

Chapitre 6

Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions



Les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme s'avèrent à la fois complexes et dynamiques, continuant d'être interprétées et définies de multiples façons. L'idée qu'on se fait d'une personne alphabète ou analphabète est influencée par les recherches universitaires, les programmes institutionnels et l'expérience personnelle. Les théories de l'alphabétisation et de l'alphabétisme développées par les spécialistes ont évolué : d'abord exclusivement centrées sur les changements induits par l'alphabétisation au niveau individuel, elles se sont tournées vers des conceptions plus complexes, englobant le contexte social au sens le plus large, l'environnement alphabète et la société alphabète qui encouragent et facilitent la pratique de l'alphabétisme et les activités qui y sont liées. Du fait de ces évolutions et d'autres, la communauté internationale des responsables des politiques éducatives a adopté des conceptions élargies : au lieu de voir dans l'alphabétisation un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale. Le chapitre retrace l'évolution de ces différentes manières de concevoir le devenir et l'être « alphabète », et montre comment des variantes de ces idées ont été intégrées dans le discours politique. Il dégage plusieurs distinctions conceptuelles importantes qui servent de base aux analyses que l'on trouvera dans la suite du Rapport.

Le sens initial du terme anglais *literacy* diffère de celui de ses traductions dans plusieurs autres langues.

Définir et conceptualiser l'alphabétisation et l'alphabétisme

Durant la majeure partie de son histoire en anglais, le mot *literate* a signifié « familier avec la littérature » ou, plus généralement, « ayant reçu une bonne éducation, instruit ». Ce n'est que depuis la fin du XIX^e siècle qu'il en est aussi venu à désigner les aptitudes à lire et à écrire un texte, tout en conservant son sens plus large pour désigner une personne cultivée ou instruite dans un ou des domaines particuliers. Ainsi, le sens initial du terme anglais *literacy* diffère de celui de ses traductions dans plusieurs autres langues (voir l'encadré 6.1 pour les termes employés en français).

Depuis le milieu du XX^e siècle, les spécialistes ont porté beaucoup d'attention à la définition de l'alphabétisation, et leurs travaux ont eu une incidence directe sur la pratique et les politiques en

matière d'alphabétisation (Fransman, 2005)¹. Des spécialistes de disciplines aussi diverses que la psychologie, l'économie, la linguistique, l'anthropologie, la philosophie et l'histoire ont participé à un débat permanent et parfois hautement polémique sur le sens du terme « alphabétisation » et sur sa relation avec les notions plus larges d'éducation et de savoir. Tenant compte de ces débats, qui ne sont pas clos, y compris des principales traditions, critiques et approches de l'alphabétisation et de l'alphabétisme, la présente section présente quatre notions :

- l'alphabétisme en tant qu'ensemble autonome de compétences ;
- l'alphabétisme conçu à travers ses applications, sa pratique et son contexte ;
- l'alphabétisation en tant que processus d'apprentissage ;
- l'alphabétisme en tant que texte.

Encadré 6.1 Les termes employés en français pour traduire *literacy*

En français, « alphabétisme » et « analphabétisme » sont les termes généralement employés pour traduire *literacy* et *illiteracy*, tandis qu'alphabétisation se réfère à l'« apprentissage de l'alphabétisme » et est utilisé en France pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme. Jusqu'au début des années 1980, l'alphabétisme était considéré en France comme un problème concernant la population immigrée d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne, problème auquel renvoyaient les termes « analphabétisme » et « alphabétisation ». Il s'agissait en fait d'un problème d'insuffisance des compétences de lecture et d'écriture en français seconde langue, problème qui concernait les immigrés de la deuxième génération et, dans une moindre mesure, les autres immigrés ainsi que les Français originaires de régions ayant leur propre langue, comme le Pays Basque, la Catalogne et la Bretagne.

En 1981, le rapport Oheix sur la pauvreté soulignait que beaucoup de Français avaient des compétences limitées en lecture et en écriture. À la même époque, l'association caritative ATD Quart-monde conçut le terme « illettrisme » pour que les Français pauvres aux compétences limitées en lecture et en écriture n'aient pas le sentiment qu'on les compare aux travailleurs immigrés qualifiés d'alphabètes. Ainsi, le terme « illettrisme » en est venu à qualifier ceux qui avaient suivi en totalité ou en partie le cycle de l'école primaire française sans y acquérir les compétences requises. Le Groupe interministériel permanent de lutte contre l'illettrisme fut créé par la suite afin de résoudre le problème.

Plus récemment, les discours internationaux (et, en particulier, le discours anglophone) ont apporté de nouvelles conceptions de l'alphabétisme. Au Canada, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes a donné un nouveau sens au terme « alphabétisme ». Il s'agit ici de l'apprentissage au sens large et de la maîtrise de l'information « pour bien fonctionner dans les sociétés du savoir qui domineront le XXI^e siècle » (OCDE, 1997). Selon cette conception, l'alphabétisme a un rôle fonctionnel évident dans le contexte d'un monde en voie de globalisation.

La dernière révision du concept francophone d'alphabétisme est apparue (initialement au Québec) avec les termes « littératie » et, moins fréquemment, « littératies ». Alors que le premier mot a sa source dans les interprétations anglophones de l'alphabétisme défendues par l'OCDE et se réfère aux compétences jugées importantes pour les « sociétés de l'information », le second, employé par exemple par le Centre de recherche et de développement en éducation de l'université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, est apparenté au concept de multi-alphabétisme proposé par le mouvement des New Literacy Studies (voir la section intitulée « L'alphabétisme défini par ses applications, sa pratique et son contexte »).

En France, le Journal officiel a publié en août 2005 une définition du terme « littérisme », « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante ». Le littérisme, conçu comme l'antonyme de l'illettrisme, serait ainsi un équivalent du concept anglais de *literacy*, couvrant aussi la numératie.

Sources : Fernandez (2005), Limage (1986, 2005), Ministère de la Culture et de la Communication (2005), OCDE/DRHC/Statistique Canada (1997).

1. La présente section repose essentiellement sur les recherches menées dans le monde anglophone, qui ont exercé une influence prépondérante sur les politiques internationales en matière d'alphabétisation. Les autres traditions théoriques notables sont celles des pays hispanophones, lusophones et sinophones.

Ces grands domaines d'étude prennent en compte presque toutes les conceptions théoriques de l'alphabétisation².

L'alphabétisme en tant qu'ensemble de compétences

Lecture, écriture et compétences verbales

L'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture, qui sont indépendantes du contexte dans lequel elles sont acquises et du milieu auquel appartient la personne qui les acquiert. Les spécialistes continuent d'être en désaccord sur la meilleure façon d'acquérir l'alphabétisme : certains préconisent l'approche « phonétique » et d'autres la « lecture comme recherche du sens », d'où ce qu'on a parfois appelé les « guerres de la lecture » (Adams, 1993 ; Goodman, 1996 ; voir aussi Street, 2004). L'accent mis sur le sens a récemment cédé la place à une attention « scientifique » portée à la phonétique, à la reconnaissance des mots, à l'orthographe et au vocabulaire. Cette approche s'est dernièrement orientée vers la recherche, en sciences cognitives, sur les principales caractéristiques de la mémoire humaine (par exemple sur la façon dont le cerveau traite les modes de lecture) et vers des techniques telles que la formation à la sensibilisation phonologique et l'attribution de tâches de lecture de plus en plus rapides (Abadzi, 2003b, 2004).

La tendance à favoriser les principes « scientifiques » de la phonétique a amené à affirmer que l'écriture est la transcription du langage parlé et qu'elle lui est donc « supérieure ». De même, certains soutiennent que le système alphabétique est, du point de vue technique, supérieur aux autres formes d'écriture puisqu'il est phonétique au lieu de se fonder sur des images pour donner le sens (Olson, 1994). Street (2004) note que nombre de ces opinions sont fondées sur des hypothèses plus vastes relatives aux conséquences cognitives de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'argument cognitif a été relié au développement social au sens large, si bien que l'alphabétisme devient une condition (ou un instrument) de la croissance économique, du « progrès » et de la transition de cultures « orales » à des cultures « lettrées » (Goody, 1977 ; Ong, 1982 ; Olson, 1977, 1994).

Le passage de l'oral à l'écrit a un impact fondamental sur la conscience humaine. Non seulement

Encadré 6.2 L'oral et l'écrit

L'idée ancienne d'une fracture entre sociétés de l'oralité et sociétés de l'écrit a cédé la place à la notion d'un « continuum » des modes de communication et d'une interaction dynamique constante entre les différents moyens de communication (Finnegan, 1988). Au sein d'une société, plusieurs modes d'oralité et d'alphabétisme coexistent. La façon dont chaque individu les utilise peut même varier en fonction de la situation dans laquelle il se trouve.

La prise en compte des compétences orales comme des compétences en lecture et en écriture a des conséquences importantes lorsqu'il s'agit de tirer profit des programmes d'alphabétisation. Par exemple, étant donné que l'autonomisation des femmes et des filles implique le développement de leurs facultés d'expression orale (c'est-à-dire de leur confiance en elles-mêmes pour s'exprimer), ces programmes doivent s'appuyer sur les connaissances orales qu'elles possèdent déjà (Robinson, 2003). Pour ce qui est de la numératie, la plupart des apprenants adultes sont familiarisés avec le calcul mental et certaines structures mathématiques, qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne. En fait, nombre d'adultes dits « analphabètes », en particulier ceux qui travaillent dans le commerce, savent beaucoup mieux compter de tête que des personnes plus instruites (Archer et Cottingham, 1996a). Il faut tenir compte de ces compétences et en tirer parti.

Entretenir et développer les compétences orales peut servir à préserver une langue. En effet, un grand nombre de langues n'ont pas de système de transcription, ou se prêtent mal à la transcription écrite. Elles sont donc menacées d'extinction lorsque les jeunes générations s'adaptent aux langues écrites employées à l'école.

il permet la représentation des mots par des signes, mais il donne aussi une forme linéaire à la pensée, offrant un cadre critique rendant possible la pensée analytique. Si la conscience rationnelle est souvent considérée comme un bien donné, elle a pour origine une épistémologie classique qui ne convient peut-être pas très bien aux sociétés fondées sur des modes différents de pensée et d'interaction. Il est donc souhaitable d'adopter une interprétation de l'alphabétisme qui conserve une place aux compétences orales (encadré 6.2).

Dans les années 1970, certains spécialistes de la psychologie sociale ont soutenu que nombre de postulats concernant l'alphabétisme en général venaient de la façon dont l'écriture était pratiquée en milieu scolaire, d'où de graves failles théoriques telle l'idée que l'alphabétisme améliore les facultés de raisonnement (Scribner et Cole, 1978 ; Olson, 1977).

Compétences en numératie

La numératie, et les capacités qu'elle comprend, est généralement considérée comme un complément de l'ensemble de compétences que recouvre l'« alphabétisme » ou comme une composante de l'alphabétisme lui-même. Un récent travail de recherche note que c'est en 1959 qu'a été créé le terme anglais *numeracy*, dans le rapport Crowther

L'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de la lecture et de l'écriture.

2. En est exclue une théorie postmoderne de l'alphabétisation qui la considère comme un instrument de pouvoir et d'oppression qui légitime les discours dominants et met en péril les langues, les cultures et les savoirs locaux. Cette conception, selon laquelle l'alphabétisation est un instrument de « fabrication du sens », s'intéresse au « dessein de l'alphabétisation » qui, soutient-elle, vise à généraliser le concept occidental de l'éducation (Shikshantar, 2003).

Certains spécialistes ont estimé qu'un concept plus utile serait celui d'alphabétismes multiples.

soumis au ministère de l'Éducation du Royaume-Uni : il y était défini comme l'« image miroir de l'alphabétisme » pour désigner un niveau relativement perfectionné de ce que nous appelons aujourd'hui l'« alphabétisme scientifique » (Coben *et al.*, 2003).

On considère généralement que la numératie repose sur une éducation mathématique solide, et que son absence trahit une scolarité médiocre. Cette conception de la numératie comme « maîtrise limitée », qui souligne la nécessité de doter la population active de compétences minimales, reste prédominante ; elle a été adoptée par de nombreux organismes nationaux et internationaux d'évaluation (Coben *et al.*, 2003).

Ceux qui contestent cette approche notent que les programmes d'apprentissage des mathématiques/numératie par les adultes qui visent à l'acquisition de compétences sont dangereusement limités (FitzSimmons, 2002, cité dans Coben *et al.*, 2003). Ils font une distinction entre les conceptions de la numératie fondées sur des résultats d'apprentissage étroitement définis, qu'ils décrivent comme envisageant la numératie à partir du point de vue des ressources humaines, et les approches qui permettraient le développement de la citoyenneté critique (Johnston *et al.*, 2002, cité dans Coben *et al.*, 2003).

Plus récemment, le terme « numératie » a été utilisé pour désigner l'aptitude à traiter, interpréter et communiquer des informations numériques, quantitatives, spatiales, statistiques et même mathématiques, selon des modalités appropriées à divers contextes (encadré 6.3). Il est de plus en plus employé pour désigner une compétence permettant une meilleure participation aux activités sociales faisant appel à ce type d'acquis (Evans, 2000).

Compétences permettant d'accéder au savoir et à l'information

Le mot « alphabétisme » a commencé à être employé dans une acception beaucoup plus large, de l'ordre de la métaphore, pour désigner d'autres compétences, par exemple l'« alphabétisme de l'information », l'« alphabétisme visuel », l'« alphabétisme des médias » et l'« alphabétisme scientifique ». Les organisations internationales, notamment l'OCDE à travers des publications telles que *La Littératie à l'ère de l'information* (2000) et *Littératie et société du savoir* (1997), ont impulsé l'utilisation de ces termes, donnant finalement naissance à un nouveau terme français, celui de « littératie » (Fernandez, 2005). La signification de ces concepts est plutôt diverse et changeante, allant de la conception de l'alphabétisme comme un ensemble de compétences essentiellement techniques (le point de vue de l'OCDE) à l'idée que ces compétences doivent être appliquées selon des modalités critiques pour examiner l'environnement de chacun (par exemple le lieu de travail et les médias) et agir en faveur du changement social (Hull, 2003). Par exemple, l'« alphabétisme de l'information » désigne largement l'aptitude à accéder à diverses sources d'information et à les utiliser pour répondre à un besoin d'information. Cependant, il peut aussi être défini comme l'acquisition d'un ensemble complexe de compétences *critiques* permettant aux individus d'exprimer, d'explorer, de mettre en question, de communiquer et de comprendre la circulation des idées entre les individus et les groupes dans des environnements techniques qui changent rapidement.

Certains spécialistes ont estimé qu'un concept plus utile serait celui d'alphabétismes multiples, désignant des « lectures du monde » dans des

Encadré 6.3 Situations de numératie

Une récente étude sur la question de la numératie décrit trois différents types de « situations de numératie » (Gal, 2000) :

- les *situations génératrices* obligent les individus à compter, quantifier, calculer ou manipuler d'une autre manière des chiffres, des quantités, des articles ou des éléments visuels qui tous font plus ou moins appel à des compétences linguistiques ;
- les *situations d'interprétation* obligent les individus à trouver un sens à des messages oraux ou fondés sur des textes qui, tout en s'appuyant sur des données quantitatives, ne requièrent pas de manipulation de chiffres ;

- Les *situations de décision* « exigent que les individus trouvent et examinent de multiples éléments d'information pour déterminer une marche à suivre, le plus souvent en présence d'objectifs contradictoires, de contraintes ou d'incertitudes. »

Enseigner aux adultes la numératie signifie leur permettre de « gérer efficacement de multiples types de situations de numératie ». En tant que telle, la numératie doit être considérée comme un domaine semi-autonome se situant à l'intersection de l'alphabétisme et des mathématiques, et s'intéresser non seulement aux questions purement cognitives mais aussi aux dispositions et aux styles cognitifs des élèves.

Sources : Gal (2000), Coben *et al.* (2003).

contextes spécifiques, technologique, sanitaire, informatique, médiatique, visuel, scientifique, etc. (voir Street, 2003 ; Lankshear et Knobel, 2003, Cope et Kalantzis, 2000). Ce concept a récemment été adopté dans le monde francophone, en particulier au Québec, où il est désigné par le terme « littératies » ; il comprend les multiples formes de l’alphabétisme dans des communautés minoritaires aux identités culturelles en mutation (voir les travaux cités dans Fernandez, 2005).

Pourtant, la notion d’alphabétismes multiples n’est pas à l’abri des polémiques. En attirant une longue liste de qualificatifs, « alphabétisme » est devenu un terme dénaturé, dont la référence fondamentale aux compétences de lecture est ébranlée (Jones, 1997 ; Hull, 2003). Certains répondent à cette critique en soulignant que la lecture, au sens le plus large, demeure au centre de la notion d’alphabétisme. Ainsi, la lecture peut signifier non seulement le décodage et la compréhension des mots, mais aussi l’interprétation de signes, de symboles, d’images et de sons qui varient en fonction du contexte social (Cope et Kalantzis, 2000). En bref, différents contextes quotidiens présentent différentes exigences d’alphabétisme, différentes perceptions de l’alphabétisme et différents types de rapports de pouvoir et de hiérarchies des connaissances (Barton *et al.*, 1999 ; Street, 2003).

L’alphabétisme défini par ses applications, sa pratique et son contexte

Reconnaissant les limites d’une approche de l’alphabétisme fondée sur les compétences, certains spécialistes ont cherché à se focaliser sur l’application « pertinente » des compétences. Un des premiers efforts coordonnés en ce sens a consisté à élaborer la notion d’« alphabétisme fonctionnel ». Dans les années 1960 et 1970, ce concept a initialement mis l’accent sur l’impact de l’alphabétisme sur le développement socio-économique³. Les conceptions de l’alphabétisme fonctionnel postulaient souvent que l’alphabétisme pouvait être enseigné comme un ensemble universel de compétences, applicables partout, et qu’il n’y avait qu’un seul alphabétisme que tout le monde devait apprendre de la même manière. L’alphabétisme était considéré comme neutre et indépendant du contexte social.

Cette conception a évolué dans la mesure où les spécialistes ont fait valoir que les modalités selon lesquelles l’alphabétisme est mis en pratique varient selon le contexte social et culturel (Barton, 1974). Les recherches ethnographiques sur les pratiques de l’alphabétisme dans des contextes particuliers ont spécialement contribué à l’élaboration de cette approche, dite des New Literacy Studies (Gee, 1999 ; Barton et Hamilton, 1999 ;

Encadré 6.4 Ethnomathématiques

Le terme « ethnomathématiques » recouvre à la fois « les mathématiques qui sont pratiquées dans des groupes culturels identifiables » (Coben *et al.*, 2003) et les approches éducatives adaptées à la pratique de ces formes de mathématiques. Il s’agit d’un domaine de la recherche anthropologique, politique et éducative et d’une pratique préconisée depuis le milieu des années 1970 par le pédagogue brésilien Ubiratan D’Ambrosio puis approfondie par Paulus Gerdes, Gelsa Knijnik et d’autres. Bien que l’on prétende parfois que les mathématiques sont un langage universel, leur enseignement est fondé dans une large mesure sur des postulats et des valeurs occidentaux. Le développement des ethnomathématiques en tant que domaine actif de la recherche et de la pratique a favorisé une reconnaissance croissante du fait que les mathématiques peuvent, comme l’alphabétisme, s’insérer dans une série de pratiques. Les études sur les mathématiques populaires, par exemple, ont examiné les méthodes par lesquelles les membres de divers groupes autochtones acquièrent des compétences en numératie. Pour donner un exemple, bien qu’officiellement analphabètes, des adultes des zones rurales du Tamil Nadu acquièrent des compétences avancées en numératie, y compris l’aptitude à calculer le temps et les changements de saison à partir de la longueur de l’ombre du soleil ; de même, les villageoises ont besoin de savoir compter pour dessiner des motifs géométriques complexes sur les préparations en pâte de riz connues sous le nom de *kolums*.

Sources : Coben *et al.* (2003), Dighe (2004).

Collins, 1995 ; Heath, 1993 ; Street, 1998). Au lieu de concevoir l’alphabétisme comme une compétence technique indépendante du contexte, cette école de pensée soutient qu’il s’agit d’une pratique sociale inscrite dans un contexte social et qu’une compétence généralement considérée comme « objective » telle la numératie peut être socialement située (encadré 6.4).

Parmi les concepts clefs de cette approche de l’alphabétisme figurent les « événements d’alphabétisme » [« toute occasion dans laquelle un écrit est une composante de la nature même des interactions des participants et de leurs processus d’interprétation »] et les « pratiques d’alphabétisme » [« les pratiques et conceptions sociales de la lecture et de l’écriture »] (Street, 1984). L’alphabétisme défini par ses applications, sa pratique et son contexte, met en question la validité du qualificatif d’« alphabète » ou d’« analphabète », car un grand nombre d’« analphabètes » recourent largement à des pratiques d’alphabétisme à des fins spécifiques dans leur vie quotidienne (Doronilla, 1996).

Cependant, cette approche a été critiquée par certains spécialistes qui soutiennent qu’elle accorde trop d’importance aux facteurs locaux et ne reconnaît pas suffisamment combien les forces extérieures (par exemple les administrations coloniales, les missionnaires, la communication internationale et la mondialisation de l’économie) ont influencé les expériences « locales » des communautés (Brandt et Clinton, 2002 ; Collins et Blot,

Au lieu de concevoir l’alphabétisme comme une compétence indépendante du contexte, on peut l’analyser comme une pratique sociale inscrite dans un contexte social.

3. Par la suite, cette expression a beaucoup évolué, prenant en compte d’autres dimensions, personnelles, culturelles, politiques, etc.

Au centre de la pédagogie de Paulo Freire figure la notion d'« alphabétisme critique ».

2003). Maddox (2001) et Stromquist (2004) s'interrogent sur la réticence des partisans de cette approche à examiner le potentiel de l'alphabétisme pour aider les individus à quitter leur position « locale » afin qu'ils accèdent à une participation économique, sociale et politique plus large.

L'alphabétisation comme processus d'apprentissage

En apprenant, les individus deviennent alphabètes. Cette idée est au cœur d'une troisième approche, qui conçoit l'alphabétisation comme un processus actif et large d'apprentissage et non comme le produit d'une intervention éducative plus limitée et plus ciblée. S'appuyant sur les travaux de Dewey et de Piaget, les éducateurs constructivistes se focalisent sur les modalités selon lesquelles les différents apprenants, spécialement les enfants, comprennent leurs expériences d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation des adultes, certains spécialistes voient dans l'expérience personnelle une ressource centrale d'apprentissage. L'expérience est un des cinq principes sur lesquels Knowles (1980) fonde l'« andragogie », ou théorie de l'apprentissage des adultes, dans laquelle il préconise un processus éducatif centré sur l'apprenant où la réflexion critique occupe une place centrale. Kolb (1984) a mis au point un cycle d'apprentissage dans lequel l'« expérience concrète » constitue le point de départ, apprentissage fondé sur la réflexion critique.

Plus récemment, des spécialistes de la psychologie sociale et des anthropologues ont utilisé des expressions comme « apprentissage en collaboration », « apprentissage distributif » et « communautés de pratique », insistant non plus sur l'intellect individuel mais sur des pratiques plus sociales mettant à profit les conceptions les plus récentes de l'alphabétisme (Rogoff et Lave, 1984 ; Lave, 1988 ; Rogoff, 2003 ; Lave et Wenger, 1991). Rodgers (2003), par exemple, fait une distinction entre l'apprentissage « centré sur les tâches », le plus souvent évalué par des tests jugeant de l'exécution d'une tâche, et l'« apprentissage autocentré », qui est évalué du point de vue de l'apprenant. Les méthodes traditionnelles d'enseignement pour les enfants, centrées sur les tâches, sont souvent utilisées pour les adultes, comme en témoignent de nombreux programmes d'alphabétisation qui leur sont destinés.

Paulo Freire est sans doute le plus célèbre spécialiste de l'alphabétisation des adultes dont les travaux ont intégré les notions d'apprentissage actif dans des contextes socioculturels (encadré 6.5). Il a souligné combien il était important d'introduire les réalités socioculturelles de l'apprenant dans le processus même d'apprentissage et

Encadré 6.5 Paulo Freire : lire le monde

« Toute lecture du mot est précédée d'une lecture du monde. À partir de la lecture du monde socialement déterminée que le lecteur apporte aux programmes d'alphabétisation, la lecture du mot renvoie le lecteur à la lecture antérieure du monde qui est, en fait, une relecture. »

Paulo Freire, *L'Éducation dans la ville*

Selon Paulo Freire, le dialogue fait le lien entre les formes orales et les formes écrites de l'interprétation, de la compréhension et de la transformation du monde. Il ne s'agit pas de commencer par parler, puis d'acquérir l'aptitude à lire et, enfin, d'apprendre à écrire. En fait, parler, lire et écrire sont les éléments interconnectés d'un processus actif d'apprentissage et de transformation sociale. Les mots que les gens emploient pour donner sens à leur vie sont façonnés, créés et conditionnés par le monde dans lequel ils vivent.

Sources : Freire (1995), Gadotti (1994).

d'utiliser ensuite ce dernier pour contester ces processus sociaux. Au centre de sa pédagogie figure la notion d'« alphabétisme critique », objectif à atteindre en partie par la fréquentation des livres et d'autres écrits mais aussi, et plus profondément, par la « lecture », c'est-à-dire l'interprétation, la réflexion, l'interrogation, la théorisation, la recherche, l'exploration, l'étude et le questionnement, ainsi que par l'« écriture », action sur le monde social et transformation dialogique de ce dernier.

Les idées de Freire ont été utilisées comme outils pédagogiques pour aider les apprenants qui ont été opprimés, exclus ou défavorisés en raison de leur sexe, de leur appartenance ethnique ou de leur statut socio-économique. En Afrique francophone, des spécialistes comme Joseph Ki-Zerbo, du Burkina Faso, ont décrit la mobilisation en faveur d'un alphabétisme « africanisé » qui répondrait directement aux besoins pressants de communication du continent. Ce mouvement a motivé l'adoption des méthodes de Freire par plusieurs ONG (Fernandez, 2005).

L'alphabétisme en tant que texte

Une quatrième façon de concevoir l'alphabétisme consiste à s'interroger sur les sujets abordés (Bhola, 1994) et la nature des textes qui sont produits et consommés par les individus alphabètes. Les textes varient en fonction du sujet, du genre d'ouvrages (manuels, publications techniques ou

professionnelles, fiction, etc.), de la complexité du langage employé et du contenu idéologique, explicite ou caché⁴.

Cette approche prête une attention particulière à l'analyse de passages isolés de textes, qualifiés par les sociolinguistes de « discours ». Influencée par des théories sociales plus générales, comme celles de Michel Foucault, elle situe l'alphabétisme dans des pratiques de communication et sociopolitiques plus larges qui constituent, légitimement et reproduisent les structures de pouvoir existantes⁵ (voir Gee, 1990 ; Fairclough, 1991). Le langage est ainsi un mode de communication parmi d'autres (Kress et van Leeuwen, 2001). Ces travaux posent la question de savoir si les types d'alphabétismes enseignés dans les écoles et les programmes pour adultes sont pertinents par rapport à la vie présente et future des apprenants⁶ (Gee *et al.*, 1996). En résumé, ces quatre approches reflètent l'évolution de la signification du terme « alphabétisme » dans différents champs disciplinaires. Bien que les politiques internationales en matière d'alphabétisation n'aient pas évolué en réaction directe à ces conceptions, il y a eu une influence mutuelle entre l'évolution des théories et celle des politiques internationales, ainsi que le montre la section suivante.

Conceptions internationales de l'alphabétisme

Depuis les années 1990, les organisations internationales ont promu des débats et des décisions qui ont intégré, de diverses façons, les interprétations du concept d'alphabétisme examinées plus haut. L'UNESCO, en particulier, a joué un rôle directeur dans l'élaboration des politiques internationales d'alphabétisation et a influencé l'évolution du discours des parties prenantes de la communauté internationale. Une question clef posée à la communauté internationale durant cette période a été celle de savoir quelle importance et quelle priorité de financement accorder aux programmes et campagnes de promotion de l'alphabétisme dans les

programmes internationaux. Même lorsque l'alphabétisation est devenue le point focal de conférences internationales, il y avait souvent un fossé entre la rhétorique des déclarations relatives à la politique d'alphabétisation et les réalités de l'investissement dans les programmes d'alphabétisation ainsi que de mise en œuvre et d'évaluation de ces derniers. La présente section prête une attention particulière aux interprétations de l'alphabétisation et de l'alphabétisme telles qu'elles s'expriment dans les débats officiels des organisations internationales. Leur application pratique est examinée au chapitre 9.

L'« élimination de l'analphabétisme » (années 1950-1960)

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO a soutenu le mouvement international d'alphabétisation dans le cadre de ses efforts concertés pour promouvoir l'éducation de base⁷. En 1947, l'Organisation a reconnu qu'un large éventail de compétences, dont l'acquisition de l'alphabétisme, constituait l'un des aspects fondamentaux du développement des individus et des droits de l'homme (UNESCO, 1947). Elle a soutenu l'idée d'une « éducation fondamentale », centrée principalement sur les compétences en lecture et en écriture, qui a été reflétée par sa déclaration selon laquelle « une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne » (UNESCO, 1958). Le début de la guerre froide et les tensions politiques qui en ont résulté ont affaibli l'intérêt porté au lancement d'une campagne mondiale destinée à déboucher sur l'alphabétisme universel⁸. Cependant, la communauté internationale convenait de la nécessité d'« éliminer l'analphabétisme » et de promouvoir des moyens d'aider les individus à acquérir un ensemble essentiel de compétences autonomes en alphabétisme (Jones, 1990b ; Chabbott, 2003 ; UNESCO, 2004b).

Un nouvel élément important de l'entreprise internationale de promotion de l'alphabétisme universel est apparu lors de la deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, qui se

L'entreprise internationale de promotion de l'alphabétisme universel est apparue dans les années 1950.

4. Certaines analyses linguistiques récentes ont adopté l'idée que le langage se constitue historiquement, se constitue à nouveau quand l'apprenant l'apprend et se constitue enfin chaque fois que quelqu'un l'utilise (Barton, 1994). Étant donné que le lecteur est lui aussi une construction (il existe en effet un nombre limité de positions de sujet pour un lecteur), les textes ont le pouvoir de légitimer et de reproduire les inégalités sociales telles que celles existant entre les sexes.

5. Voir l'encadré 9.3 sur « l'enseignement dissimulé ».

6. Les approches critiques de l'alphabétisme telles que celles qui viennent d'être exposées affirment que le mouvement d'universalisation de l'alphabétisme peut avoir des conséquences négatives : il peut par exemple, sans le vouloir, étiqueter et classer les individus, réduire la diversité culturelle et limiter la motivation des apprenants aux examens, aux certificats et à l'obtention d'un emploi (Shikshantar, 2003).

7. La période de l'après-guerre a aussi été caractérisée par les mouvements nationaux de libération de la domination coloniale. Un des premiers pays engagés dans la lutte pour l'indépendance a été l'Inde, où l'alphabétisation et l'éducation de base ont été au centre d'un vaste programme de développement communautaire à l'époque de Gandhi (Yousif, 2003).

8. Smyth (2005) estime que les représentants des pays occidentaux au sein des organes directeurs de l'UNESCO et les membres influents de la Banque mondiale associaient les campagnes d'alphabétisation de masse la politique des pays du bloc de l'Est. La décision de limiter le financement d'une grande campagne internationale visant à « éliminer l'analphabétisme » découlait en partie du sentiment que le contenu politique des campagnes d'alphabétisation de masse contribuerait à propager le communisme.

L'intérêt porté par les institutions internationales aux programmes d'alphabétisation a faibli durant les années 1980 et au début des années 1990.

tint en 1960 à Montréal, au Canada. Les participants à cette conférence ont préconisé l'organisation d'une grande campagne internationale visant à « éliminer l'analphabétisme en quelques années », qui dynamiserait les efforts nationaux isolés des pays en développement, avec le concours financier des pays industrialisés. De plus, la Convention contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1960, visait à « encourager et intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire » (Yousif, 2003). Malgré ces décisions et recommandations, les actions sur le terrain ont été limitées, à l'exception de campagnes nationales isolées, par exemple à Cuba en 1961.

L'alphabétisme fonctionnel et le PEMA (années 1960-1970)

La plupart des organisations internationales ont cessé de soutenir les campagnes d'alphabétisation de masse dans les années 1960 et 1970 et ont adopté des modèles d'éducation fondés sur l'idée de capital humain. L'alphabétisme a de plus en plus été considéré comme une condition nécessaire de la croissance économique et du développement national. Par exemple, le Congrès mondial des ministres de l'Éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, organisé à Téhéran en 1965, a pour la première fois souligné le lien entre alphabétisme et développement et mis en relief le concept d'alphabétisme fonctionnel : « L'alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme⁹ à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture » [cité dans Yousif, 2003].

La notion d'alphabétisme fonctionnel est devenue une pierre angulaire du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA), lancé par l'UNESCO à la Conférence générale de 1966, mis en œuvre dans 11 pays et abandonné en 1973¹⁰. Le PEMA, financé par le PNUD et d'autres institutions, visait à faire acquérir l'alphabétisme par le biais de l'expérimentation et l'apprentissage orienté vers le travail. Parallèlement, le PNUD a assumé un rôle prépondérant dans le financement de l'assistance technique incorporant les idées de l'alphabétisme fonctionnel (Jones, 1990b).

Centré d'abord sur l'amélioration de l'efficacité et de la productivité, le concept d'alphabétisme fonctionnel a par la suite été étendu, au vu de la lumière du PEMA, pour couvrir un éventail plus large de préoccupations et d'aspirations : « C'est en référence à l'ensemble des fonctions des individus, que ce soit en tant que citoyens, produc-

teurs, personnes privées dans leur famille, leur village ou leur voisinage, ou en tant qu'individus cherchant des réponses aux questions qu'ils se posent au sujet du monde matériel, social, moral et intellectuel dans lequel ils vivent, que le rôle de l'alphabétisation doit être envisagé et se manifester. C'est de ce point de vue que l'alphabétisme fonctionnel est considéré comme identique à l'éducation permanente, dans la mesure où cette dernière englobe aussi tout ce qui relève de la vie » (UNESCO/PNUD, 1976, cité dans Yousif, 2003).

En 1978, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté une définition de l'alphabétisme fonctionnel, toujours en usage aujourd'hui, qui se lit comme suit : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. »

Paulo Freire et l'alphabétisation comme transformation (années 1970)

Durant les années 1970, la théorie de la « conscientisation » de Paulo Freire, qui affirmait entre autres que la conscience sociale et l'attitude critique comptaient parmi les facteurs clefs du changement social, a connu un grand succès dans les pays en développement. Elle a aussi fortement influencé l'évolution des conceptions de l'alphabétisation à l'UNESCO et dans d'autres organisations internationales. En 1975 à Persépolis, en Iran, lors du Symposium international pour l'alphabétisation, l'UNESCO décerna à Paulo Freire le prix d'alphabétisation Mohamed Reza Pahlavi. La Déclaration de Persépolis, reflétant cette influence, affirmait que l'alphabétisation devait, par-delà l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, contribuer à la « libération de l'homme » et à son épanouissement : « Ainsi conçue, l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions et des fins de la société dans laquelle l'homme vit. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et sa participation à la conception de projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d'un authentique développement humain. Elle doit donner accès à la maîtrise des techniques et des rapports humains. L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain » (Bataille, 1976).

La reconnaissance internationale de l'approche de l'alphabétisation défendue par Paulo Freire a été considérable durant cette période.

9. Dans le présent chapitre, l'absence de neutralité des termes reflète l'usage de l'époque pour les déclarations et accords internationaux.

10. Quatre projets ont été exécutés en 1967 (en Algérie, en Équateur, en République islamique d'Iran et au Mali), cinq l'ont été en 1968 (Éthiopie, Guinée, Madagascar, République-Unie de Tanzanie et Venezuela) et deux en 1971 (Inde et République arabe syrienne). Le PEMA a porté une attention particulière à l'organisation, à la méthodologie, au financement, à la coopération et au suivi internationaux ainsi qu'à l'évaluation (Yousif, 2003) ; malheureusement, globalement, il a généralement été considéré comme un échec.

La réduction des investissements et l'impact de Jomtien (années 1980-1990)

L'intérêt porté par les institutions internationales aux programmes d'alphabétisation ainsi que leurs dépenses de financement de ces programmes ont faibli durant les années 1980 et au début des années 1990. La Banque mondiale, en particulier, a commencé à se recentrer fortement sur l'enseignement primaire, au relatif déclin de l'éducation des adultes. Compte tenu des pressions accrues s'exerçant sur les budgets nationaux, les investissements dans les programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation des adultes ont diminué, alors que ceux dans les programmes d'enseignement primaire s'accroissaient (Torres, 2004). En 1982, l'UNICEF et l'UNESCO ont établi un groupe de travail sur l'universalisation de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation qui a donné lieu à des réunions de consultation annuelles auxquelles étaient associées des ONG internationales et qui a finalement abouti à donner une nouvelle priorité à l'alphabétisation et à l'éducation pour tous (Chabbot, 2003).

À la fin des années 1980, les définitions de l'alphabétisation se sont élargies pour tenir compte des exigences de la mondialisation, y compris de l'importance des nouvelles technologies et des autres moyens d'information. Les participants au séminaire sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés de Toronto, organisé en 1987, déclaraient : « L'alphabétisme n'est pas seulement la capacité de lire, d'écrire et de calculer. Les progrès de la technologie requièrent des niveaux plus élevés de connaissances, de compétences et de compréhension pour accéder à un alphabétisme de base » [cité dans Yousif, 2003].

D'importantes clarifications conceptuelles sont intervenues durant cette période, en conjonction avec l'Année internationale de l'alphabétisation (1990) et la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée la même année à Jomtien, en Thaïlande. L'UNESCO a par exemple fait une distinction entre l'alphabétisme en tant que compétence et l'alphabétisme comme ensemble de pratiques culturellement et socialement déterminées, et l'Organisation a entériné par la suite les efforts visant à promouvoir l'acquisition de l'alphabétisme, désormais conçu comme l'ensemble des « besoins éducatifs fondamentaux », dans le cadre d'un continuum comprenant l'éducation formelle et l'éducation non formelle pour les individus de tous âges (UNESCO, 2004b). De fait, l'intérêt porté à l'apprentissage tout au long de la vie a grandi lorsque le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle et la Déclaration de

Hambourg de 1997 ont reconnu l'alphabétisation comme indispensable à l'apprentissage tout au long de la vie et comme catalyseur d'un engagement communautaire actif (UNESCO, 1997, 2004b). Cependant, il ne semble guère que ces clarifications et ces proclamations aient eu un impact sur le terrain (Yousif, 2003). Comme le notait le rapport final de la réunion à mi-parcours de la Décennie sur l'éducation pour tous (Amman, Jordanie, 1996), il « a été mis en évidence un fait que ne saurait dissimuler la progression de la scolarisation primaire, à savoir que les jeunes et les adultes non scolarisés sont encore largement oubliés. » L'attention de la communauté internationale est restée polarisée sur l'enseignement primaire et même l'UNESCO n'a pas pu maintenir le niveau de soutien qu'elle apportait à l'alphabétisation avant Jomtien (Yousif, 2003).

De Dakar à nos jours

Depuis 2000, l'engagement international dans le domaine de l'alphabétisation s'articule autour des six objectifs de Dakar et des ODM (voir chapitre 1). Le Fonds monétaire international, l'OCDE, la Banque mondiale et l'ONU se sont tous engagés à œuvrer à la réalisation des ODM et, donc, à réaliser l'enseignement primaire universel, à promouvoir l'égalité entre les sexes et à autonomiser les femmes à tous les niveaux de l'éducation. À la suite de l'adoption du Cadre d'action de Dakar, les débats relatifs à l'alphabétisation réunissant planificateurs de l'action internationale et parties prenantes ont été caractérisés par l'accent mis sur l'amélioration des niveaux d'alphabétisme et sur les nouvelles conceptions de ce dernier (UNESCO, 2003d). Nombre d'organisations internationales et d'ONG ont pris la mesure du problème de l'analphabétisme et cherchent à améliorer l'accès à l'alphabétisation (OIT, 2004 ; OCDE, 2004 ; UNESCO, 2004b ; UNICEF, 2005a ; Banque mondiale, 2003 ; PNUD, 2004). Le lancement de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation a sans doute été le signe le plus fort d'un engagement renouvelé en faveur de l'alphabétisation (encadré 6.6). Le travail de sensibilisation et les actions effectives se sont intensifiées sur la scène internationale, mais les efforts d'alphabétisation (ainsi que les définitions et les mesures de l'alphabétisme, et les bénéficiaires) varient selon les organisations. Des facteurs comme la langue, le sexe, le VIH/sida et les situations d'urgence et de conflit compliquent et intensifient le besoin de comprendre, de promouvoir et d'assurer l'alphabétisme pour tous. Ils reflètent aussi la difficulté qu'il y a à formuler une vision internationale unifiée de la politique d'alphabétisation.

Le lancement de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation est le signe fort d'un engagement renouvelé en faveur de l'alphabétisation.

Les conceptions internationales de l'alphabétisation ont évolué depuis le milieu du XX^e siècle, reflétant les grandes tendances de la recherche universitaire anglo-saxonne.

Encadré 6.6 L'UNESCO et l'alphabétisation aujourd'hui

En 2002, l'Organisation des Nations Unies a proclamé la période 2003-2012 Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation*. La résolution 56/116 a reconnu que l'alphabétisation était au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie, affirmant qu'elle « est d'une importance cruciale pour l'acquisition, par chaque enfant, jeune et adulte, des compétences de base leur permettant de faire face aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans la vie et qu'elle représente une étape essentielle de l'éducation de base, qui est un moyen indispensable de participation effective à l'économie et à la vie de la société au XXI^e siècle » (Nations Unies, 2002b).

La résolution a aussi pris en compte la dimension sociale de l'alphabétisation, reconnaissant qu'il est « indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité infantile, freiner l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie ». L'UNESCO met en relief l'objectif de l'alphabétisme universel sous la devise « l'alphabétisation, source de liberté », reflétant l'évolution du concept d'alphabétisation « de l'image d'un ensemble de compétences techniques en lecture, écriture et calcul [...] à une notion complexe recouvrant les multiples significations et dimensions de telles compétences évidemment vitales. Cette vision nouvelle, qui tient compte des transformations

économiques, politiques et sociales récentes, notamment de la mondialisation, et du progrès des technologies de l'information et de la communication, admet l'existence de nombreuses pratiques d'alphabétisation, inscrites dans différents processus culturels, circonstances personnelles et structures collectives » (UNESCO, 2004b).

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation vise les quatre objectifs suivants pour 2012 :

- des progrès substantiels dans la réalisation des objectifs 3, 4 et 5 de Dakar ;
- la maîtrise par tous les apprenants de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences nécessaires dans la vie courante ;
- la création d'environnements alphabétisés, durables et capables de s'étendre ;
- l'amélioration de la qualité de la vie.

Tout en appelant à une conception de l'alphabétisme fondée sur sa « pluralité », l'UNESCO exclut néanmoins de cette définition des connaissances de base dans des domaines tels que l'informatique, les médias, la santé, l'écologie et la psychologie (UNESCO, 2004b).

* Pour le texte de la résolution adoptée par l'Assemblée générale sur le rapport de la Troisième Commission (A/56/572), voir : http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11559&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Les conceptions internationales de l'alphabétisation ont évolué depuis le milieu du XX^e siècle, reflétant les grandes tendances de la recherche universitaire, essentiellement anglo-saxonne. La communauté internationale des responsables des politiques d'alphabétisation, conduite par l'UNESCO, a abandonné les conceptions de l'alphabétisme comme ensemble de compétences autonomes, pour mettre l'accent sur l'alphabétisme fonctionnel tout en incorporant les principes de Paolo Freire et, plus récemment, en faisant siennes les notions d'alphabétismes multiples, d'alphabétisme envisagé comme un continuum et d'environnements et de sociétés alphabètes. Les réseaux régionaux ont privilégié les conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme qui sont les plus alignées sur les priorités des politiques nationales. La section suivante examine brièvement les interprétations de l'alphabétisation et de l'alphabétisme qui sont celles des autres acteurs de la communauté internationale, dont les gouvernements, les organismes d'aide et les membres de la société civile.

Alphabétisation et alphabétisme, autres conceptions

Définitions régionales et nationales

En dehors des grandes initiatives institutionnelles mondiales visant à promouvoir l'alphabétisation, des programmes ont été mis en place au niveau régional, généralement en accord avec les conceptions de l'alphabétisation adoptées par l'UNESCO (encadré 6.7).

Les conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme au niveau des pays tendent elles aussi à faire écho aux notions présentées ci-dessus, particulièrement durant la décennie écoulée bien qu'il subsiste des variations intéressantes (encadré 6.8).

Sur la base des données recueillies par l'Institut de statistique de l'UNESCO, le tableau 6.1 indique les définitions de l'alphabétisme tirées de diverses évaluations, dont les enquêtes sur les ménages et les recensements de population, effectuées dans 105 pays de 1993 à 2004. Dans la plupart des cas, les données nationales proviennent d'évaluations indirectes fondées sur les déclarations des intéressés, les enquêtes sur les

Encadré 6.7 La promotion de l'alphabétisation dans les associations régionales

La nouvelle Association panafricaine pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes, soutenue par l'UNESCO et le Conseil international d'éducation des adultes, se consacre spécifiquement à l'objectif de Dakar concernant l'alphabétisation. En 1993, l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et la science a proclamé sa volonté de libérer la région arabe de « l'analphabétisme et de l'inculture » ; ses priorités actuelles couvrent une série de problèmes, de la formation des enseignants du primaire à la réflexion sur l'alphabétisme fonctionnel. En Asie et dans le Pacifique, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation et son centre culturel se sont impliqués dans l'éducation non formelle et la production de matériel pédagogique pour l'alphabétisation, les néo-alphabètes et le personnel d'alphabétisation.

Le Centre de coopération régional pour l'éducation des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes (CREFAL) a été créé en 1951. À partir de 1979, son Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes a cherché à élargir l'accès aux programmes d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes tout au long des années 1980 et 1990, afin d'améliorer la qualité de l'éducation et l'égalité des chances (UNESCO/OREALC, 2001). Si les taux d'analphabétisme ont diminué dans cette région du monde, la persistance d'un problème d'inégalité a nécessité la conception du nouveau projet régional d'éducation pour 2002-2017, qui englobe l'éducation des jeunes et des adultes.

Source : Torres (2004).

Des programmes ont été mis en place au niveau régional, généralement en accord avec les conceptions de l'alphabétisation adoptées par l'UNESCO.

Encadré 6.8 Quelques conceptions nationales de l'alphabétisation et de l'alphabétisme

Brésil

- L'Institut brésilien de géographie et de statistique définit comme « alphabètes du point de vue fonctionnel » les personnes qui ont suivi quatre ans de scolarité ; celles qui n'en ont pas fait autant sont considérées comme « analphabètes du point de vue fonctionnel ». Les ONG et les associations militant en faveur de l'éducation ont insisté auprès des autorités pour qu'elles redéfinissent l'alphabétisme fonctionnel à partir de huit ans de scolarité, que la constitution garantit à tout citoyen.

Inde

- Le recensement national précise qu'une personne est alphabète quand elle est capable de lire et d'écrire dans une langue quelconque.

Israël

- L'alphabétisme est défini comme la capacité d'acquérir les connaissances et compétences essentielles permettant aux individus de participer activement à toutes les activités nécessitant la lecture et l'écriture ».
- Le ministère de l'Éducation utilise les termes locaux *oryanut* (compréhension de la lecture, écriture et autres compétences linguistiques) et *boryanut* (personne dépourvue d'éducation ou de connaissances, ou qui n'a rien appris ou ne sait pas lire ni écrire) dans les directives et les documents officiels.

Kenya

- L'enquête de 1994 du Bureau central de statistique définissait comme alphabètes les personnes âgées de 15 ans et plus qui répondaient qu'elles savaient lire et écrire.
- Le recensement national de 1999 a recueilli des données sur l'éducation d'où ont été tirées des informations sur l'alphabétisme ; quatre années d'études primaires sont considérées comme nécessaires pour l'acquisition d'un alphabétisme durable.

Népal

- L'alphabétisme est traditionnellement défini comme la faculté de lire, d'écrire et de compter, assorti d'un alphabétisme fonctionnel.
- L'alphabétisation est définie par le Programme d'enseignement primaire de base comme l'acquisition de l'alphabétisme de base, l'actualisation des compétences et l'éducation permanente.
- L'alphabétisme doit être en népali, bien que le Conseil de l'éducation non formelle, organe responsable de la formulation de la politique d'alphabétisation, reconnaisse l'alphabétisme dans la langue maternelle.

Sources : Masagão Ribeiro et Gomes Batista (2005), Brosh-Vaitz (2005), Bunyi (2005), Govinda et Biswal (2005b), Koirala et Aryal (2005).

Tableau 6.1 : Définitions nationales de l'alphabétisme et de l'analphabétisme

« Aptitude à lire facilement ou difficilement une lettre ou un journal »	Angola, Bosnie-Herzégovine, Burundi, Côte d'Ivoire, Guinée équatoriale, Kenya, Madagascar, Myanmar, République centrafricaine, République de Moldova, République démocratique du Congo, Rwanda, Sierra Leone, Soudan, Suriname, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie.	Niveau d'instruction (par ordre croissant)																			
Aptitude à lire et écrire des phrases simples Critères linguistiques <ul style="list-style-type: none"> ● Pas de mention de la langue : Algérie, Bahrein (les analphabètes sont des « personnes qui ne savent ni lire ni écrire, ou qui savent seulement lire, par exemple quelqu'un qui a étudié le Coran »), Bélarus, Bulgarie, Macao (Chine), Chypre, Colombie, Cuba, Égypte, Équateur, Fédération de Russie, Honduras, Lesotho, Malte, Maurice, Mexique, Nicaragua, République dominicaine, Tadjikistan. ● Aptitude à lire et écrire des phrases simples dans certaines langues : Argentine, Azerbaïdjan (« l'alphabétisme est considéré comme acceptable dans toute langue ayant une forme écrite »), Cameroun (en français ou en anglais, pour les personnes âgées de 15 ans et plus), Malawi, Mauritanie (« dans la langue spécifiée »), Niger, RDP lao, République arabe syrienne (en arabe), Sri Lanka (en cinghalais, en tamoul ou en anglais), Turquie (pour les citoyens turcs : dans l'alphabet turc en vigueur ; pour les non-citoyens : dans la langue maternelle). ● Aptitude à lire et à écrire dans une langue quelconque : Arabie saoudite (la lecture en braille est admise pour les aveugles), Bénin, Brésil, Brunéi Darussalam, Burkina Faso, Cambodge, Croatie, Maldives (« en dhivehi, en anglais, en arabe, etc. »), Mongolie, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République islamique d'Iran (« en farsi ou dans une autre langue ») République-Unie de Tanzanie, Sénégal, Territoires autonomes palestiniens, Tonga, Viet Nam. 	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="889 348 1018 406">Slovaquie</td> <td data-bbox="1018 348 1472 406">Analphabètes : « Personnes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation formelle ».</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 406 1018 497">Malaisie</td> <td data-bbox="1018 406 1472 497">Alphabètes : « Personnes âgées de 10 ans et plus qui ont été scolarisées dans une langue quelconque. »</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 497 1018 589">Hongrie</td> <td data-bbox="1018 497 1472 589">« Les personnes qui n'ont pas terminé la 1^{re} année de l'enseignement général (primaire, élémentaire) ont été considérées comme analphabètes. »</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 589 1018 680">Paraguay</td> <td data-bbox="1018 589 1472 680">« Les analphabètes sont définis comme les personnes âgées de 15 ans et plus qui ne sont pas parvenues en 2^e année du primaire. »</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 680 1018 880">ERY de Macédoine</td> <td data-bbox="1018 680 1472 880">« Les personnes ayant fait plus de trois ans de scolarité dans le primaire ont été considérées comme alphabètes. De plus, une personne sans diplôme scolaire ayant fait un à trois ans d'études primaires est considérée comme alphabète si elle peut lire et écrire une composition (un texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire ou écrire une lettre dans une langue quelconque. »</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 880 1018 953">Israël</td> <td data-bbox="1018 880 1472 953">Alphabètes : « Les personnes ayant au moins suivi le cycle primaire. »</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 953 1018 1087">Grèce</td> <td data-bbox="1018 953 1472 1087">« Sont considérées comme analphabètes les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (analphabètes organiques) et celles qui n'ont pas terminé les six années d'enseignement primaire (analphabètes fonctionnels). »</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 1087 1018 1159">Sainte-Lucie</td> <td data-bbox="1018 1087 1472 1159">Les données fournies étaient fondées sur sept ans de scolarité.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 1159 1018 1251">Belize</td> <td data-bbox="1018 1159 1472 1251">« Analphabètes : personnes âgées de plus de 14 ans ayant suivi au maximum sept ou huit ans de scolarité primaire. »</td> </tr> <tr> <td data-bbox="889 1251 1018 1385">Roumanie</td> <td data-bbox="1018 1251 1472 1385">« Alphabètes : primaire + secondaire + post-secondaire et personnes qui savent lire et écrire. Analphabètes : personnes qui savent lire mais ne savent pas écrire et personnes qui ne savent ni lire ni écrire. »</td> </tr> </tbody> </table>	Slovaquie	Analphabètes : « Personnes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation formelle ».	Malaisie	Alphabètes : « Personnes âgées de 10 ans et plus qui ont été scolarisées dans une langue quelconque. »	Hongrie	« Les personnes qui n'ont pas terminé la 1 ^{re} année de l'enseignement général (primaire, élémentaire) ont été considérées comme analphabètes. »	Paraguay	« Les analphabètes sont définis comme les personnes âgées de 15 ans et plus qui ne sont pas parvenues en 2 ^e année du primaire. »	ERY de Macédoine	« Les personnes ayant fait plus de trois ans de scolarité dans le primaire ont été considérées comme alphabètes. De plus, une personne sans diplôme scolaire ayant fait un à trois ans d'études primaires est considérée comme alphabète si elle peut lire et écrire une composition (un texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire ou écrire une lettre dans une langue quelconque. »	Israël	Alphabètes : « Les personnes ayant au moins suivi le cycle primaire. »	Grèce	« Sont considérées comme analphabètes les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (analphabètes organiques) et celles qui n'ont pas terminé les six années d'enseignement primaire (analphabètes fonctionnels). »	Sainte-Lucie	Les données fournies étaient fondées sur sept ans de scolarité.	Belize	« Analphabètes : personnes âgées de plus de 14 ans ayant suivi au maximum sept ou huit ans de scolarité primaire. »	Roumanie	« Alphabètes : primaire + secondaire + post-secondaire et personnes qui savent lire et écrire. Analphabètes : personnes qui savent lire mais ne savent pas écrire et personnes qui ne savent ni lire ni écrire. »
Slovaquie	Analphabètes : « Personnes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation formelle ».																				
Malaisie	Alphabètes : « Personnes âgées de 10 ans et plus qui ont été scolarisées dans une langue quelconque. »																				
Hongrie	« Les personnes qui n'ont pas terminé la 1 ^{re} année de l'enseignement général (primaire, élémentaire) ont été considérées comme analphabètes. »																				
Paraguay	« Les analphabètes sont définis comme les personnes âgées de 15 ans et plus qui ne sont pas parvenues en 2 ^e année du primaire. »																				
ERY de Macédoine	« Les personnes ayant fait plus de trois ans de scolarité dans le primaire ont été considérées comme alphabètes. De plus, une personne sans diplôme scolaire ayant fait un à trois ans d'études primaires est considérée comme alphabète si elle peut lire et écrire une composition (un texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire ou écrire une lettre dans une langue quelconque. »																				
Israël	Alphabètes : « Les personnes ayant au moins suivi le cycle primaire. »																				
Grèce	« Sont considérées comme analphabètes les personnes qui n'ont jamais été scolarisées (analphabètes organiques) et celles qui n'ont pas terminé les six années d'enseignement primaire (analphabètes fonctionnels). »																				
Sainte-Lucie	Les données fournies étaient fondées sur sept ans de scolarité.																				
Belize	« Analphabètes : personnes âgées de plus de 14 ans ayant suivi au maximum sept ou huit ans de scolarité primaire. »																				
Roumanie	« Alphabètes : primaire + secondaire + post-secondaire et personnes qui savent lire et écrire. Analphabètes : personnes qui savent lire mais ne savent pas écrire et personnes qui ne savent ni lire ni écrire. »																				
Critères d'âge	Thaïlande (plus de 5 ans) ; Arménie, Guatemala, Inde et Turkménistan (plus de 7 ans) ; El Salvador (plus de 10 ans) ; Seychelles (plus de 12 ans) ; Bolivie et Jordanie (plus de 15 ans).	Autres définitions																			
Niveau d'instruction (par ordre croissant)		Chine																			
Estonie	« Pas d'instruction primaire, analphabète » : ainsi a été définie une personne qui n'avait pas terminé le cycle primaire et ne pouvait pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne.	« Dans les zones urbaines, est considérée comme alphabète une personne qui connaît un minimum de 2 000 caractères. Dans les zones rurales, est considérée comme alphabète une personne qui connaît un minimum de 1 500 caractères. »																			
Lithuanie	Est considérée comme alphabète (sans instruction formelle) une personne qui n'est pas scolarisée mais qui peut lire (en le comprenant) et/ou écrire un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne dans une langue au moins.	Namibie Alphabétisme : « Aptitude à écrire une langue quelconque en la comprenant. Les personnes sachant lire mais ne sachant pas écrire ont été classées comme non-alphabètes, de même que les personnes qui sont capables d'écrire sans être capables de lire. »																			
Mali	Est considérée comme analphabète une personne qui n'a jamais été scolarisée, même si cette personne sait lire et écrire.	Singapour L'alphabétisme est défini comme l'aptitude à lire et à comprendre un texte, un article par exemple, dans une langue spécifiée.																			
Ukraine	Alphabètes : « Les personnes ayant un niveau défini d'instruction. Pour les personnes n'ayant pas reçu d'instruction, aptitude à lire ou écrire dans une langue quelconque ou aptitude à lire seulement ».	Tunisie Est considérée comme alphabète une personne qui sait lire et écrire au moins une langue.																			

N. B. Pour la source des définitions nationales de l'alphabétisme, voir l'introduction à l'annexe statistique.

ménages ou les mesures d'approximation des niveaux d'instruction¹¹ (bien que les Bermudes aient utilisé des tests pour déterminer les niveaux d'alphabétisme). Environ 80 % des pays cités définissent l'alphabétisme comme la capacité de lire et/ou d'écrire un énoncé simple dans une langue nationale ou une langue autochtone¹².

Organismes d'aide

D'une manière générale, les définitions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme retenues par les organismes d'aide sont restées relativement alignées sur l'évolution de la perception de l'alphabétisation par l'UNESCO (voir tableau 6.2) ; cependant, en raison de leurs objectifs, les définitions des organismes d'aide sont souvent plus étroites et plus « pragmatiques ». Dans le monde industrialisé, l'accent est mis davantage sur le type de compétences utiles pour l'économie mondialisée. Par exemple, en 1997, le rapport de l'OCDE intitulé *Littératie et société du savoir* a défini l'alphabétisme comme « une compétence particulière, à savoir la capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel ». En évoquant à un large éventail de compétences en matière de traitement des informations, cette définition met l'accent sur la multiplicité des compétences qui constituent l'alphabétisme dans les pays industrialisés avancés.

Société civile

Rares sont les ONG internationales qui ont adopté des conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme différant radicalement de celles examinées précédemment. En fait, la très grande majorité des ONG qui donnent la priorité aux questions d'éducation tendent à négliger l'éducation des adultes et l'alphabétisation. Oxfam, par exemple, a aligné sa politique d'éducation sur les ODM et, en conséquence, se concentre sur l'égalité entre les sexes et le financement de l'enseignement primaire, n'accordant guère d'attention à l'alphabétisation des jeunes ou des adultes. Parmi les quelques ONG qui mettent l'accent sur l'alphabétisation des adultes, la plupart se concentrent sur la lecture et l'écriture, quelques-unes sur l'alphabétisme fonctionnel et une minorité sur les interprétations « transformatives » (encadré 6.9).

Un consensus mondial sur l'alphabétisation ?

Les définitions et les conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme se sont considérablement élargies durant les 50 dernières années. Dès 1949, l'Assemblée générale des Nations Unies envisageait les exigences minimales de l'éducation fondamentale comme incluant les compétences domestiques, la connaissance des autres cultures et la possibilité de développer ses qualités personnelles telles que l'initiative et la liberté (Jones,

La très grande majorité des ONG qui donnent la priorité aux questions d'éducation tendent à négliger l'éducation des adultes et l'alphabétisation.

Tableau 6.2 : Définitions de l'alphabétisme retenues par les organismes d'aide

Organisme ou pays	Définition de l'alphabétisme
<ul style="list-style-type: none"> ● UNICEF 	L' <i>alphabétisme fonctionnel</i> est la capacité d'utiliser la lecture, l'écriture et la numératie pour le fonctionnement efficace et le développement de l'individu et de la communauté. L'alphabétisme est conçu conformément à la définition de l'UNESCO (« Une personne est alphabète si elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne »).
<ul style="list-style-type: none"> ● Département pour le développement international (Royaume-Uni) ● Agence des États-Unis pour le développement international ● Banque mondiale 	L' <i>alphabétisme</i> est un ensemble de compétences fondamentales (lecture, écriture et calcul).
<ul style="list-style-type: none"> ● Agence canadienne pour le développement international ● Aide danoise au développement international ● Agence néo-zélandaise pour l'aide internationale et le développement 	L' <i>alphabétisme</i> est une des compétences que l'éducation de base devrait inculquer, ou une composante de l'éducation de base.
<ul style="list-style-type: none"> ● Ministère allemand de la Coopération et du Développement économiques ● Pays-Bas 	L' <i>alphabétisme</i> est la capacité de lire et d'écrire ; il indique la capacité de poursuivre un apprentissage.
<ul style="list-style-type: none"> ● Agence suédoise de coopération internationale au développement 	L' <i>alphabétisme</i> , c'est apprendre à lire et à écrire (textes et chiffres), mais aussi utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour apprendre d'autres choses, et enfin approfondir et utiliser ces compétences efficacement dans la vie quotidienne.

Source : équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

11. Voir le chapitre 7 pour un examen détaillé de la mesure de l'alphabétisme.

12. Il convient de noter que le tableau 6.1 présente une deuxième série de définitions de l'alphabétisme pour trois des cinq pays figurant dans l'encadré 6.8, à savoir le Brésil, l'Inde et Israël. Les chevauchements et les éventuelles contradictions entre ces définitions donnent une idée de la diversité des interprétations et des méthodes de mesure de l'alphabétisme, ainsi que de la difficulté qu'il y a à procéder à des comparaisons au niveau national et, *a fortiori*, au niveau international.

Encadré 6.9 Différentes conceptions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme adoptées par les ONG

L'ONG Plan Philippines se concentre sur le système d'apprentissage parallèle du programme d'alphabétisation de base, qui cherche à donner aux enfants et aux adultes des « compétences de base en lecture et en calcul ». Ses programmes essentiels couvrent sur deux domaines, l'apprentissage de base et les compétences nécessaires dans la vie courante, de manière que les apprenants puissent réaliser tout leur potentiel et contribuer au développement de leur société.

World Vision offre des programmes d'alphabétisation reposant sur une approche large de l'éducation qui vise à soutenir les jeunes déscolarisés et les adultes vulnérables. Les programmes sont axés sur des formations professionnelles et des formations permettant aux apprenants d'avoir des moyens d'existence ; ils visent les enfants vivant dans une situation de crise ainsi que les jeunes, les femmes et les adultes.

Le programme d'ActionAid baptisé Reflect (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) a exercé une influence considérable sur les politiques et pratiques d'alphabétisation des ONG dans le monde entier. Dans son analyse sur les nouveaux concepts de l'alphabétisation, l'édition 1996 du manuel de Reflect précise : « L'alphabétisme n'est plus conçu comme une simple compétence mais comme un processus. Il représente davantage que la technique à travers laquelle nous le connaissons aujourd'hui (plume, papier, ordinateur, etc.) [...]. Freire propose une analyse sociale, politique et économique des processus qui ont une incidence sur les connaissances et les convictions des individus (constituant leur "conscience" de leur situation). Pour Freire, un processus d'éducation ou de développement n'est pas neutre » (Archer et Cottingham, 1996a).

Sources : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Archer et Cottingham (1996a).

Les sociétés alphabètes permettent le libre échange d'informations à base de texte et offrent toutes sortes de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

1990b). Les aspects les plus profonds, conceptuels, de l'alphabétisation sont analysés depuis longtemps et pourtant ils n'ont pas intégré les définitions nationales ou internationales officielles. À mesure que les définitions de l'alphabétisme ont évolué, d'un ensemble distinct de compétences techniques à l'idée de compétences des ressources humaines au service de la croissance économique et à celle de capacités de changement socioculturel et politique, les organisations internationales ont épousé des interprétations plus larges de l'alphabétisme, qui englobent la « conscientisation », les pratiques de l'alphabétisme, l'apprentissage tout au long de la vie, l'oralité et l'initiation aux technologies de l'information et de la communication.

La sensibilisation croissante de la communauté internationale aux contextes sociaux dans lesquels l'alphabétisme est encouragé, acquis, développé et maintenu, est particulièrement significative. De fait, l'alphabétisme est non plus exclusivement compris comme une transformation individuelle mais conçu comme une transformation du contexte et de la société. On se réfère de plus en plus à l'importance d'environnements alphabètes riches, c'est-à-dire de milieux publics ou privés abondamment pourvus de documents écrits (livres, journaux, revues mais aussi enseignes, affiches ou tracts) et de moyens de communication, informatiques ou non (radios, télévisions, ordinateurs, téléphones portables). Que ce soit dans les foyers, les communautés, les écoles ou les lieux de travail,

la qualité des environnements alphabètes influe sur la mise en pratique de l'alphabétisme et sur la compréhension qu'on a de l'alphabétisme.

Lorsque l'écrit devient partie intégrante des institutions sociales, politiques et économiques de base, Administration, tribunaux, bibliothèques, banques ou centres de formation, la notion de « société alphabète » devient pertinente (voir, par exemple, Olson et Torrance, 2001). Les sociétés alphabètes sont plus que des lieux offrant un accès à l'imprimé et à l'écrit, ainsi qu'aux technologies de pointe ; dans l'idéal, elles permettent le libre échange d'informations à base de texte et offrent toutes sortes de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Ces interprétations plus larges de l'alphabétisme constituent un terrain fertile pour de nouvelles recherches, pour l'innovation et pour progresser vers l'élaboration de programmes efficaces d'alphabétisation pour tous ; elles éclairent le contenu des trois chapitres suivants. ■