Delors qui adopte le projet d'une éducation tout au long de la vie³⁵.

Se développe alors une nouvelle conception de l'alphabetisation, dont l'enjeu n'est plus de promouvoir une culture fondée sur la littérature, ni de lutter contre l'illettrisme selon une vision fonctionnelle de la lecture, mais de développer tout au long de la vie et dans toute une série de situations individuelles, scolaires et sociales, un *continuum* entre les différentes pratiques de lecture. Dans ce continuum vont s'inscrire les concepts nouveaux d'alphabetisme et, plus récemment, de littératie.

Un élargissement conceptuel dans les décennies 1990 et 2000 : la littératie

³² John Ryan, « Quelques problèmes clés de l'alphabetisation », in Perspectives, vol. XV, n° 3, 1985.

³³ L'enquête de Statistiques Canada en 1994 définit l'alphabetisme comme « un mode de comportement cognitif adulte fondé sur un continuum de capacités à utiliser des imprimés, des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel ».

³⁴ Ali Hamadache et Daniel Martin, *Théorie et pratique de l'alphabetisation : politiques, stratégies et illustrations*, UNESCO, OCDE, 1988, p. 29.

³⁵ Jacques Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions UNESCO/Odile Jacob, 1996.

L'apparition récente du concept de « littératie³⁶ », d'origine québécoise³⁷, met l'accent sur de nouvelles compréhensions de la notion de *literacy*. Le concept apparaît pour la première fois en 1985, sous la plume de son principal instigateur, Régine Pierre³⁸, avant d'être repris et diffusé dans le rapport international de l'OCDE *Littératie, économie et société*, auquel collaborent Statistiques Canada et l'UNESCO. Le concept y aborde d'une autre façon les compétences en communication écrite, en les référant à la société de l'information et à ses enjeux économiques (*information literacy*). Axées sur la compréhension et l'utilisation de l'information, les compétences en littératie sont inscrites dans un *continuum* avec cinq niveaux de capacité. Les situations d'illettrisme et d'alphabétisme fonctionnel correspondent au premier niveau, voire au deuxième niveau selon le seuil retenu, son emploi est ensuite contesté par des organisations canadiennes d'alphabétisation, et Statistiques Canada reviendra au concept d'alphabétisation dans son rapport suivant³⁹.

Les défenseurs de l'introduction du concept de *literacy* en français cherchent à montrer que la vision véhiculée par le concept d'alphabétisation, basé sur une conception minimaliste des compétences, est trop restrictive et explique l'inefficacité des approches d'alphabétisation telles qu'elles sont conçues aujourd'hui. « Alphabétisme » et « littératie » sont en concurrence au Canada. Le terme d'alphabétisme, lorsqu'il est introduit par le Canada dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), emprunte déjà le chemin d'un apprentissage élargi à la maîtrise de l'information « pour fonctionner au sein des sociétés du savoir qui domineront le XXI^e siècle »⁴⁰, dessinant une vision nettement fonctionnaliste de l'alphabétisation. Serge Wagner élargit pourtant sa signification : le concept d'alphabétisme, selon lui, dépasse le simple processus de perception du code écrit pour évoluer vers une compréhension et une interprétation de ce code tel qu'il s'insère dans un contexte linguistique et culturel précis, en référence à des univers sociaux, économiques et symboliques partagés⁴¹ (*practising literacy*).

Pour Régine Pierre, le concept de littératie va plus loin que les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme dans la mesure où il réfère à la fois à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'ils ne puissent plus se définir sans lui, et, au niveau social, au concept de « culture »⁴². Le concept de littératie permettrait de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés.

En dépit de l'importante remise en question qu'apporte l'introduction du vocable littératie, il faut cependant noter que la vision de la littératie que Régine Pierre développe est explicitement présentée comme un instrument idéologique de légitimation de la supériorité des sociétés industrielles occidentales dans l'ordre mondial, ayant acquis un niveau élevé de « littératie », dont ils sont eux-mêmes les artisans et les promoteurs⁴³. Deux universitaires

³⁶ Écrit initialement avec l'orthographe « litéracie » puis « littéracie », les chercheurs québécois qui tentaient d'en faire accepter l'usage, suite aux oppositions de l'Office de la langue française qui reprochait l'utilisation d'un calque de l'anglais, ont adopté l'orthographe « littératie », se référant à l'étymologie *litteratus*, superlatif de *litteratus* dont dérivent tous les termes reliés à la littérature.

³⁷ *Littératie, économie et société*, OCDE, 1995.

³⁸ Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R. et Thériault, J., « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et sociales », *Revue internationale de psychologie appliquée*, 35, 1985.

³⁹ Statistiques Canada, *Lire l'avenir: Un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Statistiques Canada, 1996.

⁴⁰ OCDE, DRHC, Statistique Canada, *Littératie et société du savoir*, Paris, OCDE, 1997.

⁴¹ Serge Wagner, « Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) », Statistique Canada, 2002.

⁴² Pierre, R. « De l'alphabétisation à la littératie : le défi du XXI^e siècle », Conférence d'ouverture. Actes du colloque *Citoyens de demain : Quelle éducation?* Paris. UNESCO, 1994.

⁴³ « On peut ainsi situer les sociétés sur une échelle allant des sociétés orales où l'écrit n'est pas du tout intégré, donc des sociétés qui ont un niveau de littératie zéro comme on en retrouve encore dans certaines parties du monde, à des sociétés qui ont intégré l'écrit dans toutes les facettes de leur fonctionnement au point que, pour pouvoir y vivre, il faut maîtriser l'écrit à

belges, Sabine Vanhulle et Anne Schillings ont fait également remarquer qu'en amont du consensus sur un continuum de compétences à développer dès la scolarité et à entretenir tout au long de la vie, le mot littératie est porteur d'options idéologiques très nettes qui sous-tendent des programmes, des manuels, des projets de recherche et des actions d'éducation permanente⁴⁴. Si l'on analyse l'éventail conceptuel que recouvre le mot littératie, on peut selon eux repérer trois métaphores pour comprendre les intentions et les idéologies qui la sous-tendent. La littératie y est envisagée tantôt comme une *adaptation* à des attentes sociales ; comme un *pouvoir* de réaliser des aspirations et de participer à des changements sociaux ; ou comme une sorte *d'état de grâce* atteint par une personne lettrée. D'une métaphore à l'autre, on passerait de visées sociales utilitaristes et adaptatives, qui concernent une « littératie fonctionnelle », à des visées de type humanitaire (la littératie comme moyen de développement) ou humaniste (la littératie comme accès à la « Culture »).

Quelques tentatives originales d'appropriation du concept de littératie se démarquent toutefois, particulièrement en provenance du Canada francophone, en s'efforçant de franciser les nouvelles approches d'alphabétisation anglo-saxonnes moins dans le but de les imposer dans les contextes francophones que pour leur donner une signification et une utilité nouvelles dans le contexte d'une communauté minoritaire dont l'identité culturelle est fragile. Les recherches du Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) de l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick réfléchissent par exemple sur le terme de littératie en vue de jeter les bases d'une refondation de l'ensemble du projet d'alphabétisation. Les recherches se rejoignent dans la perspective d'une éducation à dimension communautaire mais dans une « perspective planétaire », qui s'inspire de la pédagogie de la conscientisation visant à former des citoyens et citoyennes autonomes, critiques et responsables⁴⁵, et fait écho aux travaux du philosophe français Michel Serres⁴⁶. Les études du CRDE, convergent vers un modèle pluriel de littératies, comprises comme manières d'être en relation avec une lecture du monde qui se construit à travers les textes, et prônent une littératie à la fois *actualisante*, c'est à dire axée sur la pleine actualisation du potentiel humain des apprenants et des apprenantes, *communautarisante*⁴⁷, conçue comme pierre angulaire du développement communautaire en milieu minoritaire, et *critique*, ayant pour but un recul critique sur les rapports des littératies au pouvoir⁴⁸. Elle vise, à travers notamment la construction d'une perspective historique, la transformation d'un système personnel de valeurs⁴⁹. Selon Diana Masny, les pratiques qui en découlent répondent aux exigences de la mondialisation du savoir, et en particulier à celles des communautés minoritaires, qui doivent composer avec les tensions entre les valeurs locales, les valeurs traditionnelles et les valeurs provenant d'un contexte plus global⁵⁰. L'enjeu

un niveau relativement élevé. Ces sociétés qui englobent la plupart des pays du G7, ont atteint les niveaux les plus élevés de littératie. » Régine Pierre, « L'éveil à l'écrit en milieu familial Le poids des mots », Groupe de Recherche sur l'Alphabétisation et l'acquisition de la littératie (GRAAL), document remis à la Fédération Canadienne pour l'Alphabétisation en Français, Octobre 2003

⁴⁴ Vanhulle, S. et Schillings, A., *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former*, Bruxelles : Labor, 2003.

⁴⁵ Ferrer, C., « Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23(1), 1997.

⁴⁶ Michel Serres, *L'incandescent*, Paris, Le Pommier, 2003.

⁴⁷ Rodrigue Landry, « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », CRDE, Université de Moncton, Moncton (Nouveau-Brunswick), novembre 2000. Disponible sur <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/10-landry.html>

⁴⁸ Le philosophe Jacques Ellul avait attiré l'attention dans les années 1970 sur le fait que les grandes campagnes d'alphabétisation et la lutte contre l'analphabétisme du XXe siècle, érigées en porte-drapeau du progrès, étaient le plus sûr véhicule des propagandes doctrinaires. Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. New York: Vintage Books, 1973.

⁴⁹ « Pour une littératie critique dès les premières années d'école », in *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, D. Masny (dir.), Montréal : Les Éditions Logiques, 2001.

⁵⁰ Masny, Diana, « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être ». dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. Québec, ACELF; Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 2003.

de l'alphabétisation dans une perspective de culture cosmopolite planétaire et la nécessité d'une approche critique de l'information et des systèmes culturels n'est pas sans rappeler le débat sur le savoir et l'alphabétisation comme bien public mondial⁵¹.

Les milieux francophones européens de la recherche et de la coordination⁵² en alphabétisation semblent encore réticents à utiliser ces néologismes : soit par désintérêt ou méfiance envers le flot de définitions qui traverse la réflexion internationale et de notions polysémiques qui serviraient à désigner vaguement l'ensemble des offres de formation sans en éclairer les finalités sociales et politiques, soit par conservatisme, soit parce que les termes nouveaux ne correspondent pas aux situations réelles ou aux urgences, ou encore par crainte de voir s'établir une vision univoque et hégémonique de l'alphabétisation. Pour Michel de Beauvais par exemple, il est préférable, dans un but d'efficacité, d'employer plutôt l'expression d'alphabétisme fonctionnel, qui a l'avantage d'être facilement compris et que l'UNESCO avait défini et fait accepter dans les années soixante-dix⁵³. D'autres soulignent une démarche techniciste qui lie trop fermement l'éducation à l'économie⁵⁴.

Les équivalents du terme anglais *literacy* sont choisis dans de nombreux contextes pour traduire des finalités qui sont incompatibles avec les objectifs humanistes de l'alphabétisation : la finalité *performative*, quand ils traduisent l'instrumentation croissante de l'éducation au service de la formation de « ressource humaine »⁵⁵, entraînant la sphère éducative dans une culture d'entreprise dont les critères de formation sont la rentabilité et l'employabilité ; la finalité *commerciale*, lorsqu'ils justifient l'ouverture d'un marché mondial de l'éducation ; et la finalité *adaptative*, lorsqu'ils définissent une éducation subordonnée et suppléée par la technologie. La tendance des nouvelles conceptions liées à l'« *information literacy* » considère en effet que l'éducation doit permettre de s'adapter rapidement aux changements de société, notamment en formant à la maîtrise des nouveaux outils technologiques. En France, l'introduction de compétences liées à l'information dans l'éducation est rattachée à la vision traditionnelle de l'apprentissage et de la lutte contre l'illettrisme, comme une formation supplémentaire ou complémentaire, préférant parler d'apprentissage et de lutte contre l'illettrisme technologique ou numérique.

Parallèlement à l'apparition dans les contextes nationaux de ces nouveaux termes élaborés dans des rapports internationaux, des critiques se sont élevées à l'encontre de la « Politique mondiale de l'éducation » qui s'imposerait, à travers les travaux d'organismes internationaux tels que l'OCDE, la Banque Mondiale, l'OMC et l'Union européenne, aux pays et aux établissements incités à se montrer compétitifs sur le marché de la formation et à s'autofinancer de plus en plus largement dans un contexte de crise du financement public⁵⁶. Dans ces institutions internationales se dessinerait une nouvelle vision de l'enseignement intégrée comme facteur de compétitivité économique et tournée vers les méthodes et cultures

⁵¹Cet enjeu a également été souligné par Philippe Quéau, alors Directeur de la division de la Société de l'information de l'UNESCO, pour qui l'éducation, est un « bien commun » qui a vocation à être développé comme un bien public mondial, parce que la société dans son ensemble tire avantage de l'éducation de chacun de ses membres, et que réciproquement ceux-ci bénéficient de l'abondance de celle-ci.

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/queau-francaise-fullpaper.pdf>

⁵² En France, l'ANLCI s'est montré encline à faire évoluer ses outils conceptuels, en accueillant notamment le terme de littératie dans la perspective de élargissement du socle de base de l'apprentissage, mais le conseil d'administration de l'agence a choisi de ne pas prendre de décisions hâtives sur ces questions d'appellation et de définition.

⁵³ Consultation en ligne ONG/EPT

⁵⁴ Argument relevé dans l'analyse de Véronique Leclercq, communication au colloque international « La littéracie : le rôle de l'école » à l'IUFM de Grenoble en octobre 2002.

⁵⁵ Voir, à ce propos, l'article de Riccardo Petrella, « L'enseignement pris en otage : Cinq pièges tendus à l'éducation », *Le Monde diplomatique*, Octobre 2000. <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338>

⁵⁶ Christian Laval et Louis Weber (dir.), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Nouveaux Regards/Syllepse, Paris, 2002.

managériales, laissant de côté la question de l'égalité des chances pour s'intéresser de plus en plus à l'acquisition par les élèves ou les « apprenants » de compétences professionnelles ainsi qu'aux indicateurs de performance permettant de comparer les programmes éducatifs des Etats, régions et établissements.

Pour des raisons similaires, la Belgique francophone, dans un rapport national, a marqué son refus de recourir à la notion de littératie qui suscite la défiance dans le réseau de l'alphabétisation : « les perspectives dans lesquelles l'OCDE situe la question, employabilité, compétitivité des forces de travail dans une économie mondialisée (...) l'amènent à placer très haut le seuil à partir duquel le seuil de littératie serait suffisant. »⁵⁷

La réception mitigée dans les pays francophones des notions d'alphabétisme, de continuum éducatif et de littératie, peut s'expliquer par le fait que ces notions, bien qu'elles présentent l'avantage d'inclure dans l'apprentissage un éventail de compétences qui ouvrent des perspectives nouvelles en terme de développement humain, évacuent la plupart du temps la question des constructions idéologiques et sociales sous-jacente à toute forme d'éducation, et relèguent au second plan la priorité de l'action en faveur des publics défavorisés ainsi que la finalité émancipatrice de l'alphabétisation.

Quelles perspectives pour le futur?

Les querelles qui se livrent autour des définitions peuvent paraître dérisoires et outrageuses devant l'urgence de l'action. Cependant, comme le rappelle Christianne Cavet, chargée de mission de l'ANLCI, chacun de ces mots est porteur d'une histoire et d'une culture spécifique, ainsi que d'une vision de la société actuelle et future⁵⁸. Par delà la diversité irréductible des situations et des approches, une perspective commune semble toutefois se dessiner autour de l'idée d'un *continuum* ou d'un « socle » de compétences de base sur lequel chaque citoyen doit pouvoir s'appuyer.

La position de la France par rapport au débat international sur l'alphabétisation semble s'affirmer et évoluer depuis peu sous les efforts de l'ANLCI, qui, tout en continuant à axer son action sur les notions de « savoirs de base » ou « formation de base », tente de dépasser la conception jugée stigmatisante de l'« illettrisme » et d'ouvrir la problématique vers le développement des compétences de base dans une perspective de formation tout au long de la vie. Plutôt que de parler de lutte contre illettrisme, elle préfère se référer à la constitution d'un « socle de base » qui associe à la communication écrite la communication orale, les bases de la « numéracie », la mise en œuvre des opérations intellectuelles et relationnelles nécessaires à la vie quotidienne ainsi que la capacité à se situer et à agir dans son environnement⁵⁹. La plupart des pays francophones ainsi que, au niveau international, la Communauté européenne, l'OCDE, et l'UNESCO, s'intéressent à la définition d'un tel socle de compétences nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions qui soient « favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle »⁶⁰, qui pourrait être, selon l'ANLCI, la base d'une coopération et d'une vision partagée.

Il paraît aujourd'hui très difficile de définir une « identité francophone » qui pourrait s'affirmer sur la scène internationale, identité qui n'apparaît ni au niveau des concepts, ni au niveau des approches théoriques générales, ni au niveau des réalisations, et d'envisager une vision commune. Du point de vue de leur histoire commune, où l'alphabétisation s'est inscrit

⁵⁷ *Etat des lieux, Belgique*, ouvrage collectif, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 1999, p.34.

⁵⁸ Christianne Cavet, *Economie et humanisme*, n° 363, décembre 2002 « Vaincre l'illettrisme ».

⁵⁹ Christianne Cavet, *art. cit.*

⁶⁰ ANLCI, Cadre national de référence http://www.anlci.gouv.fr/html/index.htm?0309_cadrereference.htm~centre

dans une lutte contre les inégalités, on peut douter qu'une telle vision puisse émerger si elle élude les rapports de force sociaux et culturels en jeu dans l'éducation et la formation, et la lutte contre l'exclusion et pour l'émancipation qu'elles ont toujours signifié dans ces pays. Les nations francophones n'ont pas non plus véritablement initié un dialogue qui leur permettrait de tendre vers cette fin. Cependant, leur irréductible diversité souligne la relativité et l'historicité des notions qui composent le lexique de l'alphabétisation. A l'ère de la mondialisation, elles sont toujours liées à des contextes socio-culturels et des luttes idéologiques, et continuent d'être en prise avec une réalité complexe et changeante qui oblige à repenser en permanence, aux niveaux local et global, leurs finalités et leurs moyens.

Références

Allard, R. et Ferrer, C., « La pédagogie actualisante », *Éducation et francophonie*, Volume XXX, N° 2, automne 2002.

Alphabetisation des adultes : quatre campagnes caractéristiques. Paris: Les Presses de l'Unesco, 1981.

Alphabetisation et développement. Paris: Agence de coopération culturelle et technique, 1979.

An Imperfect past : education and society in Canadian history. Vancouver, B.C.: Published in association with the Canadian History of Education Association by Centre for the Study of Curriculum and Instruction, University of British Columbia, 1984.

Baillargeon, M, Giasson, J., Pierre, R., et Thériault, J., « L'enfant précoce », *Les Actes de lecture*, no 6, 1984.

Besse, Jean-Marie, Potel, Agathe et Servant-Odier, Michelle; *Savoirs et paroles d'adultes illettrés*, Université Lyon II Lumière ; AGI 3 - Assoc. pour la gestion interinstitutionnelle projet lutte contre l'illettrisme ; GPLI - Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme .- Lyon : Université Lumière Lyon II, 1989.

Bouvet, C., Falaize, B., Federini, F. et Freynet, P., *L'illettrisme, une question d'actualité*, Hachette, 1995, Paris.

Cavet, C. *Economie et humanisme*, n° 363, décembre 2002 « Vaincre l'illettrisme ».

De Clerk, M., *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'Education, 1993,

Jacques Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions UNESCO/Odile Jacob, 1996.

Espérandieu, V. et Lion, A., Benichou, J.-P., *Des illettrés en France : rapport au premier ministre*, La documentation française, 1984.

Ferrer, C., « Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23(1), 1997

Furet, F., et Ozouf, J., *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* Centre de recherches historiques de l'École des hautes études en sciences sociales, Centre de recherches historiques (Paris) 1995.

Galichet, F. (dir.), *Citoyenneté. : une nouvelle alphabétisation ?*, Paris : SCÉREN ; Dijon : CRDP Bourgogne ; Strasbourg : CRDP Alsace, 2003

Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R. et Thériault, J., « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et sociales », *Revue internationale de psychologie appliquée*, 35, 1985.

Girod, R.. *L'illettrisme. Que sais-je?*, Paris: Presses universitaires de France, 1997.

Hautecoeur, J.-P.: « L'alphabétisation, une bonne affaire? Critique du discours de l'alphabétisation au Canada, in J -P. Hautecoeur (dir.), *Alpha 96*, Québec-Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1996.

Hautecoeur, J.-P., « l'analphabétisme : du mythe à la reconstruction des faits », Communication au colloque Alphabétisation fonctionnelle en Europe de l'Ouest et de l'Est, 20-22 novembre 1990, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen. Collection "en toutes lettres". Paris: Ministère de l'emploi et de la solidarité, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme : La Documentation française, 1998.

Illiteracy in the European community : research problems and research findings. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1992.

Deblé, I. « Différenciations et uniformisations », in *Afrique contemporaine* n°172, oct-déc 1994, spécial « Crise de l'éducation en Afrique ».

Ellul, J. *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes*. New York: Vintage Books, 1973.

Ki-Zerbo, J., *Eduquer ou périr*, UNICEF-UNESCO, 1990

La francophonie dans le monde, Organisation Internationale de la Francophonie, Larousse, 2003. http://www.francophonie.org/hcf/publications/presentation_synthetique_rapport.pdf

Lahire, B. *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates, Textes à l'appui*. Paris: Découverte, 1999.

Landry, R., « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », CRDE, Université de Moncton, Moncton (Nouveau-Brunswick), novembre 2000.

Laval, C. et Weber, L. (dir.), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Nouveaux Regards/Syllepse, Paris, 2002.

Leclercq, V. « Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement : l'exemple de quatre pays francophones », *Revue LIDIL*, Université de Grenoble, 2003.

Les Universités francophones des pays en développement et la lutte contre l'analphabétisme : Actes du Colloque international organisé à Dakar (17-20 mai 1982). Collection Alpha ; no 7. Paris: Agence de coopération culturelle et technique, 1982.

Les Universités francophones des pays en développement et la lutte contre l'analphabétisme : Actes du Colloque international organisé à Dakar (17-20 mai 1982). Collection Alpha ; no 7. Paris: Agence de coopération culturelle et technique, 1982.

Lescure, E. de. *Illettrisme en Guyane : Enquête sociologique auprès de jeunes en stage de formation.* Paris: Harmattan, 1999.

L'illettrisme en France. Problèmes politiques et sociaux, no 828. Paris: La Documentation française, 1999.

L'illettrisme en toutes lettres : textes, analyses, documents, entretiens, témoignages : ouvrage collectif. Collection Expressions. Charenton: Flohic, 1999.

Masny, D. (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, Montréal : Les Éditions Logiques, 2001

Masny, D., *Le projet d'actualisation linguistique, culturelle et sociale français langue première : cadre conceptuel.* Edmonton, AB : Alberta Education, Direction de l'éducation française, 1997.

Masny, D., « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être ». dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives.* Québec, ACELF; Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 2003.

Masny, D., « Conclusion : les enjeux et les perspectives sur les recherches en littératies pour les années de formation », in *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, D. Masny (dir.), Montréal : Les Éditions Logiques, 2001.

Mayol, P., « Retour sur l'illettrisme », *Esprit*, n° 8-9, août-sept. 1993.

OCDE, Statistiques Canada, UNESCO, « Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes », Ottawa, Statistiques Canada, 1995.

OCDE, DRHC, Statistique Canada, « Littératie et société du savoir », Paris, OCDE, 1997.

Riccardo Petrella., « L'enseignement pris en otage : Cinq pièges tendus à l'éducation », *Le Monde diplomatique*, Octobre 2000.

Pierre, R., « L'éveil à l'écrit en milieu familial Le poids des mots », Groupe de Recherche sur l'Alphabétisation Et l'Acquisition de la Littératie (GRAAL), document remis à la Fédération Canadienne pour l'Alphabétisation en Français, Octobre 2003.

Pierre, R., « De l'alphabétisation à la littératie : le défi du XXI^e siècle », Conférence d'ouverture. Actes du colloque *Citoyens de demain : Quelle éducation?* Paris, UNESCO,1994.

Pudal, B., « Lettrés, illettrés et politiques », *Genèses*, n°8, juin 1992.

Riviere, Jean-Philippe. *Illettrisme, la France cachée, Folio actuel ; 91*. Paris: Gallimard, 2001.

Rizzardo, R., *Revue de l'Observatoire des politiques culturelles*, n° 13, printemps 1997.

Serres, M., *L'incandescent*, Paris, Le Pommier, 2003.

Statistiques Canada, *Lire l'avenir: Un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Statistiques Canada, 1996.

Thuillier, Guy, « Un problème social : les illettrés et semi-illettrés », *Droit social*, n° 3, mars 1967.

Vanhulle, S. et Schillings, A., *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former*, Bruxelles : Labor, 2003.

Velis,J.-P.. *La France illettrée, Epreuve des faits*. Paris: Editions du Seuil, 1988.

Wagner, S., « Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) », Statistique Canada, 2002.

Wagner, S., « Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie, in J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 97, Formation de base et environnement institutionnel*, Québec-Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'Éducation,1997.