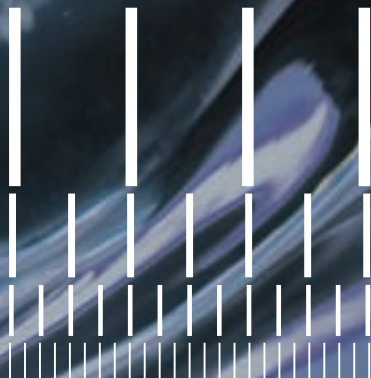


## Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs

**John Oxenham**

UNESCO :  
Institut  
international  
de planification  
de l'éducation





Dans cette collection\* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *C. Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Éducation, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak, F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos, B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Éducation et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelstein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits États insulaires, *D. Aichoarena*
45. Évaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *M.C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *W.W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *J.P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad, assisté par T. Demsky*
52. À la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *D.E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack, M. Saidi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eiseimon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone, R.F. Arnove*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *J.L. Rontopoulou*
61. À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, *M. Bray*
62. Une gestion plus autonome des écoles, *I. Abu-Duhou*
63. Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir, *M. Carnoy*
64. La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ? *T. Welsh, N.F. McGinn*
65. L'éducation préscolaire : besoins et possibilités, *D. Weikart*
66. La planification de l'éducation dans le contexte du VIH/sida, *M.J. Kelly*
67. Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation, *C. Durand-Prinborgne*
68. Améliorer l'efficacité de l'école, *J. Scheerens*
69. La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature, *S.J. Hite*
70. La cyberformation dans l'enseignement supérieur : développement de stratégies nationales, *T. Bates*
71. L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, *T. Kellaghan, V. Greaney*
72. Les aspects démographiques de la planification de l'éducation, *T.N. Cháu*
73. Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, *M. Sinclair*
74. La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification, *C.R. Belfield, H.M. Levin*
75. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
76. Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ? *E. Brunswic, J. Valérien*
77. Les TIC et l'éducation dans le monde – tendances, enjeux et perspectives, *W.J. Pelgrum, N. Law*
78. Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, *M. Duru-Bellat*
79. Accroître l'efficacité des enseignants, *L.W. Anderson*
80. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
81. Le pilotage des résultats des élèves, *T.N. Postlethwaite*
82. Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action, *D. Vaillant*
83. Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales, *R. Desjardins, K. Rubenson, M. Milana*
84. Former les enseignants : politiques et pratiques, *J. Schville, M. Dembélé, en collaboration avec J. Schubert*
85. Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options, *M. Martin, A. Stella*
86. Regroupements scolaires et centres de ressources pédagogiques, *E.A. Giordano*
87. Planifier la diversité culturelle, *C. Inglis*
88. Éducation et emploi dans les pays de l'OCDE, *S. McIntosh*
89. Alphabétisation pour tous : le bon choix, *A. Lind*
90. La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité, 3<sup>e</sup> édition, *M. Bray*

\* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

# Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs

John Oxenham

Paris 2010

UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

Les opinions exprimées dans cette publication sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIEP. Les désignations employées ainsi que la présentation des données de ce document d'information n'impliquent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO ou de l'IIEP concernant le statut légal ou l'état de développement de tout pays, territoire, ville ou zone ou de leurs autorités, ni concernant le tracé de leurs frontières.

Les coûts de publication de cette étude ont été couverts par une subvention de l'UNESCO et par les contributions volontaires de plusieurs États membres de l'UNESCO, dont on trouvera la liste à la fin de l'ouvrage.

Titre de l'original :

Effective literacy programmes: options for policy-makers

Publié en 2010 par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture

7 place de Fontenoy, F-75352, Paris 07 SP

Conception couverture : Pierre Finot

Mise en page : Linéale Production

Imprimé par l'Atelier d'impression de l'IIEP

ISBN : 978-92-803-2318-4

© UNESCO 2010

## Principes de la planification de l'éducation

Les ouvrages de cette collection sont destinés principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, tant dans les pays en développement que dans les pays industrialisés ; ceux, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces études sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des formations.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et contraignante, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées pour autant. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais, pour orienter la prise de décisions et l'élaboration des politiques éducatives. Personne ne peut faire des choix politiques avisés sans évaluer la situation présente, en fixant les objectifs, en mobilisant les moyens nécessaires pour les atteindre et en vérifiant les résultats obtenus. Parce qu'elle élabore la carte scolaire, qu'elle fixe les objectifs, qu'elle entreprend et qu'elle corrige les erreurs, la planification devient un moyen d'organiser l'apprentissage. La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt porté à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et de contrôler les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des

stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement et des procédures d'examen et de délivrance des certificats et diplômes. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures reflètent l'évolution et les changements des politiques éducatives. Elles mesurent leurs effets sur les exigences de la planification de l'éducation, mettent en lumière les questions qui se posent actuellement et les analysent dans leur contexte historique et social. Elles s'engagent aussi à diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés. Pour les décideurs et les planificateurs, l'expérience d'autrui est extrêmement riche d'enseignements : les problèmes auxquels d'autres sont confrontés, les objectifs qu'ils recherchent, les méthodes qu'ils expérimentent, les résultats auxquels ils parviennent et les résultats inattendus qu'ils obtiennent méritent d'être analysés.

Afin d'aider l'Institut à identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction composé d'éminents professionnels, tous spécialistes dans leurs domaines respectifs, a été institué. La collection suit un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IIPE –, elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

L'analphabétisme est un des facteurs clés de la pauvreté. L'inverse est d'ailleurs tout aussi vrai : la pauvreté, en privant d'éducation les enfants de familles défavorisées, est l'une des causes d'un fort taux d'analphabétisme. Est-ce comme l'œuf et la poule ? Peut-on savoir lequel est venu avant l'autre ? Quoi qu'il en soit, il est certain qu'on ne peut pas réduire la pauvreté, à moins d'améliorer le contexte dans laquelle elle sévit ; c'est aux facteurs d'influence qu'il faut s'attaquer en premier. Or, l'alphabétisation peut être l'un des facteurs qui jouent un rôle vital dans le développement d'un pays ou d'une région.

Cet ouvrage de John Oxenham porte sur les compétences en lecture, en écriture et en calcul qui permettent aux gens de tirer un meilleur parti de leurs connaissances dans d'autres domaines, de participer plus activement à la vie sociale et politique et, par là même, de contribuer de manière significative au développement de la société.

Mark Bray  
Directeur, IIPÉ



*Composition du Comité de rédaction*

*Président :* Mark Bray  
Directeur, IPE

*Rédacteur en chef :* Françoise Caillods  
Consultante

*Rédacteurs associés :* Marc Demeuse  
Université de Mons-Hainaut  
Belgique

Fernando Reimers  
Université de Harvard  
USA

Yusuf Sayed  
UNESCO  
France

N.V. Varghese  
IPE  
France

## Préface

Il est communément reconnu qu'il faut maîtriser la lecture et l'écriture pour vivre dans une société moderne et qu'un pays ne peut prétendre être compétitif dans le contexte de la mondialisation si sa population n'est pas alphabète. L'alphabétisme est un droit de l'homme ; qui plus est, c'est un facteur clé de la réalisation de nombreux objectifs liés au développement, comme l'amélioration de la nutrition et de la santé, l'accroissement de la productivité et la réduction de la pauvreté, la promotion de la participation politique, la conscientisation des pauvres, l'autonomisation des femmes et la sensibilisation aux problèmes d'environnement. Enfin et surtout, l'alphabétisme est la base de tout apprentissage ultérieur. Au cours des dernières années, la communauté internationale s'est mobilisée en faveur de l'universalisation de l'enseignement primaire à l'horizon 2015. À moins que les enfants n'apprennent à lire et à écrire à l'école, il est peu probable que la population adulte soit un jour alphabète. Néanmoins, pour promouvoir le développement à court terme, alphabétiser les enfants ne suffit pas. Il est nécessaire de concevoir des programmes pour répondre spécifiquement aux besoins des jeunes et des adultes qui sont analphabètes. En premier lieu, on constate que nombre d'entre eux abandonnent l'école avant de pouvoir être considérés comme véritablement alphabètes. En second lieu, les enfants de mères analphabètes courent plus le risque d'abandonner l'école ou de ne jamais y aller que ceux de mères alphabètes. Alphabétiser les mères aurait donc le double avantage de contribuer à leur éducation ainsi qu'à celle de leurs enfants. Enfin, si les pays choisissent de miser exclusivement sur l'éducation des enfants, il faudra attendre longtemps avant que l'ensemble de la population adulte devienne alphabète.

Selon le Rapport mondial de suivi 2008, 774 millions d'adultes sont encore analphabètes aujourd'hui contre 864 millions il y a une dizaine d'années. Des progrès ont donc été accomplis dans le monde entier, mais, hormis en Chine, ils ont été extrêmement lents. Si l'on ne porte pas une attention accrue à la mise en place de programmes d'alphabétisation pour les adolescents et les adultes en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et dans certains États arabes,

l'analphabétisme restera un problème grave qui risque de compromettre le succès des stratégies de réduction de la pauvreté, des campagnes de promotion de la santé, des programmes de développement rural et des réformes en matière de gouvernance. Quant au quatrième objectif du Cadre d'action de Dakar, il risque, lui aussi, de ne jamais devenir réalité.

Conscient de ce défi, le Comité de rédaction des Principes de la planification de l'éducation a demandé à deux auteurs de rédiger un ouvrage sur les solutions qui permettraient d'élever le taux d'alphabétisme de la population adulte. La présente édition, de John Oxenham, est consacrée aux possibilités qui s'offrent aux décideurs lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre des programmes d'alphabétisation pour adultes. Ils ont été organisés de diverses façons par le passé, et c'est encore le cas aujourd'hui. Les décideurs doivent faire différents choix à différents moments. Par exemple, lorsqu'ils conçoivent une stratégie en fonction du rôle que l'État doit jouer, de l'approche à adopter, du contenu d'un programme pour qu'il soit plus ou moins fonctionnel (en y intégrant les savoir-faire susceptibles de générer des revenus, les pratiques sanitaires, la protection de l'enfance, la prévention du VIH et du sida, etc.), de la langue d'enseignement, de la sélection des alphabétiseurs, des modalités de financement, etc. Ils doivent également choisir lorsqu'ils définissent la stratégie de mise en œuvre ou les méthodes de suivi. Fort de sa vaste connaissance et de sa grande expérience des programmes dans le monde entier, l'auteur expose ici différentes approches. Comme il le fait remarquer, on ne dispose pas de preuves empiriques permettant d'affirmer qu'une option est meilleure qu'une autre. Tout au plus peut-on dire que, dans un contexte social ou culturel donné, telle approche semble plus efficace que telle autre. L'objet de cet ouvrage est donc de présenter les différentes options possibles et d'en indiquer les avantages et les inconvénients. En ce qui concerne l'efficacité de ces programmes, l'auteur souligne à juste titre que l'alphabétisme ne peut à lui seul réduire la pauvreté. Néanmoins, l'efficacité de nombreux programmes de développement économique et rural serait améliorée si la population était alphabète.

John Oxenham a écrit un ouvrage facile à lire et d'une grande clarté, malgré la complexité du sujet traité. Il complète à plus d'un titre la brochure de la même série rédigé par Agneta Lind. Les

décideurs de tous niveaux y puiseront des informations pertinentes et fort utiles sur les différentes possibilités qui s'offrent à eux, ce qui les aidera à prendre des décisions éclairées.

Pendant de nombreuses années, l'auteur a participé à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de programmes nationaux d'alphabétisation au niveau international. Il a récemment travaillé sur des expériences d'alphabétisation dans le monde entier pour le compte de la Banque mondiale, en particulier sur des programmes combinant l'alphabétisation et des projets générateurs de revenus. Grâce à cette expérience unique, il possède les qualités idéales pour rédiger ce type d'ouvrage. Le Comité de rédaction lui est extrêmement reconnaissant de sa contribution.

Françoise Caillods  
Rédactrice en chef

## Table des matières

Principes de la planification de l'éducation	5
Préface	11
Table des matières	15
Liste des abréviations	17
Liste des tableaux	18
Liste des encadrés	18
Introduction, objectif et définitions	19
I. Arguments en faveur de l'alphabétisation des adultes	29
L'alphabétisme, un droit	29
Un niveau d'alphabétisation plancher ou plafond ?	37
Le droit à l'alphabétisme	39
Développement de l'individu	39
Développement social, politique et économique	40
Participation sociale et politique	52
Meilleure compréhension de l'information radiodiffusée	53
Conclusion	54
II. Éléments à prévoir en vue de la gestion optimale d'un programme d'alphabétisation	55
Prévisions concernant les apprenants ou les bénéficiaires	55
Prévisions concernant les taux de fréquentation et d'achèvement	56
Prévisions concernant le niveau préalable de connaissances et d'informations	57
Prévisions concernant les alphabétiseurs/animateurs potentiels	58
Prévisions concernant le soutien	60
Prévisions concernant les méthodes d'enseignement, le contenu et les matériels pédagogiques	61
Prévisions concernant l'exploitation des nouvelles technologies	61
Un puzzle pour le planificateur	61

## Table des matières

III.	Options pour la planification et la mise en œuvre de l'alphabétisme	65
	Le rôle de l'État	65
	Le rôle des autres organisations	70
	Options en matière de stratégie globale	71
	Norme nationale ou diversité décentralisée	73
	Options en matière de fonctionnalité	73
	Options concernant le choix de la langue	79
	Options concernant les alphabétiseurs/animateurs	84
	Options en matière de financement	89
	Options concernant le calendrier	92
IV.	Options pour la mise en œuvre sur le terrain	95
	Synthétique-alphabétique (reconnaissance de codes)	115
	Synthétique -phonétique	115
	Analytique-observer-dire (reconnaissance du sens)	116
	Analytique-global/histoire	116
	Neuroalfa	117
V.	Options en matière de suivi, d'évaluation et de bilan	123
VI.	Options concernant l'apprentissage tout au long de la vie : être à l'avant-garde des technologies de l'information et de la communication	133
	Conclusion	142
	Références	145
	Suggestions de lecture/Pour aller plus loin	148
Annexe 1.	Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)	157
Annexe 2.	Objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) définis dans le Cadre d'action de Dakar	160

## Liste des abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CERI	<i>Center for Educational Research and Innovation</i> (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement)
EPT	Éducation pour tous
IPE	Institut international de planification de l'éducation
IIZ/DVV	Institut de coopération internationale de l'Association allemande pour l'éducation des adultes (désigné aujourd'hui sous le nom de <i>DVV International</i> )
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Objectif du Millénaire pour le développement
ONG	organisation non gouvernementale
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
RDU	<i>Research and Development Unit</i> (unité de recherche et développement)
sida	syndrome de l'immunodéficience acquise
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UPC	<i>Universal Primary Completion</i> (achèvement de l'enseignement primaire universel)
VIH	virus de l'immunodéficience humaine

## Liste des tableaux

Tableau 3.1	Cadre indicatif des catégories de coûts et de leur répartition pour des programmes d’alphabétisation dans des pays en développement	92
Tableau 5.1	Utilité des indicateurs de suivi, vue sous différents angles	130

## Liste des encadrés

Encadré 1.	Programmes d’alphabétisation d’adultes en Indonésie	98
Encadré 2.	L’approche « faire-faire » au Sénégal	105
Encadré 3.	Brésil	110



## Introduction, objectif et définitions

*Aucun pays n'a pu réduire la pauvreté sans s'attaquer aux déséquilibres macroéconomiques et créer des bases solides de croissance ; tous ont appliqué simultanément des mesures en faveur des populations démunies ...*

*Les pays ayant réduit la pauvreté sur une plus grande échelle ont pu également créer et maintenir des institutions bien gérées, ainsi qu'un environnement propice à l'échange des savoirs et à l'adaptation, permettant ainsi de renverser la tendance en cours de route.*

Source : Banque mondiale, 2005.

L'extrait cité ci-dessus montre que, pour réduire la pauvreté, deux facteurs sont essentiels. Premièrement, il faut que plusieurs conditions, tout aussi nécessaires les unes que les autres, soient réunies : aucune d'entre elles n'est, à elle seule, suffisante. Deuxièmement, il faut que l'environnement soit propice à l'échange des savoirs et à l'adaptation. Comme on le verra dans la suite de l'ouvrage, l'alphabétisme, et plus précisément l'alphabétisme universel, est un élément indispensable d'un tel environnement. Il permet d'avoir accès à des informations et à des idées nouvelles, de les échanger et de les utiliser. Sans une bonne gestion, des institutions coopérantes et des politiques économiques avisées, un pays aura beaucoup de mal à tirer pleinement profit de ces bienfaits. Mais l'observation inverse est tout aussi vraie : même si un État dispose d'une saine gestion, d'institutions coopérantes et de politiques économiques avisées, la réalisation des objectifs visés sera plus lente, voire partielle, si une grande partie de la population demeure analphabète et n'a pas accès à diverses sources d'information. C'est particulièrement vrai si de nombreuses mères de famille ne peuvent se référer qu'aux coutumes et aux pratiques traditionnelles, au bouche à oreille et aux conseils émanant de sources peu fiables (voir ci-dessous l'analyse de l'alphabétisme familial) pour savoir comment s'occuper de la nutrition, de la santé et de l'éducation de leurs enfants.

L'alphabétisme universel est loin d'être une réalité dans le monde entier. Selon le Rapport mondial de suivi 2006,

*L'alphabétisation, un enjeu vital* (UNESCO, 2005a), plus de 771 millions d'adultes étaient encore analphabètes en 2004. Ils représentaient alors environ un cinquième de la population adulte mondiale et étaient concentrés dans ce que l'on appelle les pays en développement, en particulier les plus pauvres d'entre eux. Cette forte corrélation entre la pauvreté et l'analphabétisme est bien connue. En Asie du Sud et de l'Ouest<sup>1</sup>, de même qu'en Afrique subsaharienne<sup>2</sup>, sur 10 personnes, trois hommes et cinq femmes sont analphabètes. Ces chiffres illustrent un autre fait bien connu : les deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes – en majorité pauvres et provenant du milieu rural – qui appartiennent généralement à des minorités ethniques et culturelles marginalisées.

Dans un effort renouvelé pour remédier à cette situation, les pays participant au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, en avril 2000, se sont fixés six objectifs. Le quatrième visait à « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et [à] assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ». Deux ans plus tard, en 2002, les Nations Unies confirmaient cet engagement en proclamant la période 2003-2015 « Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation ». Cet objectif posait un énorme défi aux sociétés ayant un taux d'alphabétisme relativement bas. Néanmoins, presque tous les pays participants avaient déjà conduit des programmes d'alphabétisation pour adultes sous une forme ou une autre – que ce soit par l'intermédiaire de leur gouvernement, d'autres agences ou des deux. Durant près d'un siècle, des organisations de taille et d'orientation diverses ont planifié et mis en œuvre des programmes d'alphabétisation des adultes dans la quasi-totalité des pays.

L'éventail de ces programmes et de leurs mises en œuvre est très large. À un extrême, il y a l'Union soviétique, dont le Gouvernement a fourni des efforts gigantesques et novateurs pendant

- 
1. Parmi les neuf pays de cette sous-région (Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, Iran, Maldives, Népal, Pakistan et Sri Lanka), le taux d'alphabétisme varie entre 41,1 % au Bangladesh et 96,3 % dans les Maldives.
  2. Parmi les 45 pays de cette région, le taux d'alphabétisme varie entre 12,8 % au Burkina Faso et 90 % au Zimbabwe.

près de vingt ans, dans les années 1920 et 1930. Son objectif était d’alphabétiser tous les adultes analphabètes, mais aussi de contribuer à créer le « socialiste type » susceptible, sous la conduite de l’État, de transformer et de moderniser la société. Par la suite, nombre d’autres d’États ont lancé des programmes similaires à grande échelle. Dans la plupart des cas, leur objectif allait au-delà du simple fait d’enseigner la lecture et l’écriture. Ils étaient porteurs de messages et d’informations sur des sujets variés – l’éducation civique, l’édification d’une nation, la santé et d’autres thèmes orientés vers le développement social, économique et parfois politique.

À l’autre extrême, de petites organisations communautaires, voire des individus socialement responsables, ont fourni (et continuent de fournir) des efforts afin d’aider des membres de leur communauté à maîtriser la lecture et l’écriture, parfois à des fins locales et particularistes. Entre ces deux extrêmes, on trouve des organisations caritatives et religieuses, internationales ou nationales, qui gèrent des programmes d’alphabétisation de moyenne ampleur destinés à différentes catégories d’apprenants.

Ces différents programmes ont donné lieu à une grande diversité d’approches, de stratégies, de programmes d’études, de méthodes d’enseignement, de matériels pédagogiques, de structures administratives, etc., ainsi qu’à une grande diversité de résultats. Quelles sont les leçons et les orientations que peuvent tirer de ces expériences des responsables de la planification et de l’élaboration de politiques éducatives qui souhaitent réaliser le quatrième objectif formulé au Forum de Dakar<sup>3</sup> ? La principale leçon est qu’il n’existe pas de solution unique qui soit universellement applicable à la diversité des situations humaines existant dans le monde.

---

3. « Améliorer de 50 % les niveaux d’alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d’ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente » (voir le Rapport mondial de suivi sur l’Éducation pour tous, sur le site Internet de l’UNESCO).

## *Objectif*

Dans cet ouvrage, l'auteur passe en revue les leçons qui ont été apprises, afin que les décideurs du domaine de l'éducation puissent savoir comment combiner les différentes possibilités pour répondre aux besoins de leur population. En se référant à la citation mentionnée au début de ce chapitre, l'auteur entend aider les éducateurs à proposer des formes d'alphabétisation qui permettront aux apprenants de tirer pleinement parti de politiques macroéconomiques avisées, d'une bonne gouvernance et d'institutions coopérantes. Les décideurs peuvent être des responsables politiques ou des fonctionnaires locaux ou nationaux, ou bien des membres de grandes organisations non gouvernementales (ONG) ou d'organisations communautaires de taille modeste, dont la mission est d'aider leurs concitoyens à exercer leur droit à l'alphabétisme. Une mise en garde est toutefois nécessaire. Il est arrivé que des personnes n'ayant aucune expérience antérieure de l'éducation des adultes ou de l'alphabétisation des adultes se soient soudain retrouvées responsables de l'organisation d'un programme d'alphabétisation – d'échelle locale, parfois même nationale. L'auteur considère que cette éventualité est toujours possible. C'est pourquoi le présent ouvrage s'adresse à des personnes qui cherchent une analyse élémentaire et concrète de la question, et qui possèdent quelques notions de ce qui peut être une pratique efficace ou non.

## *Définitions*

Mais qu'est-ce que l'alphabétisme ? Ce terme apparemment simple a suscité tant de débats et de polémiques durant la deuxième moitié du précédent millénaire que, malgré les efforts constants déployés par l'UNESCO, il n'existe encore aucune définition reconnue au niveau international. En 1958, l'UNESCO a proposé de définir l'alphabétisme comme étant « la capacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à la vie quotidienne ». En 1978, à la Conférence générale de l'UNESCO, on a adopté une définition plus longue, qui repose entièrement sur la notion de relativité :

Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme

pour que son groupe ou sa communauté fonctionne de manière efficace et pour qu'elle puisse continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de sa communauté (cité dans UNESCO, 2005a, p. 30).

En effet, l'alphabétisme fonctionnel au sein d'un groupe d'avocats couvrirait probablement un champ beaucoup plus large que l'alphabétisme fonctionnel au sein d'un groupe de portiers.

Le débat est devenu encore plus complexe quand des études ethnographiques ont fait émerger le concept « d'alphabétismes multiples » et la notion d'alphabétisation en tant que pratique sociale. Un exemple ancien est celui de Burma (aujourd'hui Myanmar), où les classes dirigeantes, les militaires et le clergé avaient chacun leurs propres écritures et conventions littéraires. Aujourd'hui encore, dans les pays où coexistent des écritures différentes (écriture arabe et écriture latine, par exemple), les ethnographes constatent des différences entre les communautés concernant la valeur qu'elles attachent à un certain type d'écriture et aux personnes qui l'utilisent, tout comme aux utilisations qu'elles en font.

Les efforts déployés pour associer l'alphabétisme à des utilisations élargies ont encore compliqué les choses. Peu de temps après sa création, en 1946, l'UNESCO a constaté que l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des adultes ne pouvait donner de bons résultats que si ces capacités avaient un lien étroit avec des utilisations, des significations ou des objectifs jugés importants par les apprenants. Pendant longtemps, les missionnaires chrétiens ont associé l'alphabétisme à la lecture de la Bible et d'autres textes religieux. À la fin des années 1960, l'UNESCO s'est efforcée d'identifier des liens avec des capacités professionnelles ou des capacités dans des domaines tels que la santé, l'hygiène, la gestion des ménages, ce qui a donné naissance au concept d'« alphabétisme fonctionnel ». D'autres ont adopté la théorie de Paolo Freire, selon lequel l'alphabétisme est un instrument permettant aux groupes opprimés d'une société de devenir autonomes et d'agir pour surmonter leurs difficultés. À l'époque, les définitions de l'alphabétisme faisaient référence à ces liens ou à ces objectifs plus larges. En fait, aucune définition de l'alphabétisme ne peut, à elle seule, couvrir toutes les situations où des compétences en lecture, en écriture et en calcul peuvent être utiles.

Le présent ouvrage essaie d'éviter ces débats. Le terme « alphabétisme » désigne uniquement le concept fondamental selon lequel un grand nombre de personnes utilisent par convention des ensembles de symboles qui sont associés à des sons particuliers et qui servent à représenter des mots exprimés oralement. Être capable de déchiffrer des mots écrits ou imprimés et de comprendre leur signification correspond à la capacité de lire ; être capable de coder des symboles sous la forme de mots reconnaissables correspond à la capacité d'écrire. On admet qu'il n'y a pas de limite clairement établie entre le fait d'être « alphabète » ou « analphabète » : une personne peut être suffisamment alphabète pour reconnaître son propre nom sous forme écrite et pour savoir l'écrire, mais ne pas l'être assez pour lire ou pour écrire un énoncé complet. Si elle s'inscrit à un programme d'alphabétisation dans le seul but de savoir lire et écrire son nom, elle est alphabète selon ses critères personnels. Mais si elle souhaite obtenir des informations grâce à la lecture ou transmettre des messages à des proches grâce à l'écriture, il est évident qu'il lui faudra acquérir davantage de connaissances.

Cela étant, il serait judicieux de prendre en compte des découvertes des sciences neurocognitives sur la mémoire humaine et la lecture efficace. Selon l'état actuel des connaissances, quelqu'un qui lit l'alphabet latin doit pouvoir lire au minimum 60 mots-minute pour être considéré comme un lecteur « automatique » capable de lire et de comprendre un texte et ne risquant pas d'oublier cette compétence<sup>4</sup>. La mémoire humaine fonctionne globalement de la même façon pour tout le monde, quel que soit le contexte linguistique ou culturel. Autrement dit, la vitesse de lecture dans une langue écrite en d'autres caractères (l'arabe, le farsi ou l'ourdou en écriture arabe, par exemple ; le chinois en idéogrammes chinois ; ou d'autres langues indiennes en caractères indiens) est probablement la même. Il est important que les planificateurs de l'éducation déterminent à quelle vitesse doit lire un apprenant moyen pour être sûr de devenir un lecteur compétent et « permanent », indépendamment de la langue ou de l'alphabet utilisé.

---

4. Le lecteur « permanent » moyen en anglais lit environ 200 mots-minute. Certains lecteurs particulièrement doués parviennent à lire 1 000 mots-minute sans que leur capacité de compréhension diminue.

Si le terme « alphabétisme » désigne uniquement la compréhension de ce qui est lu et écrit, alors le terme « analphabétisme » désigne simplement le fait de ne pas posséder cette compréhension, c'est-à-dire l'incapacité de lire et d'écrire. Elle ne donne aucune information sur l'intelligence, les connaissances, les capacités de raisonnement logique, d'expression et d'argumentation, ni sur les qualités de leadership d'une personne.

De la même manière, l'expression « compétences en calcul » désigne uniquement la connaissance d'ensembles de symboles convenus pour représenter des quantités particulières. On peut être capable de faire des calculs complexes de tête, mais être incapable d'écrire ou de reconnaître ces mêmes calculs. Si une personne s'inscrit à un cours de numératie dans le seul but de tenir une comptabilité simple des sommes d'argent empruntées, prêtées ou payées, elle est compétente en numératie selon ses critères personnels.

Nous avons parlé de l'« objectif » des apprenants dans les paragraphes précédents pour une raison précise : comme le montre l'expérience, les adultes ne sont généralement prêts à investir et à persévérer dans la maîtrise de compétences en alphabétisme que s'ils en voient clairement l'intérêt pour eux. La lecture et l'écriture sont des outils d'usage général qui sont utiles pour accomplir des tâches extrêmement variées. Mais, dans la majorité des cas, les apprenants adultes ont besoin de savoir qu'elles les aideront à effectuer des tâches qui, à leurs yeux, ont une importance particulière. C'est pourquoi cet ouvrage considère que l'alphabétisme ne doit pas être présenté comme une activité autonome, mais comme une composante de programmes d'éducation et de formation offrant des compétences spécifiques aux apprenants et dont la valeur augmente encore davantage grâce à l'alphabétisme.

Par ailleurs, cet ouvrage n'aborde que les compétences en lecture, en écriture et en calcul. Il ne tient pas compte des autres composantes possibles d'un programme d'éducation ou de formation. L'autonomisation civique, l'action sociale, les compétences génératrices de revenus, la protection de l'enfance, les pratiques sanitaires, la lutte contre la propagation du VIH et du sida, les problèmes d'environnement, etc., sont autant de sujets potentiellement

vecteurs de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul. Mais ils dépassent le cadre de ce livre qui se concentre sur les compétences en alphabétisme qui permettent à des personnes de tirer pleinement profit de leurs connaissances dans d'autres domaines.

### *Bénéficiaires*

Il est vrai que l'analphabétisme ou un faible niveau d'alphabétisme existe dans tous les pays et dans toutes les classes sociales. Mais il est également vrai que l'analphabétisme est, proportionnellement, plus fréquent dans les pays dits « les moins avancés », chez les pauvres, dans les populations rurales et dans les groupes minoritaires victimes de diverses formes de discrimination ou d'exclusion. Dans ces communautés, le taux d'analphabétisme est en général plus élevé chez les femmes que chez les hommes. La probabilité qu'une femme pauvre, appartenant au milieu rural et à un groupe minoritaire soit analphabète est très grande. Par conséquent, dans les pays où les familles ou d'autres institutions ne font pas obstacle à la participation des femmes à des programmes d'alphabétisation, on peut s'attendre à ce que les femmes pauvres et analphabètes forment la majorité des effectifs inscrits<sup>5</sup>.

Parallèlement, il ne faut pas oublier que la plupart des pays ont déployé des efforts considérables en faveur de la scolarisation primaire de tous les enfants. Si cela a abouti à une forte progression des effectifs scolarisés, cela n'a pas toujours permis de maintenir la qualité et l'efficacité de l'enseignement, ni d'aller à l'encontre de la coutume du mariage précoce des filles. Les résultats de ces efforts sont variables : des jeunes ont quitté l'école avant d'avoir acquis la maîtrise de l'alphabétisme, d'autres ont achevé les cinq ou six années de scolarité primaire sans savoir lire et écrire aussi bien qu'ils l'auraient souhaité. De plus, des adultes ont été alphabétisés, mais ont le sentiment d'avoir oublié ces compétences faute de les utiliser suffisamment. Naturellement, ces groupes intègrent aussi bien des hommes que des femmes. Dans plusieurs pays, ces adultes ont vu

---

5. Cependant, il est probable que la pauvreté sera un obstacle, ou du moins un frein, à la participation des groupes les plus pauvres à des cours d'alphabétisation à moins d'adopter des dispositions particulières pour les attirer et les retenir.



dans les programmes d’alphabétisation une deuxième chance d’accéder à une éducation. Dans un pays au moins, ils ont pris la majorité des places qui étaient offertes. Par conséquent, tout porte à croire que, dans les pays où il est pratiquement impossible de suivre un enseignement primaire universel de qualité jusqu’à son terme, les programmes d’alphabétisation attireront des personnes qui ne sont pas analphabètes, mais souhaitent améliorer leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul écrit.

### *Des options, non des décrets*

La simple diversité des programmes d’alphabétisation suffit à démontrer qu’il est possible d’acquérir – et, dans certains cas, de développer spontanément – des compétences en alphabétisme dans diverses conditions et en ayant recours à des stratégies, à des méthodes et à des matériels différents. Toutefois, pour autant que l’on sache, aucune étude comparative complète de ces stratégies et de leurs résultats n’a été faite, et on ne peut donc pas dire que telle méthode est meilleure pour permettre à des adultes d’acquérir tel ou tel niveau de lecture, d’écriture ou de calcul écrit. La seule solution est de présenter les options qui ont été expérimentées et d’examiner les approches qui paraissent plus efficaces dans un contexte social et culturel donné.

Auparavant, il convient toutefois d’analyser les raisons pour lesquelles l’alphabétisme universel est considéré comme un objectif aussi important par tant de pays, ainsi que par l’UNESCO et par d’autres organisations internationales. Ce sera l’objet du prochain chapitre.

## I. Arguments en faveur de l’alphabétisation des adultes

Le présent chapitre a pour objet de fournir aux gouvernements et autres décideurs des informations susceptibles de les aider à mettre en balance les options de politique générale possibles en matière d’alphabétisation des adultes. Il vise aussi à leur permettre d’élaborer des propositions équilibrées, de concert avec les ministères de la Planification du développement national et des Finances et avec d’autres partenaires et organismes de financement potentiels. Il ne sera probablement pas d’une grande utilité pour les responsables d’organisations caritatives ou religieuses.

Ce chapitre exposera les raisons pour lesquelles des gouvernements et autres organismes concernés par le développement social, politique ou économique devraient intégrer des programmes d’alphabétisation au cœur d’une stratégie de développement globale. Il analysera tout d’abord les implications de l’alphabétisme conçu comme un droit de l’être humain : en quoi ce droit oblige-t-il des gouvernements à affecter des ressources à l’alphabétisation ? Il examinera ensuite les arguments d’ordre social, politique et économique susceptibles d’étayer des choix politiques concernant le type de programmes d’alphabétisation qui permettraient à la fois de respecter ce droit et de générer d’autres avantages, pour les apprenants et pour la société dans son ensemble.

Ces arguments seront présentés sous l’angle de la contribution que ces programmes peuvent apporter à la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement (*annexe 1*). Ceux-ci servent en quelque sorte de critères pour l’évaluation de normes qui, selon la communauté internationale, devront être réalisées à l’horizon 2015.

### *L’alphabétisme, un droit*

Quelles sont les conséquences et les options qui découlent de la reconnaissance de l’alphabétisme comme droit humain universel ? La question mérite d’être largement étudiée car, pour certains défenseurs de l’alphabétisation, la prédominance persistante de

l'analphabétisme constitue une grave violation des droits de l'homme. Cette affirmation est une accusation à l'encontre de la majorité des gouvernements dans le monde qui consacrent moins de 2 % de leur budget éducatif aux programmes d'alphabétisation. C'est aussi une accusation adressée aux organismes internationaux qui prêtent leur appui à l'éducation des enfants, mais n'accordent que très peu de soutien à l'éducation des adultes. Ces accusations sont-elles justifiées ?

Pendant la plus grande partie de son histoire, l'humanité a été majoritairement analphabète. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'essor rapide et la propagation des connaissances, de la technologie et de l'industrialisation, que l'alphabétisme a pris de l'importance en tant que compétence humaine fondamentale. Si la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 a reconnu le droit à l'éducation en rendant la scolarité obligatoire, elle n'a pas mentionné explicitement l'alphabétisme. La reconnaissance formelle de celui-ci en tant que droit de l'homme ne date que de 1975, avec la Déclaration de Persépolis. Dans ce texte de quatre pages, élaboré à l'issue d'un Symposium international pour l'alphabétisation convoqué par l'UNESCO dans l'ancienne ville perse/iranienne de Persépolis, il est écrit : « L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. C'est un droit fondamental de tout être humain. » Quatre ans plus tard, en 1979, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, et, 10 ans plus tard, en 1989, la Convention relative aux droits de l'enfant, ont l'une et l'autre confirmé que le droit à l'éducation incluait implicitement le droit à l'alphabétisation. La reconnaissance de l'alphabétisme comme droit de l'homme n'est donc apparue que très tardivement dans l'histoire. Ces déclarations ont toutefois donné naissance à ce que l'on appelle couramment une « approche » de la planification et de l'élaboration de programmes d'éducation et d'alphabétisation « centrée sur les droits de l'homme ».

La raison d'être de ces déclarations est simple : dans la très grande majorité des sociétés et des communautés, une personne qui ne maîtrise pas bien la lecture, l'écriture et le calcul écrit est lourdement handicapée sur le plan économique, social et politique. Ce n'est pas un hasard si, dans la plupart des sociétés, les groupes où les taux de pauvreté et d'indigence sont les plus élevés sont

généralement aussi ceux où le taux et le niveau d'alphabétisme sont les plus bas. Pour autant, reconnaître un droit en principe ne donne pas automatiquement d'indication sur les politiques, stratégies ou méthodes qui permettent d'exercer ce droit. Il n'est peut-être pas inutile d'examiner maintenant les obligations qu'un droit peut générer tant pour ses bénéficiaires que pour leur famille, leur communauté, leur société élargie et leur gouvernement.

Concernant le bénéficiaire, la première question est de savoir s'il a connaissance ou non de son droit à l'alphabétisme. Dans l'affirmative, quelle obligation a-t-il d'exercer ce droit ? Si l'acquisition de ce droit nécessite du temps, des efforts et un apprentissage, est-il obligé d'entreprendre cette formation ? Du point de vue de l'alphabétisation, si quelqu'un s'inscrit à un cours d'éducation pour adultes qui propose une alphabétisation, quelle obligation a-t-il d'accepter cette offre ? Est-il obligé de suivre le cours jusqu'à la maîtrise parfaite de toutes les compétences enseignées ? Dans l'une au moins des formes courantes d'éducation pour adultes, l'autonomisation sociale est l'élément moteur : l'alphabétisation est offerte, mais non obligatoire. Cela soulève la question de savoir si un individu a le droit de refuser un droit. Qui plus est, si quelqu'un réussit à apprendre à lire, à écrire et à calculer par écrit, en quoi est-il obligé d'utiliser régulièrement ces compétences ? Si quelqu'un choisit de ne pas exercer un droit ou de ne pas y donner suite, y a-t-il matière à sanction ?

Aussi pertinentes soient-elles, ces questions ne sont généralement pas abordées du point de vue de l'individu, mais plutôt du point de vue de la société et de l'obligation qui lui incombe de rendre accessible le droit à l'alphabétisme. L'idée est que tout individu acceptera ce droit s'il lui est proposé. Ce point de vue met l'accent sur les obligations d'une société ou d'un gouvernement de garantir à tous ses citoyens la possibilité d'exercer un droit donné. Le minimum requis est peut-être de faire en sorte que les citoyens ne rencontrent aucun obstacle pour obtenir un droit ; à titre d'exemple, si une fille ou une femme souhaite être alphabétisée, aucun membre de sa famille ne devrait le lui interdire ni s'opposer à la réalisation de son objectif. Mais si cela se produit, alors il incombe à la société locale ou à l'État de lever l'obstacle en usant de persuasion ou de sanctions. *D'une façon générale, le minimum auquel est tenu une*

*société ou son gouvernement est de faire en sorte qu'aucun tiers n'empêche une personne d'exercer un droit.*

Dans d'autres cas où une personne n'est pas délibérément empêchée d'exercer son droit à l'alphabétisme, mais ignore qu'elle bénéficie de celui-ci, ou vit dans des conditions telles que ce droit devient sans importance, quelles peuvent être les obligations incombant à une société ou à un État ? Il y a plusieurs réponses possibles.

- (i) D'un côté, un gouvernement peut refuser de prendre des mesures actives. En ce qui concerne l'alphabétisation, il peut citer l'exemple de citoyens ayant appris à lire et écrire par eux-mêmes et soutenir que, si certains peuvent y parvenir, chacun le peut. Il peut également dire que si des adultes ne cherchent pas à être alphabétisés, c'est probablement parce qu'ils n'en ressentent ni le besoin ni l'utilité. Il n'y aurait alors aucune raison de leur imposer d'être alphabétisés. Ce gouvernement là peut aussi déclarer que, dans d'autres pays, de nombreuses personnes ayant commencé à suivre des cours d'alphabétisation ont abandonné avant d'en avoir maîtrisé les compétences ou ont fini par oublier ce qu'elles avaient appris, faute d'avoir l'occasion de lire et d'écrire. Si ces personnes pensent que le droit à l'alphabétisme est sans importance pour elles, pourquoi faudrait-il les forcer à devenir alphabètes ?
- (ii) D'un autre côté, une société peut estimer qu'un droit est suffisamment important pour contraindre ses citoyens à l'exercer. En Australie, par exemple, la loi stipule que tout citoyen éligible est tenu d'aller voter lors des élections nationales sous peine de sanction, ce qui fait de ce droit une obligation. En ce qui concerne l'alphabétisme, il convient de citer les lois sur la scolarité obligatoire. D'une part, elles exigent que tous les enfants suivent des cours et aillent à l'école, même à contrecœur. D'autre part, elles interdisent aux parents et tuteurs de refuser à leurs enfants l'accès à l'éducation ou d'être complices de leur absentéisme. De la même manière, lors de la vaste campagne d'alphabétisation universelle qu'il a lancée dans les années 1920 et 1930, le Gouvernement de l'Union soviétique a rendu obligatoire la participation de tout citoyen analphabète à des cours d'alphabétisation. Ce faisant, il s'est

mis dans l'obligation de mobiliser les ressources nécessaires pour mettre en œuvre toutes les nombreuses composantes des programmes d'alphabétisation. Il a aussi dû veiller à ce que les possibilités d'acquisition des connaissances théoriques et pratiques soient suffisantes. Nul n'avait plus d'excuse pour ne pas suivre un cours d'alphabétisation et ne pas atteindre un niveau de compétences correspondant à celui fixé par le Gouvernement, dont la préoccupation est allée jusqu'à offrir des lunettes à ceux qui avaient du mal à lire clairement les caractères imprimés.

- (iii) Entre ces deux extrêmes, un gouvernement dispose d'un large éventail de possibilités pour surmonter les obstacles à l'exercice d'un droit. Il peut créer des occasions d'exercer des droits, encourager, voire aider activement ses citoyens à les exercer, ou encore user de sanctions et de mesures incitatives pour obliger la majorité d'entre eux à le faire. En matière d'alphabétisation, toutes les options possibles ont été expérimentées, du libre choix laissé à chacun d'élaborer sa propre « formule » d'alphabétisation locale au refus d'accorder des cartes de rationnement ou un emploi à un adulte qui refusait de suivre des cours d'alphabétisation.

Plusieurs questions peuvent donc se poser. La première porte sur ce qui est prioritaire. La comparaison entre les OMD et les objectifs du Forum mondial sur l'éducation de Dakar offre un exemple intéressant en la matière. Il est admis que l'enseignement primaire, comme l'alphabétisation, est un droit humain universel ; les OMD mettent l'accent sur l'achèvement de l'enseignement primaire universel (UPC) d'ici à 2015, mais ne mentionnent l'alphabétisation que pour la tranche des 15-24 ans, et uniquement comme indicateur de succès dans l'enseignement primaire. Par opposition, les objectifs de Dakar, bien que faisant aussi de l'UPC un but à atteindre, visent à une amélioration des niveaux d'alphabétisation des adultes de 50 %, mais non de 100 %, d'ici à 2015. On peut légitimement en conclure que les OMD comme les objectifs de Dakar ont conféré à l'alphabétisme universel une priorité moins grande qu'à l'achèvement de l'enseignement primaire universel et que, selon les objectifs de Dakar, l'alphabétisme pour tous à cet horizon n'était pas réalisable. En fait, le droit des enfants

à l'enseignement primaire prime sur celui des adultes à l'alphabétisation. Dans cette optique, quelle priorité un gouvernement doit-il donner à l'alphabétisme ?

De cette première question découle une deuxième : alphabétisation et enseignement primaire sont considérés comme étant des droits fondamentaux de la personne humaine, ce qui n'est pas le cas de l'enseignement secondaire ni de l'enseignement supérieur. Or, partout dans le monde, les gouvernements affectent largement plus de ressources à un élève de secondaire – et même à un étudiant de premier cycle universitaire – qu'à un élève de primaire. Entre les coûts unitaires de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, qui ne sont pas des droits fondamentaux, et les coûts unitaires de l'alphabétisation des adultes, la disparité est encore plus forte. Cette situation est anormale et apparemment inéquitable. Mais, les choses étant ce qu'elles sont, elle est inévitable, puisque l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont beaucoup plus coûteux à organiser et à dispenser. De quelles options un gouvernement dispose-t-il pour réduire cette disparité et cette inégalité sans compromettre les bénéfices éventuels des affectations et des arrangements actuels ?

La troisième question est la suivante : en quoi l'alphabétisme des adultes s'apparente-t-il à l'enseignement primaire (droit vital) et en quoi s'apparente-t-il davantage à l'enseignement secondaire et supérieur (droits souhaitables, mais non vitaux) ? Le problème en l'occurrence est que, en tant que droit, l'enseignement primaire doit être universel, gratuit et obligatoire, ce qui n'est pas le cas de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, qui ne doivent pas impérativement être universels, gratuits ou obligatoires : les étudiants s'inscrivent volontairement et doivent parfois contribuer financièrement à cet enseignement. Faut-il que les offres d'alphabétisation soient universelles, gratuites et virtuellement obligatoires, ou est-il préférable qu'elles soient au moins partiellement ciblées, en partie financées et encouragées, tout en étant facultatives ?

Le terme « ciblé » est né de la stratégie que l'UNESCO a appliquée, dans les années 1960 et 1970, pour son Programme d'alphabétisation orienté vers le travail. L'expérience acquise dans

différentes régions du monde a convaincu l'Organisation du fait qu'un adulte qui ne voit pas personnellement l'utilité de l'alphabétisme tend à se désintéresser de cet apprentissage, c'est-à-dire de l'exercice de son droit. Elle a donc opté pour une approche *sélective*, qui identifie des activités productives, comme l'agriculture ou le travail à l'usine, et adapte le contenu des cours d'alphabétisation à ce qui pourrait servir aux adultes travaillant dans ces domaines. L'idée de base de cette approche est que l'alphabétisme est un droit fondamental, mais plus ou moins prioritaire selon les utilisations qui peuvent en être faites. De fait, l'UNESCO a soulevé une quatrième question : dans quelle mesure les compétences en alphabétisme peuvent-elles être indépendantes de leur contexte et de leurs utilisations ? La question est particulièrement pertinente au regard de l'expérience de l'Inde et de la Tanzanie. Des communautés participant relativement peu à des améliorations sociales et économiques avaient tendance à faire un usage limité de leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul, et à les oublier. À l'inverse, des communautés qui étaient intégrées dans le courant dominant du développement se souvenaient de leurs compétences en lecture et en écriture, et avaient même tendance à progresser en calcul.

De ce constat émerge, à son tour, une cinquième question : quel est le degré de priorité de l'alphabétisme par rapport à d'autres droits ? Si le droit à la vie est le plus fondamental de tous, tous les autres droits ne devraient-ils pas contribuer à le renforcer ? Fournir à quelqu'un de la nourriture en plus grande quantité, de meilleure qualité et plus régulièrement lui permet non seulement de vivre plus longtemps, mais aussi de bénéficier d'une meilleure qualité de vie. Les effets salutaires des programmes d'alimentation scolaire sur le taux de fréquentation d'enfants de familles pauvres – voire sur leurs performances d'apprentissage – en attestent, au même titre que les effets d'un régime sain sur la productivité des travailleurs. En quoi le simple fait de savoir lire, écrire et calculer par écrit améliore-t-il le droit à la vie ? Peut-on mettre ces compétences sur le même plan que la vie, l'alimentation, l'eau, les vêtements et l'hébergement ?

Cette question fait ressortir l'existence d'une hiérarchie implicite des droits, certains étant considérés comme plus importants que d'autres et devenant, par là même, prioritaires. La discussion



qui précède sur l'importance respective de chaque niveau d'enseignement en est l'illustration. Il est généralement admis que, plus un individu est éduqué, mieux cela vaut pour lui et pour la société dans laquelle il vit. En revanche, les opinions et les pratiques divergent sur la question de savoir à quel point une société se doit de permettre à un individu de réclamer son droit à l'éducation et quand elle doit le laisser se débrouiller tout seul.

Dans une hiérarchie des droits, quelle place occuperait l'alphabétisme ? S'il était possible de démontrer que l'alphabétisme de base – la simple aptitude à lire une lettre ou une facture, à écrire une courte lettre et à faire des calculs arithmétiques par écrit – est essentiel à la vie, il serait sans doute placé sur un pied d'égalité avec l'enseignement primaire.

La question peut aussi être envisagée du point de vue des analphabètes, qui sont les détenteurs des droits : quel rang donnent-ils à l'alphabétisme dans leurs priorités quotidiennes ? Dans quelle mesure ont-ils le sentiment d'être gravement privés d'un droit ? Il est impossible de donner une réponse globale, notamment en raison des différentes situations vécues par différents groupes sociaux. Certains groupes, officiellement reconnus comme analphabètes, ont considéré l'alphabétisme si nécessaire qu'ils ont développé leurs propres façons de consigner des expériences et des informations, et de tenir des comptes. D'autre part, la plupart des groupes qui vivent en dehors des villes et qui pratiquent plus une économie de subsistance et de troc qu'une économie monétaire ressentent rarement le besoin d'apprendre à lire, à écrire et à tenir une comptabilité. Pour eux, la notion de droit à l'alphabétisme peut manquer de pertinence.

Les résultats recueillis dans plusieurs pays alimentent le scepticisme de ceux qui pensent que l'alphabétisme ne constitue pas une priorité pour de nombreux adultes analphabètes. En effet, même lorsque ceux-ci ont acquis une maîtrise suffisante de ces compétences pour être qualifiés de « nouveaux alphabètes », ils ne semblent pas les utiliser pour améliorer la qualité de leur vie. Par un effet pervers, quand des formateurs d'adultes plaident en faveur de l'élaboration de programmes de post-alphabétisation et de la création d'environnements alphabètes afin que les nouveaux alphabètes

puissent utiliser et développer leurs compétences, ils apportent un argument supplémentaire aux sceptiques. Si l'alphabétisme est un droit tellement essentiel, pourquoi ces engagements sans fin sont-ils nécessaires ? Les nouveaux alphabètes ne sont-ils pas capables, de leur propre gré et par leurs propres moyens, de s'emparer de ces outils nouvellement acquis, de les perfectionner et de les utiliser pour améliorer leur vie ? Dans ce cas, jusqu'où les sociétés et leurs gouvernements doivent-ils adapter leur façon d'aborder le droit à l'alphabétisme à celle dont les analphabètes et les nouveaux alphabètes eux-mêmes l'abordent ?

L'exemple le plus révélateur est peut-être celui des méthodes pédagogiques qui ciblaient les compétences en alphabétisme sans tenir compte de leur signification et de leur pertinence par rapport aux centres d'intérêt et à la situation des apprenants adultes. L'échec de telles méthodes, incapables de retenir une forte proportion de leurs apprenants – sans parler de les alphabétiser –, a conduit à élaborer des approches qui démontraient plus directement l'utilité et les autres avantages de l'alphabétisme. Il a fallu associer l'alphabétisation avec un intérêt religieux, un progrès économique, une action sociale ou une autonomisation politique afin de susciter l'intérêt des adultes suffisamment longtemps pour qu'ils maîtrisent ces compétences. En résumé, pour la plupart des adultes analphabètes, l'alphabétisme en soi ne semble pas être une valeur absolue ou un droit particulièrement recherché, mais plutôt un instrument au service d'autres fins. Serait-il prudent qu'un gouvernement considère les choses autrement ?

### *Un niveau d'alphabétisation plancher ou plafond ?*

En admettant que l'alphabétisme de base jouit du même statut que l'alimentation en tant que droit fondamental de l'être humain, y a-t-il un niveau minimal au-dessous duquel des gouvernements et des organismes bénévoles se doivent d'aider tous les analphabètes et un niveau maximum au-delà duquel ils peuvent les laisser se débrouiller seuls ? Deux facteurs compliquent la question.

Le premier tient au caractère relatif de l'alphabétisation en tant qu'objectif : un certain niveau de compétences peut s'avérer suffisant pour un électricien, mais non pour un avocat. Pendant longtemps,

dans nombre de sociétés, le fait d'avoir seulement fait des études primaires ne garantissait pas de vivre dans des conditions décentes. Aujourd'hui, au contraire, c'est pratiquement l'assurance de vivre parmi les plus pauvres de ces sociétés<sup>6</sup>. Or, seul l'enseignement primaire doit être gratuit et obligatoire. Il ne peut donc pas exister de « plancher » universellement applicable ; chaque société doit définir son propre niveau minimal à un moment donné et le redéfinir, ultérieurement, en fonction de son développement. À une certaine époque, par exemple, certaines sociétés n'exigeaient que six ans de scolarité obligatoire pour les enfants. Actuellement, dans ces mêmes sociétés, elle peut atteindre 11 ans. Parfois même, elles prennent des mesures pour inciter les enfants à poursuivre leurs études et leur formation. Autrement dit, le droit à l'alphabétisme peut ne servir à rien, à moins d'acquérir un niveau de compétences utile dans un contexte déterminé.

Selon une conception aussi dépendante du contexte, où s'arrête l'obligation de la société de donner à ses citoyens des occasions de devenir alphabètes ? Par exemple, plusieurs études d'évaluation semblent indiquer que les programmes d'alphabétisation actuels permettent à un adulte « moyen » de lire, d'écrire et de compter aussi bien qu'un élève « moyen » ayant achevé entre deux et quatre années de scolarité primaire. Toutefois, les études menées dans un certain nombre de pays montrent que, même après cinq ans de scolarité primaire « moyenne », de nombreuses personnes ne sont pas suffisamment alphabètes pour pouvoir lire et écrire des textes courts, sans parler de lire un journal ou d'écrire un rapport. Ce niveau d'études est-il suffisant pour que le gouvernement demande aux nouveaux alphabètes de poursuivre seuls ? Après tout, ils ont compris les principes de l'alphabétisme, même s'ils ne lisent et n'écrivent pas encore avec aisance. Faut-il les obliger à continuer de développer leurs compétences par eux-mêmes, s'ils en ont besoin ou s'ils le souhaitent ?

Le deuxième facteur de complication est la question de la langue. Dans de nombreux pays, il y a tant de groupes linguistiques qu'il est nécessaire d'utiliser une ou deux langues « officielles »

---

6. Certes, la situation des plus pauvres dans ces sociétés pourrait paraître enviable aux yeux des plus pauvres d'autres sociétés.

dans le domaine de l'administration, du droit, de l'éducation et de la communication nationale, les autres langues n'ayant qu'un statut secondaire. En conséquence, dans bien des cas, l'alphabétisation dans ces langues secondaires se limite à des applications domestiques et ne permet pas d'accéder à l'information et à la littérature, ni de communiquer avec des institutions officielles. Faut-il alors que des adultes nouvellement alphabètes, ayant acquis la maîtrise de l'alphabétisme dans leur langue maternelle, deviennent ensuite alphabètes dans la langue officielle par leurs propres moyens ? Ou bien, en vertu du droit à l'alphabétisme, les gouvernements sont-ils obligés d'instaurer des taxes et des subventions pour organiser des offres à cette fin ? Ou encore, faut-il simplement laisser les lois du marché en décider ? L'individu qui veut à tout prix maîtriser la langue officielle pourrait être prêt à payer les frais nécessaires. Comme dans le cas de l'éducation scolaire, à partir de quand l'État doit-il attendre d'un individu qu'il se charge de sa propre alphabétisation ?

### *Le droit à l'alphabétisme*

La discussion ci-dessus laisse penser qu'une approche de l'alphabétisme qui se fonde uniquement sur les droits de l'homme ne suffit pas à garantir le degré de priorité et le volume de ressources que préconisent les objectifs de Dakar. Le droit à l'alphabétisme doit être justifié en termes d'utilité et de bénéfice pour que les décideurs puissent évaluer son rang de priorité par rapport à celui d'autres droits et d'autres formes d'éducation et de développement. Le reste de ce chapitre sera consacré à l'examen des bienfaits de l'alphabétisme du point de vue du développement personnel, social, politique et économique, si possible, à la lumière des données empiriques disponibles et de leur contribution potentielle aux OMD.

### *Développement de l'individu*

Comme on l'a fait remarquer ci-dessus, les hommes naissent analphabètes. Autrement dit, l'analphabète est un être humain normal, qui ne souffre d'aucune déficience. L'alphabète est aussi un être humain normal, à la différence qu'il a eu l'avantage d'être alphabétisé. Aujourd'hui, les recherches en neurosciences et en

sciences cognitives montrent qu'un individu ayant acquis des compétences à l'école jouit aussi de capacités de rendement qui lui procurent certains avantages quant au fonctionnement de son cerveau et de son intellect<sup>7</sup>. Ainsi, quelqu'un qui a suivi des cours d'alphabétisation, ne serait-ce que six mois, semble avoir une meilleure compréhension des informations radiodiffusées sur la santé, la prévention de l'infection par le VIH et le sida ou sur l'amélioration de la nutrition. Il semble aussi que l'alphabétisme améliore sa capacité de mémorisation, son aptitude à utiliser des informations pour émettre des jugements et prendre des décisions, sa capacité de concentration et son niveau d'expression orale. En résumé, la maîtrise de l'alphabétisme produit un individu mieux armé et dont les capacités servent son intérêt et celui de la société.

### *Développement social, politique et économique*

Des recherches menées à petite échelle dans plusieurs pays depuis 1975 ont fourni des preuves empiriques des effets bénéfiques des programmes d'alphabétisation, dont certains seront présentés dans les paragraphes suivants. Il serait intéressant de comparer ces résultats avec les OMD relatifs à la réduction de la pauvreté, au développement économique et social, et à l'égalité entre les sexes qui ont été adoptés par tous les gouvernements membres des Nations Unies. Une mise en garde est néanmoins nécessaire.

Bien que la plupart des recherches aient été entreprises à partir du milieu des années 1960, peu d'entre elles – que leur visée soit quantitative, qualitative ou ethnographique – ne présentent pas de défaut quant à leur rigueur scientifique, leur représentativité ou la minutie de leur analyse. Dans la majorité des programmes, aucun registre complet de la fréquentation, des progrès, des abandons, des cycles achevés et des niveaux d'études n'a été tenu. En outre, aucun suivi à terme de l'utilisation réelle des connaissances techniques et pratiques et de leur impact sur la vie quotidienne n'a été effectué. Les tentatives d'évaluation de nombreux programmes – sinon de la majorité – ont provoqué de l'hostilité et de la résistance. Rares sont les

---

7. Pour une brève étude de cette question, voir *Adult education and development*, 65, 2005, p. 19-34 ; pour une étude plus complète, voir Abadzi, 2003, chapitre 2.

études dont les conclusions échappent à l'imprécision, aux ambiguïtés et aux apparentes incohérences qui caractérisent les recherches sur le comportement des êtres humains. Pour autant qu'on puisse en juger, très peu d'entre elles examinent la question du retour sur investissements effectif des programmes d'alphabétisation, probablement parce que trop difficile à concevoir et à mettre en œuvre.

Étant donné le manque de données de référence et de groupes témoins fiables, d'aucuns ont émis l'objection suivante : les preuves favorables, lorsqu'il en existe, ne le sont que parce que les adultes et les jeunes qui s'inscrivent à un programme d'alphabétisation sont exceptionnels. Même s'ils sont pauvres, ils sont plus dynamiques que la moyenne, ont une attitude plus positive envers la modernisation et en savent déjà plus que leurs semblables non alphabètes. Ils choisissent personnellement d'intégrer les programmes et ne peuvent pas être considérés comme représentatifs de l'apprenant moyen. Par conséquent, justifier l'intérêt de programmes destinés à une population globalement non alphabète en se référant à ces participants risque d'engendrer des taux d'inscription, de fréquentation, d'achèvement et de réussite nettement plus faibles – notamment en ce qui concerne les capacités utilisables et « permanentes » de lecture, d'écriture et de calcul – et des changements d'attitude et de comportement à plus long terme encore moins satisfaisants.

Même si cette assertion est exacte, elle ne remet pas en cause les programmes d'alphabétisation. Elle montre au contraire que les investissements atteignent effectivement les bonnes personnes, celles qui sont susceptibles de garantir leur meilleure productivité. Ainsi, du point de vue pratique de l'investissement, cette idée peut renforcer le bien-fondé du rôle de l'alphabétisation dans toute politique de développement.

Néanmoins, il convient d'indiquer que cette assertion est probablement fausse. Les résultats d'au moins trois campagnes d'alphabétisation menées en Inde (Malavika, 2000) indiquent que seule une petite minorité d'apprenants adultes est incapable d'apprendre à lire, à écrire et à calculer. Pratiquement tous les adultes non alphabètes des régions concernées ont participé à ces trois campagnes et la majorité d'entre eux ont atteint un niveau de connaissances suffisant pour réussir le test final officiel. Ceci tend

donc à confirmer les capacités d'apprentissage de l'adulte non alphabète moyen et à justifier des programmes d'apprentissage appropriés.

Par ailleurs, des études *in situ* réalisées près de 10 ans après ces campagnes ont suggéré qu'un grand nombre, sinon une majorité, d'apprenants ayant réussi le test avaient oublié une grande part de ce qu'ils avaient appris. Tout porte à croire qu'ils n'avaient pas acquis un niveau permanent et utilisable de compétences ou qu'ils n'avaient tout simplement eu aucune raison d'utiliser celles-ci. Autrement dit, l'adulte non alphabète moyen est effectivement capable d'acquérir très vite des compétences nouvelles, mais il peut aussi les oublier.

En dépit de leurs lacunes, les études sur lesquelles s'appuie ce fascicule constituent une avancée non négligeable par rapport aux données disponibles jusqu'à présent. Elles tentent au moins d'apporter des réponses aux questions que se posent les décideurs et les planificateurs. En outre, elles portent sur plus de 20 pays situés dans plusieurs régions du monde : le Bangladesh, la Bolivie, le Brésil, le Burkina Faso, l'Équateur, l'Égypte, El Salvador, le Ghana, l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, le Mali, le Mexique, le Mozambique, la Namibie, le Népal, le Nicaragua, l'Ouganda, le Sénégal, le Soudan, la Tanzanie et la Turquie. On peut donc les considérer comme représentatives d'une grande partie de l'humanité, et non pas seulement d'une ou deux cultures particulières.

En s'appuyant sur les résultats de ces études, cet ouvrage examine la contribution que des programmes d'alphabétisation peuvent apporter aux OMD dans les domaines suivants : (1) la réduction de la pauvreté et de la faim ; (2) l'éducation primaire pour tous ; (3) l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; (4) la réduction de la mortalité infantile ; (5) l'amélioration de la santé maternelle ; (6) le combat contre le VIH, le sida, le paludisme et d'autres maladies ; (7) la préservation de l'environnement. Comme on le verra, la tendance générale est de renforcer la réalisation de ces objectifs plutôt que de la freiner. Les résultats confirment aussi la théorie selon laquelle les programmes d'alphabétisation ne peuvent soutenir et favoriser le développement social, économique et politique que si l'environnement social, économique, politique et infrastructurel y est propice.

## **OMD 1 – Réduire l'extrême pauvreté et la faim**

*Les programmes d'alphabétisation contribuent-ils à réduire la pauvreté en améliorant la productivité des moyens d'existence et en augmentant les revenus, et contribuent-ils à réduire la faim en permettant aux agriculteurs – hommes et femmes, à petite et à grande échelle – d'accroître la productivité de leurs terres pour assurer leur subsistance et faire du commerce ?*

Des études en la matière ont été faites dans huit pays, sans toutefois permettre d'apporter une réponse définitive. L'enquête nationale menée en 1998 et en 1999 auprès des ménages au Ghana (Valerio, 2003, p. 26) a répondu à cette question par la négative, en laissant entendre que, si le niveau de scolarité a une incidence sur les gains et les revenus, les compétences en alphabétisme acquises dans le cadre d'une éducation non formelle ne semblaient pas avoir d'impact aussi marqué sur l'emploi salarié ou non salarié.

Carr-Hill, Kweka, Rusimbi et Chengelele (1991, p. 324), eux, ont répondu à cette question par l'affirmative. Ils ont étudié les effets de vingt années de programmes d'alphabétisation en Tanzanie et ont donné un aperçu de leurs observations dans les termes suivants :

Le principal effet qui peut être imputable à l'alphabétisme est l'expansion des techniques agricoles modernes dans les régions rurales. Même lorsqu'il y avait des problèmes pour se procurer les intrants agricoles nécessaires, les paysans avaient une attitude positive envers le développement agricole. Les habitants de Kalinzi ont admis qu'ils avaient suivi des cours d'alphabétisation non pas tant pour obtenir un emploi salarié, comme c'était le cas auparavant, que pour devenir de meilleurs agriculteurs.

Les agriculteurs plus riches ont été les premiers à adopter les nouvelles techniques agricoles et ont attribué clairement leur réussite aux effets de l'alphabétisme. Les agriculteurs d'Ugwachanya ont déclaré que les abécédaires étaient directement utilisables dans la pratique. Tous les agriculteurs ont été enthousiasmés par les méthodes novatrices appliquées par les agriculteurs plus riches. [...] Même si les agriculteurs plus pauvres avaient du mal à voir le rapport direct de cette réussite avec l'alphabétisme, il est probable que ces exemples de transmission horizontale d'informations par les agriculteurs plus riches sont la conséquence indirecte des campagnes d'alphabétisation.



Au Kenya, les agriculteurs ayant réussi le test final d'alphabétisation ont été plus enclins à utiliser des semences de variétés hybrides et des fertilisants que leurs collègues analphabètes (Carron, Mwiria et Righa, 1989, p. 173, tableau IX.6), tandis que les responsables de l'entreprise sénégalaise SODEFITEX ont estimé que le programme d'alphabétisation avait permis à ses agriculteurs associés d'accroître leur productivité de 6 %.

Au Bangladesh, Cawthera a évalué les effets de l'approche Nijera Shikhi en 1997, puis de nouveau en 2000. À la lumière de ses observations, il a conclu que l'approche Nijera Shikhi de l'éducation non formelle des adultes (NFEA) avait eu :

[un] impact persistant et bénéfique sur les moyens d'existence [...]. Les revenus ont augmenté dans des proportions très significatives pour des personnes qui perçoivent des revenus inférieurs à la moyenne dans l'un des pays les plus pauvres du monde.

Un impact durable sur les pratiques agricoles et sur la nutrition [...]. De nombreuses femmes possèdent maintenant des jardins potagers et font pousser une plus grande variété de fruits et légumes. Elles élèvent également davantage de volailles. Elles en vendent une partie, ce qui leur permet d'améliorer le revenu du ménage ; elles conservent le reste pour leur propre consommation, ce qui leur garantit un meilleur apport en vitamines et en protéines.

Une augmentation continue de l'épargne et de l'investissement [...]. De nombreuses personnes travaillant dans des entreprises ont épargné et investi dans des biens d'équipement afin de générer des profits. Un grand nombre d'entre elles ont déclaré que l'idée leur était venue grâce aux cours qu'elles avaient suivis et aux connaissances qu'elles y avaient acquises. (Cawthera, 2003, p. 14-15)

Dans leur évaluation de trois projets REFLECT<sup>8</sup> lancés au Bangladesh, en El Salvador et en Ouganda, Archer et Cottingham (1996, p. 63) abordent la question de la productivité et du revenu sous

---

8. *Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques* : méthodologie appliquée pour la première fois par l'ONG internationale ActionAid, et mise en œuvre aujourd'hui dans plus de 60 pays.

l'angle de la gestion des ressources – ou de l'accès à des ressources plus productives qu'auparavant. Ils citent des exemples qui montrent que, dans les trois pays, cette forme d'alphabétisation particulière a incité les participants à réexaminer et à améliorer leur façon d'utiliser la terre, l'eau, les récoltes et l'argent (ceci fait écho au fait que, pour influencer sur le comportement des individus, il faut combiner l'alphabétisation avec des compétences et des informations pratiques).

À cet égard, les observations effectuées par Carron (1989), Carr-Hill (1991) et leurs équipes au Kenya et en Tanzanie, ainsi que d'autres études conduites en Inde et au Ghana, semblent indiquer que, si l'alphabétisation et même les connaissances fonctionnelles ne sont pas intégrées dans un environnement propice, leur utilisation et leur impact sur le revenu et sur le niveau de vie sont très réduits. De la même manière, une étude réalisée au Mexique révèle non seulement que l'extension de l'alphabétisme a une incidence sur la croissance économique, mais aussi que les ouvriers travaillant dans des entreprises de fabrication en milieu urbain tirent un profit beaucoup plus grand de l'alphabétisme que les ouvriers agricoles en milieu rural.

En dehors de la productivité au sens classique du terme, et en lien avec l'autonomisation (abordée ci-dessous), la connaissance du calcul peut avoir un certain impact. Dans presque toutes les études et presque tous les pays, les participants devenus alphabètes ont dit qu'ils avaient désormais plus confiance en eux lorsqu'ils géraient de l'argent, en particulier la monnaie de papier. Ils se sentaient surtout moins vulnérables à l'escroquerie au cours de transactions monétaires. C'est là un atout majeur pour des microentrepreneurs, puisque cela leur permet de commencer à gérer leur entreprise sur une base plus saine.

Il convient ici de rappeler l'approche dite « *literacy second* », qui place l'alphabétisation en second. Par exemple, le Programme de formation en gestion à l'échelon local de l'Institut de la Banque mondiale a été lancé dans dix pays vers 1990 ; il offrait une formation de base en gestion commerciale destinée à des femmes non alphabètes et s'appuyant sur des méthodes qui n'étaient pas axées sur l'alphabétisation. Toutefois, il a progressivement dû être adapté à la

demande des participants, désireux de recevoir un enseignement plus systématique en arithmétique, en écriture et en lecture. Cette approche parvient, semble-t-il, à inculquer des compétences en alphabétisme et des savoir-faire susceptibles de générer des revenus.

Dans ce contexte, il peut être intéressant pour des économistes de l'éducation d'examiner le retour sur investissement de l'alphabétisation. Trois projets de la Banque mondiale ont été consacrés à cette question. Le premier, réalisé en Indonésie en 1986, a fait ressortir un retour individuel sur investissement d'environ 25 %. Le deuxième, réalisé au Ghana en 1999, a montré que le taux de rentabilité privée était de 43 % pour les femmes et de 24 % pour les hommes, et que le taux de rentabilité sociale était de 18 % pour les femmes et de 14 % pour les hommes. Le troisième, réalisé au Bangladesh en 2001, a fait apparaître un taux de rentabilité privée de 37 % (Banque mondiale 1986, p. 16 ; 1999, p. 11 ; 2001, p. 49). Toutes ces estimations soutiennent parfaitement la comparaison avec les chiffres habituels du retour sur investissement de l'enseignement primaire et tendent à montrer que l'alphabétisation est un investissement sain et productif pour les ressources nationales.

Globalement, on peut en conclure que l'alphabétisation contribue à réduire la pauvreté, ce qui est le but formulé dans le premier OMD. Que l'alphabétisation stimule ou appelle l'acquisition d'autres compétences, elle constitue clairement un facteur d'amélioration des moyens de subsistance et de la productivité. La demande d'alphabétisation peut être plus forte, et son impact sur la réduction de la pauvreté plus facilement observable, si deux conditions sont réunies : un environnement propice à des efforts plus larges en faveur de la réduction de la pauvreté, et un lien direct et visible entre les compétences en alphabétisme et les compétences permettant de réduire la pauvreté.

## **OMD 2 – Assurer l'éducation primaire pour tous**

*L'alphabétisation induit-elle une hausse de la demande de scolarisation au point que des parents nouvellement alphabètes envoient leurs enfants, en particulier leurs filles, à l'école ? En outre, les parents tentent-ils de s'assurer que leurs enfants respectent les conditions requises pour réussir ?*

Plusieurs études, comme celle de Burchfield (1997) présentée plus loin, se sont intéressées à l'incidence de l'alphabétisation – en particulier celle des mères – sur la scolarisation des enfants. En dépit de quelques différences et variations, le bilan a été positif dans l'ensemble. Dans plusieurs pays, la proportion de mères, alphabètes ou non, dont la majorité des enfants sont inscrits à l'école, est élevée. Cela démontre que l'ensemble des femmes, alphabètes ou non, ont désormais conscience de l'intérêt de l'éducation scolaire. Cependant, toutes les études révèlent que les mères inscrites à des cours d'alphabétisation sont plus nombreuses à envoyer leurs enfants à l'école que les mères analphabètes non inscrites à ces cours. Trois autres points ressortent de ces études :

- en premier lieu, à mesure qu'elles progressent dans leur cours, de plus en plus de mères commencent à envoyer leurs enfants à l'école ;
- en second lieu, les mères inscrites à des cours d'alphabétisation sont non seulement plus disposées à envoyer leurs filles à l'école primaire, mais souhaitent aussi que leurs filles, comme leurs garçons, poursuivent des études secondaires ;
- en troisième lieu, les mères inscrites à des cours d'alphabétisation ont davantage tendance à contrôler l'assiduité de leurs enfants à l'école, à s'assurer qu'ils font leurs devoirs et à suivre leurs progrès scolaires.

Un exemple remarquable est celui de l'Ouganda où, dans des communautés participant à un programme d'alphabétisation, des établissements publics d'enseignement primaire ont vu leurs effectifs augmenter de 22 %. Par comparaison, dans les écoles d'autres communautés, l'augmentation n'a été que de 4 %. Par ailleurs, dans les communautés qui avaient créé leurs propres écoles parce qu'elles ne disposaient pas d'écoles publiques et qui participaient à un programme d'alphabétisation, les effectifs ont plus que doublé ; la hausse de la proportion de filles a été particulièrement forte. En outre, un tiers des communautés étudiées avaient créé de nouvelles écoles maternelles pour les plus jeunes et rémunéraient des éducateurs pour qu'ils les gèrent.

D'autre part, il est à noter que des résultats positifs n'ont pas été obtenus partout. Dans une étude, l'impact restait mineur, et, dans

une autre étude, les résultats étaient variables : certaines communautés n'observaient aucun changement au niveau des effectifs scolaires, alors que les communautés voisines enregistraient une augmentation de plus de 50 % de leurs effectifs dans le primaire. Dans au moins trois pays en proie à une grave crise économique, des parents, même éduqués et inscrits à des cours, ont été contraints de retirer leurs enfants de l'école. Il semble qu'il y ait une interaction entre les facteurs locaux, d'ordre économique, politique ou liés à l'emploi, et l'impact des programmes d'éducation. D'une manière générale, il apparaît que, quand le climat économique et social est favorable, l'alphabétisation tend à favoriser l'enseignement primaire universel et l'achèvement de l'enseignement primaire pour tous.

De ce qui précède, on peut tirer une conclusion importante pour les premier et deuxième OMD : si l'alphabétisme des parents a un impact aussi favorable sur la scolarité, il incombe aux gouvernements de mettre en place des programmes d'alphabétisation pour adultes efficaces, qui permettront d'améliorer davantage l'efficacité de l'enseignement scolaire ordinaire et, par là même, la capacité des individus de réduire leur pauvreté.

### **OMD 3 – Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes**

*Les femmes qui participent à des programmes d'alphabétisation se sentent-elles plus aptes à améliorer la qualité de leur vie et de la vie de leur famille ? Autre question importante : ont-elles tendance à jouer un rôle plus actif dans l'organisation de leur communauté pour améliorer la qualité de vie dans leur localité et leur société ? L'alphabétisation a-t-elle réellement pour effet de renforcer la société civile ?*

Dans maints pays, la majorité des participants à des programmes d'alphabétisation sont des femmes et, qui plus est, des femmes pauvres. Cela est sans doute dû au fait que ce sont les filles issues de familles pauvres qui ont le moins de chances de fréquenter l'école primaire ; dès lors, elles représentent la majorité de la population adulte analphabète. D'après les formateurs d'adultes, les femmes qui participent à ces programmes ont de plus en plus confiance en elles, sont davantage respectées par leur famille et la communauté, et s'investissent plus activement dans la gestion et l'amélioration de leur

communauté. Si cela est vrai, on est en droit de penser que les programmes d'alphabétisation contribuent à promouvoir l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes. Mais de quelles preuves dispose-t-on à l'appui de cette assertion ? Plusieurs études présentent des résultats globalement convergents.

Cette tendance générale est illustrée par les résultats de l'étude menée au Népal par Burchfield (1997), qui compare trois groupes de femmes : des femmes n'ayant suivi aucune scolarité ni aucune formation pour adultes, des femmes ayant suivi pendant six mois une éducation de base pour adultes, et des femmes ayant suivi, à la suite d'une éducation de base de six mois, un cours de post-alphabétisation pendant trois mois. Deux indicateurs ont été utilisés pour mesurer la confiance ou l'autonomisation : (1) le sentiment d'être respectée par sa famille et sa communauté ; (2) une confiance en soi suffisante pour exprimer son opinion au sein de sa famille et sa communauté. Sans être spectaculaires, les résultats sont assurément positifs : 38 % des participantes à un cours d'alphabétisation de base et 42 % des participantes à un cours de post-alphabétisation estimaient qu'elles étaient désormais mieux respectées dans leur famille et pouvaient donner des exemples de ce qu'elles entendaient par là, alors que 2 % seulement du groupe témoin partageaient cette opinion.

En ce qui concerne le deuxième indicateur, la proportion de participantes à un cours d'éducation de base déclarant avoir désormais une plus grande confiance en soi était pratiquement la même que pour le premier indicateur. À l'opposé, parmi les femmes participant au cours de post-alphabétisation, une bonne moitié d'entre elles disait avoir davantage confiance en elles pour exprimer leur opinion dans leur famille, et 44 % disaient avoir davantage confiance en elles pour exprimer leur opinion au sein de leur communauté. Dans le groupe témoin, en revanche, 4 % seulement déclaraient avoir acquis une plus grande confiance durant l'année écoulée.

La proportion de femmes faisant état d'une évolution positive est, certes, élevée. Il n'en demeure pas moins que la moitié, voire plus, des groupes étudiés n'ont pas eu le sentiment de susciter plus de respect dans leur famille ou d'avoir une plus grande confiance en soi face à la communauté grâce aux compétences qu'ils avaient acquises. Les minorités ayant le sentiment d'avoir gagné le respect de leur

famille représentent, malgré tout, une proportion substantielle, nullement négligeable.

Dans une étude ultérieure, Burchfield, Hua, Baral et Rocha (2002, p. 100) indiquent ceci de manière détournée :

Selon des études parrainées par USAID, près de 1 000 comités de défense ont été constitués en 1998 par des femmes qui avaient développé leurs compétences en alphabétisme [...]. Ils ont mené une grande diversité d'actions en ce qui concerne des questions d'ordre individuel et public. Une enquête par échantillonnage réalisée en 1997 a montré qu'ils étaient confrontés à des problèmes sociaux, parmi lesquels la violence dans les familles, l'alcoolisme et la dépendance aux jeux de hasard [...]. Ils ont discuté de questions de portée nationale, comme le droit des femmes à la propriété, la discrimination à l'égard des castes et la traite des filles. Reconnaissant que l'accès au revenu renforçait leur rôle dans la prise de décisions au sein de la famille et de la communauté, les femmes ont aussi réclamé un accès élargi aux mesures économiques.

En résumé, ces études montrent que, grâce à l'alphabétisation, de nombreuses femmes développent leur confiance en soi et leur capacité à s'affirmer avec davantage d'assurance dans leur famille et leur communauté. Ces progrès sont, il est vrai, variables et nullement universels. Pour autant, ils sont loin d'être négligeables. Dès lors, ils contribuent à la réalisation du troisième OMD.

**OMD 4, 5 et 6 – Réduire la mortalité infantile, améliorer la santé maternelle, combattre le VIH, le sida, le paludisme et d'autres maladies**

*Les programmes d'alphabétisation concourent-ils à l'amélioration de la santé telle que mesurée par les indicateurs de la mortalité infantile, de la santé maternelle et de la réduction des maladies ?*

Ce paragraphe traite de la contribution que des programmes d'alphabétisation peuvent apporter aux trois OMD ayant un rapport avec la santé. Plusieurs études montrent qu'une partie au moins des personnes ayant suivi ces programmes utilise les connaissances acquises au profit de leur propre santé et de la santé de leur famille. L'étude la plus intéressante est celle réalisée au Nicaragua, 10 ans

après la Croisade nationale d'alphabétisation menée en 1980. Il en ressort que le taux de survie des enfants des femmes qui ont été alphabétisées pendant cette croisade est plus élevé que celui des enfants des femmes demeurées analphabètes. De même, chez les femmes ayant participé à la croisade, le taux de survie de leurs enfants nés postérieurement à la croisade est plus élevé que celui de leurs enfants nés antérieurement à celle-ci. De même, l'étude menée pendant trois ans au Népal par Burchfield révèle que le fait de suivre des cours d'alphabétisation donne accès à une meilleure connaissance des questions de santé, mais que d'autres médias, comme la radio, arrivent presque au même résultat.

Il importe d'attirer l'attention sur l'écart entre le savoir et la pratique : on peut connaître les bonnes pratiques en matière de santé, mais attendre longtemps avant de les appliquer. Du reste, ceux qui ne les appliquent pas sont nombreux. Par exemple, à la fin du programme qu'il évaluait, Burchfield a demandé aux sujets de son étude de nommer des sources de vitamine A ; 61,9 % des femmes n'ayant pas participé au programme d'alphabétisation ont été capables de donner la réponse, alors que seulement 18,6 % d'entre elles achetaient des capsules de vitamine A pour que leurs enfants reçoivent un apport suffisant. Parmi les femmes ayant participé régulièrement au programme, une proportion nettement plus élevée d'entre elles (95,4 %), c'est-à-dire presque toutes, a été capable de citer des sources de cette vitamine, mais à peine plus de la moitié (52,6 %) en achetait pour leurs enfants – ce qui représente presque trois fois le nombre de non-participantes qui en achetaient. Ces chiffres tendent donc à montrer qu'un programme d'alphabétisation est un moyen beaucoup plus efficace d'améliorer les connaissances et le comportement. Cependant, ils confirment aussi que, comme chacun sait, le savoir devance la pratique.

En ce qui concerne le VIH et le sida, l'étude de Burchfield au Népal indique que la participation à un programme d'alphabétisation a un impact nettement plus marqué que d'autres sources d'information. Un autre programme réalisé au Népal, portant sur l'accès des filles à l'éducation, a abouti à des conclusions similaires : après neuf mois de cours, les adolescentes inscrites étaient bien plus au fait des questions de santé que celles qui avaient reçu des informations par d'autres sources.



Pour ce qui est de la santé maternelle et des normes relatives à la taille de la famille, les personnes ayant pris part à des programmes d'alphabétisation au Kenya et en Tanzanie étaient en général mieux informées en matière de planification familiale, avaient une attitude plus positive par rapport à cette question et étaient davantage prêtes à s'y conformer que celles qui n'avaient pas suivi ces programmes. Toutefois, les participants et les non-participants avaient un comportement semblable à celui évoqué ci-dessus au sujet du Népal : ceux qui avaient des connaissances sur la planification familiale étaient plus nombreux que ceux qui la voyaient de manière positive, et ceux qui avaient une attitude positive étaient plus nombreux que ceux qui la mettaient en pratique. Comme d'habitude, l'acquisition de connaissances à elle seule n'a pas suffi à provoquer des changements de comportement. Néanmoins, elle a facilité ces changements : ils ont été plus nombreux parmi les participants que parmi les non-participants. Au Ghana, les femmes ayant pris part au programme d'alphabétisation connaissaient certainement bien mieux les mesures de planification familiale que les non-participantes, mais elles ne les utilisaient pas plus. Cela illustre encore une fois que les informations en elles-mêmes ne sont pas suffisantes pour induire un changement de comportement, mais qu'elles les facilitent.

Quoi qu'il en soit, les études disponibles laissent entendre que les informations transmises dans des programmes d'alphabétisation contribuent à la réalisation des OMD relatifs à la santé.

### **OMD 7 – Préserver l'environnement**

Parmi les programmes d'alphabétisation qui ont été évalués, nombreux sont ceux qui comportent des aspects relatifs à la sauvegarde de l'environnement. Cependant, aucune évaluation n'a été faite au sujet de l'impact de cet enseignement sur les pratiques des apprenants. À ce stade, il n'est malheureusement pas possible de déterminer le rôle éventuel de l'alphabétisation dans la préservation de l'environnement.

### *Participation sociale et politique*

On constate actuellement une tendance en faveur d'une extension de la décentralisation, de la démocratisation et d'une participation renforcée à la vie sociale et politique. Il est donc

important de savoir si les programmes d'alphabétisation contribuent à la renforcer. D'après certaines observations, c'est effectivement, plus ou moins, le cas. Par exemple, une étude d'évaluation a été conduite en 1990 sur les résultats de l'éducation de base des adultes dans quatre provinces du Burkina Faso. Il en ressort que bon nombre d'hommes et de femmes nouvellement alphabètes – mais, là encore, pas la totalité d'entre eux – ont choisi de s'impliquer dans presque tous les organismes économiques et directeurs de leurs villages. De même, l'entreprise sénégalaise SODEFITEX a constaté avec satisfaction que les agriculteurs – hommes et femmes – ayant suivi un cours d'alphabétisation s'occupaient de la gestion des affaires et de la comptabilité des coopératives de production et commençaient à prendre en charge la commercialisation de leurs produits. En outre, nombre d'entre eux donnaient des cours d'alphabétisation de leur propre initiative.

Pour ce qui est des contextes moins favorables, une étude effectuée au Bangladesh a montré que les normes culturelles locales vont parfois à l'encontre des objectifs de l'alphabétisation. En effet, on a constaté que les femmes pouvaient jouer un rôle actif dans leurs propres comités d'action, mais pas dans les organisations communautaires. Il serait irréaliste d'espérer que ces institutions changeront du jour au lendemain. Néanmoins, même dans ce contexte de contraintes sociales, les comités de femmes se sont montrés plus actifs dans la poursuite de leurs propres programmes. Par exemple, dans un cas où une communauté ne disposait pas d'un accès facile et sûr à un approvisionnement en eau, le comité d'action du cours d'alphabétisation a adressé au gouvernement local du district une pétition réclamant un puits tubulaire et a mobilisé des fonds pour sa construction.

En résumé, les programmes d'alphabétisation correctement conçus et mis en œuvre stimulent et renforcent la participation sociale et politique des personnes pauvres et non scolarisées, en particulier des femmes pauvres.

### *Meilleure compréhension de l'information radiodiffusée*

Des études effectuées au Mexique et au Népal ont mis en évidence un avantage potentiel inattendu de l'alphabétisation. Il

apparaît que l'analphabétisme est parfois un obstacle à la compréhension de messages radiodiffusés ; en effet, les analphabètes ont besoin que leur rapport au langage se fasse dans un contexte concret et personnel. Il existe, semble-t-il, une forte corrélation entre capacité d'écoute et capacité de lire, ce qui laisse penser que le fait de diffuser des informations sur la santé par les ondes ne permet pas de contourner l'obstacle de l'analphabétisme. Les études montrent que ce sont les femmes peu ou non alphabètes qui ont le plus de difficultés à comprendre des messages à la radio.

Réciproquement, des programmes radiodiffusés ciblés permettent de développer les connaissances acquises grâce à un programme d'alphabétisation. Telle est la conclusion de l'évaluation d'un projet mené au Ghana pour renforcer le programme national d'alphabétisation fonctionnelle par une composante radiodiffusée. La radio a eu un net effet bénéfique sur les inscriptions, les listes d'attente, la fréquentation, la rétention et le savoir.

## *Conclusion*

L'objet de ce chapitre était d'examiner les arguments et raisons de promouvoir l'alphabétisation et d'y investir. Il en ressort que le droit à l'alphabétisation, bien que légitime, ne peut à lui seul guider un gouvernement quant aux priorités, ressources et efforts qu'il doit consacrer à la réalisation de l'objectif éducatif de Dakar (soit améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable à l'éducation de base et à l'éducation permanente). Mais ce chapitre a aussi montré que, depuis peu, un ensemble croissant de preuves empiriques confirme que les programmes d'alphabétisation contribuent à la plupart des OMD. Il est probable que la réalisation de l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation des adultes renforcera d'autres efforts axés sur les OMD par un effet de synergie. Négliger l'alphabétisation aurait donc pour effet de saper les efforts déployés dans d'autres domaines, comme l'EPU, la diversification de l'agriculture et l'augmentation de sa productivité, l'amélioration de la santé ou l'offre de formations pour tout type d'emploi.

## II. Éléments à prévoir en vue de la gestion optimale d'un programme d'alphabétisation

Pour compléter le précédent exposé des raisons empiriques en faveur de l'alphabétisation, ce chapitre énumère les différents éléments à prévoir pour garantir une conception et une mise en œuvre optimales d'un programme, en termes d'intrants, d'efficacité, de résultats d'apprentissage et d'impact sur le développement social, économique et politique.

### *Prévisions concernant les apprenants ou les bénéficiaires*

Les bénéficiaires du programme exprimeront sans doute une demande initiale forte. Mais il est probable que celle-ci devra être encouragée et entretenue par des mesures conçues en fonction de la situation des apprenants.

Les apprenants seront majoritairement des pauvres. Toutefois, pour attirer et retenir les individus les plus pauvres et les plus marginalisés d'une communauté, les planificateurs devront faire une évaluation minutieuse du contexte local. Ils devront aussi prévoir un ensemble de mesures de stimulation et de soutien adaptées visant à attirer et à retenir les participants.

Dans la plupart des pays, les garçons jouissent d'un statut privilégié, ce qui explique que la non-scolarisation touche majoritairement les filles et que les analphabètes soient majoritairement des femmes (celles-ci constituent les deux tiers de la population analphabète dans le monde). On peut donc supposer que les apprenants seront en majorité des femmes. Elles seront âgées de 15 à 60 ans ou plus, mais elles appartiendront majoritairement à la tranche des 18 à 30 ans. La plupart d'entre elles seront par conséquent mariées et mères de jeunes enfants, et auront à concilier la gestion d'un ménage avec un emploi ou une autre source de revenus. Ces facteurs auront une incidence sur le type de programmes susceptibles de favoriser ou non leur participation.

La plupart des bénéficiaires proviendront du milieu rural ; ils exerceront majoritairement une activité agricole et seront des chefs de famille. Les bénéficiaires de milieu urbain seront minoritaires. Il est possible que leurs intérêts coïncideront en partie avec ceux des participants des milieux ruraux, mais il faudra peut-être prendre en compte d'autres intérêts – éventuellement plus centraux – de façon à ce qu'ils trouvent les programmes plus pertinents et attrayants.

Il est à prévoir que certains apprenants auront déjà suivi un enseignement primaire pendant quelques années. Leur nombre dépendra probablement du taux d'alphabétisme du pays : dans les pays ayant un taux d'alphabétisme élevé, la proportion de personnes ayant abandonné l'école au primaire et souhaitant profiter d'une « éducation de la deuxième chance » sera vraisemblablement élevée. Dans les pays multilingues, un enseignement dans la langue officielle dominante devrait avoir un effet attractif sur ces individus.

### *Prévisions concernant les taux de fréquentation et d'achèvement*

Il faut s'attendre à ce que les obligations familiales et autres soient la principale cause d'une fréquentation irrégulière. Cependant, si les alphabétiseurs sont fiables et compétents et si des dispositions spéciales sont prises à l'échelon local pour encourager l'assiduité, le taux de fréquentation devrait être de 75 à 80 %. S'il n'est pas possible de prendre des dispositions de ce genre, il sera beaucoup plus faible.

Si quelques programmes enregistrent des taux d'achèvement supérieurs à 90 %, il est plus réaliste de prévoir un taux compris entre 75 et 80 %, même si le programme est correctement géré. Le risque d'abandon est généralement plus élevé au cours des premiers mois et parmi les participants dont la présence est irrégulière. Il devrait être possible d'améliorer le taux de fréquentation et de réduire les risques d'abandon en intégrant, dans la première partie du programme, un contenu particulièrement intéressant et motivant. Par ailleurs, la probabilité de taux d'abandon élevés est plus grande lorsque les programmes comportent de longues pauses entre chaque séquence.

### *Prévisions concernant le niveau préalable de connaissances et d'informations*

En ce qui concerne le niveau de connaissances et d'informations, l'apprenant moyen en saura probablement plus qu'un ouvrier technique spécialisé local. Évaluer les connaissances, les opinions et les pratiques au sujet de domaines ayant un rapport avec le programme (en appliquant une méthode semblable à REFLECT) serait prudent.

Si le programme vise uniquement à informer et à développer les connaissances sur des thèmes donnés et qu'il est correctement conçu et appliqué, le participant moyen sera vraisemblablement mieux informé sur ces thèmes à la fin du cours qu'au début. Cependant, les planificateurs doivent s'attendre à ce que la majorité des participants ne changent pas immédiatement leurs attitudes ou leurs pratiques. Le changement d'attitudes concernera une faible minorité, comprise entre 30 et 40 %, et le changement de pratiques, une proportion sans doute encore plus faible, entre 20 et 30 %.

En revanche, dans les groupes d'alphabétisation spécifiquement axés sur l'action sociale, l'épargne et le crédit, la génération de revenus ou la création de petites entreprises, les changements d'attitudes et de pratiques devraient être plus marqués.

Si le programme est susceptible d'aboutir à une formation dans des domaines où il existe une demande précise et réelle et où il est nécessaire d'être alphabète, il obtiendra sûrement de meilleurs taux de fréquentation et d'achèvement. Il est également probable que les participants à un tel programme prendront progressivement conscience de l'utilité de l'alphabétisme. Il en ira de même si le programme est capable de promouvoir les intérêts de groupes qui ont déjà été constitués à d'autres fins et de s'y adapter.

En ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, les planificateurs doivent compter qu'il faut au minimum entre 300 et 400 heures d'enseignement et de pratique<sup>9</sup> à un participant non

---

9. Ce nombre d'heures est, *a priori*, moins élevé pour ceux qui ont abandonné au primaire et il dépend du niveau atteint lorsqu'ils ont quitté l'école. Il en va de même des apprenants plus jeunes, qui apprennent plus vite que leurs camarades plus âgés.

alphabète moyen pour atteindre un niveau de compétences approximativement équivalent à celui d'un élève de deuxième ou de troisième année de primaire inscrit dans une école locale. S'il ne poursuit pas d'enseignement théorique et pratique ou s'il n'a pas l'occasion d'utiliser ses connaissances, il a des chances de conserver son niveau pendant deux ou trois ans, voire de progresser en calcul. Il est cependant peu probable, vu son niveau, qu'il pourra lire couramment la littérature disponible ou écrire autre chose que des lettres simples. Il aura des difficultés à utiliser la lecture et l'écriture au profit de son développement personnel, familial ou social.

Pour ce qui est de l'apprentissage tout au long de la vie, l'apprenant moyen est habituellement attiré par des cours relativement informels, de courte durée et adaptés à ses besoins. Les cours de durée plus longue, permettant d'obtenir des titres et diplômes, n'intéressent qu'une minorité d'apprenants, peut-être entre 10 et 20 %. Pourtant, dans plusieurs pays, l'expérience montre que ce pourcentage est plus élevé si le cours de base fournit une équivalence avec une scolarité de primaire ou de premier cycle de secondaire.

### *Prévisions concernant les alphabétiseurs/animateurs potentiels*

Bien des exemples montrent que, pour la plupart des programmes d'alphabétisation, il n'est pas difficile de recruter des adultes alphabètes pour animer les cours. En effet, de nombreuses personnes, quels que soient leur niveau d'éducation et leur milieu social, sont prêtes à aider les autres à maîtriser l'alphabétisme. On peut s'attendre à ce que la majorité d'entre eux donnent leurs cours jusqu'à la fin du programme. Mais, s'ils ne sont pas suffisamment formés, soutenus et encouragés, ils risquent d'être souvent absents, voire d'abandonner. Si le contexte local requiert de répartir un cours d'alphabétisation sur deux ou trois séquences, séparées par plusieurs mois d'interruption, on peut craindre que certains d'entre eux abandonnent entre deux séquences. Le risque d'abandon, entre deux séquences ou avant la fin d'un cours de longue durée, est plus élevé chez des alphabétiseurs bénévoles que chez des alphabétiseurs rémunérés. Dans la plupart des programmes d'alphabétisation, un minimum de rémunération des alphabétiseurs est parfois nécessaire pour continuer

à avoir recours à leurs services et créer un corps de spécialistes expérimentés.

Comme l'accessibilité des établissements d'enseignement primaire et secondaire s'améliore constamment dans de nombreux pays, il est probable que la plupart des alphabétiseurs auront poursuivi leur scolarité au-delà du primaire, même s'ils ne sont pas allés jusqu'au terme de la scolarité secondaire. Nombre d'entre eux seront sans doute des instituteurs ou même des professeurs de secondaire. Mais ils n'auront pas bénéficié d'une formation sur l'éducation des adultes. Pour en faire des alphabétiseurs et des acteurs du changement social compétents, les programmes d'alphabétisation devraient prévoir une formation initiale, pratique et complète d'une durée de deux ou trois semaines au minimum. Autre élément important, de courtes périodes de formation continue devraient être régulièrement prévues afin de perfectionner et d'étendre le champ de leurs qualifications.

Pour permettre aux apprenants d'acquérir des compétences en alphabétisme équivalent, en moyenne, à deux ou trois années de scolarité primaire, il faudrait que les programmes d'alphabétisation intègrent un enseignement représentant entre 300 et 400 heures de cours et dispensé par des alphabétiseurs généralistes ayant un niveau et une qualité de formation courants. En ce qui concerne la question des changements d'attitudes et de pratiques susceptibles d'aboutir à un progrès social, économique et politique, il faut s'attendre à ce que les alphabétiseurs des programmes de portée générale puissent seulement poser les jalons d'un changement à plus long terme. À l'inverse, des programmes dont la finalité principale est de promouvoir le changement social et qui n'ont recours à l'alphabétisation que comme moyen devraient produire des résultats plus rapides.

Un phénomène est souvent observé au cours des programmes d'alphabétisation à grande échelle : quelle que soit la durée ou la nature de leur formation initiale, les alphabétiseurs ont tendance à revenir à des formes d'enseignement didactique, centré sur l'enseignant. Ils ne sont en général ni aptes ni prêts à adopter les méthodes participatives, centrées sur l'apprenant, qui sont largement encouragées à l'heure actuelle. Il y a eu une exception : un projet



pilote qui prévoyait un soutien régulier et important des alphabétiseurs durant leur période d'enseignement. Si un nouveau programme d'alphabétisation ne peut pas offrir une telle aide, il faut s'attendre à ce que des alphabétiseurs, n'ayant reçu qu'une courte formation à l'éducation des adultes, adoptent une approche didactique. Néanmoins, au vu des données disponibles, rien n'autorise à penser qu'une telle approche est nécessairement nuisible à l'alphabétisation, si d'autres conditions essentielles sont remplies.

D'autres questions en rapport avec les alphabétiseurs/animateurs sont abordées au *chapitre III*.

### *Prévisions concernant le soutien*

*Superviseurs.* Il semble qu'au cours de la plupart des programmes d'alphabétisation, gouvernementaux ou non, comptant un gros effectif d'alphabétiseurs, ceux-ci n'ont eu droit qu'à un soutien relativement inadapté, superficiel, faible, irrégulier et peu fiable. Les superviseurs, censés apporter un soutien pédagogique et technique, régulier et fréquent, ont été dans l'incapacité de le faire. Il faut donc trouver de nouveaux systèmes de soutien et d'encadrement.

*Soutien de la communauté.* L'appropriation et la participation de la communauté sont depuis longtemps des éléments des programmes d'alphabétisation, même si, dans la pratique, leur mise en œuvre a été variable. Dans les cas où elles ont toutes deux été mises en œuvre avec succès, il semble qu'elles aient permis d'améliorer l'efficacité et l'efficacé. Si la participation communautaire présente de nombreux avantages, il ne faut pas oublier que les différentes parties d'une communauté ne font pas toujours front commun pour assurer le bien-être de chacune d'entre elles. Des rapports de domination, d'exploitation et d'antagonisme dans la société génèrent parfois une résistance à l'égard des initiatives d'éducation ciblées sur les groupes pauvres ou marginalisés. Il est essentiel d'en tenir compte. Mais, globalement, les responsables – officiels et non officiels – de nombreuses communautés ont plutôt une attitude positive.

### *Prévisions concernant les méthodes d'enseignement, le contenu et les matériels pédagogiques*

Même si les recherches en neuropsychologie ont aidé à découvrir des manières plus efficaces d'enseigner à lire et à écrire aux adultes, les preuves disponibles sur les avantages des différentes méthodes ne permettent pas de formuler des recommandations définitives. Il est donc probable que chaque organisme choisira celle qu'il préfère. Par ailleurs, l'apprenant adulte moyen sera sans doute prêt à tolérer un enseignement dont la qualité n'est pas optimale, et même un contenu redondant, pour pouvoir devenir alphabète ou acquérir de nouvelles compétences.

### *Prévisions concernant l'exploitation des nouvelles technologies*

On continuera de trouver des moyens de mettre les nouvelles technologies au service de l'enseignement (face à face ou à distance), de l'accès à l'information, ainsi que de la création et de la reproduction rapide et peu coûteuse de matériels de lecture locaux, même dans des régions très isolées. Les inventeurs et les entreprises qui développent ces technologies apporteront sans doute un minimum de soutien à leur application dans le cadre de programmes d'alphabétisation. Pour s'assurer ce soutien, les planificateurs de l'éducation devront veiller à maintenir des contacts fréquents avec ces entreprises et suivre l'évolution des progrès technologiques d'une manière ou d'une autre.

### *Un puzzle pour le planificateur*

À la lumière des raisons empiriques présentées dans le précédent chapitre et des différents éléments à prévoir énumérés ci-dessus, un planificateur de l'éducation peut se poser la question suivante : comment expliquer que les gouvernements continuent de faire des investissements inadaptés dans l'alphabétisation et que l'on persiste à compter sur des organisations caritatives pour financer et innover en matière de stratégies, méthodes et matériels ?

Aucune étude systématique de la question n'a, semble-t-il, été effectuée. On ne peut y répondre qu'en s'en remettant à des impressions et à des déductions personnelles.

Une première hypothèse concerne la concurrence pour l'obtention de fonds publics. L'éducation constitue ordinairement une très grosse part du budget public – dans maints pays, elle en représente même 30 % et est le poste le plus important. Pourtant, cela n'est pas suffisant pour prendre en charge l'enseignement primaire universel (à plus forte raison pour fournir des matériels pédagogiques de bonne qualité à chaque enfant scolarisé) et en même temps financer suffisamment l'enseignement secondaire, technique et supérieur de manière à alimenter le sous-système primaire et les nombreux autres secteurs d'une société en voie de modernisation. Le fait que des bailleurs de fonds et des financeurs internationaux assument une part importante du budget des gouvernements le confirme. Étant donné les incitations à éduquer les jeunes – qui, somme toute, sont l'avenir – et le fait que de nombreux parents sont prêts à renoncer à leur propre éducation pour pouvoir offrir à leurs enfants une éducation scolaire et universitaire, les programmes d'éducation pour adultes sont fortement désavantagés dans la course aux financements.

Trois facteurs pourraient avoir un effet aggravant. L'un d'eux est un préjugé persistant selon lequel la capacité d'apprendre d'une personne diminue à mesure qu'elle vieillit. Les recherches menées au cours du siècle dernier et les résultats produits par divers programmes d'alphabétisation en Afrique, en Asie et en Amérique latine ont démontré l'inexactitude de cette supposition ancienne, mais il n'est pas certain que cela ait changé la manière de penser des administrateurs et des financeurs.

Un autre facteur, dont l'impact est peut-être plus puissant, tient à la façon dont on perçoit les mauvais résultats de la plupart des programmes d'alphabétisation. En 1976, le PNUD et l'UNESCO ont publié une évaluation conjointe du Programme expérimental mondial d'alphabétisation, qui avait introduit le concept d'alphabétisme fonctionnel orienté vers le travail, et organisé sur des bases sélectives et intensives. Cette évaluation n'était guère

encourageante. En 1994, Helen Abadzi<sup>10</sup>, de la Banque mondiale, a repris les conclusions de cette analyse et a établi qu'en moyenne un adulte sur huit seulement inscrit à un programme d'alphabétisation réussissait à maîtriser suffisamment la lecture et l'écriture pour rester alphabète de façon permanente et utile (Abadzi, 1994). En 1995, la Banque mondiale a publié un document de stratégie pour l'éducation qui justifiait le refus de soutenir les investissements dans l'alphabétisation des adultes par les mauvais résultats obtenus. Ces documents contribuent à renforcer le sentiment empirique des inspecteurs et des visiteurs à l'égard de programmes d'alphabétisation mal gérés (fréquentation irrégulière des cours, enseignement inefficace, résultats médiocres). Une fois que de telles idées se répandent, il est difficile de les corriger, car les données empiriques plus récentes qui en démontrent l'inexactitude ne sont en général diffusées que dans les revues spécialisées.

Ces mauvais résultats peuvent être la conséquence de financements insuffisants. La plupart des programmes d'alphabétisation sont, on le sait, faits à l'économie. Comme ils ne veulent pas être évincés de la compétition à cause de dépenses trop élevées, les planificateurs de l'éducation des adultes ont tendance à s'assurer que les coûts restent aussi bas que possible. Ils font appel à des alphabétiseurs bénévoles et ne leur offrent qu'un minimum de formation ; ils ne demandent qu'un soutien minimal et irrégulier de la part de spécialistes qualifiés et compétents en éducation des adultes ; ils essayent de se débrouiller avec des matériels de qualité relativement médiocre ; et, souvent, ils ne fournissent pas de livrets ni de manuels aux élèves pour leur permettre de développer leurs compétences en lecture. En résumé, ils se sentent contraints de sous-investir dans le programme. Par conséquent, la mise en œuvre est loin d'être optimale et, par la suite, les résultats d'apprentissage sont eux-mêmes loin d'être satisfaisants, ce qui renforce l'idée qu'investir dans l'alphabétisme des adultes n'est pas la meilleure façon ni la plus productive d'utiliser des ressources. C'est un cercle vicieux !

Le troisième facteur concerne la nature des données évoquées au *chapitre I*. Comme elles sont relativement peu abondantes, de

---

10. Elle publiera ultérieurement une étude (Abadzi, 2003), qui présente une vision beaucoup plus optimiste.

qualité variable et de portée limitée, on comprend pourquoi il est si difficile de briser ce cercle vicieux et de le transformer en cercle vertueux. Jusqu'à la fin des années 1990, les professionnels de l'éducation des adultes (praticiens, évaluateurs et chercheurs) ont été incapables de présenter des données quantitatives et qualitatives permettant de réfuter les arguments des adversaires et de surmonter les hésitations des décideurs et des financeurs. Il n'est pas surprenant que les crédits affectés à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation des adultes ne dépassent en général guère 1 % du budget des pays pour l'éducation.

Pour autant, certains programmes montrent qu'une bonne planification, des investissements, une formation et un soutien à chaque stade de la mise en œuvre, ainsi qu'une organisation correctement gérée permettent à des adultes de maîtriser les compétences en alphabétisme, ainsi que les connaissances et les informations qui les accompagnent, de les utiliser et d'en tirer profit. Il appartient au planificateur de l'éducation de faire en sorte que toutes ces conditions préalables soient réunies. Un bon planificateur veillera aussi à ce qu'un suivi et une évaluation de l'enseignement soient effectués.

### III. Options pour la planification et la mise en œuvre de l’alphabétisme

Ce chapitre examine les options qui s’offrent aux gouvernements et à d’autres organismes pour la planification de programmes d’alphabétisation.

#### *Le rôle de l’État*

L’alphabétisme étant considéré comme un droit de la personne humaine, le rôle premier et minimal de l’État est d’en être le garant et de faire en sorte que nul n’en soit délibérément privé. Ce faisant, il risque d’aller à l’encontre d’autres intérêts, notamment religieux ou culturels, qui considèrent que l’alphabétisation et l’éducation structurée sont inadaptées à certains groupes, et de devoir prendre des mesures particulières pour faire tomber ces barrières. Qui plus est, si l’État doit prendre des mesures proactives pour promouvoir l’alphabétisme universel, il n’a en réalité pas d’autre solution que de jouer un rôle prépondérant. Il ne peut pas s’en remettre entièrement à des organismes non gouvernementaux. Aussi nombreux que puissent être les organismes bénévoles, nationaux ou locaux, ou les autres organismes privés dans un pays, il est quasiment certain qu’ils n’auront pas suffisamment de ressources pour aider toutes les communautés où existe un besoin d’alphabétisation des adultes. *Une participation non négligeable de l’État paraît donc indispensable.*

Cela est particulièrement vrai pour les gouvernements qui se sont engagés à réaliser le quatrième objectif relatif à l’Éducation pour tous dans le monde : « Améliorer de 50 % les niveaux d’alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d’ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente. »

Un gouvernement a le choix entre un minimum de six options lorsqu’il cherche à trouver le meilleur moyen d’inciter la population à accepter et à exercer son droit à l’alphabétisme. Chacune d’elle a été expérimentée par au moins un gouvernement au cours des dernières décennies. Certains gouvernements en ont même combiné

deux. Chaque option a eu son lot de succès et de déceptions, selon le mode de mise en œuvre et le contexte. Tout gouvernement se doit d'analyser l'applicabilité d'une ou de plusieurs options en fonction de la situation dans son pays avant de décider de la formule optimale.

*Option 1 – L'État, détenteur du monopole* : un gouvernement peut exercer un monopole sur tous les programmes d'alphabétisation, c'est-à-dire assumer la responsabilité totale de toutes les actions menées en matière d'alphabétisme et rejeter toutes les initiatives émanant d'autres organismes. Cette option a été retenue principalement par des régimes socialistes, comme l'Union soviétique, la Chine, Cuba, le Nicaragua et le Viet Nam, dont l'objectif était de transformer complètement la société. Elle requiert un engagement durable de la part de l'État et de ses institutions, ainsi que d'énormes capacités et ressources institutionnelles.

*Option 2 – L'État, autorité d'agrément* : un gouvernement peut assumer la plus grande part de responsabilité en matière d'alphabétisme, tout en permettant à d'autres organismes de l'assister dans ses efforts à leurs frais, sous réserve qu'ils acceptent les programmes d'études et matériels pédagogiques officiels ou qu'ils adoptent exclusivement les méthodes, matériels et contenus qu'il a approuvés.

*Option 3 – L'État, collaborateur* : l'État peut décider de conduire ses propres programmes d'alphabétisation par l'entremise de son ministère de l'Éducation ou de son ministère du Développement social ou communautaire, et, parallèlement, autoriser d'autres organisations, nationales ou locales, à mener leurs propres projets, avec leurs propres ressources, matériels et méthodes. C'est l'option la plus couramment adoptée.

*Option 4 – L'État, pourvoyeur de subventions* : l'État peut conduire ses propres programmes d'alphabétisation et proposer simultanément de subventionner d'autres organismes de l'une des deux manières suivantes : soit ces derniers assument le rôle de filiales de l'État et utilisent l'approche, les méthodes et les matériels définis par lui, soit ils offrent des programmes qu'ils ont eux-mêmes conçus et soumis à l'approbation de l'État.

*Option 5 – L’État, organe de supervision :* l’État peut décider, en plus d’offrir ses propres programmes, de passer un contrat avec des organismes bénévoles compétents sans but lucratif et des entreprises privées à but lucratif, afin qu’ils organisent des programmes d’alphabétisation (ceux-ci étant évidemment en conformité avec les règles d’assurance qualité et d’obligation redditionnelle). Ce système permet de stimuler, de développer et de renforcer la société civile et le secteur privé, ainsi que de promouvoir l’alphabétisme. Son application, relativement récente et limitée, ne fait pas vraiment l’unanimité. Un gouvernement doit s’assurer qu’il a la capacité de superviser efficacement ses propres agents et ses contractants et de veiller à ce que les apprenants adultes reçoivent une éducation de qualité satisfaisante.

*Option 6 – L’État, organisme de parrainage :* pour optimiser les ressources consacrées à l’alphabétisme universel et pour ne pas avoir à compter uniquement sur les recettes fiscales, le gouvernement peut créer une fondation, ou autre institution équivalente, chargée de promouvoir et de mettre en œuvre en son nom des programmes d’alphabétisation. Il garantit à cet organisme un montant minimal de financement et, dans le même temps, il lui permet de chercher d’autres ressources et d’autres partenariats, à l’échelon local et international.

*Choix d’une option :* l’option retenue par un gouvernement dépendra avant tout du type de société et de système politique qu’il entend former. Des États et des gouvernements à parti unique, attachés à l’unité nationale ou à l’uniformité nationale, seront enclins à choisir des options leur permettant de conserver un droit de regard sur le contenu des cours et le programme d’études. Ils n’encourageront que les initiatives de la société civile et des communautés locales qui s’inscrivent dans le courant de pensée officiel. Les sociétés pluralistes, en revanche, préféreront la diversité. Elles chercheront à inciter les citoyens à participer plus activement aux affaires communautaires et nationales. Cette option peut les conduire à renforcer la société civile en encourageant un plus grand nombre d’organismes, ayant diverses conceptions sociales ou religieuses, à être partenaires du gouvernement et à s’associer à ses efforts, sous réserve que leur action soit compatible avec le maintien de la qualité, de l’efficacité et de l’harmonie sociale.



L'aspect suivant à considérer pour le choix d'une option est le volume estimé de ressources et de capacités institutionnelles dont un gouvernement dispose. Si celui-ci considère que son pays possède des capacités locales suffisantes, il peut se contenter de fournir des encouragements, de prendre des mesures d'incitation financière et matérielle et, éventuellement, d'offrir un appui technique. Ce peut être le cas de pays où le taux d'alphabétisme des adultes est comparativement élevé et où la répartition des alphabètes et des organes compétents permet de répondre aux besoins de tous les groupes de la population.

Dans certains pays, néanmoins, le taux d'alphabétisme des adultes demeure comparativement faible, et les populations alphabètes et les organes compétents sont inégalement répartis. Des groupes de population – notamment dans les régions où réside une multitude de petites communautés rurales, de pêche ou nomades, dispersées ou isolées – risquent d'être marginalisés. En pareil cas, les gouvernements devront soit favoriser le développement des capacités locales – comme le propose l'option 5 – soit, comme cela a été le cas dans la majorité des pays, instituer des départements officiels chargés de planifier et de mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation.

En ce qui concerne la question des ressources, un gouvernement préférera sans doute recourir à l'un de ses ministères ou départements s'il estime pouvoir mobiliser suffisamment de ressources pour assurer la viabilité d'un programme national. Certes, une telle décision soulève des difficultés, notamment en termes d'augmentation des effectifs de fonctionnaires et d'accroissement des dépenses publiques, à long et à court terme. Si les ressources publiques sont limitées, il sera peut-être nécessaire de définir les modalités selon lesquelles le gouvernement ou ses agents pourront mobiliser des fonds auprès de différentes sources à l'intérieur et à l'extérieur du pays<sup>11</sup>. À cet égard, il faut noter que la plupart des gouvernements ont tendance à affecter une part très mineure de leur budget annuel

---

11. Développer et renforcer les arguments en faveur des programmes d'alphabétisation est sans nul doute crucial dans la course aux ressources publiques. Cela montre la nécessité d'un suivi et d'une évaluation fiables.

de l’éducation – habituellement autour de 1 à 2 % en moyenne – à l’éducation des adultes.

Dans maints pays, le volume des effectifs permanents qu’un gouvernement peut recruter fait l’objet de limitations très strictes. Toutefois, certains gouvernements, qui ont dû recruter des personnels supplémentaires pour la mise en œuvre de programmes d’alphabétisation pour adultes, ont eu recours à des contrats d’une durée limitée, égale à la durée d’un programme ; ces contrats ne sont pas soumis à diverses obligations à long terme, telles que les cotisations aux caisses de retraite, les contraintes d’hébergement, etc. Il est évident que, pour ces agents supplémentaires, ces conditions sont loin d’être idéales. Elles sont également loin d’être idéales pour encourager les cadres professionnels et pour soutenir les efforts visant à offrir à tout adulte une éducation permanente et tout au long de la vie, laquelle est essentielle pour stimuler la modernisation d’un pays et faire face aux défis de la mondialisation. Néanmoins, il peut s’agir de mesures temporaires nécessaires, en attendant que le gouvernement puisse disposer d’autres ressources.

En outre, un gouvernement devra déterminer les fonctions d’un programme d’alphabétisation qu’il prendra en charge et les responsabilités qu’il sous-traitera à d’autres organismes. Élaborer des programmes d’études, rédiger et tester des abécédaires, créer des recueils de textes et les matériels destinés aux niveaux suivants, concevoir des moyens de suivi, estimer et évaluer les acquis, organiser des classes locales, recruter et former des alphabétiseurs, assurer le soutien et l’inspection des classes : voilà autant de tâches que le gouvernement peut entreprendre seul ou en partenariat, sous-traiter ou déléguer entièrement à d’autres.

Il n’existe pas de données empiriques systématiques permettant de choisir l’une de ces six options plutôt qu’une autre, car elles présentent toutes des avantages et des inconvénients. L’expérience montre que chacune d’elles compte autant de succès que de déceptions. Mais, quelle que soit l’option choisie, il est souhaitable de mobiliser le soutien de l’opinion publique – en particulier à l’échelon local – et de prévoir des dispositions en ce sens. En effet, si l’alphabétisme est un droit, il faut fournir un effort important et durable pendant plusieurs mois pour en maîtriser les compétences.

Bien souvent, il est indispensable que la famille, les amis et les autorités locales encouragent les apprenants et les aident à être assidus et à progresser continuellement tant sur le plan théorique que pratique.

*La responsabilité de l'alphabétisme.* Encore une fois, il n'existe pas de données empiriques permettant de déterminer quel organisme gouvernemental sera responsable de promouvoir l'alphabétisme. Logiquement, le lieu de rattachement d'un tel organisme est le ministère de l'Éducation, et c'est d'ailleurs ainsi que les choses se passent le plus fréquemment. Néanmoins, dans certains pays, cet organisme relève du ministère du Travail ou du ministère du Développement social. Dans un pays au moins, il est placé sous la responsabilité du bureau du Premier ministre. Idéalement, comme l'alphabétisme est un ensemble de compétences transversales, diversifiées ou générales, cet organisme devrait être organisé et financé de manière à ce que ses activités en matière d'alphabétisme soient coordonnées au mieux avec les efforts des autres ministères orientés vers le développement, tels que les ministères du Travail, de l'Emploi, des Affaires sociales, de l'Industrie, de l'Agriculture, de l'Élevage, de la Pêche, des Forêts, etc.

### *Le rôle des autres organisations*

Des paragraphes précédents, il ressort que le rôle des ONG, locales, nationales ou internationales, dépendra en grande partie des politiques définies par leur gouvernement. Il est probable que, dans les pays où le pluralisme est de règle, les organisations œuvrant en faveur de l'alphabétisme – associations religieuses, d'aide sociale, communautaires et internationales – seront nombreuses. Dans les pays qui privilégient une orientation idéologique ou religieuse unique, il est vraisemblable que seuls les organismes favorables à cette orientation seront autorisés à conduire des programmes d'alphabétisation.

Dans une société pluraliste, un organisme non gouvernemental peut jouer n'importe quel rôle dans la promotion de l'alphabétisme, pour autant que ses ressources et ses capacités le permettent. Si ses ressources sont limitées et s'il est novice en la matière, le mieux est qu'il adopte les méthodes et matériels employés par le gouvernement

ou par un autre organisme déjà expérimenté, et qu’il demande que son personnel soit formé pour savoir les utiliser.

Si, en revanche, il doit ou souhaite élaborer sa propre approche et ses propres méthodes et matériels, le mieux serait probablement qu’il consulte le gouvernement et d’autres organismes travaillant dans le domaine de l’alphabétisme pour s’enquérir des groupes de population qui n’ont pas accès à des programmes d’alphabétisation et voir comment remédier à cette situation. Le risque de faire double emploi avec d’autres organismes ou de leur faire concurrence serait ainsi réduit.

De plus, étant donné le petit nombre d’études comparatives fiables sur l’efficacité des différentes méthodes d’apprentissage, il serait d’une grande utilité à l’ensemble du secteur de l’alphabétisme que cet organisme mette ses travaux à disposition afin que des recherches et des évaluations systématiques puissent être menées. Il ferait ainsi œuvre de pionnier et apporterait sa contribution à des connaissances testées et vérifiées.

### *Options en matière de stratégie globale*

Une décision majeure qu’ont à prendre les planificateurs de l’éducation dans le domaine de l’alphabétisme est le choix entre deux approches, *campagne* ou *programme*. La différence entre les deux est une question de style.

*Campagne.* Dans cette approche, l’alphabétisme est considéré comme une maladie qui doit être éradiquée par des actions radicales et spectaculaires. En usant de divers moyens, tels que publicités, défilés, spectacles de théâtre de rue et autres, la campagne suscite l’enthousiasme et la ferveur des alphabètes et des analphabètes et, en quelque sorte, leur impose l’obligation morale, nationale et sociale de participer à des cours, soit en qualité d’alphabétiseurs, soit en qualité d’apprenants. En ce sens, elle reconnaît la nécessité d’encourager, de renforcer et d’entretenir le désir de devenir alphabète, car de nombreux adultes estiment non seulement qu’il est difficile d’apprendre, mais ils ont aussi d’autres priorités et obligations qui occupent une grande partie de leur temps.

Bien que le mot « campagne » puisse donner l'impression d'une action groupée et de courte durée, ce n'est pas nécessairement le cas : une campagne peut s'étendre sur plusieurs années ou ne durer que quelques mois par an, le temps d'une saison, par exemple pendant l'hiver dans les pays du Nord ou pendant la saison sèche dans certains pays africains, lorsque les populations rurales ont plus de temps libre à consacrer à l'acquisition de nouvelles compétences et informations.

Un gouvernement peut mener une campagne à l'échelon national durant plusieurs années ou cibler une campagne sur une ou plusieurs régions au cours d'une année donnée. Les régions du pays qui n'ont pas bénéficié de la campagne devront attendre leur tour. Celles qui y ont participé pourront s'appuyer sur les résultats obtenus pour élaborer leurs programmes d'éducation des adultes en fonction de leur contexte.

Il est clair que d'autres organismes optant pour une campagne n'auront peut-être pas les moyens de viser une couverture nationale. Ils devront nécessairement sélectionner et cibler un nombre limité de régions, de communautés ou de groupes communautaires.

*Programme.* L'approche « programme » reconnaît aussi l'importance de la motivation des apprenants et la nécessité de l'entretenir sur plusieurs mois et, de préférence, plusieurs années. Mais, du fait que l'apprentissage, l'évolution des utilisations de l'alphabétisme et la mise en place d'institutions pour l'apprentissage tout au long de la vie s'inscrivent dans une perspective à long terme, cette approche ne cherche pas à susciter artificiellement de l'enthousiasme ni une ferveur morale. Elle repose davantage sur une démarche discrète fondée sur la discussion, le soutien, l'encouragement et la régularité de la progression.

*Évaluation des stratégies.* Comme dans le cas des six options relatives au rôle de l'État, il n'existe pas de preuves empiriques permettant d'affirmer que l'une est meilleure que l'autre. Elles ont toutes deux donné lieu à des succès et à des déceptions. L'une et l'autre doivent, dans un premier temps ou pendant la phase initiale, aider les participants à devenir alphabètes, puis proposer d'autres formes d'éducation, de telle sorte qu'ils puissent continuer à appliquer et à développer ces compétences. Dans ces deux approches,

les principaux facteurs de réussite semblent avoir été l’engagement, l’énergie, l’efficacité et la cohérence des organisateurs et des organismes de soutien, ainsi que les ressources qu’ils ont pu mobiliser à l’échelon local ou international.

### *Norme nationale ou diversité décentralisée*

Une question ressort de la discussion ci-dessus : les campagnes et les programmes nationaux privilégient-ils les programmes scolaires, les méthodes d’enseignement et les matériels pédagogiques normalisés ou est-il possible d’effectuer des adaptations pour tenir compte d’intérêts particuliers ? En fait, cette question est liée à des sujets comme la langue, le financement, la rentabilité et la *fonctionnalité*. Une étude détaillée de chacun de ces points sera faite ci-après. À ce stade, on peut dire que si une campagne ou un programme national peut avoir tendance à utiliser un ensemble de curricula, de méthodes et de matériels normalisés et adoptés au niveau central, ce n’est pas toujours le cas.

### *Options en matière de fonctionnalité*

Il est unanimement reconnu que l’alphabétisme n’est pas une fin en soi. Il doit, au contraire, être orienté vers des utilisations, des « fonctions » et des satisfactions. Les abécédaires mis au point pour les soldats américains analphabètes durant la Première Guerre mondiale (1914-1918) sont les premiers exemples de cette prise de conscience. Les textes étaient inspirés de la vie dans l’armée et de ses exigences ; les personnages étaient de simples soldats essayant de respecter les obligations du système militaire. Par la suite, dans les années 1950, le célèbre défenseur de l’alphabétisme, Frank C. Laubach, a étudié les besoins et les souhaits de villageois analphabètes en Inde pour intégrer dans ses abécédaires un contenu susceptible de leur servir.

Dans cette même optique, au milieu des années 1960, l’UNESCO et une douzaine de pays ont mis au point un programme expérimental à grande échelle d’alphabétisme fonctionnel, orienté vers le travail. Le contenu et le vocabulaire étaient tirés de la vie quotidienne au travail (culture du coton ou fabrication de cordes en sisal, par exemple) et complétés par d’autres informations utiles. Un

programme devait donc contenir plusieurs curricula différents, correspondant respectivement à un métier particulier et à un groupe d'intérêt particulier. Ce ciblage d'un centre d'intérêt très spécifique des apprenants leur permettrait de voir immédiatement le lien entre l'alphabétisme et leurs fonctions, et comment il pouvait les rendre plus productifs, plus intéressés et plus motivés pour persévérer jusqu'à acquérir une bonne maîtrise des compétences enseignées.

Bien que le Programme d'alphabétisation orienté vers le travail n'ait pas obtenu le succès escompté (il s'agissait, somme toute, d'un projet expérimental et novateur), il a contribué à montrer qu'il était important de faire le lien entre l'alphabétisation et des utilisations directement pertinentes pour l'apprenant adulte. D'ailleurs, l'expression « alphabétisme fonctionnel » est toujours couramment employée. Le planificateur de l'éducation – qu'il soit fonctionnaire ou membre d'un organisme bénévole – doit déterminer quelles utilisations ou fonctions seront pertinentes pour tel ou tel groupe d'apprenants adultes.

Une solution couramment adoptée dans de nombreux programmes publics consiste à créer des abécédaires qui couvrent un large éventail de sujets considérés par les concepteurs comme étant fonctionnels pour des apprenants adultes ou, du moins, susceptibles de l'être. Comme la majorité des adultes participant à des programmes d'alphabétisation sont généralement des jeunes femmes, de nombreux abécédaires traitent de la nutrition, des soins aux enfants, de l'hygiène, de la planification de la famille (santé génésique), et d'autres thèmes liés aux tâches domestiques. L'éducation civique, l'agriculture, l'horticulture, l'environnement, l'épargne et le crédit, la gestion commerciale et l'action sociale sont aussi des thèmes qui peuvent être exploités dans des textes d'alphabétisme fonctionnel. En fait, les textes deviennent multifonctionnels, l'objectif et l'avantage étant que plusieurs groupes d'apprenants adultes les trouvent pertinents et intéressants. Cette approche permet également à un gouvernement de faire imprimer une très grande quantité d'abécédaires et de réduire ainsi leur coût unitaire et, par là même, le coût unitaire par participant.

En revanche, la pratique a mis en lumière deux inconvénients de cette option. Le premier est que ceux qui participent à l'élaboration

du contenu des abécédaires ont tendance à s'appuyer sur leur perception personnelle pour déterminer ce que les futurs apprenants savent déjà et souhaitent savoir. Il est très rare qu'ils vérifient la justesse de leurs idées auprès des futurs apprenants, l'étude de marché ou l'évaluation des besoins n'étant pas encore monnaie courante dans ce milieu. Il en résulte que le contenu des abécédaires est souvent déjà connu des apprenants adultes et ne leur apporte aucune connaissance nouvelle. Le contenu et la façon de le présenter risquent même de les ennuyer et de les agacer, au point d'inciter plutôt que de décourager les abandons.

Le deuxième inconvénient est que chaque thème est nécessairement traité de façon superficielle : pour obtenir des informations plus approfondies sur un sujet, les apprenants doivent compter sur l'alphabétiseur ou faire appel à un spécialiste de la question. Et comme les alphabétiseurs n'en savent généralement pas beaucoup plus que les apprenants, ils ne sont pas souvent en mesure de les aider. En outre, il est souvent très difficile d'obtenir l'aide d'un spécialiste.

En Indonésie, le Département de l'éducation communautaire a appliqué une variante de cette approche. Il a mis au point une série de 100 livrets, Module A, chacun portant sur un thème considéré comme étant « fonctionnel » par le Gouvernement et comprenant plusieurs niveaux de difficulté croissante, de très simple à plus difficile. Les 20 premiers livrets correspondaient à l'acquisition de compétences élémentaires en lecture. Les livrets suivants étaient étudiés en fonction des centres d'intérêt du groupe et de chaque participant. Dans l'ensemble, les apprenants habitant dans des districts d'Indonésie ayant le plus faible taux d'alphabétisme ont progressé rapidement, ce qui laisse supposer que les niveaux de difficulté en lecture avaient été correctement évalués et que les thèmes retenus étaient intéressants (ministère indonésien de l'Éducation et de la Culture, 1998).

La fonctionnalité peut évidemment couvrir un champ plus large que les thèmes évoqués ci-dessus. La campagne d'alphabétisation menée en Équateur, par exemple, s'est appuyée sur la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies. À la surprise des éducateurs, ce sujet a suscité un profond intérêt chez les



apprenants. Les groupes religieux privilégient quant à eux l'aptitude à étudier et à comprendre les textes sacrés.

Les organisations non gouvernementales sont *a priori* mieux placées pour identifier les thèmes et les questions qui revêtent un caractère particulièrement fonctionnel pour certains groupes d'apprenants, et pour mettre au point des méthodes et des matériels en conséquence. Selon une méthodologie radicale, appelée REFLECT, il est plus fonctionnel de n'utiliser au départ ni abécédaires ni alphabets. L'idée est d'aider un groupe d'apprenants à s'analyser et à se décrire, ainsi qu'à analyser et à décrire sa communauté et ses modes de vie à l'aide de cartes, de schémas, de matrices et d'autres symboles. Les apprenants s'habituent donc progressivement à percevoir leur réalité sous forme de symboles et sont ensuite mieux préparés à comprendre que le mot écrit est simplement une autre forme de symbole. Cette méthode permet aussi de mettre en évidence les sujets qui les préoccupent le plus et qu'il leur serait utile d'analyser par le biais de symboles lus et écrits. En d'autres termes, les apprenants et les animateurs créent ensemble un programme d'alphabétisation fonctionnel. Quant aux résultats, ils sont quelque peu controversés : selon certains observateurs, la méthodologie paraît efficace pour stimuler les apprenants et leur donner les moyens d'agir et de faire face à des problèmes locaux, mais elle l'est moins lorsqu'il s'agit de les encourager et de les aider à acquérir des compétences en alphabétisme. Les adeptes de REFLECT rétorquent que l'autonomisation de groupes de personnes est le premier de leurs objectifs ; s'il est atteint, l'objectif de l'alphabétisation peut sans risque être relégué au second plan et recevoir moins d'attention, en particulier si les apprenants eux-mêmes n'en ressentent pas le besoin immédiat.

Une autre méthode, moins radicale, mais tout aussi fonctionnelle et efficace du point de vue de l'alphabétisme d'après les premiers rapports, fait elle aussi abstraction de textes ou d'abécédaires. Lancée en Égypte dans le cadre du projet pilote CELL<sup>12</sup>, elle propose

---

12. CELL signifie *Capacity Enhancement for Lifelong Learning*, c'est-à-dire renforcement des capacités pour l'apprentissage tout au long de la vie. Pour une version condensée de l'évaluation 2005, voir *Adult Education and Development*, 65, 2005, p. 35-58.

une structure qui commence par prendre en compte les apprenants et leurs familles, avant de s’étendre au champ plus large de la communauté et de la nation. Autrement dit, le contenu part de ce qui est connu et familier pour aborder ensuite ce qui est moins connu et qui nécessite plus de connaissances et de réflexion. L’alphabétisation est dérivée des mots qui sont réellement utilisés par le groupe à chaque étape. Les premières évaluations de 200 classes pilotes représentant quelque 5 000 apprenants ont montré que, dans les groupes ayant utilisé cette méthode, les taux de fréquentation, d’achèvement et de réussite en lecture, en écriture et en calcul étaient plus élevés que dans des groupes ayant utilisé un abécédaire type, couvrant un large éventail de thèmes jugés fonctionnels par les planificateurs de l’éducation. En revanche, les groupes pilotes bénéficiaient d’un soutien plus étroit et plus fréquent, et les animateurs avaient droit à une formation plus complète et plus suivie. Il est donc difficile de savoir si ces bons résultats étaient imputables à la méthode ou à la formation et au soutien. De plus, comme on pouvait s’y attendre, le coût des groupes pilotes était nettement plus élevé et il n’est pas certain que l’amélioration des résultats compensait cette dépense.

Une autre approche encore, l’alphabétisation familiale, repose sur une motivation humaine particulièrement puissante : le désir des parents de voir leurs enfants réussir dans la vie, qui les pousse à devenir eux-mêmes alphabètes. Selon ses adeptes, il s’agit d’un programme axé simultanément sur deux des objectifs de l’EPT : l’achèvement de l’enseignement primaire universel et une augmentation de 50 % du taux d’alphabétisme des adultes. Jusqu’à présent, cette méthode d’alphabétisation familiale a surtout été expérimentée dans des pays ayant un taux élevé d’alphabétisme, comme les États-Unis, le Canada et le Royaume-Uni. Toutefois, d’autres pays, comme la Turquie, le Sierra Leone, l’Afrique du Sud et l’Ouganda, ont également mis au point et lancé des programmes qui semblent très prometteurs. L’alphabétisation familiale utilise essentiellement le programme d’enseignement primaire comme base pour inculquer aux parents des compétences en alphabétisme et leur dispenser une éducation parentale afin qu’ils apprennent comment contrôler et stimuler l’assiduité et l’apprentissage de leurs enfants à l’école, améliorer la nutrition, l’hygiène et la gestion financière. On

ne dispose pas encore de résultats concluants sur l'efficacité de l'alphabétisation familiale. Mais, en ce qui concerne les enfants, certains signes tendent à montrer une augmentation des effectifs scolarisés dans le primaire, une amélioration des taux de fréquentation et de persévérance (taux d'abandon en baisse) et une plus grande efficacité de l'apprentissage. En ce qui concerne les parents, outre l'alphabétisation, elle améliore leurs relations avec leurs enfants, crée un climat de soutien et de coopération avec les enseignants, et établit une relation de confiance avec les administrations locales et éducatives. En revanche, l'alphabétisation familiale est relativement complexe à organiser et le surcoût pour le système éducatif n'est pas encore clairement établi.

À l'exception de REFLECT et de l'alphabétisation familiale, les méthodes décrites ci-dessus consistent à intégrer les aspects fonctionnels dans les programmes d'alphabétisation, celle-ci restant le principal objectif. Une autre option, appelée *Literacy second*<sup>13</sup>, consiste à utiliser les fonctions comme objectif premier, l'alphabétisation servant de support – une variante de l'alphabétisme orienté vers le travail. Par exemple, un groupe d'alphabètes et d'analphabètes se constitue pour réduire et supprimer la violence dans la famille en exerçant une pression sociale et politique. Le contenu et le vocabulaire employés pour permettre aux membres analphabètes du groupe d'acquérir des compétences en alphabétisme pourraient largement s'inspirer du type d'informations, d'idées, d'affiches, de tracts et de lettres nécessaires pour soutenir l'action du groupe.

Au vu des données limitées dont on dispose, la méthode paraît efficace en ce qui concerne les objectifs du groupe et l'alphabétisation. Mais elle semble convenir davantage aux activités des petites organisations travaillant avec un petit nombre de groupes qu'à celles d'un département ministériel national chargé d'un programme de grande ampleur et qui, de ce fait, doit gérer une grande diversité d'intérêts et de fonctions. De ce point de vue, le rôle qui conviendrait

---

13. La Banque mondiale et l'Institut de coopération internationale de l'Association allemande pour l'éducation des adultes (IIZ/DVV) a publié une étude sur les approches *literacy second*. Elle est répertoriée dans la liste des suggestions de lecture, Oxenham *et al.*, 2002.

le mieux à un gouvernement tenté de tester cette méthode serait celui décrit dans l’option 5 – l’État, organe de supervision.

### *Options concernant le choix de la langue*

Jusqu’à présent, dans cet ouvrage, il a été admis tacitement que la langue d’alphabétisation serait la même pour tous les adultes apprenants d’un pays. Or, dans maints pays – et, à vrai dire, dans la majorité des pays en développement –, de nombreux groupes de population parlent des langues très différentes, avec des écritures ou des alphabets très différents, ou même sans aucune forme d’expression écrite. De même, dans les pays multilingues, il est courant d’utiliser une ou deux langues officielles pour rédiger les lois nationales et conduire les affaires du pays. Il incombe alors aux alphabétiseurs et aux alphabétisés de s’entendre sur le choix de la langue et de l’écriture.

D’un point de vue pédagogique, la recherche en éducation montre que l’homme – adulte ou enfant – apprend mieux dans la langue dont il est le plus familier, sa langue maternelle dans la majorité des cas. L’idéal est donc que les adultes soient alphabétisés dans leur langue maternelle. Dans les pays monolingues, cela ne crée aucune difficulté. Dans les pays multilingues, en revanche, cela pose des problèmes d’ordre pratique aux gouvernements, qui ont des responsabilités nationales à assumer, et aux organisations non gouvernementales soucieuses de répondre au mieux aux besoins de leur clientèle plus restreinte. Parmi ces questions pratiques, il en est une, et non des moindres, qui est d’ordre politique et qui concerne la politique linguistique menée dans le pays. Ce sujet est d’une importance majeure. La langue est essentielle pour la communication et l’apprentissage. C’est aussi une question d’identité et d’appartenance : elle aide les gens à savoir qui ils sont et à quoi ils s’identifient, mais aussi à connaître leur perception des autres.

Certains gouvernements considèrent qu’une approche monolingue est dans l’intérêt de l’unité nationale, tandis que d’autres estiment que la diversité ouvre la voie à un renforcement de l’unité. Actuellement, les milieux professionnels sont plutôt en faveur de la deuxième théorie. Selon eux, le choix d’une langue unique pour l’alphabétisation n’est pertinent que s’il s’agit de la langue maternelle

d'une très large majorité de la population ou bien d'une *lingua franca*<sup>14</sup> avec laquelle elle se sent pleinement à l'aise.

Là où ce n'est pas le cas, mais où la position officielle préconise l'usage d'une langue officielle ou dominante, un certain nombre d'effets indésirables peut se produire. Tout d'abord, au lieu d'unifier la société, les difficultés pratiques que soulève la mise en œuvre de la politique risquent d'accentuer les inégalités et l'isolement de groupes qui sont déjà défavorisés à cause de la pauvreté, de leur implantation en milieu rural, de distinctions culturelles et autres. Par ailleurs, une telle politique prédispose ceux qui peuvent parler, lire et écrire la langue officielle à mépriser ceux qui ne le peuvent pas et, inéluçablement, donne à ces derniers un sentiment d'infériorité – ce qui n'est sûrement pas la solution idéale pour créer l'unité. Bien au contraire, elle risque de générer du ressentiment, un refus de coopérer et, à l'extrême, la rébellion.

En second lieu, utiliser une langue que des apprenants ne connaissent pas et n'ont pas choisie peut compliquer la tâche des alphabétiseurs, ralentir l'apprentissage, accroître le sentiment de frustration des apprenants, encourager les abandons et, globalement, nuire à l'efficacité et à la rentabilité du programme d'alphabétisation, et réduire le nombre de personnes qui réussissent le cours. À l'inverse, si les apprenants choisissent d'être alphabétisés dans cette langue, tous ces problèmes potentiels seront éliminés.

En troisième lieu, ne pas encourager ni même soutenir le développement de langues minoritaires risque d'entraîner la disparition du savoir local et des traditions orales. Cette politique peut conduire à un véritable appauvrissement de la société.

Cela étant dit, une politique en faveur du multilinguisme soulève plusieurs questions pratiques auxquelles même une organisation en charge d'une seule et petite communauté relativement isolée et ayant sa propre langue aura à faire face.

La première de ces questions est la suivante : la langue de la communauté existe-t-elle déjà sous une forme écrite ? Dans la négative, l'organisation a-t-elle la capacité de créer un alphabet

---

14. La *lingua franca* est une langue commune utilisée entre des locuteurs ayant des langues natales différentes.

correspondant à cette langue ?<sup>15</sup> Dans la négative, a-t-elle les ressources nécessaires pour créer cette capacité avec des spécialistes étrangers ? Combien de temps cette tâche prendra-t-elle et combien de temps faudra-t-il ensuite pour élaborer un contenu pertinent et attractif ? Par ailleurs, quels sont les objectifs d’une alphabétisation dans la langue de la communauté ? Sont-ils suffisamment clairs et attrayants pour pousser les personnes à devenir alphabètes et à consacrer plusieurs mois à un cours d’alphabétisation ? Quelles formes de littérature dans la langue en question faudrait-il créer pour que la communauté puisse entretenir et développer ses aptitudes en lecture ? Qui pourrait s’en charger ? Qui pourrait reproduire des ouvrages en nombre suffisant pour la communauté ? Qui financerait ? Quels délais faut-il prévoir ?

L’alphabétisation dans la langue de la communauté ne doit-elle être qu’une première étape vers l’alphabétisation dans une langue plus couramment parlée (ou une *lingua franca* comprise dans la plupart du pays), ou vers un apprentissage et l’alphabétisation dans une langue officielle qui donne accès aux documents administratifs et juridiques et à la littérature<sup>16</sup> ? Les membres de la communauté jugeraient-ils nécessaire – malgré les avis contraires – d’apprendre d’abord la langue officielle avant de se lancer dans l’acquisition de l’alphabétisme ? L’organisation a-t-elle la capacité d’enseigner suffisamment bien la langue officielle à des personnes pour les rendre également alphabètes dans cette langue ?

Il est évident que de grosses ONG travaillant avec plusieurs communautés distinctes, possédant chacune une langue propre, se poseraient ces mêmes questions, mais à une échelle plus grande. Les gouvernements se heurteraient également aux mêmes questions, mais à une échelle encore plus grande. Certaines langues sont la

- 
15. Des groupes missionnaires religieux, comme le SIL (anciennement *Summer Institute of Linguistics*) ont joué un rôle particulièrement important en créant des alphabets pour des langues n’ayant pas d’écriture propre. La Papouasie-Nouvelle-Guinée et de nombreux pays africains en fournissent des exemples.
  16. Au moins un Gouvernement (celui de la Namibie) a fixé comme condition de progresser dans une langue maternelle en suivant des cours d’alphabétisation pendant deux ans pour obtenir un certificat donnant accès à l’apprentissage de la langue officielle (l’anglais), orale et écrite.

langue maternelle d'un si petit nombre d'individus que la création d'un programme spécifique pour eux ne peut pas être rentable, compte tenu du coût d'élaboration et de reproduction des matériels pédagogiques. Il se peut aussi que les ouvrages répertoriés dans ces langues soient si peu nombreux que les efforts pour maintenir le niveau d'alphabétisme ne seront pas rentables non plus. Mais décider ouvertement d'exclure une langue risque de créer des problèmes politiques, d'où la nécessité d'examiner avec attention les possibilités et les coûts<sup>17</sup>.

Deux éléments, heureusement, aident à résoudre la question. Le premier est lié aux méthodes et à la façon dont les compétences en alphabétisme sont acquises ; le second est d'ordre sociologique et est lié à la façon dont la population d'un pays multilingue fait son chemin dans la vie.

Les anciennes méthodes d'alphabétisation reposent sur des abécédaires et des textes imprimés. À l'époque, il fallait normalement imprimer chaque abécadaire et chaque manuel de niveau supérieur en grandes quantités afin que les prix restent raisonnables. Or, les méthodes plus récentes, comme REFLECT, n'utilisent qu'un très petit nombre d'abécédaires, de recueils de textes ou d'autres documents comme support. Elles reposent davantage sur l'environnement local, la culture, les pratiques, les problèmes et les vocabulaires pour favoriser l'accès à l'alphabétisation. Elles n'ont besoin que d'animateurs ou d'alphabétiseurs connaissant suffisamment la langue et la façon de transmettre les principes de l'alphabétisation à des non-alphabètes. Ainsi, des personnes non alphabètes, même dans des langues non écrites, peuvent construire elles-mêmes les bases de leur alphabétisation, comme l'a montré l'expérience des petites communautés dispersées de Papouasie-Nouvelle-Guinée.

Cependant, même les praticiens de REFLECT doivent s'assurer que l'alphabétisation dans une langue utilisée par un nombre restreint

---

17. Le Programme national d'alphabétisation de la Namibie, bien que prévu pour 25 000 personnes environ pendant la première phase, a produit des abécédaires dans pas moins de 10 langues et des recueils de texte dans neuf langues, autrement dit de petites quantités, non rentables, mais jugées nécessaires sur le plan social et pédagogique.

de personnes ne mène pas les apprenants à l'impasse. Ils doivent faire le lien entre ces compétences et des utilisations pertinentes pour encourager les apprenants à développer leurs compétences et à les utiliser pour devenir alphabètes dans une langue plus usitée dans la société au sens large. Coucher par écrit des traditions, des légendes, des récits historiques et des lois jusqu'à présent non écrits est un défi qui peut les inciter à développer leurs compétences en alphabétisme.

Du point de vue sociologique, on observe que, dans des pays multilingues, la majorité de la population parle en général deux langues au moins couramment et qu'elle est capable d'un apprentissage dans la seconde langue sans grande difficulté. Seules les petites minorités, vivant dans des communautés tellement isolées qu'elles n'ont que très peu de contact avec la société au sens large, risquent de ne parler que leur propre langue. Lorsque la seconde langue est une *lingua franca* connue de la majorité de la population, le choix d'une langue unique d'enseignement est parfaitement envisageable et a effectivement donné d'excellents résultats. Un tel choix a naturellement aussi l'avantage de favoriser la cohésion sociale et nationale, sinon d'atténuer les tendances séparatistes. D'ailleurs, dans certains pays, les tendances séparatistes sont si fortes que le gouvernement impose une politique linguistique interdisant le développement de langues minoritaires ou leur emploi dans l'éducation, sous quelque forme que ce soit. Une telle politique n'est peut-être pas l'idéal d'un point de vue pédagogique, mais ses effets potentiellement néfastes sont compensés par le fait que la majorité de la population a toutes les chances de connaître plus ou moins la *lingua franca*.

Si aucune langue autochtone n'est suffisamment connue pour faire office de *lingua franca*, il faut choisir entre trois options : premièrement, la langue maternelle ; deuxièmement, une autre langue parlée par une grande partie de la population et dont les futurs apprenants sont familiers ; troisièmement, une langue officielle qui n'est ni autochtone ni connue d'une grande partie de la population (par exemple l'anglais et le français dans plusieurs pays). En ce qui concerne la deuxième option, de nombreux gouvernements ont choisi d'organiser des programmes dans plusieurs langues – 15 au Ghana et sept en Zambie. Comme on peut s'y attendre, la troisième



option – où l'enseignement est transmis dans une langue officielle – est la plus délicate à mettre en œuvre, ne serait-ce que parce qu'il est difficile de trouver des personnes qui, à la fois, connaissent cette langue et vivent dans les communautés où les besoins sont les plus criants – c'est-à-dire des régions pauvres, le plus souvent rurales et relativement isolées.

### *Options concernant les alphabétiseurs/animateurs*

La plupart des programmes d'alphabétisation ne recrutent pas un corps permanent d'alphabétiseurs ou d'animateurs. Ils font en général appel à ce que l'on appelle des *saisonniers*, qui animent des cours pendant une durée déterminée. Cela est dû au fait que, dans la majorité des pays en développement, ces cours sont organisés principalement dans les régions rurales, où les apprenants, hommes et femmes, sont le plus souvent des agriculteurs, dont la charge de travail varie au rythme des saisons. Pendant la période des cultures et des récoltes, il leur est impossible de suivre des cours, et les alphabétiseurs n'ont rien à faire.

La situation pourrait naturellement être différente dans les régions urbaines ; les municipalités et d'autres organismes pourraient envisager de créer un corps permanent d'animateurs, bénéficiant d'une formation à l'éducation des adultes. Ils seraient chargés de dispenser des cours d'alphabétisme de base, mais prendraient aussi part à d'autres programmes de formation tout au long de la vie afin de répondre aux besoins dans les villes.

*Description du poste : alphabétisation + fonctionnalité + création de revenus ?* Les programmes d'alphabétisation n'étant plus exclusivement limités à l'alphabétisation, plusieurs d'entre eux ont visé à faire progresser les participants dans trois domaines distincts : (1) compétences élémentaires en alphabétisme ; (2) informations fonctionnelles, associées à des changements d'attitudes et de pratiques ; (3) compétences génératrices de revenus. L'élargissement de ce champ d'application a nécessité de revoir ce qui était attendu des alphabétiseurs ou animateurs. Cinq options ont été appliquées dans divers programmes, comme on le verra dans les paragraphes suivants.

Selon l'option la plus courante, les alphabétiseurs se concentrent exclusivement sur l'alphabétisation et des données de base sur l'hygiène, la santé, la nutrition, l'agriculture, l'éducation civique ou d'autres thèmes considérés comme importants pour le développement personnel, social et économique. De nombreuses personnes possédant un niveau moyen d'études et de connaissances peuvent donc suivre une formation d'alphabétiseur.

Selon la deuxième option, l'alphabétiseur doit posséder suffisamment de connaissances théoriques et pratiques pour couvrir les trois domaines. Les investissements à faire sont si importants dans la formation et le soutien technique qu'il n'y a aucun exemple répertorié de mise en œuvre pleinement réussie. Néanmoins, dans un pays au moins, des alphabétiseurs ayant conduit des projets générateurs de revenus avec leurs apprenants ont enregistré des taux de fréquentation et d'achèvement plus élevés que leurs collègues qui s'étaient contentés d'alphabétiser et de dispenser des connaissances fonctionnelles.

Selon la troisième option, les alphabétiseurs sont encouragés à faire venir dans leur classe des spécialistes, par exemple des professionnels de la santé, de l'agriculture ou de la médecine vétérinaire, pour compléter les informations contenues dans les abécédaires. L'expérience montre que, dans l'ensemble, les résultats sont loin d'être satisfaisants : les alphabétiseurs n'ont guère de contacts avec des spécialistes ou n'ont pas les moyens de les indemniser.

La quatrième option est illustrée par une initiative du Gouvernement indonésien qui a confié les premières phases de son programme d'alphabétisation à des alphabétiseurs généralistes, avant de donner aux apprenants la possibilité de poursuivre avec un spécialiste de leur choix. Cette formule a obtenu un certain succès et ces groupes animés par des spécialistes ont attiré des personnes qui avaient été à l'école et, dans certains cas, elles ont fini par être plus nombreuses que les apprenants du cours d'alphabétisation.

Selon la cinquième option, le cours débute avec un alphabétiseur qui est déjà spécialisé dans un domaine qui intéresse les apprenants et qui leur enseigne à la fois l'alphabétisme et son domaine de spécialité. D'après les données disponibles, seules les organisations

non gouvernementales ont été capables d'appliquer cette méthode, à une échelle relativement limitée, dans des domaines comme l'épargne et le crédit, la gestion commerciale ou l'action sociale.

Les visées, champ d'application et ressources d'un programme détermineront le choix de l'option ou de la combinaison d'options la plus adaptée.

*Alphabétiseurs bénévoles ou rémunérés ?* Deux options principales sont possibles en ce qui concerne le recrutement des alphabétiseurs ou animateurs de programmes d'alphabétisation. Ils sont engagés en qualité de bénévoles non rémunérés qui offrent un service public à autrui, ou en qualité d'employés rémunérés. Ces deux options principales comportent naturellement des sous-options. Les bénévoles peuvent ne recevoir ni rémunération ni gratification, ou bien se voir offrir une rétribution quelconque, symbolique ou matérielle. Les alphabétiseurs employés, quant à eux, peuvent être engagés sur une base permanente, à temps partiel, sur une base saisonnière ou même sur une base horaire. Les données disponibles en la matière ne permettent pas de comparer de façon fiable l'efficacité de ces options ou sous-options. La seule chose que l'on puisse dire, c'est que certains programmes à long terme qui avaient commencé uniquement avec des bénévoles ont fini par devoir leur accorder des honoraires ou des gratifications matérielles, même modestes. Par ailleurs, les campagnes menées par exemple à Cuba, au Nicaragua, en Équateur, ou la campagne d'alphabétisation totale lancée en Inde, ont montré qu'il était possible de recruter des effectifs nombreux pour un travail important sur des périodes relativement courtes<sup>18</sup>.

Rémunérer les alphabétiseurs est parfaitement justifié. Même si leur formation est en général relativement courte (deux semaines tout au plus, en moyenne), ils effectuent un travail quasi professionnel

---

18. Bien que, dans toutes ces campagnes, diverses formes de pression morale aient été exercées pour encourager le bénévolat, les initiatives lancées en Inde ne sont pas véritablement comparables à celles conduites dans les trois autres pays. Dans ces derniers, les Gouvernements sont allés jusqu'à fermer les établissements secondaires pour envoyer les élèves, une fois formés, vivre dans des familles rurales et les alphabétiser. En Inde, en revanche, les campagnes ont fait appel à des bénévoles non rémunérés, issus des communautés locales.

qui est important pour le développement du pays dans son ensemble. Ils aident à déterminer si le pays poursuit la réalisation des OMD et, à ce titre, ils ont besoin de diplômes et de qualifications d'ordre scolaire et personnel. En outre, si de nombreux alphabétiseurs ont des emplois à temps plein correctement rémunérés (les enseignants, par exemple, en particulier dans les régions rurales et les petites villes), d'autres sont pauvres et perçoivent des revenus faibles et aléatoires. Les rémunérer pour le temps et les efforts qu'ils investissent n'est que justice.

Néanmoins, il est vrai que cela peut poser des problèmes aux gouvernements ou aux organismes. Premièrement, la rémunération des alphabétiseurs augmente le coût d'un programme et peut finir par représenter le principal poste de dépenses (jusqu'à 30 % du coût unitaire). Les gouvernements risquent de devoir accorder davantage de ressources nationales et éducatives à l'éducation des adultes et de réduire ou supprimer les dépenses dans d'autres secteurs. Deuxièmement, en Namibie, où le Gouvernement rétribuait les alphabétiseurs, ces derniers n'ont pas tardé à déclarer qu'en tant qu'enseignants ils avaient droit à une rétribution proportionnelle au salaire des instituteurs pour le temps passé à enseigner. Après avoir obtenu gain de cause, ils ont réclamé et obtenu d'être rémunérés aussi pour le temps passé à préparer les cours. Enfin, ils ont estimé que, comme tous les fonctionnaires, ils avaient droit à une indexation annuelle de leurs salaires sur le coût de la vie. En Afrique du Sud, le Gouvernement a embauché des alphabétiseurs sur la base de contrats saisonniers, la saison correspondant à la période durant laquelle les cours d'alphabétisation pouvaient se dérouler. Au motif que des postes permanents et à temps plein étaient nécessaires pour répondre aux besoins d'apprentissage tout au long de la vie et de formation permanente, certains alphabétiseurs sont descendus dans la rue pour manifester contre le Gouvernement.

Le Gouvernement du Ghana, qui s'attendait à connaître les mêmes problèmes, a refusé catégoriquement d'autoriser tout autre statut que celui d'alphabétiseurs bénévoles. Néanmoins, il a accepté que le travail des alphabétiseurs soit reconnu et puisse être récompensé. Il a choisi de leur offrir d'avance des cadeaux – torches électriques, vêtements de pluie et bottes Wellington – afin qu'ils puissent rejoindre leur classe en toute sécurité, de nuit ou par mauvais

temps. Les alphabétiseurs ayant donné leur cours jusqu'à la fin pouvaient recevoir des récompenses, comme des bicyclettes, des machines à coudre, ou même des motocyclettes pour ceux qui avaient travaillé particulièrement longtemps et pour les plus méritants<sup>19</sup>.

Au Sénégal, le Gouvernement a invité des organisations non gouvernementales et communautaires à lui soumettre des propositions de programmes d'alphabétisation et il a offert des contrats pour la mise en œuvre des propositions qui avaient été retenues. Ces contrats prévoyaient une rétribution fixe des alphabétiseurs. Si l'organisation contractante décidait de les rémunérer davantage, il lui incombait de prendre en charge ce supplément. D'après les données disponibles, aucune organisation n'a donné plus que l'indemnité du Gouvernement à ses alphabétiseurs.

En résumé, les programmes gérés par des gouvernements doivent, d'une part, améliorer la fiabilité, la pérennité et la responsabilité des alphabétiseurs/animateurs et, d'autre part, éviter les revendications de ceux qui réclament un emploi public, permanent et de plus en plus coûteux. La solution la plus simple, à court terme, pourrait être d'imaginer une forme de reconnaissance autre que monétaire, qui donne immédiatement aux alphabétiseurs un statut social spécial et clairement défini et qui, progressivement, améliore la productivité potentielle de leurs moyens d'existence. À long terme, les gouvernements devront examiner les possibilités de systèmes durables d'éducation tout au long de la vie pour tous.

En ce qui concerne les programmes gérés par des ONG, la tendance récente a été d'offrir aux alphabétiseurs des salaires, dont le montant était parfois plus généreux que celui proposé par le gouvernement. Les organisations peuvent justifier ces salaires en arguant que leurs alphabétiseurs reçoivent une formation beaucoup

---

19. Un facteur susceptible d'influer sur le montant de la somme versée en récompense est la proportion d'alphabétiseurs ou d'animateurs possédant un emploi stable et permanent. Ceux-ci perçoivent (par exemple, les enseignants, en particulier en région rurale) une rétribution fort appréciée en sus de leur salaire. Mais ils n'en ont pas autant besoin qu'une personne qui est tributaire d'un emploi occasionnel ou d'un petit boulot. Si une grande proportion d'alphabétiseurs ou d'animateurs est pauvre et n'a pas de source de revenus fiables, la pression pour obtenir des récompenses en argent sera sûrement forte.

plus complète que leurs collègues du secteur public et, par conséquent, que leur niveau professionnel général est meilleur. Elles attendent aussi de meilleures performances de la part de leurs alphabétiseurs. En outre, le fait que bon nombre de ces organisations ont un réseau de relations internationales leur permet d’offrir des salaires plus élevés, sans compter que leur statut juridique leur confère aussi une plus grande liberté pour fixer les niveaux et les modalités de rémunération.

### *Options en matière de financement*

Les gouvernements et les organismes non gouvernementaux disposent d’un large éventail d’options pour financer les coûts de gestion d’un programme d’alphabétisation. Celles-ci vont du principe de « l’utilisateur-payeur » à la prise en charge de tous les coûts par le gouvernement ou l’organisme de parrainage, en passant par diverses formes de financement mixte. Cette section commence par discuter de l’utilisateur – l’apprenant –, avant de s’intéresser aux autorités centrales, c’est-à-dire le gouvernement ou l’organisme non gouvernemental de parrainage.

*Utilisateur-payeur.* Il est notoire que l’on accorde plus de valeur à ce que l’on paye et, qu’à l’inverse, on a tendance à gaspiller ce dont on dispose gratuitement. C’est sur la base de ce principe que l’on demande même aux plus pauvres de contribuer, dans la mesure de leurs moyens, au coût d’un programme d’alphabétisation. Ils doivent parfois payer leurs abécédaires à un prix subventionné ou participer à la rémunération, en espèces ou en nature, de leur alphabétiseur. On peut aussi leur demander uniquement d’acheter leur papier et leurs crayons, les autres dépenses (comme l’achat des abécédaires) étant couvertes par le programme.

À l’inverse, de nombreux programmes partent du principe que ceux qui veulent suivre des cours d’alphabétisme sont habituellement si pauvres que toute contribution, aussi faible soit-elle, risque de les empêcher de s’inscrire. Du reste, le temps qu’ils consacrent à l’apprentissage plutôt qu’à un autre travail susceptible d’être rémunéré constitue en soi une sorte de paiement et de contribution. Adopter une solution intermédiaire semble équitable : par exemple demander une participation financière aux apprenants qui en ont les

moyens et en dispenser les autres. Dans la pratique, cette solution peut s'avérer difficile à mettre en œuvre et créer des tensions dans les classes quant à savoir qui devrait et qui ne devrait pas payer. Les organismes non gouvernementaux, en particulier les associations religieuses, sont sans doute plus aptes que les administrations publiques à gérer ce type de compromis.

*Contribution de la communauté.* Comme de nombreuses personnes pauvres ont besoin du soutien moral de leur famille et de leur communauté pour s'inscrire à un cours d'alphabétisation et persévérer dans cette voie, il serait possible d'inviter les communautés à constituer des fonds et à prendre en charge certaines dépenses. Par exemple, elles pourraient rémunérer partiellement les alphabétiseurs, fournir des lampes et de l'huile pour les cours du soir, participer à l'achat des abécédaires, des recueils de textes, des matériels écrits, etc. La mobilisation des fonds pourrait se faire par le biais de taxes ou en organisant des campagnes et des opérations spéciales. Les communautés pourraient aussi obtenir des contributions d'entreprises locales ou qui s'approvisionnent ou vendent leurs produits dans la région. Dans certains pays, des loteries nationales sont obligées statutairement de contribuer à des projets locaux de développement social et éducatif, et une communauté peut les solliciter pour obtenir une aide.

*Administration locale.* Lorsque le gouvernement central délègue ses prérogatives fiscales à des échelons hiérarchiques inférieurs, tels que municipalités et districts, ces derniers ont la possibilité d'organiser, de financer ou de cofinancer des activités d'alphabétisation. Le gouvernement central peut aussi adopter un mécanisme de partage de coûts selon lequel les administrations locales lancent un programme, le soumettent à l'approbation du gouvernement central et lui demandent d'en financer la plus grande partie. Les administrations locales sont, par ailleurs, bien placées pour réclamer une aide complémentaire à des entreprises du secteur privé présentes dans leur région ou à une plus grande partie de la population.

*Gouvernement central.* Il a été observé que l'intervention de l'État était indispensable pour atteindre l'objectif de l'EPT visant à réduire de moitié le taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015.

Un financement de l’État l’est tout autant et ce fait ne peut pas être remis en question. Il faut simplement déterminer quels choix s’offrent au gouvernement d’un pays où le taux d’analphabétisme des adultes est élevé (globalement supérieur à 25 %) <sup>20</sup>.

Le gouvernement ne disposant sans doute que de ressources très limitées, il n’a que deux choix : soit revoir ses priorités en matière d’affectation des ressources, soit trouver d’autres ressources. La deuxième option soulève trois nouvelles questions : ces autres ressources doivent-elles provenir du pays, de la communauté internationale ou des deux <sup>21</sup> ? Si le gouvernement s’adresse à la communauté internationale, doit-il tenter d’obtenir des subventions, des prêts, ou les deux ? Il est à prévoir que son succès auprès de la communauté internationale sera proportionnel aux efforts qu’il aura déployés pour réussir à mobiliser des ressources nouvelles dans son propre pays.

Il devra probablement constituer de très nombreux types de partenariats, nationaux et internationaux, susceptibles de générer les fonds et les ressources matérielles et humaines nécessaires.

*Budgétisation des coûts.* Comme on peut s’y attendre, les postes de dépenses des programmes d’alphabétisation sont très similaires à ceux d’autres programmes éducatifs. En termes de coût par apprenant, les programmes d’alphabétisation semblent, dans l’ensemble, moins onéreux que l’enseignement primaire et absorbent généralement 1 % du budget total pour l’éducation d’un pays. Le *tableau 3.1* propose un cadre indicatif des différentes catégories de coût et des pourcentages s’y rapportant, établi à partir des coûts recensés pour plusieurs programmes. Il s’efforce de prendre en compte tous les types de programmes, c’est-à-dire ceux qui sont entièrement gérés par des organismes publics, ceux qui sont pris en charge par des organismes bénévoles et ceux qui sont sous-traités

---

20. Le *Rapport mondial de suivi sur l’EPT 2006* cite 47 pays où le taux officiel d’analphabétisme est, globalement, supérieur à 25 %. Il cite également 71 pays où le taux officiel d’analphabétisme restera probablement supérieur à 10 % en 2015.

21. Il est évident que ces options s’offrent aussi à des organismes non gouvernementaux qui tentent de mettre en place des programmes d’alphabétisation.



par le gouvernement à des organismes privés, bénévoles ou communautaires.

**Tableau 3.1 Cadre indicatif des catégories de coûts et de leur répartition pour des programmes d'alphabétisation dans des pays en développement**

Catégorie	% approximatif à affecter	% (cumulés)
1. Conception et fabrication des matériels pédagogiques	13	13
2. Formation (et perfectionnement) des alphabétiseurs, des formateurs spécialisés et des superviseurs	15	28
3. Rémunération des alphabétiseurs, des formateurs spécialisés et des superviseurs itinérants	30	58
4. Formation et autres types de renforcement de capacités (notamment institutionnelles) des organismes publics et privés	13	71
5. Frais d'exploitation et frais divers de gestion (bureaux, véhicules, éclairage, combustibles, matières consommables, distribution de matériels)	15	86
6. Suivi, évaluation, recherche	4	90
7. Promotion de dispositifs d'épargne, de crédit et de développement d'entreprise (la plupart des programmes n'ont pas expérimenté cette option, mais ceux qui l'ont fait ont obtenu de bons résultats)	10	100

### *Options concernant le calendrier*

Dans les régions à forte densité de population, comme les villes, les grands villages ou les colonies de peuplement en bordure de littoral, il peut y avoir une forte proportion de personnes non scolarisées qui ont un rythme de travail stable et régulier tout au long de l'année. Ce type de contexte est propice à l'organisation de cours d'alphabétisation répartis de façon relativement uniforme sur toutes les saisons. Mais, dans bon nombre de pays qui ont un taux élevé d'adultes analphabètes et dont l'objectif est de réduire ce taux

de moitié d’ici à 2015, les populations rurales travaillent principalement dans l’agriculture. C’est aussi parmi ces populations que l’on compte le plus grand nombre d’adultes désireux d’être alphabétisés. Plus des deux tiers d’entre eux sont des femmes, mères d’enfants en bas âge, ce qui implique que la plupart de ces personnes ne pourront consacrer ni leur temps ni leur énergie à des cours d’alphabétisation pendant certaines périodes de l’année. Il y aura aussi d’autres périodes où ils auront le temps et la disponibilité nécessaires pour acquérir de nouvelles compétences. Les planificateurs de l’éducation qui ont pour objectif d’atteindre des taux élevés de fréquentation, de persévérance, d’achèvement et de réussite doivent élaborer des programmes d’alphabétisation en les adaptant à ces réalités.

Par ailleurs, ils doivent aussi prendre en compte les aspects suivants : (a) un adulte moyen a besoin de 300 à 500 heures<sup>22</sup> d’apprentissage et de pratique pour pouvoir utiliser ses compétences en alphabétisme régulièrement et avec aisance ; (b) ces compétences, lorsqu’on cesse de les pratiquer, se dégradent et finissent par se perdre ; (c) en cas de longues périodes d’interruption entre deux séquences d’un cours, le taux d’abandon tend à augmenter, et le taux d’achèvement, à diminuer. Les planificateurs de l’éducation doivent donc trouver un juste milieu entre, d’une part, la nécessité d’une continuité pédagogique et d’une progression régulière et, d’autre part, les contraintes liées aux modes de vie des apprenants. Ils doivent envisager des phases d’apprentissage interrompues par ou alternant avec des phases consacrées à d’autres activités. Les phases d’apprentissage doivent être suffisamment longues et intensives pour permettre aux apprenants de progresser, d’en éprouver de la satisfaction et de rester motivés. Les autres phases doivent être suffisamment courtes pour minimiser les risques d’oubli et de désintérêt. Dans les pays ayant un vaste territoire et une grande variété climatique, les planificateurs du gouvernement peuvent être amenés à concevoir plusieurs calendriers d’échelonnement dans le

---

22. La durée requise est variable selon la complexité du système d’écriture et l’homogénéité des codes orthographiques. En anglais, par exemple, le système d’écriture est simple, mais les codes orthographiques n’ont aucune logique, de sorte que c’est une langue que les enfants et les adultes ont beaucoup de difficulté à maîtriser.

temps. Quant aux planificateurs d'organismes non gouvernementaux, ils auront vraisemblablement à gérer des environnements plus restreints et plus souples.

## IV. Options pour la mise en œuvre sur le terrain

Ce chapitre examine les options possibles pour créer des classes d’alphabétisation pour adultes sur le terrain et en constituer les effectifs. Les possibilités qui s’offrent en la matière sont multiples, mais un facteur bien particulier fait qu’on arrive généralement au consensus suivant : un programme doit être créé, de façon claire et concrète, en fonction de la communauté dont font partie les apprenants. En effet, les programmes d’alphabétisation ont quelque chose d’ironique : si l’alphabétisme est un droit de la personne humaine, il faut dans bien des cas motiver les gens pour qu’ils s’inscrivent aux cours. Les campagnes évoquées dans le précédent chapitre sont, par exemple, un moyen de créer cette motivation. Pourtant, même ceux qui, au départ, sont enthousiastes et ne subissent aucune pression extérieure, ont souvent besoin d’être soutenus afin de suivre les cours avec régularité et de persévérer jusqu’à maîtriser la lecture et l’écriture. Plusieurs facteurs expliquent ce paradoxe.

Le premier tient à l’effort intellectuel et manuel à fournir ; pour certains, le fait de se concentrer sur une matière peu familière et d’apprendre à former des lettres et des nombres relativement petits est fatigant, voire un peu pénible. Un deuxième facteur concerne le temps à investir ; plusieurs heures par semaine, pendant plusieurs mois, sont consacrées à l’apprentissage plutôt qu’à d’autres priorités et engagements, tels que des activités ménagères, économiques et sociales. Le troisième est d’ordre physique ; les apprenants ont du mal à voir ce qui est écrit sur un tableau, une carte ou une affiche, ou à rester assis pendant plusieurs heures dans une position inconfortable. Un quatrième facteur est peut-être d’ordre psychologique, les apprenants pouvant se sentir découragés à cause de la lenteur des progrès, s’ennuyer parce que l’enseignement ne les intéresse pas, se sentir mal à l’aise vis-à-vis des autres apprenants ou de l’alphabétiseur, ou avoir des rapports tendus avec leur famille parce qu’ils n’ont pas le temps d’accomplir d’autres tâches.

*Soutien de la communauté.* Quelle que soit la complexité de ces facteurs négatifs, les programmes d’alphabétisation, y compris ceux qui reposent sur l’approche *literacy second*, montrent que tous

les adultes ont besoin d'un soutien moral considérable pour suivre les cours avec régularité et acquérir les compétences recherchées<sup>23</sup>. Ce soutien doit être fourni par le groupe d'apprenants dans son ensemble, par leur famille et surtout par la communauté. Les campagnes régionales menées en Inde dans le cadre du Plan d'alphabétisation totale, l'approche REFLECT appliquée dans plusieurs pays et le projet CELL en Égypte, pour ne nommer que trois exemples récents, montrent clairement que, si la communauté ne soutient pas de manière spécifique les cours d'alphabétisation, on peut s'attendre à de nombreux abandons et, par là même, à l'échec de la généralisation de d'alphabétisation.

En théorie, il devrait être possible d'intégrer dans le programme un système de suivi de la fréquentation. Un fonctionnaire serait chargé de contrôler la présence et de rendre visite aux absents pour les convaincre de retourner en classe. En pratique, dans le cas de programmes publics, il est très difficile d'assurer un contrôle, ne serait-ce qu'occasionnel et sporadique, en offrant soutien et conseils aux apprenants et aux alphabétiseurs. Faire appel aux fonds publics pour financer un contrôle quotidien et suivi de la présence est tout simplement hors de question. Les programmes privés, bien dotés et vraisemblablement financés par des fonds internationaux, devraient être en mesure d'offrir ce genre de contrôle et de suivi. Mais, à moins d'être conçu et appliqué avec finesse par un personnel compétent, un système de ce type a toutes les chances d'être assez mal accueilli par les apprenants et leurs familles.

Une deuxième option est d'aider chaque classe à mettre en place son propre comité de contrôle. Ses membres pourraient noter le nom des absents et, à la fin de la journée de cours, rendre visite à chacun d'eux pour s'informer du motif de leur absence et leur proposer une solution pour remédier à la situation.

Une troisième option est de solliciter la communauté élargie de la classe pour qu'elle mette au point un système de contrôle et d'incitation. En Égypte, par exemple, une communauté a créé un

---

23. Pour des raisons pratiques, le mot « tous » désigne un pourcentage allant de 80 à 90 %. Peu de programmes réussissent à atteindre 100 % de fréquentation pour 100 % des périodes de cours, ou 100 % d'achèvement, ou encore 100 % de maîtrise parfaite de la lecture, de l'écriture et du calcul écrit.

comité spécial qui rendait visite collectivement à la personne absente afin de connaître les raisons de ses absences et savoir comment le groupe pouvait l'aider. Les règles de l'hospitalité, qui obligent à offrir aux visiteurs du thé et de quoi manger, ont ainsi contribué à encourager la fréquentation régulière.

Dans cet exemple, le recours à la communauté a été possible, car elle avait été associée au programme dès le départ. Les responsables officiels avaient été consultés au préalable sur la nécessité et la pertinence d'un programme d'alphabétisation. Une enquête avait ensuite été faite pour déterminer quelles personnes seraient potentiellement intéressées par le programme, de quel type et dans quel milieu. Cette enquête avait aussi pris soin d'identifier des personnes qui n'étaient pas des responsables officiels, mais en qui les gens avaient confiance, qui étaient influentes et soutenaient activement l'alphabétisme. Ces personnes ont ensuite été invitées à former un comité consultatif de contrôle de l'alphabétisation et à élaborer un moyen informel d'incitation et d'encouragement afin que la fréquentation des cours soit régulière.

Des expériences de ce type montrent pourquoi il est important que les communautés locales soient associées aux programmes d'alphabétisation, publics ou non, et qu'elles aident à planifier leur conception, leur contenu et leur gestion. Ce principe, qui est valable pour tous les programmes d'alphabétisation, l'est encore plus dans des contextes multilingues où des questions de choix des langues, de reconnaissance des cultures locales et d'objectifs à plus long terme des apprenants sont à prendre en compte.

*Mobilisation des apprenants.* Quand une communauté et ses responsables se sont mis d'accord sur une structure et sur des dispositifs de soutien pour les apprenants et les cours, trois options s'offrent pour mobiliser les apprenants. Une quatrième option serait de combiner les trois de différentes manières pour répondre aux besoins particuliers d'une communauté.

*Mobilisation collective.* La première option, qui est aussi sans surprise la plus courante, est de publiciser la création de cours grâce à des annonces publiques, au bouche à oreille et à des affiches, et d'inviter les personnes intéressées à s'inscrire. Des campagnes (spectacles de rue, défilés, chansons, porte-à-porte, etc.) peuvent

compléter l'annonce publicitaire. Si cette approche est collective, elle repose quand même sur des actions individuelles, appuyées autant que possible par des membres de la famille ou des amis.

« *Greffage* ». La deuxième option concerne des groupes ou associations qui poursuivent déjà des objectifs particuliers dans la communauté. La réalisation de leurs buts pourrait être facilitée si leurs membres étaient, tous ou majoritairement, alphabètes. Les inviter à former leurs propres sous-groupes d'alphabétisation et les aider à adopter ou à élaborer des contenus conformes à leurs objectifs permettraient d'agir à cinq niveaux : (1) démontrer de façon très directe et immédiate aux apprenants la nécessité de l'alphabétisme et présenter ses applications possibles ; (2) apporter un soutien moral proche et actif en complément de celui de la communauté ; (3) accroître les chances d'améliorer les taux de fréquentation, de rétention, d'achèvement et de réussite ; (4) améliorer l'efficacité du groupe ; (5) renforcer l'efficacité du programme d'alphabétisation. En résumé, l'alphabétisme se greffe sur l'activité de base du groupe et nécessite une action du groupe pour être mis en place.

Cette méthode est envisageable pour tout programme, mais il est probablement plus simple de l'appliquer à des programmes non publics de faible ampleur, du seul fait qu'ils visent un plus petit nombre de communautés que les programmes nationaux.

### **Encadré 1. Programmes d'alphabétisation d'adultes en Indonésie**

L'Indonésie a mis en œuvre des programmes d'alphabétisation pour adultes il y a plus d'un demi-siècle. Le Gouvernement indonésien en a été le principal promoteur. Ce Gouvernement est peut-être le seul à avoir souscrit à la Banque mondiale un emprunt productif d'intérêts en complément de sa propre contribution. Entre 1977 et 1999, le pays a emprunté près de 123 millions de dollars EU et touché au moins 21 millions de personnes. En 2002, le taux d'analphabétisme chez les adultes était tombé à 10,49 %. Encouragé par l'objectif formulé au Forum de Dakar sur l'EPT en 2000 – réduire de moitié le taux d'analphabétisme d'ici à 2015 –, le Gouvernement a décidé d'atteindre ce but en 2009.

## Structure

Pour la mise en œuvre de son programme, le Gouvernement s'est appuyé sur des structures scolaires et administratives locales. Les chefs de village étaient chargés d'aider les hauts fonctionnaires locaux de l'éducation à organiser les classes et les aspects logistiques. De leur côté, les instituteurs de village devaient montrer l'exemple en se portant volontaires pour donner des cours d'alphabétisation.

## Stratégie opérationnelle

La stratégie opérationnelle a reposé sur le soutien de la communauté et sur le soutien technique et matériel du Gouvernement pour identifier les participants adultes et pour mobiliser des animateurs. À l'origine, le programme a fait appel à des bénévoles, mais, par la suite, il est apparu nécessaire de proposer des honoraires pour s'assurer leurs services de manière continue. Toutefois, de nombreux instituteurs de primaire ont dispensé des cours d'alphabétisation en contrepartie d'une rétribution dérisoire, largement inférieure au revenu minimum vital officiel.

## Stratégie pédagogique

Pendant un temps, deux stratégies ont été menées de front. Toutes deux utilisaient uniquement la langue officielle, le *bahasa Indonesia*, comme langue d'enseignement. De 1966 à 1979, l'Indonésie a adopté une approche fonctionnelle visant à accroître la productivité et l'alphabétisme de certains groupes analphabètes. Dans ce but, le Gouvernement a conclu des accords de coopération avec des entreprises privées et d'autres institutions qui employaient des analphabètes, dans divers secteurs de l'agriculture, de la médecine vétérinaire et de l'industrie. À partir de 1970, l'Indonésie a également instauré le *Package A Programme*. Pour ce Programme Module A, une série de 100 livrets, de niveaux de difficulté croissante, a été créée selon le principe des cercles concentriques : l'enseignement et l'apprentissage portaient d'abord sur des situations de la vie quotidienne de chacun, puis étaient progressivement étendus au contexte familial et communautaire. Affiches, brochures et prospectus constituaient les documents d'accompagnement. Les 20 premiers livrets correspondaient à l'acquisition des compétences élémentaires en alphabétisme, tandis que la totalité des 100 livrets équivalait à un cycle de quatre années de primaire. Le succès du Programme Module A lui a valu de recevoir le Prix Avicenne de l'UNESCO en 1994.

Afin de réduire de moitié le taux d'analphabétisme en 2009 et de porter le taux d'alphabétisme des adultes à 95 %, le Gouvernement met actuellement l'accent sur les neuf provinces ayant le plus fort taux



d'analphabétisme. Tout en encourageant les administrations locales et l'Association des enseignants indonésiens à participer plus activement à cet objectif, il s'associe à des ONG ayant mené des programmes d'alphabétisation autonomes et de grande ampleur.

### **Résultats**

Le taux d'achèvement semble élevé – entre 75 et 88 % ; quant au niveau de lecture, d'écriture et de calcul écrit, il est en moyenne satisfaisant, malgré des écarts importants. Une étude de suivi et d'évaluation a montré que, au bout de plusieurs années, la plupart des adultes participants avaient conservé leur niveau de compétences, en dépit du manque de matériels de lecture et du peu d'occasions d'écrire. Les compétences en calcul écrit avaient légèrement progressé.

Pour aller plus loin, voir ministère indonésien de l'Éducation et de la Culture, 1998.

*Création de groupes.* Lorsqu'il n'existe pas de groupes déjà constitués ou qu'il est possible d'en créer d'autres, l'autre option consiste à identifier des intérêts communs qui seraient mieux servis si l'ensemble de la communauté était alphabétisée et qui pourraient être défendus par un nouveau groupe ou une nouvelle association. Cela implique que des groupes ou des associations peuvent être formés au sein de n'importe quelle communauté, avec un contenu d'alphabétisation « sur mesure ». La mise en œuvre de cette option requiert évidemment beaucoup plus de travail et de temps que le « greffage », et une mobilisation plus large. Elle est donc plutôt à la portée de communautés et d'organisations non gouvernementales, et devrait moins convenir à des programmes publics.

*Base familiale.* Dans certains pays, des groupements de population vivent si près les uns des autres qu'ils semblent former des communautés. Néanmoins, pour diverses raisons (migration, réinstallation forcée ou demande d'asile), ce n'est pas véritablement le cas. Il peut même y avoir de la défiance et de la méfiance entre eux. Dans ce genre de situation, on pourrait créer des classes familiales, c'est-à-dire dont les apprenants et les alphabétiseurs seraient recrutés sur la base de liens de parenté. Elles pourraient définir les applications de l'alphabétisme qui leur sont les plus utiles et participer à l'élaboration de contenus pertinents. Là encore, si cette option est théoriquement envisageable dans tout type

d'organisation, elle peut s'avérer plus facile à gérer par des organisations de taille réduite et par des organisations non gouvernementales.

*Mobilisation des alphabétiseurs/animateurs.* Identifier le profil idéal de l'alphabétiseur et mobiliser la personne adéquate est un aspect important de la mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation. La qualité de l'enseignement et de l'animation est sans doute le premier facteur de succès d'une classe en termes de fréquentation, d'achèvement et de niveau acquis. Reste ensuite à examiner les options possibles. Plusieurs semblent envisageables, mais les données disponibles ne permettent pas de distinguer la meilleure ou la plus efficace.

*Un minimum de diplômes ?* En premier lieu, il importe de déterminer s'il faut que les alphabétiseurs ou les animateurs potentiels possèdent un niveau minimal d'études, par exemple un cycle complet d'études primaires ou même d'études secondaires. Ce premier critère de qualité va de soi et il est pertinent, dans la mesure où il indique que l'alphabétiseur potentiel est au moins alphabète. Néanmoins, l'expérience dans bon nombre de pays suggère que certains des alphabétiseurs les plus performants n'ont jamais été à l'école. Ils ont suivi des cours d'alphabétisation avec succès, puis ont développé leurs compétences au fil de leur propre expérience. Dans de nombreux endroits et communautés, il est parfois nécessaire de faire appel à tous les alphabètes disponibles. Exiger des diplômes officiels risquerait d'être contre-productif et empêcherait de tirer parti des compétences locales. Ainsi, en règle générale, il semble préférable de ne pas limiter le potentiel de ressources et d'options en exigeant arbitrairement<sup>24</sup> des alphabétiseurs qu'ils possèdent un niveau minimal de diplômes.

Il semble plus pertinent de considérer que toute personne souhaitant devenir alphabétiseur et capable de démontrer son aptitude à alphabétiser et à travailler avec des groupes d'adultes non

---

24. L'emploi du terme « arbitrairement » est justifié au vu d'études récentes faites dans de nombreux pays, montrant que les jeunes sont incapables de lire ou d'écrire correctement au bout de cinq ou six ans de scolarité primaire. Voir, par exemple, les Rapports de synthèse politique du SACMEQ publiés par l'IPE, et Greaney, Khandker et Alam (1999).

scolarisés est, potentiellement, une personne-ressource pour un programme d'alphabétisation. Si un candidat n'a ni diplôme scolaire ni certificat d'alphabétisme, il devrait être possible de vérifier ses compétences en organisant localement des contrôles et des tests d'aptitude. On aurait, en ce cas, toutes les chances d'attirer des alphabétiseurs potentiels d'origine culturelle, ainsi que de niveau d'alphabétisation et de scolarité très différents. La conception des formations des animateurs en serait influencée, les compétences en alphabétisme et en communication d'un diplômé de l'université étant probablement supérieures à celles du titulaire d'un certificat d'alphabétisation. Cet aspect sera examiné dans le paragraphe consacré à la formation des alphabétiseurs.

*Instituteurs de primaire ?* On peut se demander s'il est opportun de faire appel à des instituteurs de primaire pour dispenser une éducation à des adultes. Les observations montrent que les instituteurs, dont le métier est d'enseigner à des enfants, acquièrent de ce fait des habitudes qui sont incompatibles avec un enseignement destiné à des adultes. À l'inverse, d'autres observations faites dans plusieurs pays démontrent que de nombreux instituteurs se révèlent très compétents et sont très appréciés par leurs apprenants adultes. À notre connaissance, aucune étude systématique d'évaluation comparative n'a été faite en la matière. Sur le plan pratique, pour maximiser les ressources d'un programme, il semble judicieux d'évaluer les aptitudes des instituteurs au cas par cas, en recrutant les instituteurs désireux et capables d'adapter leur style d'enseignement à des adultes et en refusant les enseignants qui semblent incapables de se départir de leurs habitudes.

*Comment recruter ?* Une fois établis les critères généraux à appliquer pour choisir des alphabétiseurs, plusieurs modes de recrutement sont à envisager. Dans certaines campagnes, les enseignants, les élèves de secondaire, les étudiants universitaires et des membres de partis politiques ont été soumis à une forte pression morale – allant parfois jusqu'à la coercition – pour qu'ils acceptent d'être alphabétiseurs. Ces campagnes ont remporté un grand succès, tant en ce qui concerne les résultats de l'alphabétisation que la création d'une plus grande cohésion sociale. Mais, actuellement, la plupart des gouvernements privilégient les approches fondées sur le bénévolat.

L'approche la plus couramment employée jusqu'à présent se limite à faire de la publicité pour un programme et à inviter les alphabètes à se porter candidat. Ceux qui acceptent de le faire et qui satisfont aux conditions requises sont alors affectés à un groupe d'apprenants (en fonction de la disponibilité du groupe et de l'alphabétiseur) et sont invités par la suite à suivre une formation. Cette option a donné des résultats satisfaisants dans de nombreux programmes.

Une deuxième option consiste à aider des groupes d'apprenants à se constituer, puis à les inviter à chercher, parmi leurs amis, une personne compétente, susceptible de suivre une formation et d'être leur alphabétiseur. S'il s'agit d'un groupe qui existe déjà dans le but de réaliser un objectif particulier, il est souvent plus facile de trouver un ami compétent. Dans certains cas, la simple recommandation du groupe suffit pour que cette personne soit engagée ; dans d'autres, elle devra subir un test de contrôle ou se présenter devant un comité de sélection constitué de responsables locaux. Si ce comité a des doutes sur les compétences du candidat, il demandera au groupe de revoir sa proposition et de recommander quelqu'un d'autre.

Une troisième option, utilisée lorsque les alphabétiseurs reçoivent une indemnité de subsistance officielle, consiste à inviter des personnes à présenter leur candidature et, si celle-ci est acceptée, à recruter des apprenants parmi les membres de leur famille et leurs voisins. S'il n'y a pas suffisamment d'apprenants potentiels dans leur entourage immédiat, le programme peut prévoir de les mettre en contact avec des communautés qui manquent d'animateurs. Cette option a, semble-t-il, donné des résultats relativement satisfaisants dans au moins un programme, qui l'a appliquée pendant plusieurs années.

Comme on l'a dit au début de cette section, aucune option ne semble meilleure qu'une autre sur le plan opérationnel. L'éventail des performances de chacune est très large : certains alphabétiseurs sont très bons, d'autres le sont moins, et d'autres encore abandonnent leur classe, quand ce n'est pas leur propre classe qui les abandonnent. Les données disponibles ne permettent pas de comparer les chiffres estimatifs pour chaque catégorie de performances. Du point de vue opérationnel, il faut donc, pour chaque programme, choisir l'option

ou la combinaison d'options qui semble convenir le mieux aux apprenants concernés.

*Formation et soutien des alphabétiseurs/animateurs.* Une abondance de données empiriques confirme ce qui, pour la majorité des éducateurs, paraît évident : l'alphabétiseur est le principal facteur de réussite des apprenants. Sa motivation et ses compétences influent sur leur assiduité, leur persévérance et leurs résultats. Les bons alphabétiseurs enregistrent des taux élevés de fréquentation, de persévérance, d'achèvement et de réussite, et un faible taux d'abandon. De même, dans leurs groupes, l'écart entre l'apprenant le plus fort et l'apprenant le plus faible est inférieur à la moyenne. Dans ces conditions, préparer les alphabétiseurs à leurs responsabilités en soutenant au mieux leur moral et en tirant pleinement profit de leurs compétences doit donc être un élément central de tout programme.

Néanmoins, on peut s'interroger sur le besoin de donner à cette préparation le caractère d'une formation spécifique. Par définition, le futur alphabétiseur sait déjà ce qu'est l'alphabétisation et connaît, par expérience, les compétences enseignées dans ce cadre. Il devrait donc être capable de les enseigner à son tour à d'autres. Il existe des programmes qui appliquent ce principe : des personnes postulent un poste d'alphabétiseur et, le cas échéant, sont autorisées à organiser un ou plusieurs cours, pour lesquels elles sont rémunérées et dotées d'abécédaires et de guides pédagogiques. En revanche, elles ne bénéficient pas systématiquement d'une formation spécifique. Des superviseurs leur rendent visite occasionnellement pour les soutenir en leur donnant des conseils sur la pédagogie ou la gestion de la classe. L'avantage de cette option est qu'elle réduit les coûts du programme.

## **Encadré 2. L'approche « faire-faire » au Sénégal**

Comme maints autres pays, le Sénégal a lancé un programme public d'alphabétisation, parallèlement à d'autres activités d'éducation pour adultes menées par des ONG. L'ampleur et les résultats de ce programme n'ayant pas été satisfaisants, il a été décidé, au début des années 1990, d'expérimenter une nouvelle approche, très décentralisée, appelée « faire-faire ». L'Agence canadienne de développement international (ACDI) et l'Association internationale de développement (AID – organe de la Banque mondiale qui offre des crédits exempts d'intérêts) ont participé au financement de l'opération. Outre l'alphabétisation, les objectifs de cette approche étaient de promouvoir le développement et les capacités de la société civile et des organisations communautaires, et de favoriser le développement de plusieurs langues autochtones dans le pays. Le succès ayant été au rendez-vous, cette approche a été par la suite étendue et améliorée.

### **Structure**

Dans l'approche « faire-faire », la tâche principale d'organisation et de transmission de l'alphabétisme incombait à plusieurs ONG – certaines nationales, mais la plupart communautaires –, mais le ministère de l'Éducation gardait la responsabilité de contrôler la pertinence et la qualité de l'alphabétisation. Parmi les instances intermédiaires figuraient un comité national d'évaluation et d'adjudication des contrats, un organe chargé de gérer les contrats et les paiements contractuels et de donner aux petites organisations rurales une formation sur les procédures d'adjudication de contrats et de justification des fonds reçus, et des mécanismes de suivi et d'évaluation.

### **Stratégie opérationnelle**

Le principe de base était de s'appuyer sur des organisations locales qualifiées pour identifier les besoins d'alphabétisation de leurs communautés et organiser l'enseignement, le Gouvernement leur fournissant les moyens de formation et de financement requis. Les organisations pouvaient choisir la langue de leur communauté comme langue d'enseignement. Leurs contrats avec le Gouvernement prévoyaient le versement d'une somme forfaitaire aux personnes formées et chargées d'un cours d'alphabétisation – aucun alphabétiseur n'était bénévole.

### **Stratégie pédagogique**

Aucune stratégie type n'était définie au niveau de la pédagogie, mais une formation pouvait, si nécessaire, être dispensée par des

organismes agréés. Les organisations locales étaient libres de choisir leurs matériels pédagogiques, qui devaient être agréés par le ministère de l'Éducation.

### **Résultats**

L'approche a remporté un grand succès auprès du public et a pris rapidement de l'ampleur. En termes d'alphabétisation, le taux moyen d'achèvement a dépassé les 80 % et, à en juger par les résultats d'évaluation des acquis en lecture, en écriture, en calcul écrit et en connaissances techniques, le niveau a été satisfaisant. Malgré des échecs et des cas de fraude impliquant des organisations communautaires ou des fonctionnaires, une évaluation réalisée en 2003 a conclu ceci :

La diversification des offres a abouti à plus d'une dizaine de programmes d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de modèles alternatifs d'éducation des jeunes. Ces différents programmes ont permis d'enrôler plus d'un million d'apprenants, ce qui a eu comme conséquence la réduction du taux d'analphabétisme de 68,9 % à 46,1 % et la correction des disparités entre les sexes. (ADEA, 2003, p. 10)

Du point de vue du renforcement des capacités de la société civile, le nombre d'organismes capables de soumissionner des offres de contrats est passé de 90 en 1995 à plus de 500 en 2003. Leurs capacités de gestion de programmes et de diversification des activités ont progressé. La continuité et la fiabilité du financement de leurs activités ont permis de consolider leurs capacités et d'améliorer leur professionnalisme.

Pour aller plus loin, voir ADEA, 2003.

On peut énumérer trois autres points en faveur de cette approche. Premièrement, de nombreux programmes prévoient une formation qui ne dure que trois ou quatre jours. Ils présument donc que les compétences pédagogiques nécessaires s'acquièrent aisément. Or, si celles-ci étaient réellement aussi faciles à acquérir, les alphabétiseurs devraient pouvoir les apprendre dans les guides pédagogiques qui, le plus souvent, sont fournis avec les abécédaires. Les ressources, le travail d'organisation et le temps investi pourraient être considérés comme superflus. Deuxièmement, malgré cette formation (et même si elle peut parfois durer jusqu'à 14 jours, voire plus), les observations sur le terrain montrent que la majorité des alphabétiseurs n'appliquent pas les méthodes spéciales qui leur ont été enseignées pendant ce cours. Ils ont au contraire tendance à en revenir aux méthodes

employées par leurs propres enseignants à l'école. En outre, dans plusieurs programmes, les apprenants ont personnellement exprimé leur préférence pour des méthodes d'alphabétisation semblables aux méthodes utilisées pour leurs enfants à l'école, plutôt que pour ces méthodes « modernes ». En résumé, la formation n'est ni efficace, ni souhaitée, et constitue donc un gaspillage<sup>25</sup>.

Les professionnels de l'éducation des adultes sont tous d'avis contraire. Ils soulignent que les adultes n'apprennent pas de la même manière que les enfants. Si l'on enseigne à des adultes en appliquant les méthodes employées pour les petits, on risque de les ennuyer, d'avoir des taux de fréquentation, d'achèvement et de réussite décevants, et de provoquer de nombreux abandons. Tel est le constat qui ressort de nombreux programmes. Du reste, l'ingéniosité et les efforts énormes déployés au cours des quelque 50 dernières années pour élaborer des méthodes novatrices, visant à susciter l'intérêt des adultes pour l'alphabétisme de façon durable, révèlent clairement que les méthodes traditionnelles ne sont pas satisfaisantes. Il est indispensable d'expliquer aux alphabétiseurs la spécificité de ces nouvelles méthodes et de leur en faire la démonstration, de sorte qu'ils puissent à leur tour s'y exercer avant de les appliquer en classe de façon efficace. En outre, il est reconnu presque unanimement que l'alphabétisme ne devrait être qu'une composante parmi d'autres d'un programme élargi d'éducation ou de formation. Tout ceci conduit à la nécessité de dispenser aux alphabétiseurs une formation plus longue et de meilleure qualité.

Bon nombre de programmes réduisent la durée de la formation à quelques jours (habituellement entre 3 et 14 jours, soit une durée très largement inférieure à celle de la formation des instituteurs primaires ou même préscolaires) pour contenir les coûts. Pourtant, ils tentent de changer le comportement des alphabétiseurs et de modifier leur manière de penser et de tout faire pour permettre à des groupes d'adultes de maîtriser de nouvelles connaissances théoriques et pratiques et d'adopter des comportements nouveaux. En fait, les

---

25. Cette opinion a toutes les chances de trouver un écho favorable parmi des autorités tentées de faire le minimum en faveur du droit à l'alphabétisme, plutôt que de considérer l'alphabétisme comme un investissement indispensable pour accélérer l'évolution sociale et économique.



alphabétiseurs sont appelés à être des promoteurs de changement social. Or, cet objectif demande plus que quelques jours et nécessite une formation plus longue.

Dans une formation de courte durée, la méthode employée se réduit souvent à des exposés théoriques où l'on explique aux alphabétiseurs comment animer un groupe d'alphabétisation. Le temps disponible est limité et ne permet donc pas de faire la démonstration d'un enseignement participatif, contextualisé, centré sur les apprenants et les intéressant tous. Il ne permet pas non plus aux alphabétiseurs d'expérimenter les méthodes nouvelles et de discuter des éventuelles difficultés jusqu'à ce qu'ils se sentent aptes à les appliquer. La formation reste donc souvent théorique et son application en classe est loin d'être parfaite. D'où la nécessité d'améliorer la formation.

Plusieurs options sont envisageables pour régler ce problème ; certaines se prêtent mieux à certains contextes qu'à d'autres. Par exemple, des sessions et des séminaires de formation fréquents et de courte durée sont plus faciles à organiser dans des régions à forte densité de population et comptant un grand nombre d'alphabétiseurs qui vivent à proximité les uns des autres. Dans ce cas, un soutien plus étroit et fréquent de la part des superviseurs est également possible. Dans les régions où les populations sont plus dispersées et où les alphabétiseurs ont de longs trajets à parcourir pour se rendre à des centres de formation, il est préférable de prévoir une formation plus intensive et plus longue, car les alphabétiseurs sont relativement isolés et ont moins souvent l'occasion de bénéficier du soutien de superviseurs. Dans ce cas, un soutien et un suivi peuvent être assurés en organisant des rencontres occasionnelles entre alphabétiseurs et en recourant à l'enseignement à distance.

Certaines options de formation conviennent mieux à de petites ONG qui couvrent des zones relativement limitées, comptant un petit nombre de classes et d'alphabétiseurs, plutôt qu'à des programmes gouvernementaux, ayant une couverture plus large et comptant un plus grand nombre de classes et d'alphabétiseurs. On trouvera ci-dessous une liste sommaire de quelques options possibles.

*Option 1* : formation courte, de cinq jours suivie d'un stage pratique en classe de 5 à 10 séances en tant qu'alphabétiseur assistant, sous la supervision d'un instructeur expérimenté. Participation à un séminaire d'une journée avec d'autres alphabétiseurs pour discuter des problèmes et envisager des solutions. Prise en charge d'une nouvelle classe avec la visite d'un superviseur pour le soutenir. Un mois ou six semaines plus tard, un autre séminaire d'une journée avec d'autres alphabétiseurs. Cette option est plus adaptée à des régions urbaines ou très peuplées, où les communications sont faciles.

*Option 2* : formation courte, de cinq jours, portant sur le premier mois du cours d'alphabétisation. Prise en charge d'une nouvelle classe avec le soutien hebdomadaire d'un superviseur. Deuxième formation courte pour préparer la phase suivante du cours. Reprise de la classe, avec des visites moins fréquentes du superviseur, et ainsi de suite jusqu'à la fin du cycle d'alphabétisation.

*Option 3* : formation plus longue, de 14 à 21 jours, comportant une grande part de démonstrations et d'exercices pratiques. Prise en charge d'une classe pendant trois ou quatre mois accompagnée de toutes sortes de soutien : visites d'un superviseur, bulletins d'information ou enseignement à distance. Formation de mise à niveau avec des discussions et des évaluations avant le passage à la phase suivante du cycle d'alphabétisation.

*Méthodes de formation.* Si quelques alphabétiseurs malchanceux n'ont bénéficié, en guise de formation, que d'exposés théoriques, la plupart des instructeurs reconnaissent que la formation doit être participative et concrète, et permettre aux débutants de s'exercer à l'animation en situation réelle ou en mode simulé.

Dans un paragraphe précédent consacré aux diplômés des alphabétiseurs, il a été indiqué que les compétences en alphabétisation des stagiaires et leurs capacités à communiquer avec d'autres personnes et à enseigner pouvaient être très variables. Les formateurs peuvent tirer parti de cette diversité en appliquant un mode d'enseignement multigrade et entre pairs, les stagiaires moins compétents profitant des capacités des plus compétents.

### **Encadré 3. Brésil**

Depuis les années 1940, le Gouvernement brésilien et la société civile s'efforcent de réduire l'analphabétisme chez les adultes. L'un des programmes les plus récents, appelé *AlfaSol*, Alphabétisation Solidaire, et lancé en 1996, a été primé comme l'un des cinq meilleurs programmes d'alphabétisation dans le monde et adapté dans d'autres régions. Si le taux d'analphabétisme au Brésil n'était que d'environ 12 % en 2001, cela représentait, pour une population de quelque 177 millions, près de 15 millions d'adultes non alphabètes. Une loi a été adoptée cette année-là, fixant comme priorité d'alphabétiser les deux tiers de la population analphabète, soit environ 10 millions de personnes, en l'espace de cinq ans. Le nouveau Gouvernement du président Lula a réaffirmé cette priorité en 2003.

#### **Structure**

En tant qu'État fédéral, le Brésil possède un Gouvernement central, 26 administrations d'États fédérés, et plus de 5 500 municipalités. Cette structure définit le cadre des actions conduites en faveur de l'alphabétisme. Le Secrétariat fédéral pour la formation permanente, l'alphabétisation et la diversité (SECAD) fixe les orientations en matière d'alphabétisme, tandis que les administrations d'États fédérés, la société civile, le secteur privé et les établissements d'enseignement supérieur mettent en œuvre leurs propres programmes.

#### **Stratégie opérationnelle**

L'essentiel de la stratégie du SECAD est le financement de projets d'alphabétisation d'autres organismes au titre du Programme Brésil Alphabète (PBA). Avec l'appui de la Commission nationale pour l'alphabétisation, l'éducation des adultes et des jeunes, qui compte 14 membres représentant différentes institutions de la société civile, le SECAD garantit la transparence de ses mécanismes de financement.

Le SECAD a passé des accords avec d'autres organismes fédéraux et nationaux afin d'intégrer le PBA dans des initiatives de développement impliquant des populations non alphabètes. En lien avec le Secrétariat de la santé, par exemple, il assure l'organisation de tests de la vue et la fourniture de lunettes. En lien avec le Secrétariat spécial des droits de l'homme, il a diffusé un guide sur l'inscription à l'état civil. Il lance également des projets sur l'éducation des adultes et des jeunes et le marché afin d'intégrer l'alphabétisation dans la formation professionnelle de base des ouvriers de différents secteurs, comme l'agriculture, les professions agricoles, la pêche et l'industrie.

Le SECAD transfère directement des crédits pour le financement de programmes à des institutions gouvernementales ou publiques. D'autres organismes (ONG, établissements d'enseignement supérieur et sociétés privées) font des demandes de fonds et soumettent leurs approches et leurs méthodes pour examen et approbation. Ils reçoivent les fonds une fois que l'inscription des apprenants, des alphabétiseurs et des coordonnateurs est effective. Les fonds servent principalement à couvrir le coût de la formation initiale et continue des alphabétiseurs, le montant de leurs honoraires pour une semaine type de 10 heures d'enseignement sur 24 semaines, et les bonifications qui leur sont versées pour chaque apprenant inscrit et régulièrement présent au cours. (Des dispositions spéciales sont prévues pour les apprenants de milieu rural, les apprenants ayant des besoins particuliers et les apprenants qui sont en prison.)

Le SECAD apporte aussi son soutien à des organismes par le biais de partenariats avec des universités, créés dans le but d'améliorer la formation des éducateurs d'adultes dans le cadre d'un enseignement classique et d'un enseignement à distance. Il finance les matériels de formation nécessaires.

### **Stratégie pédagogique**

Comme il ressort du paragraphe précédent, le SECAD autorise les organismes à utiliser leurs propres matériels et méthodes, sous réserve qu'ils soient conformes aux règles qu'il a fixées. Il n'impose aucune uniformité en la matière.

Reconnaissant la nécessité vitale d'offrir un environnement de lecture d'une grande richesse, le SECAD a élaboré une politique de promotion de la lecture et des livres. Cette politique couvre un champ très large et englobe notamment, en partenariat avec l'UNESCO, une série de publications sur l'éducation pour tous afin de stimuler et d'alimenter le débat public sur cette question.

Pour aller plus loin, voir MEC/SECAD, 2006.

*Formation des formateurs d'alphabétiseurs.* Discuter de la formation des alphabétiseurs conduit logiquement à se demander qui la met en œuvre. Et cela mène à une autre question : qui forme les formateurs des alphabétiseurs ? Les réponses varient selon la nature du programme. Dans le cas d'un programme pilote qui instaure une approche entièrement nouvelle en termes d'objectifs, de contenu, de matériels et de méthodes, les concepteurs sont sans

doute les mieux placés pour former les formateurs et pour les aider à former les premiers contingents d'alphabétiseurs. Ils sont mieux à même d'expliquer les objectifs, de démontrer comment les mettre en pratique, et de guider les formateurs et les alphabétiseurs en ce qui concerne la mise en œuvre de la méthode. Toutefois, ne faire appel qu'aux concepteurs n'est envisageable que pour de petits programmes pilotes, ou pour des programmes gérés par des organisations non gouvernementales ou des organisations communautaires locales et destinés à un nombre relativement restreint de groupes d'apprenants. Pour des programmes gouvernementaux à grande échelle qui s'adressent à des milliers – voire à des dizaines de milliers – de personnes ou pour des programmes d'ONG internationales couvrant plusieurs pays, il faut trouver d'autres solutions. Comment former plus efficacement : (a) des formateurs capables d'initier des alphabétiseurs aux méthodes et aux matériels de formation, et (b) des assistants ou des superviseurs capables d'aider les alphabétiseurs à gérer des problèmes concrets dans leur classe, de développer leurs capacités d'animation et de les conseiller sur la manière d'améliorer les méthodes et les matériels ?

Comme toujours, l'expérience ne permet pas de définir des règles absolues. L'histoire des projets d'alphabétisation d'un pays, ainsi que les moyens et les théories qui en ont découlé jouent un rôle important. Les formateurs, les superviseurs et les alphabétiseurs qui connaissent bien les contenus, les matériels et les méthodes en vigueur semblent tout désignés pour former et soutenir ceux qui débutent. Ils peuvent aussi avoir des idées intéressantes qu'il serait profitable de partager avec d'autres alphabétiseurs. Certains d'entre eux peuvent considérer que des changements radicaux sont indispensables pour une meilleure efficacité. À l'inverse, d'autres superviseurs ou alphabétiseurs expérimentés peuvent se montrer réticents au changement et totalement hostiles à l'instauration de nouveaux contenus ou de nouvelles méthodes.

Dès lors, il incombe aux gestionnaires de l'éducation de mettre en balance l'efficacité et le coût des méthodes en place, et de décider des éventuels changements à opérer. Si certains changements s'imposent clairement, les gestionnaires doivent examiner si la continuité est suffisante pour que toutes les personnes expérimentées servent de formateurs. En revanche, si le changement est important

et risque de susciter une certaine résistance, les gestionnaires peuvent avoir besoin de trouver des alliés. Les formateurs, superviseurs ou alphabétiseurs qui ont critiqué le programme en place seront vraisemblablement disposés à aider les alphabétiseurs expérimentés à s'adapter au changement et à offrir aux alphabétiseurs débutants une formation sur la nouvelle approche.

En dehors de la formation des formateurs, les gestionnaires de l'éducation auront à décider de leur intégration dans la structure d'une organisation.

*Options concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture.*

En plus de définir des objectifs éducatifs qui dépassent l'alphabétisation et de concevoir une stratégie d'apprentissage globale capable de susciter l'intérêt et d'entretenir le désir d'apprendre, un programme d'alphabétisation doit adopter, adapter ou élaborer une méthode d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique écrite. Cela a donné naissance à diverses approches, qui prétendent toutes être efficaces. Néanmoins, « Peu de recherches ont été faites sur les méthodes les plus efficaces pour apprendre à lire à des adultes débutants » (Hager, 2001, p. 2), et l'on ne dispose pas encore d'analyses comparatives systématiques de leur efficacité, de sorte qu'il serait hasardeux d'émettre des conclusions définitives.

Il faut rappeler que les sociétés humaines ont mis au point une multitude de systèmes d'écriture et de méthodes d'apprentissage de la lecture. Le point commun entre tous les systèmes d'écriture et méthodes d'apprentissage est la nécessité de faire le lien entre des symboles écrits, d'une part, et des concepts et des sons chargés de sens, d'autre part. Il s'agit de développer une « conscience phonologique », pour reprendre une expression couramment utilisée. Toutefois, ce qui semble efficace dans le cas des idéogrammes chinois ne l'est pas forcément dans celui de l'alphabet arabe ou devanagari. Cet ouvrage se limitera aux écritures qui utilisent l'alphabet latin pour représenter des sons, des mots et des idées.

Les méthodes employées pour enseigner la lecture et l'écriture dans l'alphabet latin sont principalement de deux types : les méthodes synthétiques et les méthodes analytiques. Selon les méthodes « synthétiques », l'écriture est une manière de coder un son et un

sens sous la forme de symboles, appelés lettres, tandis que la lecture est une manière de décoder le son et le sens. L'apprentissage met d'abord l'accent sur les lettres et les syllabes – qui sont les éléments constitutifs du mot – plutôt que sur les mots et les phrases – qui sont des unités de sens.

Les méthodes « analytiques » insistent davantage sur le fait que l'écriture et la lecture ont pour fonction de communiquer un sens. Elles se concentrent donc sur la signification plutôt que sur le codage et le décodage. Elles partent de mots ou de phrases, puis montrent comment ils sont construits en les décomposant en syllabes et en lettres.

Il est intéressant de remarquer que les concepteurs de nombreux abécédaires utilisés pour l'alphabétisation ont fait preuve d'éclectisme, n'hésitant pas à combiner des éléments des deux méthodes pour en créer de nouvelles qui, à leurs yeux, seraient plus pertinentes pour leurs étudiants et leurs langues. Ces méthodes ont été appelées « éclectiques ».

Actuellement, les adeptes des méthodes analytiques semblent majoritaires ; en effet, les programmes qui vont du sens vers le décodage sont plus nombreux ou, du moins, plus fréquemment cités que ceux qui privilégient l'art du codage et du décodage.

Toutes les méthodes reposent nécessairement sur la répétition, sous une forme ou sous une autre, ainsi que sur la pratique régulière. Cela est dû au fait que, pour lire, il faut mémoriser un minimum de 24 formes, les sons qui leur sont associés, les combinaisons de ces formes avec les sons qui les accompagnent, ainsi que le sens associé à ces sons. Pour écrire, il faut aussi mémoriser tout cela, mais il faut également apprendre l'ordre dans lequel les formes doivent se succéder (l'orthographe correcte) et acquérir les habiletés motrices fines nécessaires pour manipuler un crayon, un stylo ou tout autre instrument servant à tracer les formes sur un support, tel qu'une feuille de papier ou une ardoise. De nombreux adultes ont tant de mal à acquérir ces habiletés motrices qu'ils sont souvent poussés à dessiner d'abord des lettres en gros caractères sur le sable ou sur le sol avec le doigt, puis à l'aide d'un bâton, avant de les amener progressivement à tenir une craie, un crayon et un stylo.

Des éducateurs ingénieux et imaginatifs se sont employés à inventer des exercices, des matériels didactiques, des jeux, des concours et des activités fondées sur la coopération afin de rendre la pratique, la répétition et la mémorisation amusantes et intéressantes, plutôt que laborieuses et ennuyeuses. Malgré cela, mémoriser les lettres, les sons et leurs combinaisons pour comprendre le sens d'un texte, puis retenir le tout, tout en s'efforçant d'écrire les bonnes formes dans le bon ordre, est difficile et décourage bien des adultes. Le rôle d'un bon éducateur est notamment de les aider à persévérer et à garder le moral.

### *Synthétique-alphabétique (reconnaissance de codes)*

La méthode « alphabétique » met d'abord l'accent sur l'apprentissage des noms des lettres de l'alphabet, puis utilise les lettres pour montrer comment les mots sont construits, avant d'aborder les phrases. De même, elle apprend aux élèves à écrire lettre par lettre. C'est la plus ancienne des méthodes connues. Elle nécessite d'apprendre toutes les lettres de l'alphabet dans l'ordre traditionnel (a, b, c, et ainsi de suite jusqu'à x, y, z), avant d'aborder les mots et les phrases. Les défauts de cette méthode ont été identifiés bien avant les années 1900 et ont conduit à chercher et à élaborer des approches pédagogiques plus efficaces. Néanmoins, il existe encore des enseignants qui invitent les apprenants à répéter après eux, tout en montrant les lettres au tableau : « A », « A », « A », « B », « B », « B », etc. Pour faciliter la mémorisation, les lettres sont parfois illustrées par des formes et des objets familiers. Par exemple, le « a » sera associé à un *arbre* ; le « b », à une *balle* ; le « s » à un *serpent*, etc.

### *Synthétique-phonétique*

La méthode « phonétique » met l'accent sur les sons correspondant à une lettre, plutôt que sur le nom de la lettre (par exemple, *beuh* au lieu de *bé*). Dans le cas d'une langue qui est invariablement phonétique, des syllabes et des lettres isolées peuvent être utilisées pour créer une conscience phonologique. Dans sa forme la plus traditionnelle, la méthode suit l'alphabet conventionnel : a = *ah* ; b = *bu* ; c = *ceci* ; et ainsi de suite. L'ordre conventionnel des



lettres est parfois réarrangé pour rendre la conscience phonologique plus claire en facilitant la formation des mots. Par exemple, comme chacun a un *papa*, on peut enseigner l'alphabet en commençant par la consonne « p », puis par la voyelle « a ». Les lettres suivantes peuvent être le « m » et le « n » pour aboutir au mot *maman*. Avec un alphabet rigoureusement et invariablement phonétique, on peut commencer par enseigner des syllabes comme « da », « de », « di », « do », « du », « ma », « me », « mi », « mo », « mu ». L'enseignant peut ensuite combiner les lettres et les syllabes pour former des mots, puis introduire progressivement des phrases. Bien entendu lorsqu'une méthode modifie l'ordre conventionnel des lettres d'un alphabet, il faut vérifier que toutes les lettres et toutes les syllabes sont abordées.

### *Analytique-observer-dire (reconnaissance du sens)*

La méthode « observer-dire » commence par un mot simple, connu, qui fait partie du langage courant, et qui contient uniquement trois ou quatre lettres, par exemple *papa*. Elle consiste à montrer le mot aux apprenants, à en évoquer les différents sens, puis à les inviter à le reconnaître dans plusieurs contextes différents. Le mot est ultérieurement décomposé en lettres et en syllabes, qui sont ensuite utilisées pour reconstruire le mot initial et servir de support aux exercices d'écriture.

### *Analytique-global/histoire*

La méthode de « lecture globale », et même de « lecture-histoire », va au-delà de l'apprentissage d'un mot isolé, utilisant des phrases entières ou des histoires pour introduire des sujets qui intéressent les apprenants et un contexte qui leur permettront d'apprendre le ou les mot(s), de le(s) analyser et de le(s) reconstruire. Des variantes de la méthode utilisent une photographie, un dessin ou un graphique qui incitent les apprenants à créer leur propre histoire, pour en extraire ensuite des mots importants, les analyser et les reconstruire. Par exemple, une photographie ou un dessin représentant un groupe de femmes, debout autour d'un puits, qui tentent de puiser de l'eau en n'utilisant que des cordes. La classe est invitée à décrire la scène illustrée, à discuter de l'expression des visages des femmes et à

analyser le type de situation correspondant à ces expressions. Le mot clé sera par exemple « eau » ou « puits », ou les deux.

La technique des « thèmes génératifs » de Paolo Freire est très similaire. Elle part d'un mot qui est représentatif d'un thème particulièrement porteur de sens pour des personnes pauvres, opprimées et privées de moyens d'action, puis elle amorce un débat autour de ce sujet. Ensuite, elle revient au mot pour en faire l'analyse phonologique et le reconstruire dans le but de le lire et de l'écrire.

S'appuyant sur l'approche de Freire, la méthode REFLECT utilise comme point de départ l'environnement, le mode d'habitation dans un village ou une commune, les saisons, les activités sociales et les coutumes, puis engage les apprenants à réaliser des cartes, des schémas et des calendriers en lien direct avec leur vie. Ils découvrent ainsi que différents symboles peuvent représenter différentes réalités. Cela les prépare à comprendre que des lettres et des mots écrits peuvent représenter la réalité d'un discours et d'un concept. Par la suite, les thèmes et les mots qui reviennent le plus souvent sont repris comme base de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul écrit.

### *Neuroalfa*

Depuis les années 1900, des scientifiques intéressés par le fonctionnement du cerveau, de la mémoire et des mécanismes d'apprentissage se sont penchés sur la façon dont l'homme apprend à lire et à écrire. Un groupe d'experts mexicains en sciences neurocognitives a mis au point une méthode d'alphabétisation dérivée du fonctionnement du système nerveux humain, appelée Neuroalfa. Jusqu'à présent, ils l'ont expérimentée sur de petits groupes d'apprenants adultes et ont comparé leurs résultats avec ceux obtenus par des adultes ayant participé au programme national d'alphabétisation du Mexique. Ils pensent être sur la bonne voie et parvenir à définir plus précisément les éléments de méthodes pédagogiques efficaces pour apprendre à lire, à écrire et à calculer à des adultes. Les planificateurs de l'éducation devront toutefois attendre que cette approche soit testée à une échelle plus large, sur des échantillons d'adultes plus importants et dans d'autres langues que l'espagnol.

*En conclusion*, aucune étude comparative, approfondie et à grande échelle sur ces diverses méthodes n'a été effectuée ni répertoriée. Même si toutes produisent des résultats positifs, on ne peut raisonnablement formuler que quatre affirmations :

1. Un grand nombre, sinon une majorité d'adultes sont capables d'acquérir des compétences en alphabétisme, quels que soient les méthodes et les matériels disponibles, à condition d'être aidés par un instructeur compétent.
2. La méthode doit expliquer clairement aux apprenants les liens existant entre symboles écrits et sons parlés. La conscience phonologique est indispensable.
3. Plus le vocabulaire et le thème offrent un intérêt intrinsèque pour les apprenants, plus l'alphabétisation est susceptible de réussir.
4. Quelle que soit la méthode, il est essentiel qu'elle comporte suffisamment de pratique pour que l'apprenant soit capable de lire au moins 60 mots-minute sans faire de faute majeure et en comprenant ce qu'il lit, même s'il s'agit de mots nouveaux, qui ne doivent cependant pas être trop bizarres ou difficiles<sup>26</sup>.

(Il faut noter que ces affirmations se rapportent à l'efficacité de l'alphabétisation, et non aux objectifs plus larges qu'elle aide à atteindre, tels que l'action sociale, l'autonomisation politique, la gestion commerciale ou la protection sociale de la famille.)

*Options concernant la planification des cours.* La planification des lieux et des horaires des cours d'alphabétisation (que le programme soit gouvernemental ou à l'initiative d'un organisme) offre deux options. Soit les lieux et les horaires sont fixés par l'organisme comme ceux des écoles, soit ils sont négociés entre l'organisme, les alphabétiseurs et les apprenants. Un gouvernement peut décider que les cours auront lieu dans des écoles ou des locaux publics après les heures normales d'ouverture. Un organisme non

---

26. Cette vitesse de lecture correspond à la façon dont fonctionne la mémoire de l'être humain : si elle est plus lente, le lecteur oublie le début de la phrase (sauf si elle est très courte) avant d'être arrivé à la fin, d'où une difficulté pour en comprendre le sens. La vitesse indiquée ici s'applique à l'anglais écrit en alphabet latin ; elle peut varier selon le type d'alphabet et d'écriture. Mais combiner vitesse et exactitude est un principe applicable à toutes les langues.

gouvernemental peut, quant à lui, décider que les cours seront donnés dans ses propres locaux, et pendant ses heures normales d'ouverture. Les apprenants et les alphabétiseurs auront simplement à décider si ces modalités sont compatibles avec leurs propres obligations et disponibilités.

En cas de négociation entre les trois parties prenantes, il est probable que celles-ci proposent différents lieux et horaires. Dans un pays, par exemple, le programme gouvernemental a prévu que les cours auraient lieu après 18 heures, dans les écoles et dans la grande salle des villages. En revanche, dans un autre projet pilote, de portée plus limitée, les parties prenantes se sont organisées pour que la plupart des cours aient lieu à domicile, vers midi ou dans l'après-midi, et que quelques cours seulement soient donnés le soir. Une évaluation à petite échelle a montré que les taux d'achèvement et de réussite étaient plus élevés dans le projet pilote mais pas de beaucoup.

*Options concernant l'échelonnement des cours.* Pour la planification des cours, il faut naturellement prendre en compte leur échelonnement dans le temps, ainsi qu'on l'a vu dans le chapitre précédent. Le but est de permettre à des adultes de savoir lire de manière « automatique » et d'acquérir des compétences satisfaisantes en écriture en l'espace de 300 à 500 heures de cours. Pour ceux qui mettent en place un programme dans un lieu déterminé, la difficulté est d'organiser les horaires de façon à garantir une fréquentation et un apprentissage optimum pendant les périodes où les apprenants sont disponibles pour assister aux cours et faire des devoirs, et à réduire au minimum les risques d'oubli entre les périodes d'apprentissage.

Dans les régions urbaines ou à forte densité de population, où de nombreuses personnes ont un travail régulier tout au long de l'année, il est possible de donner deux heures de cours par jour, cinq jours par semaine, pendant 12 semaines, puis de prévoir une interruption d'une semaine, avant de reprendre un nouveau cycle de douze semaines, et ainsi de suite pour quatre cycles. Cette formule représente un total de 480 heures d'apprentissage théorique et pratique en classe. En théorie, cela devrait suffire à un apprenant adulte moyen, car il est probable qu'il n'oubliera que peu de choses pendant la semaine d'interruption. Par ailleurs, l'expérience montre

que, même pour les adultes les plus assidus, la fréquentation n'est que de 80 %, ce qui conduit à penser qu'une prolongation de 20 % pourrait être bénéfique pour le cours et les apprenants. Dans ce cas, il faudrait prévoir cinq cycles, d'une durée respective de 12 semaines. La durée totale du cours, semaines d'interruption comprises, serait alors de 56 semaines, soit 13 mois.

À l'opposé de ce scénario urbain « idéal » et comme il a été déjà observé, la population de la plupart des pays à fort taux d'analphabétisme est essentiellement rurale et pratique des types d'agriculture fortement liés aux saisons. Les périodes très chargées, celles des semailles et des moissons, alternent avec des périodes creuses qui laissent du temps pour l'apprentissage. Pendant ces périodes très chargées, qui durent parfois plusieurs semaines ou plusieurs mois, il est pratiquement impossible à ces populations de suivre des cours. Il incombe donc aux planificateurs de l'éducation de répartir judicieusement les « saisons d'apprentissage intensif », où les apprenants peuvent consacrer plusieurs heures par jour à des cours, et les « saisons à régime ralenti »<sup>27</sup>, où ils ne peuvent passer que quelques minutes par jour à revoir ce qu'ils ont appris pour éviter de l'oublier.

Un facteur essentiel à prendre en compte dans ce mode d'organisation saisonnière est, naturellement, l'alphabétiseur. Dans les cas extrêmes, peut-il disposer de cinq ou six heures par jour pour animer un cours d'alphabétisation pendant la saison d'apprentissage intensif ? Peut-il maintenir le contact avec les apprenants pendant la « saison à régime ralenti » pour les aider à faire les quelques exercices prévus ? Cela dépend beaucoup des conditions de travail et des autres activités professionnelles et obligations.

Si un programme comporte des saisons d'apprentissage relativement courtes (de 10 à 15 heures d'apprentissage théorique et pratique seulement par semaine) et des interruptions relativement longues qui ne laissent pas ou peu de temps pour réviser, les planificateurs doivent prévoir d'intégrer, au début de chaque cycle nouveau, un rappel des notions vues antérieurement. Ils devront

---

27. L'expression « à régime ralenti » vient du vocabulaire automobile et désigne le régime minimal du moteur d'une voiture, lorsque celle-ci est à l'arrêt.

aussi examiner les possibilités d'allonger le temps d'apprentissage au-delà des 500 heures mentionnées ci-dessus.

*Options concernant la fréquentation.* Il est évident qu'un apprenant adulte doit suivre un cours régulièrement pour espérer atteindre les objectifs d'apprentissage dans les délais prévus. Mais, et même si cela semble moins évident, un adulte régulièrement absent court plus de risques d'abandonner et de ne pas suivre la série de cours jusqu'à la fin. Ces abandons augmentent le coût unitaire par apprenant ayant suivi la totalité du programme, celui-ci faisant l'objet de critiques. Une fréquentation régulière est donc à la fois dans l'intérêt des apprenants et du programme. Quoi qu'il en soit, maintenir l'assiduité des adultes est un problème universel. Les raisons en sont évidentes et il n'y a donc pas lieu de les traiter ici.

Néanmoins, on constate que certains cours et programmes d'alphabétisation efficaces enregistrent un taux de fréquentation de 80 % ou plus, tandis que d'autres n'ont en moyenne qu'un taux de 20 % ou moins. Cet écart est pour une large part imputable aux alphabétiseurs. Ceux qui donnent un cours intéressant et aident les participants à prendre conscience des connaissances théoriques et pratiques qu'ils acquièrent réussissent à maintenir leur motivation et, par là même, leur assiduité. Mais tous n'arrivent pas à susciter un tel intérêt. La formation contribue à atténuer ces différences, mais sans les éliminer totalement. Ainsi, ceux qui planifient les programmes et ceux qui les mettent en œuvre doivent examiner les options ou combinaisons d'options les mieux adaptées pour aider les alphabétiseurs à maintenir une fréquentation régulière de leurs apprenants et leur permettre d'atteindre les objectifs d'apprentissage dans les délais prévus. Les six options présentées ci-après ont été appliquées dans différents projets. Ils ont tous remporté un certain succès, mais aucune étude comparative systématique de leur efficacité relative n'a été faite.

L'option la plus simple est d'instaurer une règle selon laquelle tout apprenant qui ne peut assister à un cours doit fournir une note justificative à l'alphabétiseur par l'intermédiaire d'un membre de sa famille, d'un ami ou d'un autre participant et, peut-être, demander à pouvoir faire des devoirs chez lui.

Deuxième option : inciter l'alphabétiseur à se rendre au domicile de tout absent n'ayant pas donné d'explication, pour savoir pourquoi il n'est pas venu au cours, pour en discuter avec lui et, s'il en a le temps, pour lui expliquer le contenu de la leçon qu'il a manquée. La faisabilité de cette option dépend des conditions de travail de l'alphabétiseur.

Troisième option : les participants d'une classe peuvent se grouper par deux pour s'aider mutuellement de manière régulière ; le cas échéant, l'un peut expliquer à l'alphabétiseur et au reste de la classe pourquoi son compagnon a été dans l'impossibilité d'assister au cours et l'aider à rattraper son retard éventuel.

Quatrième option : la classe crée un comité de présence fonctionnant selon le même principe que les groupes de deux. En Égypte, dans une région rurale, le comité d'une classe CELL s'est fixé comme objectif de rendre visite à tout absent pour s'enquérir du motif de son absence. Selon les règles de l'hospitalité, la famille de l'absent est tenue d'accueillir tous les membres du comité et de leur offrir à boire. Cette obligation semble avoir eu progressivement un effet bénéfique sur le taux de fréquentation.

Cinquième option : lorsque des groupes, des associations ou des clubs mettent sur pied des cours d'alphabétisation pour leurs membres, leurs responsables se chargent de veiller à ce que la participation soit assidue.

Sixième option : lorsque les communautés prennent la responsabilité de parrainer et de soutenir les classes d'alphabétisation, elles peuvent aussi décider de rendre visite aux absents pour favoriser l'assiduité.

## V. Options en matière de suivi, d'évaluation et de bilan

Entre le début et le milieu des années 1970, le suivi, les évaluations et les bilans ont joué un rôle-clé dans la conception et la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation plus efficaces. Depuis les années 1960, les financeurs de programmes d'alphabétisation ont pris l'habitude de réclamer que les processus et résultats des programmes soient évalués. Pourtant, dans les précédents chapitres, il n'a pas été possible de présenter des évaluations claires et objectives des différentes options de chaque aspect d'un programme d'alphabétisation. Il semble donc que les conditions dans lesquelles ces trois activités ont été réalisées n'ont pas été suffisamment satisfaisantes pour que l'on en tire des informations et des enseignements utiles pour les planificateurs. L'évaluation faite par l'UNESCO de son Programme d'alphabétisation des adultes orienté vers le travail, d'ampleur mondiale, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, n'a abouti qu'à des hypothèses, malgré les études minutieuses et les sommes importantes investies dans le suivi et l'évaluation. De même, la Banque mondiale, qui a soutenu un certain nombre de programmes d'alphabétisation au cours des 30 dernières années, ne parvient toujours pas à élaborer des directives concrètes à partir de l'évaluation de ces divers projets.

Les raisons de ces échecs apparents ne sont pas difficiles à identifier. Elles peuvent être réparties en trois catégories interdépendantes : les obstacles pratiques, techniques et les obstacles liés à des attitudes. Les paragraphes suivants présentent une analyse des obstacles les plus courants, suivie d'une réflexion sur les options permettant d'en surmonter certains.

*Obstacles.* Ils apparaissent, même quand le suivi porte sur des quantités simples. À la base, dans tous les programmes, à part ceux qui ne portent que sur un très petit nombre de classes, il est difficile d'obtenir des alphabétiseurs qu'ils tiennent un registre précis et complet des effectifs, de l'assiduité, des progrès, des abandons et du taux d'achèvement. En ce qui concerne les programmes nationaux comptant des milliers de classes et des dizaines de milliers



d'apprenants, la tâche est manifestement d'une ampleur gigantesque. Si les alphabétiseurs sont bénévoles ou ne perçoivent que des honoraires très modestes, ils seront moins disposés à passer du temps supplémentaire à tenir des registres et à les transmettre à qui de droit.

Quant aux superviseurs ou autres personnes chargées de ces relevés, ils n'ont ni le temps ni le personnel nécessaire pour mener le travail laborieux et souvent fastidieux de collecter les données auprès d'un grand nombre de classes, et de les collationner pour les incorporer dans des tableaux aux fins d'analyse. Qui plus est, ils n'ont pas été formés pour évaluer et analyser des données dans le but de donner un aperçu du taux de fréquentation et de persévérance, d'en dégager des tendances et des profils, d'identifier des points faibles, etc. Les rapports et les relevés sont donc souvent incomplets et remis tardivement, ce qui explique pourquoi les responsables de la planification et de l'élaboration des politiques sont si lents à constater où il faut apporter des changements à apporter et à réagir.

De la même manière, plus un organisme est haut placé dans la hiérarchie, plus le volume de données à analyser est important et plus leur degré d'agrégation est élevé, et plus il faut de moyens pour collationner les données, les analyser et en rendre compte. Bien qu'il existe aujourd'hui beaucoup de logiciels qui facilitent le traitement de gros volumes de données, un problème pratique demeure : la plupart des pays à fort taux d'analphabétisme chez les adultes n'ont pas suffisamment d'ordinateurs, de logiciels ou de personnes capables d'utiliser les uns et les autres.

Si le suivi est problématique sur le plan quantitatif, il en va de même sur le plan qualitatif. Le plus souvent, les superviseurs n'ont pas le temps de suivre, du début à la fin, les processus et les interactions dans des classes isolées, ni de rédiger un compte rendu détaillé de leurs observations. Ils ont encore moins le temps de faire des comparaisons systématiques entre les classes dont ils ont la charge. Qui plus est, ils n'ont en général pas été formés pour ce type de tâche.

Par ailleurs, l'évaluation finale des aptitudes des apprenants à lire, à écrire et à calculer est complexe. Quelques programmes utilisent une classification par niveaux d'alphabétisation. Par

exemple, le niveau 1 peut désigner l'aptitude des apprenants à reconnaître des mots qu'ils ont déjà étudiés en classe, à déchiffrer des mots utilisés couramment dans le langage parlé, mais qu'ils ne connaissent pas dans leur forme écrite, et à reconnaître des nombres jusqu'à un seuil donné. Le niveau 2 peut désigner l'aptitude à lire des phrases, composées au maximum de six mots qui ont été vus en classe, et ainsi de suite jusqu'au niveau 4 ou 5, par exemple. Le dernier niveau peut correspondre à quatre ou cinq années d'études primaires, ou bien désigner la capacité de lire, de comprendre et de résumer un court bulletin d'informations tiré d'un journal populaire. Toutefois, identifier les niveaux de compétences que l'on peut attendre du lecteur moyen après un temps donné d'enseignement et de pratique est source de controverses. Devrait-on demander aux apprenants de lire des textes à haute voix, en mesurant leur vitesse et en comptant le nombre d'erreurs qu'ils commettent ? Si oui, quel vocabulaire faut-il employer dans ces textes et quels critères de réussite faut-il adopter, en termes de vitesse et de nombre maximum d'erreurs ? Si l'on considère que la lecture à voix haute n'est pas un bon critère, faut-il évaluer les compétences des apprenants en leur demandant de lire un texte en silence, à une certaine vitesse (considérée comme étant celle du lecteur moyen), puis de répondre à quelques questions sur ce passage ? Faut-il leur demander d'écrire une lettre ou une histoire ? Quels sont les critères de réussite en ce qui concerne la longueur du texte ou le nombre maximum de fautes d'orthographe ? Quels types de calcul doivent-ils savoir faire et rédiger par écrit ? Toutes ces questions sont très concrètes, mais, pour y répondre, il faut avoir des connaissances solides sur ce que l'on peut attendre d'un apprenant moyen inscrit à un certain type de cours et savoir comment créer et noter des évaluations. Peu de programmes ont, semble-t-il, mené les études nécessaires dans ce domaine.

Au-delà du suivi et des bilans, il faut aussi savoir comment évaluer, de manière fiable, la façon dont les apprenants utilisent à long terme leurs connaissances en lecture, en écriture et en calcul. Les personnes ayant ces compétences sont rares et, par conséquent, très demandées ; faire appel à leurs services est coûteux, sans compter qu'elles sont rarement disponibles pour travailler dans le domaine de l'alphabétisme.

*Attitudes.* Les difficultés liées aux attitudes sont peut-être plus importantes que les obstacles pratiques et techniques. Tout d'abord certaines personnes ignorent l'importance d'un suivi continu ou se montrent sceptiques à cet égard. Des alphabétiseurs, mais aussi des superviseurs, peuvent se demander s'il est véritablement utile de tenir des registres de présence car ils ne reçoivent que rarement les résultats des évaluations et des analyses obtenus à partir des données qu'ils ont fournies. Ils en savent encore moins sur les améliorations qui peuvent être apportées à la lumière de leurs données.

Par ailleurs, certains pensent que la raison d'être de l'alphabétisation et de l'éducation est évidente et qu'il n'y a nul besoin d'un suivi ou d'une évaluation pour les justifier. Dans les programmes nationaux ou d'autres programmes de grande ampleur, le point de vue dominant est que le seul fait d'offrir à la population de tout un pays la chance d'être éduquée est infiniment plus important que le fait de se soucier de la régularité de la fréquentation, de l'efficacité de l'apprentissage et d'un perfectionnement éventuel. Cette conception des choses est notamment celle d'un gouvernement qui est plus intéressé par le retentissement sur l'opinion publique de ses efforts massifs et visibles à l'échelle nationale, que par des améliorations qualitatives marginales qui n'affectent qu'une clientèle moins nombreuse et moins visible.

La suspicion peut renforcer ce scepticisme. Lorsqu'un programme est tributaire des fonds d'un bailleur international, le personnel peut penser que les données relatives aux taux de fréquentation, d'achèvement ou de réussite sont déterminantes pour la poursuite ou non du financement. Des honoraires et des emplois peuvent être en jeu. De même, le personnel d'un programme financé par l'État peut craindre que celui-ci mette un terme au projet si les résultats ne sont pas satisfaisants. Il peut alors être tenté de gonfler les chiffres, depuis ceux concernant les effectifs jusqu'à ceux concernant le taux d'achèvement. Cette attitude est particulièrement manifeste lorsqu'un organisme de parrainage demande une évaluation détaillée à des spécialistes indépendants issus du milieu universitaire ou du secteur privé, ou venant d'un autre pays.

*Options pour surmonter ces obstacles.* La volonté de surmonter ces obstacles dépend des objectifs d'un programme. Si un

gouvernement (ou une autre organisation, par exemple) estime qu'il est seulement tenu d'offrir des conditions d'accès à l'alphabétisation satisfaisantes et que les apprenants doivent faire eux-mêmes l'effort de s'éduquer et de développer des compétences en alphabétisme, alors la priorité des mesures de suivi, d'évaluation et de bilan sera faible, voire nulle. Si, au contraire, une organisation considère que l'alphabétisme n'est que le point de départ d'un investissement important pour le développement éducatif, social, politique, économique ou autre, alors il voudra s'assurer que cet investissement permet bel et bien de poser les bases solides d'un développement futur. Dans ce cas, le suivi, les bilans et les évaluations deviennent des outils importants – pour ne pas dire essentiels. Il est donc nécessaire d'éliminer ou, du moins, de réduire les obstacles en la matière.

Pour déterminer les options qui permettent de surmonter ces obstacles, il faut poser clairement les objectifs du suivi, de l'évaluation et du bilan. Étant donné que ces trois activités sont coûteuses en termes d'argent, de temps et de main-d'œuvre, il faut viser le minimum d'utilisation nécessaire pour atteindre les objectifs. Idéalement, du point de vue des décideurs et des planificateurs de l'éducation, le but de chacune de ces activités devrait être d'obtenir des prévisions plus réalistes, une meilleure planification, une mise en œuvre plus efficace et des résultats plus utiles pour les apprenants et la société. Elles devraient aussi permettre de faire des prévisions de coût plus pertinentes et une meilleure évaluation de la valeur de l'investissement.

Le *tableau 5.1* présente de façon sommaire l'utilité de ces trois activités du point de vue des personnes les plus directement concernées par la mise en œuvre de cours d'alphabétisation. Il s'appuie sur les indicateurs couramment appliqués pour mesurer la pertinence et l'efficacité de l'alphabétisation : effectifs, taux de fréquentation, taux d'achèvement, taux d'inscription aux tests et taux réel de réussite. Il montre que, si le suivi est correctement effectué, chaque indicateur peut être utile à toute personne concernée par le programme. Toutefois, il est possible que certaines d'entre elles ne se rendent pas compte de l'utilité de ces indicateurs, ou qu'elles considèrent que le travail et le temps que nécessite un suivi correct des indicateurs soient trop importants au regard de l'intérêt

qu'ils présentent. Les options possibles pour la mise en œuvre sont les suivantes : (1) persuader et convaincre les alphabétiseurs ou autres d'effectuer un suivi des indicateurs en leur en démontrant l'utilité ; (2) obliger les alphabétiseurs ou autres à effectuer un suivi des indicateurs ; (3) offrir des primes pour les inciter à effectuer un suivi ; (4) réduire le travail et le temps nécessaires en simplifiant les procédures de suivi ; (5) renoncer à un suivi à l'échelle du programme au profit d'un suivi à l'échelle d'échantillons, avec l'aide de spécialistes.

L'expérience acquise dans maints pays montre que, dans le cas des programmes gouvernementaux de grande ampleur, les deux premières options – persuasion et obligation – ne donneront pas de bons résultats : de nombreux fonctionnaires négligeront ce suivi, ne seront pas à l'aise par rapport à l'évaluation et considéreront les recherches et l'expérimentation avec scepticisme. La troisième option – offre de primes – nécessite de porter une extrême attention à la conception et à la supervision, risque d'être difficile à gérer de façon fiable et peut susciter des réserves à cause de son coût. La quatrième option – simplification des procédures – pourrait être efficace, mais elle risque de réduire tellement les informations que celles-ci ne seront plus utiles à la planification prévisionnelle. Quant à la faisabilité de la cinquième option – suivi d'échantillons –, elle dépend de la disponibilité de spécialistes compétents dans le pays et risque d'augmenter le coût total. Néanmoins, l'expérience des 25 dernières années montre que la couverture complète de programmes, même d'ampleur modeste, n'est pas envisageable. Tant que les responsables ne se montreront pas plus favorables au suivi et aux évaluations, et tant que les capacités locales ne seront pas suffisantes pour couvrir un programme de grande ampleur de manière adéquate, il semble plus prudent d'adopter une approche relativement limitée.

Dans le cas d'un programme financé par des organismes extérieurs, la cinquième option peut aussi soulever la question de l'appropriation et du contrôle : la responsabilité des échantillons incombe-t-elle à l'organisme local (gouvernemental ou non) ou au financeur ? La politique actuelle est de promouvoir l'appropriation et le contrôle au niveau local afin de renforcer les capacités, même si on demande souvent l'aide de spécialistes extérieurs pour la

conception et l'analyse. Jusqu'ici, comme il ressort des chapitres précédents, cette politique n'a pas produit d'orientations claires concernant le choix des stratégies ou des méthodes.

Pour le financeur, c'est une question de priorité : s'il considère que l'un de ses rôles est de générer et de diffuser des informations fiables qui seront utiles pour la politique et la pratique en faveur de l'alphabétisme et de la formation tout au long de la vie, et s'il estime que ce rôle est temporairement plus important que l'appropriation et le renforcement des capacités locales, il pourra discuter de la question avec les personnes qu'il soutient.

Le dernier aspect de l'évaluation concerne les effets à long terme d'un programme d'alphabétisation. Comment les apprenants utilisent-ils les compétences qu'ils ont acquises ? Leur permettent-elles d'améliorer leur qualité de vie et de poursuivre une éducation permanente ? Peut-on en tirer des leçons pour les projets d'alphabétisation présents et futurs ? À ce jour, il ressort que seuls des organismes internationaux, comme l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE) et le Bureau Asie-Pacifique Sud d'éducation des adultes (ASPBAE), ont entrepris de répondre à ces questions. Par la force des choses, ils n'ont pu s'appuyer que sur des échantillons relativement restreints, mais néanmoins représentatifs, d'anciens apprenants. Les options semblent limitées : faut-il, oui ou non, effectuer une évaluation et, si oui, quelles seront la taille et la répartition de l'échantillon ?

**Tableau 5.1 Utilité des indicateurs de suivi, vue sous différents angles**

<b>Indicateur</b>	<b>Alphabétiseur</b>	<b>Soutien fourni (superviseur, communauté)</b>	<b>Planificateurs, organismes de parrainage et financeurs</b>
Effectifs	Trop nombreux pour être gérés ? À répartir en un plus grand nombre de classes ? Insuffisants pour justifier de maintenir la classe ? Possibilité de travail en groupe, d'enseignement entre pairs ?	Moins que prévu ? Plus que prévu ?	Moins que prévu ? Plus que prévu ? Répartitions par sexe, âge, statut socio-économique, formation et diplômes telles que prévues ? Autres indications utiles pour un changement d'orientation ou une action publique ?
Fréquentation	Si inférieure à 75 %, rechercher les causes. Absences régulières de certaines personnes ? En identifier les causes et discuter de solutions possibles.	Y a-t-il des fluctuations ? Une baisse régulière ? Identifier les causes. Absences régulières de certaines personnes ? En identifier les causes et discuter de solutions possibles.	En général, supérieure à 75 % au moins ? Si non, identifier les causes : contenu ? Méthodes ? Planification ? Régions ou communautés spécifiques en baisse ? À étudier.
Achèvement	Sait-on pourquoi des participants n'ont pas achevé le cours ? Les raisons indiquent-elles comment améliorer le contenu, les horaires ou les lieux ?	Sait-on pourquoi des participants n'ont pas achevé le cours ? Les raisons indiquent-elles comment améliorer le contenu, les horaires ou les lieux ? Indiquent-elles que la formation et le soutien des alphabétiseurs devraient être améliorés ?	Peut-on dégager des orientations ou des tendances à partir du taux d'achèvement ? Si celui-ci est globalement inférieur aux attentes, cela est-il dû au programme lui-même ?

Indicateur	Alphabétiseur	Soutien fourni (superviseur, communauté)	Planificateurs, organismes de parrainage et financeurs
Inscription aux tests	Sait-on pourquoi des apprenants refusent de voir évaluer leurs acquis en alphabétisme ? Peut-on imaginer des modes d'évaluation des acquis qui seraient mieux acceptés par tous les apprenants ?	Sait-on pourquoi des apprenants refusent de voir évaluer leurs acquis en alphabétisme ? Peut-on imaginer des modes d'évaluation des acquis qui seraient mieux acceptés par tous les apprenants ?	Y a-t-il une typologie, générale ou locale, du taux d'inscription aux tests ? Est-elle le signe de failles ou d'améliorations possibles dans le processus d'inscription aux tests ?
Niveau d'acquis	Le niveau moyen d'acquis de nos apprenants est-il inférieur ou supérieur à celui des apprenants ayant un autre alphabétiseur ? Quels écarts y a-t-il entre le niveau d'acquis de l'apprenant moyen et celui de l'apprenant le plus performant et le moins performant ? Ces écarts sont-ils facilement explicables ?		Quels sont les niveaux d'acquis en lecture, écriture et calcul écrit ? Sont-ils conformes aux attentes ? Y a-t-il une typologie d'un niveau particulièrement élevé ou d'un niveau particulièrement faible ? Que peut-on en déduire sur le plan du contenu, de la formation et du soutien des alphabétiseurs ?



## VI. Options concernant l'apprentissage tout au long de la vie : être à l'avant-garde des technologies de l'information et de la communication

*Il est également important d'intégrer des efforts spécifiques en matière d'alphabétisation et d'éducation dans différentes politiques et situations industrielles et sur le lieu de travail, de même que dans des politiques relatives à la santé, aux femmes, à la famille et à d'autres domaines communautaires de politiques et de pratiques, de telle sorte que l'apprentissage soit ancré dans diverses activités menées tout au long de la vie et embrassant tous les aspects de la vie.*

Source : Duke et Hinzen, 2006, p. 165.

Comme on l'a évoqué dans l'*introduction*, l'alphabétisme n'est qu'une composante du développement et doit fonctionner en interaction avec d'autres composantes. Les apprenants risquent de perdre progressivement leurs compétences en alphabétisme si leur environnement ne leur donne pas l'occasion de les utiliser. Des études conduites dans plusieurs pays montrent que, si un alphabète n'utilise pas ses capacités pour lire et écrire, il finit par les oublier<sup>28</sup>. Inversement, sans une généralisation de l'alphabétisme, les efforts de développement n'ont aucune chance d'être à la hauteur des attentes.

Le *chapitre I* a mis en relief deux points. Premièrement, actuellement, le participant moyen à un programme d'alphabétisation semble atteindre un niveau de compétences équivalent à celui des enfants ayant achevé deux ou trois années d'études primaires. Ces compétences constituent une bonne base, mais ne sont pas définitivement acquises. Il faut les consolider et les développer. Deuxièmement, il est dans l'intérêt public de promouvoir l'utilisation de ces compétences de façon à tirer le meilleur parti des autres efforts menés en faveur du développement. Il est également dans l'intérêt

---

28. Il convient aussi de rappeler que l'on n'oublie pas du jour au lendemain, mais que cela peut prendre plusieurs années. Tout dépend du niveau de maîtrise de ces compétences.

public d'inciter les gens à acquérir d'autres connaissances qui leur permettraient d'avoir une meilleure qualité de vie. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les troisième et quatrième objectifs énoncés au Forum mondial sur l'éducation de Dakar : offrir aux jeunes et aux adultes, notamment aux femmes, un accès équitable à des programmes d'éducation de base, d'éducation permanente et d'éducation à la vie courante – autrement dit, un accès à l'apprentissage tout au long de la vie.

Plus récemment, le Rapport mondial de suivi 2006 sur l'EPT a produit une argumentation solide en faveur de la création et de la promotion de sociétés alphabètes, et non pas seulement d'individus alphabètes. Pour atteindre ce but, il est nécessaire d'élargir les utilisations de l'alphabétisation et de créer ce que l'on pourrait appeler un « environnement alphabète » où les individus sont exposés à de multiples expressions de l'alphabétisme : panneaux d'indication et de direction, affiches, avis, publicités, bulletins d'informations communautaires gratuits, journaux bon marché, revues, livres, bibliothèques locales, etc. Ce chapitre examine les différentes possibilités que les gouvernements et les organismes non gouvernementaux peuvent étudier pour œuvrer en ce sens.

Toutefois, il convient d'abord de souligner un point important. Comme il existe un lien étroit entre l'alphabétisme et le développement économique, social et politique, le contenu des programmes d'alphabétisation a tendance à être axé sur les aspects fonctionnels. Ainsi, des sujets comme l'hygiène, la nutrition, l'agriculture, l'horticulture, l'épargne et le crédit, ainsi que l'éducation civique occupent une place prédominante dans les abécédaires. Ces thèmes essentiels justifient sans doute une bonne utilisation des fonds publics dans des programmes gouvernementaux. Néanmoins, l'esprit humain a besoin de variété. Par exemple, dans un programme, un recueil de textes suivis racontant une histoire d'amour dans un village est devenu un best-seller. Dans un autre, de courts romans-photos racontant des histoires d'amour ou policières ont remporté un grand succès, même s'ils étaient payants. Dans un troisième, des feuilles d'information sur des manifestations locales et nationales ont suscité beaucoup d'intérêt. Par conséquent, pour nourrir la motivation des alphabètes afin qu'ils utilisent leurs compétences et pour favoriser un apprentissage continu et un environnement

alphabète, il faut une certaine ouverture d'esprit : affaires courantes, divertissements, loisirs, aventures et histoires d'amour font partie des centres d'intérêt de l'être humain et peuvent promouvoir son développement.

Créer un environnement alphabète pour une société alphabète donnant accès à un apprentissage tout au long de la vie est une tâche immense, qui doit s'inscrire dans une approche à long terme. Concrètement, cela peut se faire sans intervention de l'État. Mais compter sur ce que l'on pourrait appeler des « processus naturels de diffusion » nécessiterait une approche à plus long terme encore. Cela pourrait aussi aller à l'encontre d'un développement généralisé de la société. Tout gouvernement désireux de promouvoir le développement social et économique – et éventuellement politique – de sa population doit aspirer à la création d'un environnement alphabète pour une société alphabète.

Lorsqu'ils considèrent les possibilités dont un gouvernement dispose, les planificateurs du développement et de l'éducation devraient recenser et évaluer dans le pays tous les organismes susceptibles de promouvoir un environnement alphabète et de favoriser le développement de l'alphabétisme et de l'apprentissage tout au long de la vie. Outre les services gouvernementaux à différents échelons, les entreprises publiques et les organismes bénévoles, caritatifs et religieux, il est probable qu'il existe des entreprises du secteur privé dont les intérêts seraient mieux servis si une plus grande partie de la population était alphabète. Elles pourraient donc être disposées à investir dans ce domaine. Par exemple, il peut s'agir de maisons d'édition, de la presse, des imprimeurs, des libraires et des entreprises spécialisées en matériels et logiciels informatiques. L'expertise, les informations et les idées qu'elles seraient peut-être prêtes à partager pourraient avoir plus de valeur que les crédits ou autres ressources matérielles qu'elles pourraient fournir. Il est probable qu'elles connaissent les niches de marché, existantes et potentielles, qu'elles aient des idées sur la manière de les exploiter et qu'elles soient au courant de l'évolution des technologies émergentes susceptibles de favoriser l'utilisation de l'alphabétisme.

Comme dans le cas de l'alphabétisme proprement dit, le premier choix politique incombant à un gouvernement est de déterminer si l'effort en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie est la responsabilité exclusive de l'État. Si ce n'est pas le cas, faut-il tenter d'associer à cet effort d'autres formes d'initiative, par exemple en faisant appel à des ONG qui disposent d'une base de soutien élargie, qu'elles soient bénévoles, à but non lucratif ou, comme mentionné précédemment, à but lucratif ? Il est également possible d'inciter des organisations communautaires ou de quartier actives localement à identifier la forme et le contenu d'apprentissage qui pourraient apporter un bénéfice continu et durable à leur population. Une autre solution, également intéressante, adoptée dans les pays nordiques, permet à des individus de créer des groupes ou des cercles d'apprentissage *ad hoc* pour servir leurs objectifs particuliers.

Dans l'option choisie par le gouvernement, l'option sous-jacente pose la question de savoir jusqu'à quel point le gouvernement central est prêt à partager les responsabilités avec les échelons administratifs inférieurs et à les soutenir au moyen de ressources et du renforcement de leurs capacités ? Ou encore, si, selon les termes de la constitution d'un État fédéral, la responsabilité du gouvernement fédéral ou du gouvernement d'union est déléguée à des administrations d'État, régionales ou municipales, le gouvernement fédéral a la possibilité d'inciter les autres échelons inférieurs à prendre cette responsabilité au sérieux en créant des mesures de soutien supplémentaire et conditionnel.

Le degré de faisabilité d'une option dépend de quatre critères : (1) la compatibilité de cette option avec les objectifs visés par le gouvernement pour sa société ; (2) les ressources dont le gouvernement dispose ou qu'il pense pouvoir mobiliser ; (3) son estimation des capacités disponibles dans les secteurs d'activités non gouvernementales, à but lucratif, à but non lucratif, bénévoles et communautaires ; (4) son estimation de ses propres capacités existantes et potentielles, qui serviront à renforcer des capacités dans d'autres secteurs de la société. Dans chacun de ces critères, les planificateurs de l'éducation pourraient être assistés par des planificateurs de développement, si ceux-ci étaient prêts à entreprendre des études et à rassembler des données pour les soumettre aux décideurs concernés.

Parmi les mesures d'incitation qu'un gouvernement peut prendre pour récompenser des participants ayant suivi avec succès un programme d'alphabétisation, il y a l'accès à un apprentissage permettant d'acquérir des diplômes officiels. Une personne qui a achevé le cours pourrait être considérée comme ayant un certain niveau de scolarité – par exemple, quatre ans de scolarité – et pourrait passer au niveau suivant pour préparer le certificat de fin d'études primaires. Dans certains pays qui ont appliqué cette mesure d'incitation, on a observé un regain d'intérêt des jeunes pour l'éducation. Alors qu'ils avaient abandonné l'école avant d'avoir acquis une bonne maîtrise de l'alphabétisme, le programme d'alphabétisation leur est apparu comme une sorte de seconde chance.

Il ne faut cependant pas trop attendre d'une telle offre. Si elle motive de nombreuses personnes à participer à un programme, peu d'entre elles s'inscrivent effectivement à un enseignement formel au terme de celui-ci. Dans un pays, par exemple, un alphabétisé sur cinq seulement s'est inscrit pour obtenir un certificat d'études complémentaire. Cela semble dû au fait que la plupart des adultes, en particulier les pauvres, peuvent difficilement suivre des cours sur des périodes prolongées. Après avoir suivi des cours à temps partiel pendant deux ou trois ans pour avoir seulement la possibilité d'accéder à un cours d'enseignement primaire, la majorité des adultes ne sont guère tentés de poursuivre, à temps partiel, des études sans doute plus difficiles, sur une période encore plus longue.

Pour résoudre cette difficulté, deux possibilités sont envisageables. L'une est d'adapter le système d'unités de valeur au système local. Par exemple, les apprenants pourront étudier une seule matière d'un programme à la fois et conserver l'unité de valeur obtenue jusqu'à ce qu'ils aient étudié toutes les matières requises pour l'obtention d'un certificat. Il leur faudrait moins de temps pour couvrir et apprendre une seule matière que le programme complet de primaire ou de secondaire. La deuxième possibilité consiste à organiser le cours en alternant de courtes « sessions d'apprentissage intensif » avec de brèves périodes d'interruption, qui dureraient de une à deux semaines. Ainsi, plutôt que de donner des cours pendant un cycle complet de 12 semaines, suivi d'une interruption de quatre semaines, on pourrait concentrer les cours sur quatre semaines,

suivies d'une interruption d'une semaine seulement. Les « sessions d'apprentissage intensif » ne couvriraient que quelques matières, plutôt que le programme d'enseignement complet. Pour choisir l'une ou l'autre de ces possibilités, il faudrait en discuter avec les apprenants eux-mêmes.

S'il ne fait aucun doute qu'une demande de diplômes officiels existe dans la plupart des pays, le souhait d'un grand nombre d'apprenants adultes, ou peut-être de la majorité d'entre eux, est simplement d'apprendre ce qu'ils jugent intéressant ou utile. Quelques-uns souhaitent aussi obtenir un certificat. Mais il est probable que celui-ci ne représente pour eux qu'une attestation de réussite ou éventuellement un document à produire lors d'une recherche d'emploi. La majorité d'entre eux ne cherchent pas à obtenir un diplôme pour poursuivre d'autres études. Compte tenu de la diversité de la demande des apprenants, l'État peut exploiter le potentiel que représente le secteur non gouvernemental et prêter davantage son appui à des initiatives déjà en cours.

Dans des sociétés multilingues, on peut s'attendre à une forte demande pour l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues officielles. Le fait d'avoir accès à la langue utilisée dans les textes de loi, dans l'administration et dans le commerce avive le désir de savoir lire et écrire et élargit l'usage de ces compétences. Cela incite aussi à les conserver et à les perfectionner. De nombreux adultes analphabètes peuvent souhaiter être alphabétisés dans une langue officielle, même s'ils ne savent pas la parler. Il faut parfois user de persuasion pour les convaincre qu'ils feraient mieux d'acquérir d'abord des compétences en alphabétisme dans une langue qu'ils connaissent bien pour ensuite s'employer à apprendre une nouvelle langue. S'ils ont le temps de suivre deux cours de front, ils peuvent aussi acquérir des compétences en alphabétisme dans leur propre langue et entreprendre, simultanément, d'apprendre à parler une langue officielle. Mais, leur désir d'apprendre une langue officielle est naturellement dans l'intérêt public, ne serait-ce que parce que cela permet aux organismes gouvernementaux, à tous les échelons, de communiquer plus facilement avec la population et que cela augmente le nombre de personnes qui, dans un pays, peuvent communiquer entre elles.

Certes, un gouvernement peut aussi déléguer l'entière responsabilité d'organiser les offres d'apprentissage de langues officielles au secteur non gouvernemental, à but lucratif ou non lucratif. Il peut faire ce choix en considérant qu'il appartient aux personnes déjà alphabètes de prendre en charge l'organisation de leur éducation ultérieure. Deux raisons vont à l'encontre de cette décision : la première tient à la raison d'être de l'alphabétisme, la seconde, à l'équité. Premièrement, cette option est en contradiction avec une justification fondamentale de l'alphabétisme, qui est d'inciter les personnes à développer au maximum les capacités leur permettant d'accéder à l'information et de l'exploiter en faveur du développement social, politique et économique. Deuxièmement, cette option creuse l'écart entre les régions urbaines et très peuplées, plus riches, d'une part, et les régions plus pauvres, isolées et faiblement peuplées, d'autre part. Autrement dit, elle a pour effet d'exacerber les inégalités existantes.

Un choix plus équitable est d'avoir recours à la fois à des incitations et à des garanties : les premières encourageraient le secteur non gouvernemental à participer à la promotion des langues officielles, les secondes garantiraient que les pouvoirs publics offrent un accès suffisant à des cours adaptés lorsque l'initiative privée fait défaut. Deux facteurs permettent de déterminer si ces cours doivent être payants, tout en étant plus ou moins subventionnés : le degré de mobilisation du gouvernement pour encourager sa population à utiliser une ou deux langues courantes et à communiquer dans ces langues ; la nécessité d'évaluer le niveau de la demande d'apprentissage de la langue officielle en fixant des droits d'inscription, assez bas pour que les pauvres ne soient pas écartés, et assez hauts pour s'assurer qu'il y a une volonté réelle d'apprendre cette langue.

En général, dans les pays où le taux d'adultes alphabètes est inférieur à la moyenne, la plupart des habitants vivent relativement dispersés en milieu rural. Cette population peut compter plusieurs groupes ethniques, culturels et linguistiques. Elle gagne sa vie grâce à diverses activités : agriculture, élevage, exploitation forestière, pêche, fabrication artisanale et petits boulots. Certains pratiquent la transhumance et se déplacent d'un endroit à l'autre, au rythme des saisons. Les communications (routes, transports, télécommunications

et services postaux) sont souvent difficiles, voire inexistantes, du moins pendant la mousson ou la saison des pluies. Les organismes non gouvernementaux, qu'ils soient nationaux, locaux ou communautaires, sont rares. Les organismes gouvernementaux, nationaux et locaux, assument presque seuls la responsabilité de promouvoir le développement. Favoriser la création d'environnements alphabètes est parfois source de difficultés. En ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, il peut être relativement simple de définir le type de contenu que les différents groupes jugeraient pertinent et utile. Mais il peut être plus difficile de concevoir et d'évaluer la faisabilité des options permettant d'organiser et d'offrir un apprentissage tout au long de la vie à ces groupes, dans des contextes aussi variés.

Dans les deux cas, un gouvernement a le choix entre au moins deux possibilités : soit il décide de faire cavalier seul en attendant que les conditions s'améliorent et que d'autres organismes décident d'eux-mêmes de se joindre à lui, soit il propose des incitations pour attirer des organismes non gouvernementaux qui compléteront ses efforts.

Dans l'un et l'autre cas, le gouvernement peut combiner quatre mesures. La première est la mise en place de moyens de communication permettant aux futurs apprenants de discuter directement avec les planificateurs du contenu, de la méthode, des matériels, etc. Les planificateurs seraient ainsi au courant de l'évolution des besoins et des intérêts de leurs clients. La deuxième est une forme de décentralisation qui permettrait aux éducateurs qui sont en contact direct avec les apprenants de décider de la manière d'employer les ressources dans l'intérêt de ceux-ci. Cela réduirait le nombre d'échelons décisionnels et les risques de détournement de ressources au détriment de l'apprentissage tout au long de la vie. La troisième mesure est l'instauration d'un système d'information qui permettrait aux apprenants de connaître les ressources disponibles pour leur apprentissage, les moyens d'y accéder et la procédure à appliquer pour demander aux gestionnaires d'en rendre compte. La quatrième est de se tenir au courant des possibilités qu'offrent les nouvelles technologies dans l'optique d'accroître l'efficacité de la mise en œuvre des trois premières mesures.



Il a longtemps été impossible d'utiliser les nouvelles technologies pour éduquer et former les populations rurales parce que leurs coûts étaient élevés et qu'il n'y avait pas assez d'infrastructures. Les techniques à commande manuelle, telles que duplication à pâte, impression à l'écran de soie, duplication mécanique avec stencils à papier paraffiné, et autres matériels d'information et didactiques, étaient accessibles, malgré des problèmes fréquents dus à des retards d'approvisionnement et à la livraison de quantités insuffisantes. L'enseignement par correspondance était tributaire des services postaux, lesquels étaient bien souvent lents, peu fiables et pratiquement hors de portée pour de nombreuses populations rurales. À cause du manque de fiabilité de la distribution électrique, les populations rurales ne découvraient le cinéma que lors des rares passages de la camionnette de projection dans leur région. Pour la même raison, l'utilisation de projecteurs de films et de diapositives dans des centres scolaires et de formation était également rare. La radio était un moyen plus prometteur, les postes récepteurs pouvant fonctionner avec des piles relativement peu coûteuses. Mais, en de nombreux endroits, la réception était mauvaise, et la fourniture de piles de rechange, aléatoire. En outre, les horaires de diffusion étaient souvent variables et imprévisibles. La télévision s'est heurtée à des problèmes similaires. Malgré tout, des éducateurs et des apprenants patients et déterminés ont trouvé des moyens de profiter de ces technologies plus anciennes.

Utiliser les technologies plus récentes au profit des populations rurales demandera certainement autant de patience et de détermination. Les technologies sans fil, l'énergie solaire et éolienne, les appareils à manivelle et les satellites promettent de rendre accessibles aux habitants des régions les plus éloignées et les plus pauvres les ordinateurs de poche bon marché. Le fait de pouvoir les utiliser devrait en inciter plus d'un à acquérir des compétences suffisantes en alphabétisme. Si cette perspective est encore lointaine, le téléphone cellulaire, lui, a déjà contribué à réduire la pauvreté et l'analphabétisme. Grâce à lui, des femmes pauvres, bien souvent analphabètes et issues du milieu rural, ont appris comment se procurer un revenu et acquis des rudiments de lecture, d'écriture et de calcul, malgré le manque d'électricité au niveau local et malgré la difficulté à se fournir en piles. Cela pourrait pousser des éducateurs

à innover en organisant d'autres formes d'apprentissage par le biais de conférences. La radio portative, alimentée par l'énergie solaire et éolienne, permet à des individus d'accéder à un enseignement à distance et à des éducateurs d'obtenir un soutien pour gérer leurs groupes d'apprentissage. Les CD et les DVD ont déjà créé de nouvelles possibilités d'enseignement en face à face et à distance. De nouvelles machines alimentées par des sources d'énergie de substitution et permettant de reproduire des documents en grand nombre et à faible coût – et utilisant du papier recyclé – promettent de faciliter la création et le maintien d'environnements alphabètes dans les communautés et les familles.

Le paragraphe précédent n'a pas pour but de provoquer l'euphorie. Il souhaite simplement montrer que les décideurs en matière d'éducation (au sein de gouvernements ou d'autres organisations) devraient mettre en place des mécanismes leur permettant d'être informés des progrès et des innovations dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Ils devraient également en connaître le coût et savoir quels environnements sont propices à leur utilisation. Certaines innovations peuvent se révéler extrêmement utiles et rentables pour créer et pérenniser des environnements alphabètes et des programmes d'éducation tout au long de la vie, ainsi que pour former différents groupes de la population rurale.

### *Conclusion*

Cet ouvrage s'est efforcé de montrer d'abord que le niveau de compétences en lecture, en écriture et en calcul considéré comme suffisant varie d'une société à l'autre et d'une communauté à l'autre. Les planificateurs de l'éducation, qu'ils soient membres d'un gouvernement ou d'un organisme non gouvernemental, devront consulter des experts locaux spécialisés en alphabétisme pour déterminer le niveau qui correspond à leur société, à leur langue et à leur système d'écriture.

En second lieu, si l'alphabétisme est un droit, la reconnaissance de ce droit ne donne pas automatiquement d'indication sur les meilleures stratégies et méthodes à appliquer pour que des personnes l'exercent. Des raisons d'intérêt public plus fortes justifient qu'on

favorise l'accès à ce droit, mais aussi qu'on incite activement des personnes à l'exercer et à l'appliquer. Ses effets bénéfiques sur la confiance en soi, la santé, les relations sociales, la conscience politique et les capacités économiques en font partie. Ces bienfaits concernent tant l'individu que la communauté et la société dont il est membre. Les décideurs en matière d'éducation feraient bien de les mettre en évidence lorsqu'ils cherchent des ressources pour l'alphabétisation. Ils feraient encore mieux d'encourager les chercheurs locaux à étudier les bienfaits des programmes d'alphabétisation menés par le passé dans leur région.

En troisième lieu, les faits suggèrent que plusieurs stratégies et méthodes permettent à des personnes d'acquérir elles-mêmes des compétences élémentaires en alphabétisme. Toutefois, les méthodes qui utilisent au départ la langue maternelle des apprenants et qui s'adaptent à leurs centres d'intérêt, à leur vie et à leurs idiomes semblent encore plus efficaces. Les compétences et la motivation de l'alphabétiseur ou de l'instructeur sont un facteur clé ; la façon dont un programme en tient compte influera sur sa qualité et son efficacité. Les concepteurs de programmes d'alphabétisation devraient également se pencher sur l'efficacité de méthodes qui n'utilisent pas d'abécédaires préétablis, mais qui s'appuient sur la langue et la vie des apprenants pour créer des matériels didactiques spécifiques.

En quatrième lieu, tous ces facteurs nécessitent des stratégies d'accompagnement pour permettre aux apprenants d'utiliser immédiatement et avec aisance leurs compétences élémentaires en lecture et en écriture. Des environnements alphabètes et des programmes de formation continue soigneusement ciblés, flexibles dans la mise en œuvre et qui font appel aux technologies de communication existantes, sont essentiels pour que les efforts investis dans l'alphabétisme de base portent tous leurs fruits.

## Références

- Abadzi, H. 1994. *Adult literacy: is there hope?* Washington, DC : Banque mondiale.
- Abadzi, H. 2003. *Improving adult literacy outcomes: lessons from cognitive research for developing countries* (Directions in Development Series). Washington, DC : Banque mondiale.
- ADEA. 2003. *La stratégie du « faire-faire » au Sénégal : pour une décentralisation de la gestion de l'éducation et une diversification des offres*. Paris : ADEA.
- Archer, D. ; Cottingham, S. 1996. *Action research report on REFLECT*. Londres : Overseas Development Administration/ Department for International Development (ministère du Développement international).
- Banque mondiale. 1986. *Indonesia project performance audit report*. First Nonformal Education Project (Premier rapport sur l'éducation non formelle), 30 juin 1986 (Rapport n° 6304). Washington, DC : Département de l'évaluation rétrospective des opérations.
- Banque mondiale. 1999. *Republic of Ghana, National Functional Literacy Program, project appraisal document*, 18 mai 1999 (Rapport n° 18997-GH). Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2001. *The People's Republic of Bangladesh Post-Literacy and Continuing Education for Human Development Project Appraisal Document*, 25 janvier 2001 (Rapport n° 20914-BD). Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2005. *Reducing poverty on a global scale: Learning and innovating for development*. Washington, DC : Institut de la Banque mondiale. Téléchargé le 7 novembre 2005 sur le site Internet de la Banque mondiale.
- Burchfield, S.A. 1997. *An analysis of the impact of literacy on women's empowerment in Nepal* (ABEL Monograph Series). Washington, DC : Academy for Educational Development.

## Références

- Burchfield, S.A. ; Hua, H. ; Baral, D. ; Rocha, V. 2002. *A longitudinal study of the effect of integrated literacy and basic education programs on the participation of women in social and economic development in Nepal*. Boston : World Education/ Washington, DC : United States Agency for International Development Office of Women in Development.
- Carr-Hill, R.A. ; Kweka, A.N. ; Rusimbi, M. ; Chengelele, R. 1991. *The functioning and effects of the Tanzanian literacy programme* (Rapport de recherche de l'IPE n° 93). Paris : IPE-UNESCO.
- Carron, G. ; Mwiria, K. ; Righa, G. 1989. *The functioning and effects of the Kenya literacy programme* (Rapport de recherche n° 76). Paris : IPE-UNESCO.
- Cawthera, A. 2003. *Nijera Shikhi and adult literacy: Impact on learners after five years*. Téléchargé le 11 juillet 2008 sur le site : [www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf](http://www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf)
- Duke, C. ; Hinzen, H. 2006. "Basic and continuing adult education policies". Dans : *Adult Education and Development*, 66, p. 131-166.
- External Evaluation Team. 1993. *The final evaluation of the total literacy campaign of Ajmer District*. Rapport réalisé par la External Evaluation Team. Delhi : Mimeo.
- Greaney, V. ; Khandker, R.S. ; Alam, M. 1999. *Bangladesh: Assessing basic learning skills*. Dhaka : University Press Ltd.
- Hager, A. 2001. "Techniques for teaching beginning-level reading to adults". Dans : *Focus on Basics*, 5(A), 1<sup>er</sup> août.
- Malavika, K. (dir. publ.). 2000. *Reading the word: Understanding the literacy campaigns in India*. Bombay : Bureau Asie/Pacifique Sud d'éducation des adultes.
- Ministère indonésien de l'Éducation et de la Culture. 1998. *Impact evaluation of non-formal education program in Batch I and II Intensive Kecamatan*. Rapport final. Jakarta : Directorate General of Out-of-School Education, Youth and Sports, Directorate of Community Education.

- UNESCO. 1978. *Résolutions de la Conférence générale*. Vol. 1. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2005. *Rapport mondial de suivi 2006 sur l'EPT. L'alphabétisation : un enjeu vital*. Paris : UNESCO.
- Valerio, A. 2003. *Estimating the economic benefits of adult literacy programs: the case of Ghana*. New York : Columbia University Graduate School of Arts and Science. Thèse de doctorat non publiée.

## Suggestions de lecture/Pour aller plus loin

- Abadzi, H. 2002. *Adult literacy: a review of implementation experience and research on improving outcomes*. Washington, DC : Département de l'évaluation rétrospective des opérations de la Banque mondiale.
- ADEA. 2003. *La stratégie du « faire-faire » au Sénégal : pour une décentralisation de la gestion de l'éducation et une diversification des offres*. Paris : ADEA.
- Adult Education and Development*, 65. 2005. Bonn : Institut fuer Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
- Adult Education and Development*, 66. 2006. Bonn : Institut fuer Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (*Ce volume contient de nombreux rapports de recherche et notes de synthèse préparés pour le Rapport mondial de suivi 2006 sur l'EPT, L'alphabétisation : un enjeu vital.*)
- AET. 2000. *Year two report to DFID on the SEIGYM PROJECT, Somalia*. Londres : Africa Educational Trust (*et autres documents sur l'Initiative d'éducation en faveur des filles et des jeunes garçons de la Somalie [SEIGYM] et les projets d'Éducation des femmes au village [WOVE] dans le Somaliland et le Puntland*).
- Anderson, R.S. 1986. *Credit can lead to rural development*. Bilan opérationnel à mi-parcours du programme en faveur des pauvres de milieu rural, Bangladesh (pour l'ACDI). Ottawa/Hull : ACDI (Agence canadienne de développement international).
- Aoki, A. ; Lauglo, J. 1999. *Literacy and basic education for adults and adolescents in Mozambique*. Washington, DC : Banque mondiale. Rapport non publié.
- Archer, D. ; Fry, L. 2005. *Writing the wrongs: international benchmarks on adult literacy*. Londres : ActionAid International/ Johannesburg : Campagne mondiale pour l'éducation.

- ARDA Research and Development Ltd. 1993. *Impact of the radio component of the functional literacy programme in the Upper East Region of Ghana*. Accra : Division de l'éducation non formelle, ministère de l'Éducation.
- Ardila, A. ; Ostrosky-Solis, F. ; Mendoza, V.U. 2000. "Learning to read is much more than learning to read: a neuropsychologically based reading program". Dans : *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 789-801.
- Arnové, R.F. 1987. "The 1980 Nicaraguan national literacy crusade". Dans : R.F. Arnové et H.J. Graff (dir. publ.), *National literacy campaigns: historical and comparative perspectives*. New York : Plenum Press.
- Ashe, J. ; Parrott, L. 2001. *PACT's women's empowerment program in Nepal: a group-based literacy and savings-led approach to micro-finance – Part I: Introduction to WEP, implications for the field, the case for bridge funding*. Washington, DC : USAID (United States Agency for International Development).
- Askerud, P. 1997. *Guide pour l'approvisionnement durable en livres*. Paris : UNESCO.
- Basic Skills Agency (UK). 1998. *Family numeracy adds up: lessons from the Family Numeracy Pilot Programme*. Londres : The Basic Skills Agency and National Foundation for Educational Research.
- Bekman, S. 1998. *A fair chance: an evaluation of the Mother-Child Program*. Istanbul : Mother Child Foundation, Yapim Matbaasi.
- Brooks, G. ; Gorman, T. ; Harman, J. ; Hutchison, D. ; Wilkin, A. 1996. *Family literacy works*. Londres : The Basic Skills Agency and National Foundation for Educational Research.
- Brooks, G. ; Gorman, T. ; Harman, J. ; Hutchison, D. ; Kinder, K. ; Moor, H. ; Wilkin, A. 1997. *Family literacy lasts*. Londres : The Basic Skills Agency and National Foundation for Educational Research.



- Burchfield, S.A. 1997. *An analysis of the impact of literacy on women's empowerment in Nepal* (ABEL Monograph Series). Washington, DC : Academy for Educational Development.
- Burchfield, S.A. 2000. *Educating girls or educating women – debating the resource investment dilemma: The case for women's education*. Boston, MA : World Education.
- Burchfield, S.A. ; Hua, H. ; Baral, D. ; Rocha, V. 2002. *A longitudinal study of the effect of integrated literacy and basic education programs on the participation of women in social and economic development in Nepal*. Boston, MA : World Education/ Washington, DC : United States Agency for International Development Office of Women in Development.
- Burchfield, S.A. ; Hua, H. ; Suxo Iturry, T. ; Rocha, V. 2002. *A longitudinal study of the effect of integrated literacy and basic education programs on the participation of women in social and economic development in Bolivia*. Boston, MA : World Education/Washington, DC : United States Agency for International Development Office of Women in Development.
- Carr-Hill, R.A. ; Kweka, A.N. ; Rusimbi, M. ; Chengelele, R. 1991. *The functioning and effects of the Tanzanian literacy programme* (Rapport de recherche n° 93). Paris : IPEE-UNESCO.
- Carr-Hill, R. (dir. publ.) ; Oketch, A. ; Katahoire, A.R. ; Kakooza, T. ; Ndidde, A.N. ; Oxenham, J. 2001. *Adult literacy programs in Uganda* (Region Human Development Series). Washington, DC : Banque mondiale, Afrique.
- Carron, G. ; Mwiria, K. ; Righa, G. 1989. *The functioning and effects of the Kenya literacy programme*. (Rapport de recherche n° 76). Paris : IPEE-UNESCO.
- Carron, G. ; Carr-Hill, R. 1991. *Non-formal education: information and planning issues* (Rapport de recherche n° 90). Paris : IPEE-UNESCO.
- Cawthera, A. 2003. *Nijera Shikhi and adult literacy: impact on learners after five years*. Téléchargé le 11 juillet 2008 sur le site : [www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf](http://www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf)

- Comings, J.P. 1995. "Literacy skill retention in adult students in developing countries". Dans : *International Journal of Educational Development*, 15(1), p. 37-45.
- Comings, J.P. ; Smith, C. ; Shrestha, C. 1995. *Adult literacy program design, implementation and evaluation*. Washington, DC : USAID, Projet ABEL 2.
- Comings, J.P. ; Smith, C. ; LeVine, S. ; Dowd, A.J. ; Garner, B. 1997. *A comparison of impact from schooling and participation in an adult literacy program among women in Nepal*. Cambridge, MA : National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (Mimeo draft).
- DANIDA. 1997. *Alphabétisation fonctionnelle et postalphabétisation pour les femmes rurales en Gambie*. Paris : UNESCO.
- DANIDA. 1998. *Alphabétisation fonctionnelle des parents par les écoles de l'enseignement privé catholique du Sénégal : résultats et recommandations du projet*. Paris : UNESCO.
- Duke, C. ; Hinzen, H. 2006. "Basic and continuing adult education policies". Dans : *Adult Education and Development*, 66, p. 131-166.
- Easton, P.A. 1997. *Sharpening our tools: improving evaluation in adult and nonformal education*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation et Fondation allemande pour le développement international.
- Greaney, V. ; Khandker, S.R. ; Alam, M. 1999. *Bangladesh: assessing basic learning skills*. Dhaka : University Press Ltd.
- Hager, A. 2001. "Techniques for teaching beginning-level reading to adults". Dans : *Focus on Basics*, 5(A), p. 1-6.
- Lauglo, J. 2001. *Engaging with adults: the case for increased support to adult basic education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC : Banque mondiale, Région Afrique.
- Lauglo, J. 2003. *Outsourcing the provision of literacy: lessons learned from Senegal*. (Présentation PowerPoint : diapositive n° 22). Washington, DC : Banque mondiale, Région Afrique.

- Lind, A. 1996. *Free to speak up: overall evaluation of the national literacy programme in Namibia*. Windhoek : Directorate of Adult Basic Education ; ministère de l'Éducation de base et de la Culture.
- Lind, A. ; Johnston, A. 1990. *Adult literacy in the Third World: a review of objectives and strategies*. Stockholm : Agence suédoise de développement international.
- MEC/SECAD. 2006. *La politique nationale pour l'éducation des jeunes et des adultes au Brésil*. Document préparé pour la biennale ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006.
- Mikulecky, L. 1995. "Workplace literacy programs: organization and incentives". Dans : D. Hirsch et D.A. Wagner (dir. publ.), *What makes learners learn: the role of incentives in workplace education and training*, p.129-150. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Mikulecky, L. ; Lloyd, P. 1993. *The impact of workplace literacy programs*. Bloomington : Indiana University. Téléchargé le 11 juillet 2008 sur le site : [www.nald.ca/fulltext/report3/rep22a/rep22-02.htm](http://www.nald.ca/fulltext/report3/rep22a/rep22-02.htm)
- NFED. 1997. *Dissemination of good practices (success stories) of the Functional Literacy Programme*. Accra : Division de l'éducation non formelle, ministère de l'Éducation.
- Nirantar. 1997. "Innovating for change: Women's education for empowerment. An Analysis of the Mahila Samakhya Program in Banda district (India)". Dans : W. Mauch et U. Papen (dir. publ.), *Making a difference: innovations in adult education*, p. 33-47. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation Fondation allemande pour le développement international/ Francfort sur le Main : Peter Lang, GmbH.
- OCDE. 1995. *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE/CERI. 1992. *Adult illiteracy and economic performance*. Paris : OCDE et CERI.

- Oxenham, J. 2005. "Reinforcements from Egypt: Observations from a comparison of literacy strategies". Dans : *Adult Education and Development*, 65, p. 35-58.
- Oxenham, J. ; Hamid Diallo, A. ; Ruhweza Katahoire, A. ; Petkova-Mwangi, A. ; Sall, O. 2002. *Skills and literacy training for better livelihoods* (Human Development Working Paper Series). Washington, DC : Banque mondiale, Région Afrique.
- PNUD/UNESCO. 1976. *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : une évaluation critique*. Paris : UNESCO.
- Puchner, L.D. 1995a. "Literacy links: issues in the relationship between early childhood development, health, women, families and literacy". Dans : *International Journal of Educational Development*, 15(3), p. 307-319.
- Puchner, L.D. 1995b. "Incentives for adult learning in developing countries: lessons and comparisons". Dans : D. Hirsch et D.A. Wagner (dir. publ.), *What makes learners learn: the role of incentives in workplace education and training*, p. 161-180. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- RDU. 1993. *A summary of findings of the study into the effectiveness of the rural newspapers (as supplementary as well as follow-up readers), book boxes and the silk screen print*. Accra : Division de l'éducation non formelle, ministère de l'Éducation.
- Riddell, A. 2000. *A review of 13 evaluations of REFLECT* (version n° 2). Londres : ActionAid.
- Robinson-Pant, A. 2000. "Women and literacy: a Nepal perspective". Dans : *International Journal of Educational Development*, 20(4), 349-364.
- Robinson-Pant, A. 2001. *Why eat green cucumber at the time of dying? Exploring the link between women's literacy and development: a Nepal perspective*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Rogers, A. 1994a. *Using literacy: a new approach to post-literacy materials* (Education Research, Serial n° 10). Londres : Overseas Development Administration.

- Rogers, A. 1994b. *Voices on literacy. Case studies of literacy programmes in developing countries*. Reading : Education for Development.
- Rogers, A. 1997. *Women, literacy, income generation*. Reading : Education for Development.
- Rogers, A. 1999a. "Staff training and development for adult literacy". Dans : D.A. Wagner, R.L. Venezky et B.V. Street Boulder (dir. publ.), *Literacy: an international handbook*. Oxford : Westview Press.
- Rogers, A. 1999b. "Improving the quality of adult literacy programmes in developing countries: the 'real literacies' approach". Dans : *International Journal of Educational Development*, 19(3), p. 219-234.
- Rogers, A. 2001. *Widening literacy: a training manual*. Westport, CT : Save the Children USA.
- Ross, K.N. (dir. publ.) ; Dhurumbeer, K. 1998. "The quality of primary education: some policy suggestions based on a survey of schools: Mauritius". Recherche sur la politique du SACMEQ : rapport n° 1. Paris : IPEE-UNESCO.
- Ross, K.N. (dir. publ.) ; Friedhelm, V. 1998. "The quality of primary education: some policy suggestions based on a survey of schools: Namibia". Recherche sur la politique du SACMEQ : rapport n° 2. Paris : IPEE-UNESCO.
- Ross, K.N. (dir. publ.) ; Machingaidze, T. ; Pfukani, P. ; Shumba, S. 1998. "The quality of primary education: some policy suggestions based on a survey of schools: Zimbabwe". Recherche sur la politique du SACMEQ : rapport n° 3. Paris : IPEE-UNESCO.
- Ross, K.N. (dir. publ.) ; Nassor, S. ; Mohammed, K.A. 1998. "The quality of primary education: some policy suggestions based on a survey of schools: Zanzibar". Recherche sur la politique du SACMEQ : rapport n° 4. Paris : IPEE-UNESCO.
- Ross, K.N. (dir. publ.) ; Nkamba, M. ; Kanyika, J. 1998. "The quality of primary education: some policy suggestions based on a survey of schools: Zambia". Recherche sur la politique du SACMEQ : rapport n° 5. Paris : IPEE-UNESCO.

- Ross, K.N. (dir. publ.) ; Nzoma, J. ; Kariuki, M. ; Guantai, L. 2001. "The quality of primary education: some policy suggestions based on a survey of schools: Kenya". Recherche sur la politique du SACMEQ : rapport n° 6. Paris : IPE-UNESCO.
- Ross, K.N. (dir. publ.) ; Milner, G. ; Chimambo, J.P.G ; Thakozire, B. ; Mchikoma, C. 2001. "The quality of primary education: some policy suggestions based on a survey of schools: Malawi". Recherche sur la politique du SACMEQ : rapport n° 7. Paris : IPE-UNESCO.
- Sall, O. 2001. *Strengthening livelihoods with literacy: the Senegal case – version 1*. Bonn : IIZ/DVV.
- Sandiford, P. ; Cassel, J. ; Montenegro, M. ; Sanchez, G. 1995. "The impact of women's literacy on child health and its interaction with access to health services". Dans : *Population Studies*, 49(1), mars.
- Sentumbwe, G. 2002. "Ethnic differences in the approach to adult literacy: experiences from nationwide literacy training". Dans : *Adult Education and Development*, 59, p. 126-132.
- Smith, C.A. ; Comings, J.P. ; Shrestha, C.K. (non daté). *Effectiveness and achievement in the Nepal national literacy program*. Boston, MA : World Education Inc.
- Stromquist, N.P. 1995. *Adult learning under conditions of hardship: evidence from developing and developed countries* (p. 181-191). Cresskill NJ : Hampton Press.
- Stromquist, N.P. 1997. "Literacy practices among adult women: an attempt at critical conceptualisation". Dans : C. Medel-Añonuevo (dir. publ.), *Negotiating and creating spaces of power: women's educational practices amidst crisis* (p.25-31). Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Thompson, G.B. 1997. "The teaching of reading". Dans : V. Edwards et D. Corson (dir. publ.), *Encyclopaedia of Language and Education, Volume 2: Literacy*, p. 9-17. Dordrecht : Kluwer.

- Turner Lomperis, A.M. 1991. "Teaching mothers to read: evidence from Colombia on the key role of maternal education in preschool child nutritional health". Dans : *Journal of Developing Areas*, 26(1), p. 25-51.
- UNESCO. 2005a. *Rapport mondial de suivi 2006 sur l'EPT. L'alphabétisation : un enjeu vital* : Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2005b. *Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) 2005-2015. Vision and Strategy Paper*, Division de l'éducation de base, Secteur de l'éducation. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2006. *Using ICT to develop literacy*. Bangkok : Bureau régional de l'UNESCO.
- Wagner, D.A. ; Kozma, R. 2003. *New technologies for literacy and adult education: a global perspective*. Philadelphie : Institut international d'alphabétisation.
- World Education. 2000a. *Farmer field schools in Nepal: a proven model to promote sustainable agriculture*. Boston, MA : World Education.
- World Education. 2000b. *Women's Economic Empowerment and Literacy project (WEEL), Nepal: final narrative report – Year 3*. Boston, MA : World Education.
- World Education. 2001a. *Women's Economic Empowerment and Literacy project (WEEL), Nepal: First interim narrative report for the period 1 February 2000 through 31 January 2001*. Boston, MA : World Education.
- World Education. 2001b. *World Education/Mali's integrated literacy Work*. Boston, MA : World Education.
- World Education. 2001c. *Supporting community participation in education via adult literacy: two approaches*. Boston, MA : World Education.

## Annexe 1. Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)

### **OBJECTIF 1 : Réduire l'extrême pauvreté et la faim**

Cible 1 : Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population dont le revenu est inférieur à un dollar par jour.

Cible 2 : Réduire de moitié, entre 1990 et 2015, la proportion de la population qui souffre de la faim.

### **OBJECTIF 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous**

Cible 3 : D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

### **OBJECTIF 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes**

Cible 4 : Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

### **OBJECTIF 4 : Réduire la mortalité infantile**

Cible 5 : Réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans.

### **OBJECTIF 5 : Améliorer la santé maternelle**

Cible 6 : Réduire de trois quarts, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité maternelle.

### **OBJECTIF 6 : Combattre le VIH et le sida, le paludisme et d'autres maladies**

Cible 7 : D'ici à 2015, avoir enrayer la propagation du VIH et du sida et avoir commencé à inverser la tendance.



Cible 8 : D'ici à 2015, avoir maîtrisé le paludisme et d'autres maladies graves et commencer à inverser la tendance actuelle.

### **OBJECTIF 7 : Préserver l'environnement**

Cible 9 : Intégrer les principes du développement durable dans les politiques et programmes nationaux et inverser la tendance actuelle à la déperdition des ressources naturelles.

Cible 10 : Réduire de moitié, d'ici à 2015, le pourcentage de la population qui n'a pas accès à un approvisionnement en eau potable.

Cible 11 : Améliorer sensiblement, d'ici à 2020, les conditions de vie de 100 millions d'habitants des taudis.

### **OBJECTIF 8 : Mettre en place un partenariat mondial pour le développement**

Cible 12 : Poursuivre la mise en place d'un système commercial et financier multilatéral ouvert, réglementé, prévisible et non discriminatoire (cela suppose un engagement en faveur de la bonne gouvernance, du développement et de la lutte contre la pauvreté, aux niveaux tant national qu'international).

Cible 13 : Répondre aux besoins particuliers des pays les moins avancés (PMA) (cela suppose l'admission en franchise et hors contingents des produits exportés par les pays moins avancés, l'application du programme renforcé d'allègement de la dette des pays pauvres très endettés [PPTE] et l'annulation des dettes publiques bilatérales, ainsi que l'octroi d'une aide publique au développement plus généreuse aux pays qui démontrent leur volonté de lutter contre la pauvreté).

Cible 14 : Répondre aux besoins particuliers des pays en développement sans littoral et des petits États insulaires en développement (en appliquant le Programme d'action pour le développement durable des petits États insulaires en développement et les décisions issues de la vingt-deuxième session extraordinaire de l'Assemblée générale).

Cible 15 : Traiter globalement le problème de la dette des pays en développement par des mesures d'ordre national et international propre à rendre l'endettement tolérable à long terme.

Certains des indicateurs ci-après seront évalués séparément dans les cas des pays les moins avancés, de l'Afrique, des pays en développement sans littoral et des petits États insulaires en développement.

Cible 16 : En coopération avec les pays en développement, concevoir et mettre en œuvre des stratégies de nature à assurer un travail décent et productif aux jeunes.

Cible 17 : En coopération avec l'industrie pharmaceutique, rendre les médicaments essentiels disponibles et abordables dans les pays en développement.

Cible 18 : En coopération avec le secteur privé, faire en sorte que les avantages des nouvelles technologies, en particulier les technologies de l'information et de la communication, soient à la portée de tous.

## Annexe 2. Objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) définis dans le Cadre d'action de Dakar

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

## Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

### *Planification de l'éducation*

Généralités – contexte du développement

### *Administration et gestion de l'éducation*

Décentralisation – participation – enseignement à distance – carte scolaire  
– enseignants

### *Économie de l'éducation*

Coûts et financement – emploi – coopération internationale

### *Qualité de l'éducation*

Évaluation – innovations – inspection

### *Différents niveaux d'éducation formelle*

De l'enseignement primaire au supérieur

### *Stratégies alternatives pour l'éducation*

Éducation permanente – éducation non formelle – groupes défavorisés  
– éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IIPE, Unité de la communication et des publications

[info@iiep.unesco.org](mailto:info@iiep.unesco.org)

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés  
sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante :

[www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)

# L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Australie, Danemark, Espagne, Inde, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses instituts et instituts spécialisés.

## **Président :**

*Raymond E. Wanner* (États-Unis)

Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC, États-Unis.

## **Membres désignés :**

*Christine Evans-Klock*

Directrice, Département des compétences et de l'employabilité, Bureau international du travail (BIT), Genève, Suisse.

*Carlos Lopes*

Secrétaire général adjoint et directeur exécutif de l'Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche (UNITAR), Nations Unies, New York, États-Unis.

*Jamil Salmi*

Directeur adjoint, Département de l'éducation, Institut de la Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis.

*Diéry Seck*

Directeur, Institut africain de développement et de planification, Dakar, Sénégal.

## **Membres élus :**

*Aziza Bennani* (Maroc)

Ambassadrice, Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

*Nina Yefimovna Borevskaya* (Russie)

Directrice de recherche et chef de projet, Institut d'études extrême-orientales, Moscou.

*Birger Fredriksen* (Norvège)

Consultant en développement de l'éducation, Banque mondiale.

*Ricardo Henriques* (Brésil)

Conseiller spécial du Président, Banque nationale de développement économique et social, Brésil.

*Takyiwaa Manuh* (Ghana)

Directrice, Institut d'études africaines, Université du Ghana, Legon.

*Jean-Jacques Paul* (France)

Professeur d'économie de l'éducation et de la relation formation-emploi, directeur de l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation) et du Centre CEREQ (Centre d'étude et de recherche sur les qualifications), Université de Bourgogne, France.

*Xinsheng Zhang* (Chine)

Vice-Ministre de l'éducation, Chine.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :  
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,  
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France



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



Institut international de  
planification de l'éducation

## L'ouvrage

Le quatrième objectif du Forum sur l'Éducation pour tous (EPT) de Dakar, en 2000, visait à « améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et [à] assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ». Mais, selon le Rapport mondial de suivi 2006 sur l'EPT, 50 pays risquaient de ne pas atteindre cet objectif.

Après un siècle d'expérience dans les programmes d'alphabétisation des adultes, la rareté des données empiriques comparatives sur les conditions de réussite des stratégies, méthodes d'enseignement et matériels pédagogiques surprend. Quelles options les planificateurs de l'éducation et les concepteurs de programme, gouvernementaux ou non gouvernementaux, peuvent-ils envisager ? Après une réflexion sur la signification opérationnelle de « l'alphabétisme » et sur les implications du droit à l'alphabétisme, cet ouvrage explique ce que l'on peut raisonnablement attendre d'un projet d'alphabétisation et explore les options qui s'offrent aux décideurs et aux planificateurs pour aider leur pays à atteindre leurs objectifs en la matière.

## L'auteur

**John Oxenham** a commencé ses travaux sur l'alphabétisation en 1964, lorsqu'il a mis en place un programme national d'alphabétisation dans sept langues autochtones en Zambie, juste après l'accession du pays à l'indépendance. Ce programme a reçu le prix *Nadezdha Krupskaya* de l'UNESCO pour la qualité de son organisation.

L'auteur a également participé à des travaux sur l'alphabétisation en Turquie, en Indonésie et en Inde.

Plus récemment, il a travaillé sur des programmes à long terme de la Banque mondiale, combinant alphabétisation, savoir-faire et projets générateurs de revenus. Dernièrement, il a réalisé une évaluation du projet pilote d'alphabétisation CELL, en Égypte, financé par le ministère britannique du Développement international (DFID).

ISBN: 978-92-803-2318-4



9 789280 323184