

La pluralité de l'alphabétisation

**et** ses implications en termes  
de politiques et programmes

Document d'orientation

Secteur de l'éducation



*La pluralité de  
l'**a**lphabétisation  
et ses implications en  
termes de politiques et  
**p**rogrammes*



**Document d'orientation  
Secteur de l'éducation de la UNESCO**

Publié en 2004  
par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Composition et impression  
dans les ateliers de l'UNESCO

© UNESCO 2004  
*Printed in France*

ED-2004/WS/31 cld.16763+

# ***Table des matières***

	Introduction	<b>5</b>	
1.	L'évolution du concept d'alphabétisation	<b>8</b>	
2.	Des significations et dimensions multiples	<b>12</b>	
	Alphabétisation et identité culturelle	<b>14</b>	
	Alphabétisation et développement socio-économique		<b>14</b>
	Approches de l'alphabétisation	<b>15</b>	
3.	L'alphabétisation pour tous dans le cadre de l'EPT		<b>16</b>
	La création d'environnements propices	<b>18</b>	
	Alphabétisation et enseignement primaire formel et non formel	<b>19</b>	
	Alphabétisation et apprentissage communautaire		<b>21</b>
	Alphabétisation et égalité des sexes	<b>22</b>	
	Alphabétisation et gouvernance	<b>24</b>	
	Alphabétisation et société civile	<b>25</b>	
	Suivi et évaluation de l'alphabétisation	<b>26</b>	
	Conclusion	<b>29</b>	
	Références	<b>31</b>	

# Introduction

L'alphabétisation est au cœur des préoccupations de l'UNESCO et tient dans son mandat une place essentielle liée au droit à l'éducation énoncé par la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948. En ce sens, l'UNESCO promeut l'acquisition et l'application de connaissances de base en tant que fondements du progrès social, de la justice et de la liberté personnelle et collective.

Or, en dépit des énormes progrès accomplis en 55 ans, l'alphabétisation universelle reste un défi majeur sur le plan de l'engagement et de l'action aussi bien pour les pays industrialisés que pour les pays en développement. Il y a dans le monde aujourd'hui plus de 800 millions d'adultes analphabètes, et ce chiffre restera le même en 2015 si les tendances actuelles se maintiennent. La présente réflexion sur la notion plurielle d'alphabétisation et ses implications pour l'élaboration de politiques et de programmes se veut une contribution à la solution de ce problème persistant.

Le mouvement de l'Éducation pour tous a placé l'alphabétisation au premier rang des six objectifs de Dakar en la définissant comme composante essentielle d'une éducation de base de qualité. Néanmoins, comme ce fut le cas déjà après la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), le problème de l'alphabétisation risque d'être négligé car les ressources limitées disponibles pour l'éducation sont largement affectées au développement de l'enseignement primaire formel. Atteindre l'objectif de l'alphabétisation pour tous exige certes un engagement politique plus fort et une action plus soutenue, avec les ressources humaines et financières qui s'imposent, mais il faut surtout des approches nouvelles aux niveaux local, national et international. Face à ce défi, l'UNESCO a principalement pour rôle de faire appel à sa base de connaissances de longue date et de mettre à profit la coopération avec son réseau de partenaires. À cet égard, la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) représente une nouvelle chance de privilégier l'objectif de l'alphabétisation universelle sur le thème « l'alphabétisation, source de liberté ».

Ce thème reflète l'évolution du concept d'alphabétisation au cours des dernières décennies, de l'image d'un ensemble de compétences techniques en lecture, écriture et calcul (les fameux « trois R ») à une notion complexe recouvrant les multiples significations et dimensions de telles compétences évidemment vitales. Cette vision nouvelle, qui tient compte des transformations économiques, politiques et sociales récentes, notamment de la mondialisation, et du progrès des technologies de l'information et de la communication (TIC), admet l'existence de nombreuses pratiques d'alphabétisation, inscrites dans différents processus culturels, circonstances personnelles et structures collectives. C'est la vision adoptée par la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies au titre de l'effort mondial relatif à l'éducation pour tous. Pourtant, il reste beaucoup à faire pour l'intégrer aux politiques et programmes d'alphabétisation. Si les références à une notion plurielle d'alphabétisation abondent dans les travaux théoriques et figurent dans un certain nombre de déclarations internationales, les réalisations concrètes n'ont pas suivi au même rythme.

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation vise pour 2012 quatre résultats :

- ❖ progresser de façon significative vers les objectifs suivants de Dakar : 3, répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes ; 4, améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation ; 5, éliminer les disparités entre les sexes ;
- ❖ permettre à chacun de maîtriser les connaissances de base et les compétences indispensables dans la vie courante ;
- ❖ créer des environnements propices à l'alphabétisation durables et extensibles,
- ❖ améliorer la qualité de la vie.

Pour parvenir à ces résultats, la Décennie encourage tous les acteurs concernés : communautés, organisations non gouvernementales (ONG), société civile, gouvernements nationaux et la communauté internationale elle-même, à prendre dûment en considération les nombreuses significations et dimensions de l'alphabétisation en abordant tout l'éventail existant des contextes, langues, buts, ainsi que moyens d'apprentissage et de mise en œuvre des acquis.

Le présent document d'orientation, préparé au début de la Décennie, entend aider ces acteurs à renforcer leur travail en matière d'alphabétisation. Il a pour propos de clarifier la notion plurielle d'alphabétisation et de suggérer des actions concrètes qui permettent aux décideurs et aux dispensateurs de programmes de répondre plus efficacement aux besoins des apprenants. On notera en passant que le terme d'alphabétisation est souvent associé à l'acquisition de rudiments dans des domaines autres que l'écrit : informatique, médias, santé, écologie, affects... Ces domaines n'entrent pas dans la notion plurielle d'alphabétisation telle qu'elle est abordée ici.

La première partie du document retrace brièvement l'évolution du concept d'alphabétisation et rappelle certains des enseignements tirés parallèlement par l'UNESCO. La deuxième partie explore, en s'appuyant sur des travaux théoriques et empiriques, la pluralité de l'alphabétisation en termes d'expression et de communication, d'identité culturelle et de développement socio-économique, et aborde certaines de ses ramifications pratiques. Enfin, la troisième partie situe cette pluralité dans le contexte des engagements et stratégies mondiaux d'alphabétisation pour tous et d'éducation pour tous, en recommandant quelques lignes d'action spécifiques à l'intention des États membres, en particulier des planificateurs et des dispensateurs de programmes d'alphabétisation. La conclusion récapitule quelques préoccupations centrales en matière d'alphabétisation.

L'UNESCO tient à exprimer sa sincère gratitude à tous les experts en alphabétisation qui ont contribué à l'élaboration du présent document.

# 1. L'évolution du concept d'alphabétisation

**d**epuis sa fondation en 1946, l'UNESCO est à la pointe des efforts menés dans le domaine de l'alphabétisation, et maintient ces efforts au rang de priorité dans les ordres du jour nationaux, régionaux et internationaux. Son rapport *L'éducation de base, fonds commun de l'humanité* (1947) a marqué le point de départ de son intérêt pour l'alphabétisation dans le cadre de la promotion d'une éducation « fondamentale ».

De même que la Déclaration universelle de 1948 définissait l'éducation comme un droit fondamental de l'être humain, chacun avait droit à l'alphabétisation, droit compris essentiellement jusqu'au milieu des années 1960 comme un ensemble de compétences d'ordre technique : savoir lire, écrire et compter. Promouvoir l'alphabétisation signifiait donner à des individus la possibilité d'acquérir ces compétences, quels que soient les contenus d'apprentissage et les méthodes appliquées. Le travail d'alphabétisation visait donc à toucher le maximum de personnes. Cette conception s'est traduite par l'organisation de campagnes massives d'alphabétisation ayant pour but « d'éradiquer l'analphabétisme » en quelques années (cf. Deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Montréal, 1960). Or, ces campagnes — dont l'influence se fait encore sentir — ont prouvé au contraire qu'on ne réussissait pas à alphabétiser avec des opérations à court terme, directives et sectorielles, axées sur l'acquisition de compétences techniques, qui ne tenaient pas compte de l'environnement et des motivations des apprenants et ne suivaient pas de près leurs acquis. L'autre enseignement, tiré de campagnes plus efficaces menées, fréquemment, dans un cadre ouvertement politique, a été celui du poids de la volonté politique et de la mobilisation sociale dans la réussite des efforts d'alphabétisation (Bhola, 1984).



Les années 1960 et 1970 ont attiré l'attention sur les liens entre alphabétisation et développement socio-économique ; le concept d'alphabétisation fonctionnelle était né. Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle, destinés à promouvoir l'acquisition des compétences en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'accroissement de la productivité, ont fait l'objet de nombreuses campagnes nationales et internationales. A cette époque, par exemple, l'UNESCO participait au Programme expérimental mondial sur l'alphabétisation mené conjointement avec la première Décennie des Nations Unies pour le développement et valorisant l'alphabétisation en tant que solution technique aux problèmes socio-économiques. Au milieu des années 1970, le Programme expérimental mondial arrivé à échéance, deux grandes conclusions s'imposaient :

- ✦ son approche fondée sur un modèle unique était trop limitée,
- ✦ les bienfaits socio-économiques directs de l'alphabétisation étaient impossibles à prouver (UNESCO/PNUD, 1976).

Pour toutes ces raisons, « l'alphabétisation fonctionnelle » a marqué un tournant dans l'histoire moderne de l'éducation. Associant l'éducation et en particulier l'alphabétisation au développement économique et social, elle dépassait la vision première de celle-ci en tant qu'acquisition de compétences techniques de base (cf. congrès mondial de ministres de l'Éducation sur l'éradication de l'analphabétisme, Téhéran, 1965), mais avec la seule visée d'accroître la productivité.

Contribuant à cette vision élargie, Paulo Freire, distingué par l'UNESCO en 1975 pour son œuvre littéraire, a souligné la dimension politique de l'alphabétisation. On lui doit une méthode d'alphabétisation basée sur des actions culturelles immédiatement pertinentes au regard de l'apprenant. Plus connue est sa méthode de « conscientisation » encourageant l'apprenant à se demander pourquoi les choses sont comme elles sont et à entreprendre de les changer (Freire, 1972). Cette approche a sorti l'alphabétisation du cadre étroit du Programme expérimental mondial pour le placer franchement sur la scène politique, mettant en lumière la relation entre alphabétisation et participation politique active au changement économique et social (Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 1975).

Dans les années 1980 et 1990, ce travail a été à la base d'une interrogation plus poussée sur la signification de l'alphabétisation et sur la manière dont elle est acquise et utilisée. A l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation (AIA), l'UNESCO et la communauté internationale se sont penchées sur les questions posées par l'alphabétisation pour toutes les classes d'âge et dans les pays industrialisés aussi bien qu'en développement. Le Secrétariat de l'AIA à l'UNESCO a soutenu une approche positive destinée à définir les besoins d'alphabétisation et à démystifier définitions, normes et critères de mesure. Dans une perspective plus analytique, une distinction a été opérée

entre l'alphabétisation en tant que compétence technique et l'alphabétisation conçue comme un ensemble de pratiques définies par des relations sociales et des processus culturels, cette seconde conception explorant l'éventail des usages de l'alphabétisation sur tout le spectre de l'existence quotidienne, de l'exercice des droits civils et politiques aux conditions de travail, au commerce, à la protection infantile, à l'instruction religieuse et même aux loisirs.

Enfin, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) a introduit le concept de « besoins éducatifs fondamentaux », situant l'alphabétisation dans un continuum englobant l'éducation formelle et non formelle des enfants, des adolescents et des adultes. Ce concept, associé aux « quatre piliers de l'éducation » — apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être — énoncés en 1996 par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle présidée par Jacques Delors, est étroitement lié à celui d'apprentissage tout au long de la vie et à la contribution déterminante de l'alphabétisation. Des textes internationaux tels que la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997), le Cadre d'action de Dakar (2000) et la Résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies relative à la Décennie pour l'alphabétisation (2002) illustrent la notion d'alphabétisation en tant qu'élément clef de l'apprentissage réalisé tout au long de la vie et à ce titre inscrit dans un vécu. Attachant la notion plurielle d'alphabétisation aux concepts de citoyenneté, d'identité culturelle, de développement socio-économique, de droits de l'être humain et d'équité, ces textes appellent à une alphabétisation respectueuse du contexte et axée sur l'apprenant, ainsi qu'à la création d'environnements propices à l'apprentissage. Aujourd'hui, la communauté internationale ne voit plus le fait d'être alphabétisé comme une compétence isolée, mais plutôt comme une pratique sociale contribuant aux objectifs plus larges de l'apprentissage tout au long de la vie.

Cependant, on ne saurait prétendre, au vue des pratiques concrètes, que toutes les approches de l'alphabétisation ne partant pas d'une conception plurielle de celle-ci ont échoué. Des campagnes de nature politique ont produit des résultats frappants ; ainsi la transformation des pratiques fondamentales d'alphabétisation dans des pays comme la Chine, Cuba, le Nicaragua, la République-Unie de Tanzanie, l'ancienne URSS et le Viet Nam. D'autres campagnes inspirées de ces modèles mais moins idéologiques, menées par exemple en Équateur, en Inde et en Afrique du Sud, ont donné également des résultats remarquables, en répondant aux besoins d'apprentissage de différents groupes de population, en ouvrant la voie à des pratiques d'alphabétisation plus avancées et en offrant des possibilités d'éducation permanente. De même, des projets d'alphabétisation fonctionnelle à petite échelle ont créé les conditions pour aider à transformer la vie de communautés entières, grâce à un noyau de nouveaux alphabétisés convaincus jouant un rôle dispensateur dans leur village, faisant ainsi fructifier

le savoir local et l'emploi des langues vernaculaires (Easton, 1998). Organiser ces approches avec les ressources et compétences qu'elles dégagent entre pour une part essentielle dans la promotion des potentiels d'apprentissage tout au long de la vie inhérents aux communautés analphabètes et technologiquement pauvres.

et ses implications en termes  
de politiques et programmes

## 2. *Des significations et dimensions multiples de l'alphabétisation*

**d**e la définition de l'alphabétisation retenue dépendront les objectifs et stratégies adoptés et les programmes élaborés par les décideurs, de même que les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage appliquées, les contenus et les matériels pédagogiques utilisés. Cette définition influera aussi sur la manière dont les progrès ou les acquis des alphabétisés seront suivis et évalués.

L'UNESCO a établi, conformément à sa mission normalisatrice, une définition générique de l'alphabétisation essentiellement destinée à servir aux évaluations internationales et à aider les pays à proposer la leur. La première définition acceptée à l'échelle internationale, souvent citée encore, est issue de la Recommandation concernant la normalisation des statistiques de l'éducation publiée par l'Organisation en 1958. Elle considère comme « alphabète » la personne qui peut lire et écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. Une autre définition, très critiquée mais souvent utilisée, date de 1970 : elle décrit comme fonctionnellement alphabétisée la personne capable d'entreprendre toute activité pour laquelle l'alphabétisation est nécessaire pour le fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et pour lui permettre de continuer à lire, écrire et compter pour son propre développement et celui de sa communauté. La définition retenue dans le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000 est la suivante : « L'alphabétisme est la capacité à la fois de lire et d'écrire, en le comprenant, un texte simple relatif à la vie quotidienne » ; il « comprend une série de compétences liées à la lecture et à l'écriture, qui s'étendent souvent aux connaissances de base

en arithmétique ». De nombreux pays ont adapté cette dernière définition pour établir les taux d’alphabétisation de leur propre population.

Or, cette dernière définition elle-même n’est pas assez large pour saisir toute la complexité et la diversité de l’alphabétisation à tous les stades de son acquisition et de son utilisation.

Une définition opérationnelle a été proposée, notamment à des fins de mesure, lors de la réunion internationale d’experts organisée à l’UNESCO en juin 2003. Elle spécifie que « l’alphabétisme est la capacité d’identifier, de comprendre, d’interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. Il suppose une continuité de l’apprentissage pour permettre aux individus d’atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. » Cette proposition de définition s’efforce de couvrir les diverses dimensions de l’alphabétisation. Toutefois, la notion même de pluralité de l’alphabétisation restant centrée sur l’existence de l’individu, il est nécessaire de pousser plus loin la réflexion afin de tenir compte des différentes circonstances du vécu des apprenants. Un autre défi lié à relever sera celui du suivi et de l’évaluation précis de multiples modalités d’alphabétisation.

La pluralité de l’alphabétisation renvoie aux nombreuses manières dont elle est employée et aux nombreux paramètres auxquels elle est associée dans une communauté ou une société données et tout au long de la vie de l’individu. Les personnes acquièrent et appliquent les connaissances de base de l’alphabétisation dans différents buts et dans différentes situations, tous façonnés par la culture, l’histoire, la langue, la religion et les conditions socio-économiques. La pluralité de l’alphabétisation s’insère dans ces différentes finalités et situations. Plutôt que d’y voir un ensemble générique de compétences techniques, la conception plurielle de l’alphabétisation se tourne vers les dimensions sociales de son acquisition et de son utilisation. Elle met en lumière le fait que l’alphabétisation n’est pas uniforme, mais culturellement, linguistiquement et même temporellement diverse. L’alphabétisation est modelée par les institutions sociales autant qu’éducatives : la famille, la communauté, le lieu de travail, les lieux de religion, l’État. Les contraintes auxquelles sont soumises son acquisition et son utilisation ne résident pas seulement dans l’individu, mais dans les rapports sociaux et les schémas de communication structurés par la société. La littérature critique sur les diverses pratiques sociales de l’alphabétisation (Street, 1995, 2003 ; Doronila, 1996 ; Prinsloo and Breier, 1996 ; Fagerberg-Diallo, 2001) abonde en exemples illustrant cette conception de l’alphabétisation comme essentiellement situationnelle, mais dynamique.

La pluralité de l’alphabétisation signifie aussi qu’elle revêt, dans toute société, une forme dominante et une forme subordonnée. La forme dominante est transmise par les institutions

officielles telles que l'école, souvent au détriment d'autres formes reposant sur l'expérience historique et la réalité vécue. Cette domination institutionnelle tend à légitimer les structures sociales existantes, avec les rapports de pouvoir inégaux qui s'ensuivent. Par réaction, des individus et des groupes placés en position de subordination construisent leurs propres formes d'alphabétisation dans leur ou leurs propres langues, articulées autour de leurs propres significations, connaissances et identité non reconnues.

L'UNESCO a tiré de la notion plurielle d'alphabétisation un certain nombre de conclusions qui seront utiles pour orienter les efforts d'alphabétisation à l'échelle mondiale. Ces conclusions portent sur les domaines suivants : alphabétisation et identité culturelle, alphabétisation et développement socio-économique, approches de l'alphabétisation.

### ***Alphabétisation et identité culturelle***

**E**n admettant que l'alphabétisation englobe des formes d'expression et de communication orales, écrites, visuelles et numériques, l'effort d'alphabétisation entrepris conformément à une conception plurielle de celle-ci vise à prendre en compte les manières dont ces différents aspects sont corrélés au sein d'un contexte social donné. Tous ces aspects mettant en jeu l'expression et la communication d'une identité culturelle, l'alphabétisation devra favoriser la capacité d'expression et de communication de cette identité dans les termes et notamment dans la ou les langues de l'apprenant. Dans une société multilingue, la notion plurielle d'alphabétisation suppose de concevoir des politiques et des programmes à la fois dans la langue maternelle et dans d'autres langues et, d'autre part, de reconnaître la complémentarité entre littérature et oralité. Plutôt que d'imposer une littérature étrangère sur une culture autochtone, en sapant ainsi les modes de pensée et d'organisation sociale existants, les politiques et programmes proposés devraient respecter ceux-ci et tirer parti des connaissances et de l'expériences locales (Olson and Torrance, 2001, p. 14).

### ***Alphabétisation et développement socio-économique***

**L'**alphabétisation n'est pas la panacée de maux comme le crime, le chômage, la pauvreté et la maladie. Imputer ces maux à l'analphabétisme revient à détourner l'attention des causes sous-jacentes, en particulier la privation des droits politiques et économiques ou l'injustice. Il n'a pas été démontré que la cohésion sociale, l'équité, la juste répartition des richesses et l'accès aux soins de santé dépendent directement des niveaux d'alphabétisation. Celle-ci n'engendre pas

automatiquement le développement socio-économique. Néanmoins, un regard plus attentif sur la relation entre la première et le second révèle l'existence de liens multiples et complexes. Il est certain, en outre, que l'alphabétisation peut jouer un rôle énorme dans la transformation de l'existence des individus et des communautés. Le degré auquel ces liens peuvent être renforcés dépend de la manière dont l'alphabétisation sera abordée dans le contexte économique et social local, sans être circonscrite aux institutions et aux interventions éducatives. Pour cette raison même, il appartient à la société d'éliminer les obstacles institutionnels qui privent les analphabètes de leurs pleines possibilités d'expression, de communication et de participation, en offrant à tous des chances d'apprendre. Tous les acteurs concernés, à savoir la communauté internationale, les gouvernements nationaux, les ONG, la société civile, le secteur privé et les communautés locales, devront s'engager et agir à cette fin.

### ***Approches de l'alphabétisation***

Le fait qu'il existe différentes manières d'acquérir des connaissances de base par l'alphabétisation et de les utiliser dans la vie quotidienne, à la maison, en classe, au travail ou n'importe où dans la collectivité, signifie qu'il ne peut y avoir de méthode ou d'approche unique valable dans toutes les circonstances. Les multiples et divers contextes d'acquisition et d'utilisation des connaissances exigent des programmes et des matériels conçus séparément et localement, et non normalisés et planifiés de façon centralisée. Il importe de rechercher des stratégies et des méthodes diversifiées, faisant appel à des contenus déterminés par l'environnement de l'apprenant et basées sur le savoir et les expériences vernaculaires ainsi que sur un contexte et des conditions culturelles spécifiques. Dans cette recherche de manières pertinentes, efficaces et abordables de dispenser l'alphabétisation (méthodes novatrices d'apprentissage participatif et interactif et stratégies nouvelles axées sur l'apprenant), l'UNESCO recommande des approches souples et réceptives aux circonstances individuelles et aux besoins de l'apprenant de même qu'à l'environnement d'apprentissage.

# 3. *L'alphabétisation pour tous dans le cadre de l'EPT*

**a** Dakar, en avril 2000, gouvernements, organisations de la société civile et organismes internationaux ont réaffirmé l'engagement mondial en faveur de l'éducation pour tous (EPT) et promis d'atteindre d'ici 2015 six objectifs (Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 2000). De même, l'Assemblée générale des Nations Unies a inscrit l'éducation pour tous parmi ses Objectifs du millénaire pour le développement (A/RES/56/326).

Entendue non seulement comme composante d'une éducation de base de qualité et fondement d'un apprentissage permanent tout au long de la vie, mais comme processus concernant lui-même toute la durée de la vie, l'alphabétisation est le dénominateur commun des six objectifs de Dakar. Faisant sienne cette conception, l'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé la Décennie pour l'alphabétisation en tant que pivot de l'EPT. Cette Décennie est orientée avant tout sur l'amélioration des niveaux d'alphabétisation des adultes, sur la création d'environnements propices à l'alphabétisation, sur la maîtrise par tous les apprenants de connaissances de base et sur l'amélioration de la qualité de la vie. L'alphabétisation est donc considérée comme un thème transversal de l'EPT.

La résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies relative à la Décennie pour l'élimination de la pauvreté invitait l'UNESCO, l'UNICEF et tout le système des Nations Unies à « promouvoir la prise en compte de l'éducation comme élément des stratégies de lutte contre la pauvreté » (A/RES/55/210, paragraphe 17). Elle soulignait le rôle crucial de l'éducation tant formelle qu'informelle pour permettre aux personnes vivant dans la pauvreté de prendre le contrôle de leur existence.



En tant que responsable de la coordination de l'EPT et de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, l'UNESCO a placé celle-ci au cœur de tous ses efforts en faveur de l'éducation pour tous et de toutes ses stratégies de lutte contre la pauvreté. L'UNESCO part du principe que la clef du succès, pour les efforts mondiaux d'alphabétisation comme dans le cas de l'éducation pour tous, est à chercher au niveau national. Elle considère d'autre part que la mise en œuvre réussie de la Décennie exige d'inscrire l'alphabétisation au centre de tous les plans, actions et programmes d'EPT. Chaque projet doit aborder l'alphabétisation dans ses liens avec la problématique de l'égalité des sexes et avec les besoins de ceux qui n'ont pas accès à des possibilités d'apprentissages adéquates : enfants et adolescents non scolarisés et jeunes et adultes illettrés.

L'UNESCO recommande pour la mise en œuvre des efforts d'alphabétisation au niveau national plusieurs stratégies axées sur la réussite de l'éducation pour tous, recommandations également formulées dans le Plan d'action de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (A/57/218) :

- ✦ placer l'alphabétisation au centre des systèmes éducatifs et des efforts de développement nationaux ;
- ✦ accorder une égale importance aux modalités éducatives formelles et non formelles ;
- ✦ promouvoir un environnement propice à l'alphabétisation et une culture de la lecture dans les écoles et les communautés ;
- ✦ garantir la participation des communautés aux programmes d'alphabétisation ainsi que l'appropriation locale de ceux-ci ;
- ✦ créer des partenariats, essentiellement à l'échelon national, mais aussi sous-régional, régional et international, entre gouvernement, société civile, secteur privé et communauté locale,
- ✦ mettre en place à tous les niveaux un suivi et une évaluation systématiques étayés par la recherche et la collecte de données.

Les sections ci-dessous introduisent la notion plurielle d'alphabétisation en relation avec les domaines clefs de ces stratégies : la création d'environnements propices, l'enseignement primaire formel et non formel, l'apprentissage communautaire, l'égalité des sexes, la gouvernance, la société civile, le suivi et l'évaluation. Elles recommandent également quelques lignes d'action spécifiques à l'intention des États membres.

## La création d'environnements propices

Compte tenu des multiples facettes de l'alphabétisation dans la vie quotidienne, les efforts tendant à l'alphabétisation universelle doivent à l'évidence dépasser la simple exigence d'accroître les taux de participation aux programmes d'enseignement scolaire ou d'éducation des adultes. La création d'environnements d'alphabétisation riches et dynamiques, où la communication écrite soit utilisée de façon durable à toutes fins et sous des formes appropriées au contexte, est la clef des progrès de ces efforts. Les connaissances acquises grâce à l'alphabétisation sont diversement utilisées par chacun en interaction avec différents modes de communication écrite : panneaux de signalisation, horaires de transport, formulaires administratifs, relevés bancaires, calendriers, listes de commissions, affiches, cartes, lettres, livres, journaux, revues, télévision, courrier électronique, pages web... Stimuler l'existence d'environnements propices à la maison, en classe, au travail et partout en collectivité, est une condition essentielle pour faciliter les diverses utilisations des connaissances acquises. Maintenant, l'existence de tels environnements présuppose un large accès à l'information et des moyens accrus d'expression et de communication incorporant les contenus, savoirs et langues vernaculaires. « Tout en assurant la libre circulation des idées par le mot et par l'image, il faut veiller à ce que toutes les cultures puissent s'exprimer et se faire connaître » (article 6 de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle). Il ne s'agit pas simplement de faire une place aux contenus, savoirs et langues vernaculaires, mais de susciter et d'entretenir l'appropriation locale de l'expression, de la communication et des échanges avec le reste de la planète.

La création d'un environnement dynamique d'alphabétisation suppose également l'intervention de secteurs autres que celui de l'éducation. Ainsi que l'a exposé l'Assemblée générale des Nations Unies, « il est indispensable de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité postinfantile, freiner l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie » (A/RES/56/I 16, paragraphe 7). S'il n'y a pas entre eux de lien direct de cause à effet, le développement socio-économique et la création d'environnements propices à l'alphabétisation s'avèrent mutuellement bénéfiques. La création de tels environnements repose sur des actions coordonnées à tous les niveaux et faisant intervenir de nombreux partenaires dont les ministères, la société civile, les médias et le secteur privé, en particulier l'industrie de l'édition.

A cet effet, l'UNESCO recommande les lignes d'action suivantes :

- ✚ promouvoir et garantir la liberté d'expression et de communication ;

- ❖ élargir l'accès aux outils d'expression et de communication que sont la presse, la radio, la télévision et les TIC ;
- ❖ appuyer le renforcement des capacités individuelles et communautaires de production et de gestion de contenus locaux, ainsi que d'expression et de communication textuelles en liaison avec les arts visuels, la danse, la musique, le récit et le théâtre, de même que l'informatique ;
- ❖ créer des bibliothèques communautaires et les aider ;
- ❖ mener des politiques multilingues et multiculturelles, notamment dans l'éducation ;
- ❖ instaurer une collaboration interministérielle faisant partie intégrante des politiques et programmes de développement social, économique et culturel ;
- ❖ coopérer avec et soutenir les industries qui contribuent à la création d'environnements propices à l'alphabétisation, telles que les maisons d'édition, les médias et l'industrie des TIC,
- ❖ inciter groupes communautaires, familles et individus, organisations de la société civile, universités et centres de recherche, médias et secteur privé à contribuer aux actions entreprises en vue de la création d'environnements propices à l'alphabétisation.

### ***Alphabétisation et enseignement primaire formel et non formel***

La maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul au stade de l'enseignement primaire dans le système formel est une composante critique de l'objectif d'alphabétisation universelle. Nul ne met en doute le rôle capital de l'enseignement primaire à cet égard. Or, le système formel a échoué dans trop de pays à répondre à ce besoin, engendrant d'énormes chiffres d'abandon scolaire. Il faut redoubler d'efforts sur des aspects tels que la mise en place de programmes d'enseignement pertinents, l'utilisation de méthodes pédagogiques appropriées, le recrutement d'enseignants correctement formés et la production de matériels didactiques, afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de relever les taux de durée et de survie à l'école primaire. Tandis que les pays veilleront à ce que les enfants aient acquis la maîtrise précitée à l'issue de leur scolarité primaire, des programmes d'éducation non formelle devront couvrir les besoins des exclus de cette scolarité. De tels programmes peuvent être entrepris non seulement par le secteur éducatif, mais par celui de la santé, dans l'agriculture, dans les entreprises, dans la sphère du développement communautaire et rural ou dans celle de la gestion des ressources naturelles. Ils sont destinés à répondre à des demandes éducatives diverses afin de permettre aux individus et aux communautés de développer les capacités, les

compétences et les connaissances nécessaires à la réalisation de l'apprentissage tout au long de la vie et à un développement économique et social durable. En ce sens, le Cadre d'action de Dakar affirme précisément que « l'éducation des adultes et la formation continue doivent être considérablement développées et diversifiées, et faire partie intégrante du système national d'éducation et des stratégies de réduction de la pauvreté. Il faut reconnaître davantage la part essentielle qui revient à l'alphabétisation dans l'éducation tout au long de la vie, la durabilité des moyens d'existence, la santé, la citoyenneté active et l'amélioration de la qualité de vie des individus, communautés et sociétés ».

L'accent nouvellement mis sur les liens entre alphabétisation, moyens d'existence et pauvreté éclaire le rôle important joué par la première dans l'acquisition des capacités, compétences et connaissances nécessaires pour assurer son existence. Il ouvre aux défenseurs, aux praticiens et aux décideurs de l'éducation un champ plus vaste pour élaborer des programmes d'alphabétisation non formels opérants sur toute la durée de la vie humaine. La construction d'une approche intégrée associant alphabétisation et moyens d'existence durables est devenue un élément central des stratégies de développement socio-économique et d'éradication de la pauvreté.

Compte tenu des difficultés inhérentes à la mise en place de services d'éducation formelle à l'intention des exclus ou des marginalisés, l'UNESCO considère que l'éducation non formelle représente une solution de rechange efficace et équitable pour faire accéder ces catégories à l'apprentissage, à l'information et au développement des compétences. Une démarche plus intégratrice répondant aux besoins d'apprentissage des individus et groupes défavorisés et englobant les composantes formelle et non formelle est nécessaire pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous et du développement durable.

Pour aligner de manière plus productive les services éducatifs formels et non formels, l'UNESCO recommande les lignes d'action suivantes :

- ✦ mener des recherches en vue d'identifier les utilisations effectives et potentielles de l'alphabétisation en liaison avec les besoins réels des apprenants, avant de définir les modalités et contenus de l'offre éducative non formelle ;
- ✦ continuer à insister sur la lecture, l'écriture et le calcul dans les programmes d'enseignement primaire formel ;
- ✦ adapter tous les programmes scolaires afin qu'ils reflètent les besoins spécifiques des enfants et prennent en compte les ressources locales ;
- ✦ encourager tous les enseignants et futurs enseignants à améliorer leur technique pédagogique d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, grâce à la formation initiale et continue ;

- ❖ former et perfectionner les éducateurs de la composante non formelle ;
- ❖ mettre l'apport de l'éducation non formelle à l'alphabétisation au premier plan dans la discussion des politiques ainsi que la planification et la mise en œuvre des programmes en matière d'élimination de la pauvreté et de développement socio-économique et éducatif ;
- ❖ intégrer l'alphabétisation à des programmes intersectoriels couvrant un large éventail d'aspects tels que l'emploi, les compétences relatives à la création d'entreprise, les services médicaux, la prévention et le traitement du VIH/sida, les problèmes environnementaux, l'approvisionnement en eau et en nourriture, le plaidoyer politique, la collecte de fonds, l'identité culturelle, le progrès personnel et intellectuel, la participation religieuse ;
- ❖ mettre à profit les TIC pour impulser diverses modalités d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;
- ❖ allier éducation non formelle, informelle et formelle dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie en créant des programmes d'équivalence,
- ❖ fournir des services de conseil et d'orientation pour soutenir activement l'apprentissage tout au long de la vie.

### ***Alphabétisation et apprentissage communautaire***

L'apprentissage communautaire représente la réponse la plus vaste de l'éducation non formelle aux besoins éducatifs individuels et collectifs et à la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement durable. Il revêt de multiples formes : centres d'apprentissage communautaire proprement dits, éducation communautaire, éducation populaire, communautés d'apprentissage ouvert, cercles d'apprentissage, communautés organiques d'apprentissage, réseaux et même cités ou sociétés d'apprentissage. Dans l'idéal, il s'agit de formes d'apprentissage interdisciplinaires et touchant plusieurs classes d'âge, les connaissances et compétences étant acquises dans le cadre de processus d'investigation directement liés aux situations de la vie réelle de même qu'à la culture locale et à la langue ou aux langues vernaculaires. D'autre part, dans l'univers mondialisé qui est aujourd'hui le nôtre, la « communauté » ne désigne plus une entité collective géographiquement délimitée : l'apprentissage peut aussi se faire à distance, avec d'autres apprenants se trouvant dans d'autres lieux. Les technologies de l'information et de la communication jouent par conséquent un rôle de plus en plus important en reliant les communautés locales à un environnement élargi pour accéder à

l'alphabétisation. L'enjeu est ici de susciter des changements sociaux bénéfiques en renforçant et en enrichissant un authentique apprentissage communautaire.

L'UNESCO recommande pour mettre à profit l'apprentissage communautaire les lignes d'action suivantes :

- ❖ apporter un soutien technique et financier aux programmes d'apprentissage communautaire en encourageant leur organisation, en favorisant l'interaction entre communautés et gouvernements et entre les communautés elles-mêmes, et en inscrivant l'apprentissage communautaire dans la gouvernance éducative locale ;
- ❖ faciliter aux niveaux local et national le débat public sur l'alphabétisation en tant que mode d'expression et de communication et en tant qu'outil de changement social ;
- ❖ mettre sur pied des programmes d'alphabétisation locaux complets et intégrés, en vue notamment de permettre aux communautés de mener des actions de recherche sur les utilisations effectives et potentielles de l'alphabétisation au regard de leurs propres culture, savoir et langue(s), en particulier sur l'interrelation entre expression et communication orale et écrite ;
- ❖ soutenir la participation des analphabètes à tous les niveaux des programmes d'alphabétisation,
- ❖ soutenir la production de modalités d'alphabétisation locales basées sur les TIC et leur large diffusion.

## ***Alphabétisation et égalité des sexes***

La discrimination entre les sexes demeure l'un des obstacles les plus insurmontables à l'exercice du droit à l'éducation (Cadre d'action de Dakar, paragraphe 40). Les chiffres des trente dernières années témoignent d'un écart persistant entre les taux d'alphabétisation masculin et féminin. Supprimer cet écart, lui-même source de discrimination sexuelles, est une condition impérative de la réussite de l'éducation pour tous. Les effets positifs d'une progression du taux d'alphabétisation chez les femmes à l'échelle macro-économique ont été prouvés. L'augmentation de ce taux au niveau national tend à s'accompagner d'une baisse de la mortalité infantile et de la mortalité maternelle en couches, d'une amélioration de la santé infantile, de taux de scolarisation supérieur chez les filles, ainsi que de taux de fécondité moindres. Au-delà de ces effets positifs globaux et des apports concrets de l'alphabétisation, ses avantages immatériels — prise de conscience de soi, estime de soi,

indépendance — contribuent davantage encore à la réduction de l'inégalité entre les sexes. Les femmes alphabétisées voient leur horizon s'élargir ; elles sont à même d'évaluer leur propre situation dans une perspective critique à la lumière de possibilités nouvelles. Sur le plan social, la participation aux programmes d'alphabétisation leur offre un forum où mettre en commun leur expérience des rôles masculins et féminins, acquérir de nouvelles perceptions et connaissances et s'aider mutuellement à changer de façon salutaire. Un regard plus attentif sur l'interaction entre bienfaits matériels et immatériels de l'alphabétisation des femmes en même temps que des manières dont elles acquièrent et utilisent au mieux les connaissances ainsi acquises devrait permettre d'améliorer les initiatives entreprises dans ce domaine et de mieux appréhender leur pertinence et leur importance pour les femmes. Toutefois, la problématique de l'alphabétisation et de l'égalité des sexes dépasse le simple aspect de l'accès des femmes à l'alphabétisation ; elle recouvre des problèmes fondamentaux tels que l'autonomisation des femmes et la mise en place de stratégies à long terme sur leur statut social dans le contexte des relations entre les sexes. Toutes ces données devraient être prises en compte dans la conception de politiques et de programmes.

L'UNESCO recommande, pour la mise en œuvre de l'alphabétisation dans l'optique de l'égalité entre les sexes, les lignes d'action suivantes :

- ✦ maintenir cette optique dans toute planification, programmation, mise en œuvre et évaluation, en sensibilisant les acteurs concernés à la question de l'égalité entre les sexes dans le cadre de l'alphabétisation et de l'éducation de base ; éliminer les stéréotypes sexuels des contenus et des méthodes des programmes ainsi que de leur gestion concrète ; promouvoir des modèles positifs et féminins et masculins valorisant le statut de la femme et contribuant à mettre à la portée des femmes des compétences traditionnellement masculines et à la portée des hommes des compétences traditionnellement féminines ;
- ✦ renforcer les programmes d'alphabétisation — dont les contenus peuvent aller de compétences professionnelles, de l'emploi des micro-crédits et des techniques de commercialisation, à la prise de confiance en soi et à la prise de décision ou à l'organisation collective ou communautaire, à la prévention du VIH/sida et aux soins de santé ou à la nutrition — dans le but d'autonomiser les petites filles et les adolescentes aussi bien que les femmes adultes ;
- ✦ encourager la participation des femmes à tous les niveaux de l'éducation en tenant compte de leurs propres priorités et points de vue dans la définition des moyens et des fins de leur apprentissage,

- ✦ veiller à ce que l'accent mis sur l'égalité entre les sexes ne conduise pas à privilégier exclusivement les filles plutôt que les enfants, les femmes plutôt que les adultes ou bien les mères plutôt que les femmes, même en favorisant une conception plus diversifiées de l'identité féminine.

## ***Alphabétisation et gouvernance***

Les structures traditionnelles de gouvernance et de gestion centralisées, si elles ont dans certains cas fait des progrès considérables, n'offrent pas de véritable cadre politique pour répondre aux multiples significations et dimensions de l'alphabétisation. Pour cette raison, le Cadre d'action de Dakar appelle à se doter de « procédures de décision, d'exécution et de suivi plus décentralisées et participatives aux échelons de responsabilité inférieurs » (paragraphe 55) tout en améliorant « les capacités de gestion de la diversité, de la disparité et du changement (paragraphe 56), et affirme que « tous les adultes ont droit à une éducation de base (à commencer par l'alphabétisation » (paragraphe 37) et que « l'éducation des adultes et la formation continue doivent être considérablement développées et diversifiées » (paragraphe 38). Afin de garantir ce droit à l'alphabétisation aux catégories défavorisées, les décisions relatives à la manière et au moment dont cette alphabétisation doit être acquise et utilisée et à ses contenus et objectifs doivent être prises localement. Cela suppose que les gouvernements nationaux et les institutions internationales soutiennent les mécanismes locaux de planification et de prise de décision, en vue de renforcer « l'aptitude des collectivités locales et des groupes qui ont des préoccupations communes à constituer leurs propres organisations et leurs propres ressources » (Sommet mondial pour le développement social, Copenhague, 1995, Engagement 4, j). Développer la prise de décision à l'échelon inférieur est indispensable si l'on veut mener un travail d'alphabétisation vraiment diversifié dans les contextes locaux et rendre possible différents partenariats avec les communautés et la société civile.

A cette fin, l'UNESCO recommande les lignes d'action suivantes :

- ✦ donner à l'alphabétisation une place prioritaire sur les calendriers de l'Éducation pour tous, des Objectifs de développement du Millénaire (ODM) et de l'Initiative accélérée, en association avec la participation économique, politique et sociale ;
- ✦ définir clairement les rôles et responsabilités des acteurs intervenant à différents niveaux nationaux et renforcer leurs capacités en fonction desdites responsabilités,



- ✚ décentraliser les politiques et les pratiques d’alphabétisation et affecter des ressources financières suffisantes aux communautés, autorités et groupes de la société civile au niveau local afin qu’ils puissent planifier, exécuter et suivre leurs propres programmes de façons adaptées au contexte des apprenants.

### ***Alphabétisation et société civile***

Il est de tradition que volontaires, éducateurs populaires, organisations de terrain et groupes religieux se consacrent à l’alphabétisation des illettrés. De plus en plus d’ONG et d’organisations de la société civiles sont responsables de programmes d’alphabétisation, tandis que d’autres contribuent à faire pression sur les gouvernements et font campagne pour le droit à l’alphabétisation. D’autres encore sont présentes dans la concertation avec les gouvernements et les partenaires internationaux, attirant l’attention sur la problématique de l’alphabétisation au niveau régional, national et international ou jetant un jour nouveau sur celle-ci en la plaçant dans la perspective plus large des questions d’apprentissage, d’identité culturelle et de mondialisation. Il n’est donc pas surprenant que la Décennie des Nations Unies pour l’alphabétisation, à la lumière du Cadre d’action de Dakar, attache une importance particulière à la large appropriation de la planification, de la mise en œuvre et du suivi de l’alphabétisation, non seulement par les gouvernements, les ONG et les institutions internationales, mais par tous les groupes entrant sous le terme de « société civile », comme les organisations communautaires et les familles, les instituts de recherche et les médias.

Les membres de la société civile tels que les fournisseurs de services, les militants, les partenaires politiques et les théoriciens critiques apportent à la cause de l’alphabétisation une contribution primordiale. Si la participation de la société civile aux forums et mécanismes internationaux relatifs à l’alphabétisation est bien établie, à l’échelon des pays la concertation se fait souvent sans elle. Malgré l’existence de divers accords internationaux et engagements régionaux, certains gouvernements continuent à définir la part de la société civile dans les efforts d’alphabétisation en termes exclusifs de prestation de services, oubliant la formulation des stratégies éducatives. D’un côté les programmes de la société civile devraient prévoir un investissement accru dans le renforcement des capacités, de l’autre les gouvernements ne devraient plus se retirer des efforts d’alphabétisation en abandonnant une trop lourde part de responsabilité aux organisations de la société civile.

L’UNESCO recommande les lignes d’action suivantes pour soutenir la participation de la société civile aux efforts d’alphabétisation :

- ✦ favoriser le débat public sur les conceptions et les pratiques de la société civile en matière d'alphabétisation et faire entrer ce débat dans les mouvements et initiatives de la société civile ;
- ✦ documenter l'expérience de la société civile dans le domaine de l'alphabétisation, depuis la participation à la concertation jusqu'à la réalisation de programmes avec les communautés locales et en faveur des exclus de l'alphabétisation ;
- ✦ promouvoir l'accès à l'information et sa mise en commun entre les membres de la société civile à tous les niveaux concernés par l'alphabétisation, en particulier celui de l'utilisation des TIC,
- ✦ soutenir les réseaux sous-nationaux ou nationaux d'ONG et d'organisations de la société civile œuvrant dans le domaine de l'alphabétisation.

## ***Suivi et évaluation de l'alphabétisation***

**E**n fin, la consolidation des efforts nationaux et internationaux en faveur de l'alphabétisation universelle est étroitement liée à l'amélioration de leur suivi et de leur évaluation.

Il est nécessaire de disposer de données fiables sur l'alphabétisation (qui font jusqu'à présent cruellement défaut) pour suivre et évaluer la situation de l'alphabétisation dans les pays et mettre au point des interventions appropriées sur le plan de la prise de décisions aussi bien que de la formulation de programmes. Le problème est particulièrement grave dans les pays en développement.

L'évaluation de l'alphabétisation est cruciale en ce début de Décennie des Nations Unies pour le développement. La Décennie ouvre un processus de réflexion sur l'alphabétisation et sur sa définition, définition prenant en compte la notion plurielle d'alphabétisation en établissant des repères basés sur des compétences prouvées et sur les utilisations effectives de l'alphabétisation plutôt que sur l'observation subjective de programmes scolaires ou d'alphabétisation des adultes. Devant la spécificité des contextes et la variabilité locale, le défi réside dans l'élaboration d'une méthodologie permettant de produire des données fiables et comparables sur la pertinence des efforts d'alphabétisation aux niveaux national et international, qui soient également utiles à la conception de politiques et de programmes.

A cet égard, il convient de mentionner quelques grands projets d'évaluation récemment entrepris : enquêtes IALS (International Adult Literacy Survey) et ALL (Adult Literacy and Life Skills

Survey) sur l'alphabétisation des adultes ; études du Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et du Consortium de l'Afrique australe pour le contrôle de la qualité de l'éducation (SAC-MEQ) sur les scolaires.

Les résultats de l'IALS, réalisée à partir de 1994 dans des pays de l'OCDE puis dans des pays non membres, révèlent :

- ✦ l'identification de nombreux niveaux d'alphabétisation au-delà de la simple distinction entre alphabétisé et illettré,
- ✦ une comparaison fructueuse des niveaux d'alphabétisation et de la répartition des compétences entre pays, une forte proportion des critères appliqués étant communs à ceux-ci.

Il faut souligner également l'importance de telles études et de leurs données pour convaincre les décideurs de la nécessité d'aborder le problème de l'alphabétisation.

Afin d'aider les pays (surtout les pays en développement) à améliorer les contenus et méthodologies de l'évaluation de l'alphabétisation, évaluation contribuant aux décisions nationales et internationales dans ce domaine, l'Institut de statistique de l'UNESCO a récemment lancé le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). Ce programme novateur vise à mettre au point une méthodologie adaptable à différents contextes et à fournir des données pour les comparaisons internationales. Son objectif est d'améliorer la qualité des données, en particulier au niveau national, mais également en vue de la formulation et du suivi de politiques au niveau international (notamment pour l'EPT et les ODM) ainsi que de la conception de programmes d'alphabétisation. LAMP rassemble des informations à la fois sur le niveau d'alphabétisation des individus âgés de plus de 15 ans et sur la manière dont ils utilisent ces acquis dans la vie réelle.

Par ailleurs, le suivi et l'évaluation de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle doivent être envisagés dans le cadre plus général de leur impact sur la qualité de la vie des apprenants, la mesure même de cet impact constituant un autre grand défi. L'UNESCO vient de mettre au point un prototype de mallette pour le suivi de l'éducation non formelle comprenant un cadre conceptuel, un manuel d'élaboration d'un Système d'information pour la gestion de l'éducation non formelle (NFE-MIS), des outils de collecte de données et le logiciel correspondant. Le but de cette mallette est de contribuer à l'amélioration de la prise de décisions, de la planification et de la mise en pratique de l'éducation non formelle, ainsi que de la coordination entre ses dispensateurs.

Ainsi qu'il est énoncé dans le Plan d'action international de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, l'UNESCO considère comme hautement urgentes les lignes d'action suivantes en matière de suivi et l'évaluation :

- ✦ affiner les indicateurs de l'alphabétisation et mettre l'accent sur ceux qui mesurent son impact qualitatif ;
- ✦ promouvoir un usage plus large et meilleur des recensements et des données démographiques ;
- ✦ améliorer les méthodes d'évaluation des niveaux d'alphabétisation au niveau individuel ainsi que des résultats d'apprentissage à l'échelle du programme ;
- ✦ trouver et utiliser un cadre commun mais acceptable à l'échelon local pour évaluer les progrès accomplis vers l'objectif d'amélioration de 50% des niveaux d'alphabétisation d'ici 2015 ;
- ✦ construire des systèmes d'information à l'appui de la gestion des politiques et programmes d'alphabétisation,
- ✦ étudier l'impact spécifique de l'alphabétisation sur la qualité de la vie.

# Conclusion

**L**e présent document s'est donné pour but de clarifier la notion plurielle d'alphabétisation et de suggérer des actions concrètes aux décideurs et aux dispensateurs de programmes de façon qu'ils élargissent et améliorent leur travail et répondent ainsi aux besoins d'apprentissage de ceux qui en sont exclus. Il ne cherche pas à défendre ni à diffuser sans réserves cette notion plurielle en tant que panacée. Il entend inciter tous les acteurs concernés à réfléchir sur leurs principes directeurs et leurs pratiques particulières afin de donner à leurs services une orientation plus efficace et d'en améliorer la qualité.

En ce sens, il faut réfléchir sur la pluralité de l'alphabétisation non seulement en termes d'offre mais aussi de demande. Pour les planificateurs et les dispensateurs de l'alphabétisation, l'offre, comme on l'a vu ici, rendra compte d'une alphabétisation plurielle parce que des individus différents ont des besoins d'alphabétisation différents. Cela est vrai aussi du côté de la demande : les besoins des bénéficiaires et l'utilisation qu'ils font des acquis apportés par l'alphabétisation changent selon l'époque et le lieu. Les décideurs devront par conséquent relever le défi d'une approche plus localisée et spécifique sur le terrain. La décentralisation du pouvoir de décision et des ressources techniques et matérielles afin de créer une société propice à l'alphabétisation dans des lieux précis en sera la clef.

D'autre part, la pluralité de l'alphabétisation ne devrait pas être cristallisée en entités distinctes. Sa nature dynamique repose sur de multiples pratiques sociales et communicationnelles, mais elle ne saurait s'identifier ou se réduire à ces pratiques.

Conformément à sa mission, l'UNESCO ne prône pas l'adoption de modèles d'alphabétisation uniques, aussi valables soient-ils techniquement et sur le plan du respect des cultures. Elle cherche au contraire à ouvrir et développer l'éventail des possibilités de choix éclairés, à promouvoir différentes approches pour résoudre des problèmes communs et à créer les conditions d'un dialogue,

d'échanges et d'actions synergiques. Au bout du compte, il ne s'agit plus de cibler des individus ; il s'agit, essentiellement, de changer les attitudes de sociétés entières à l'égard de la lecture, de l'écriture et du calcul. En passant de la vision de ce que l'alphabétisation fait pour ses bénéficiaires à la vision de ce que ceux-ci en font et peuvent en faire, nous nous trouvons face au défi de créer des sociétés propices à l'alphabétisation et non plus simplement d'alphabétiser des individus. L'objectif ultime est de favoriser un terrain et des échanges économiques et sociaux qui génèrent une demande massive d'alphabétisation, donc de susciter les environnements indispensables à l'utilisation des connaissances et compétences fournies par l'alphabétisation.

L'alphabétisation est une notion complexe, qui a évolué avec les transformations politiques et socio-économiques récentes, avec la mondialisation et avec le progrès des technologies de l'information et de la communication. Aussi complexe soit-elle, toutefois, il nous faut répondre à des besoins d'alphabétisation énormes et divers, moyennant des politiques plus simples mais pertinentes et des services rentables. L'UNESCO souhaite que le présent document d'orientation encourage à poursuivre le débat sur la pluralité de l'alphabétisation. Créer un environnement propice à l'apprentissage pour chacun, voilà l'alphabétisation pour tous.

# Références

- AIKMAN, S., 1999. *Intercultural Education and Literacy. An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam, John Benjamins.
- . 2001. Literacies, Languages and Developments in Peruvian Amazonia [Alphabétisations, langues et développements en Amazonie péruvienne]. In : *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*, Brian V. Street (dir. publ.), p. 103-120. London, Routledge.
- ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES. A/RES/55/210 du février 2001. Mise en œuvre de la première Décennie des Nations Unies pour l'élimination de la pauvreté (1997-2006).
- . A/56/326, 6 septembre 2001. Plan de campagne pour la mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire.
- . A/RES/56/116 du 18 janvier 2002. La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : l'éducation pour tous.
- . A/ 57/218, 16 juillet 2002. Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : l'éducation pour tous ; Plan d'action international.
- BHOLA, H.S., 1984. *Campaigning for Literacy*. Paris, UNESCO.
- CANIESCO-DORONILA, M.L., 1996. *Landscapes of Literacy. An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. London, UIE/Luzac Oriental.
- CONFÉRENCE MONDIALE SUR L'ÉDUCATION POUR TOUS, Jomtien. 1990. Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.
- EASTON, P., 1998. *Decentralization and Local Capacity Building in the Sahel: Results of the PADLOS-Education Study*. Paris, OECD/Club du Sahel/CILSS.
- FAGERBERG-DIALLO, S., 2001. *Constructive Dependence. The Response of a Senegalese Community to the Question of Why Become Literate* [Dépendance constructive : réponse d'une communauté sénégalaise à la question 'pourquoi l'alphabétisation' ». In : D.R. Olson and N. Torrance (dir. publ.), *The Making of Literate Societies*.. Malden, Mass./Oxford, Blackwell.
- FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION, Dakar. 2000. Cadre d'action de Dakar : tenir nos engagements collectifs.
- FREIRE, P., 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- GEFFROY, M.-T. ; GRASSET-MOREL, V., 2003. *L'illettrisme*. Toulouse.
- GIBSON, D. 1996. *Literacy, Knowledge, Gender and Power in the Workplace on Three Farms in the Western Cape* [Alphabétisation, savoir, sexe et pouvoir au travail dans trois fermes de l'ouest du Cap]. In : M. Prinsloo and M. Breier (eds.) *The Social Uses of Literacy. Theory and Practice in Contemporary South Africa*, p. 49-64. Bertsham, South Africa, Amsterdam, Sached.

- JUNG, I.; OUANE, A., 2001. *Literacy and Social Development. Policy and Implementation* [Alphabétisation et développement social : conception et mise en œuvre]. In : D. R. Olson and N. Torrance (dir. publ.), *The Making of Literate Societies*. Malden, Mass./Oxford, Blackwell.
- MADDOX, B., 2001. *Literacy and the Market. The Economic Uses of Literacy among the Peasantry in North-West Bangladesh* [L'alphabétisation et le marché. Des usages économiques de l'alphabétisation chez les paysans du nord-ouest du Bangladesh]. In : B.V. Street (dir. publ.), *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*, p. 137-151. London, Routledge.
- OLSON, D.R.; TORRANCE, N. 2001. *Conceptualizing Literacy as a Personal Skill and as a Social Practice* [La conceptualisation de l'alphabétisation en tant que compétence personnelle et pratique sociale]. In : Olson, D.R. and Torrance, N. (dir. publ.), *The Making of Literate Societies*, 3-18. Malden, Mass./Oxford, Blackwell.
- PRINSLOO, M.; BREIER, M. (dir. publ.), 1996. *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Amsterdam, John Benjamins.
- ROBINSON, C., 2003. *Literacy – New Meanings and Dimensions*. Exposé présenté à la réunion d'experts, Renewed Vision of Literacy and Policy Implications, 10 juin 2003, UNESCO, Paris.
- SOMMET MONDIAL POUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL, Copenhague. 1995. Déclaration et Programme d'action.
- STREET, B.V., 1995. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. London, Longman.
- . 2003. *What's 'New' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice?* [Quoi de « neuf » dans les nouvelles études sur l'alphabétisation ? Approches critiques de la théorie et de la pratique]. *Current Issues in Comparative Education* 5(2).
- SYMPOSIUM INTERNATIONAL POUR L'ALPHABÉTISATION, Persépolis. 1975. Déclaration of Persépolis.
- UNESCO, 1947. L'éducation de base, fonds commun de l'humanité. Paris, UNESCO.
- . 1965. *World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy*, Teheran. Final Report.
- . 1997. Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes et Agenda pour l'avenir. Hambourg, UIE.
- . 1996. L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle. Paris, UNESCO.
- . 2000. Rapport mondial sur l'éducation 2000 : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie. Paris, UNESCO.
- . 2000. *Literacy for All: A United Nations Literacy Decade* [L'alphabétisation pour tous : la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation]. Document de travail. Paris, UNESCO.
- . 2001. Déclaration universelle sur la diversité culturelle. Paris.
- . 2002. Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2002 : le monde est-il sur la bonne voie ? Paris, UNESCO.
- WAGNER, D.A.; VENEZKY, R.L.; STREET, B.V. (dir. publ.), 1999. *Literacy. An International Handbook*. Boulder, Westview Press.
- YOUSIF, A., 2003. *Literacy: An Overview of Definition and Assessment* [Vue d'ensemble des définitions et de l'évaluation de l'alphabétisation]. Exposé présenté à la réunion d'experts, Developing an Operational Definition of Literacy and a Conceptual Framework for Literacy Assessment, 11-12 juin 2003, UNESCO, Paris.