# Forum mondial sur l'éducation

Dakar, Sénégal
26-28 avril 2000

## L'Éducation pour tous
## Bilan à l'an 2000

ÉTUDES THÉMATIQUES

# Alphabétisation et éducation des adultes

UNESCO

# Forum mondial sur l'éducation

Dakar, Sénégal
26-28 avril 2000

## L'Éducation pour tous
## Bilan à l'an 2000

ÉTUDES THÉMATIQUES

# Alphabétisation et éducation des adultes

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

Daniel A. Wagner

UNESCO

# Alphabétisation et éducation des adultes

Cette étude thématique a initialement été publiée par l'UNESCO pour le Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, dans le cadre du Bilan à l'an 2000. Ce Bilan était destiné à préparer le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en avril 2000. Le présent document est une réédition de l'étude originale, avec quelques modifications éditoriales mineures.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO.

Pour tout complément d'information, prière de s'adresser à :

UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
France
Téléphone : +33 (0) 1 45 68 10 00
Fax : +33 (0) 1 45 68 56 29
Mél : efa@unesco.org
Site web : www.unesco.org

Auteur : Daniel A. Wagner, Institut international d'alphabétisation

Coordination 1re édition (version anglaise) ▶ Warren L. Mellor assisté par Olve Holaas
Coordination 2e édition ▶ Ulrika Peppler Barry
Révision version française ▶ Françoise Bouillé
Conception graphique ▶ Sylvaine Baeyens
Impression ▶ Graphoprint

Tous droits réservés.
Imprimé en France 2001
ED.2001/WS/10

# Sommaire

Remerciements, sigles et abréviations 3

Synthèse 4

Introduction 8
- Le défi de Jomtien 8
- Contexte historique et social 9
- Raisons d'être de l'alphabétisation et du développement 9

Situation et tendances 11
- Concepts et définitions 11
- L'évaluation de l'alphabétisme change de nature 12
- Tendances statistiques de l'alphabétisme dans le monde 14
- Différences entre les sexes 15
- Différences entre zones rurales et zones urbaines 15
- Autres facteurs liés à l'alphabétisation 16
- Justification et impact 16

Domaines d'innovation 17
- Politique linguistique et planification 17
- Autonomisation et participation des communautés 19
- Conception de l'apprentissage, de l'instruction et des matériels pédagogiques 19
- Sexe et famille 20
- Questions multisectorielles concernant la santé, l'agriculture et le commerce 21
- Postalphabétisation et génération de revenus 22
- Technologie et enseignement à distance 22

Renforcement des capacités, professionnalisation et soutien des institutions 24
- Renforcement des capacités nationales 24
- Formation et perfectionnement professionnels 24
- Soutien des institutions extérieures 24

Des défis pour l'avenir 25

Conclusions 26

## Références 27

## Encadrés

1. Bangladesh : détermination des compétences d'apprentissage de base 13
2. Des méthodes peu coûteuses pour l'évaluation de l'alphabétisme 14
3. Les tendances de l'analphabétisme au Maroc en fonction du sexe 15
4. Le choix des langues pour l'alphabétisation : le shiyeyi au Botswana 17
5. Égypte : alphabétisation « passerelle » en vernaculaire 18
6. « Le feu qui ne meurt jamais » – l'alphabétisation en guarani en Bolivie 18
7. Inde : un enseignement pour les nomades 19
8. Renforcement des capacités locales au Sahel 19
9. Développement communautaire en El Salvador 20
10. Alphabétisation pour les mères et les enfants en Turquie 21
11. Promotion de l'alphabétisation des femmes au Népal 21
12. Femmes, santé et alphabétisation au Sénégal 21
13. Éducation de base et formation des adultes en Afrique du Sud 22
14. Génération de revenus en République démocratique populaire lao 22
15 : Les femmes du désert de Gobi et l'enseignement à distance en Mongolie 23
16 : *LiteracyLink* : Éducation de base des adultes par l'Internet aux États-Unis d'Amérique 23

## Figures 30

1. Taux d'analphabétisme des adultes (15 ans et plus), par région 30
2. Répartition de la population mondiale entre alphabètes et analphabètes, 1980 et 1995 30
3. Écart entre les sexes dans les taux d'alphabétisation des adultes par région, 1980 et 1995 31
4. Jeunes (6 à 15 ans) non scolarisés 31
5. Taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) et espérance de vie à la naissance dans les pays en développement, 1995 32
6. Taux de fécondité totale et taux d'alphabétisation des femmes (15 ans et plus) dans les pays en développement 32
7. Taux d'alphabétisation des femmes (15 ans et plus) et taux de mortalité des enfants (moins de 5 ans) dans les pays en développement, 1995 33
8. Taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) et PNB par habitant dans les pays en développement 33

## Tableaux 34

1. Taux d'analphabétisme des adultes par groupe d'âge et par région 34
2. Taux d'inscriptions scolaires et nombres d'adultes analphabètes par région et pays
   a. États arabes 34
   b. Afrique subsaharienne 35
   c. Asie orientale/Océanie 36
   d. Asie du Sud 36
   e. Amérique latine/Caraïbes 37
3. Taux d'analphabétisme des populations rurales et urbaines (15 ans et plus) dans certains pays 37

# Remerciements

La présente étude, entreprise par l'Institut international d'alphabétisation (ILI), a été commanditée par l'UNESCO pour le compte du Secrétariat de l'EPT. Un avant-projet a été soumis à la réunion régionale de l'EPT pour l'Asie et le Pacifique qui s'est tenue à Bangkok (Thaïlande) en janvier 2000. En plus de l'auteur principal, d'autres membres du personnel de l'ILI ont apporté une contribution importante à cette étude, notamment Martha Wright, Landy Lin et Mohamed Maamouri.

# Sigles et abréviations

| | |
|---|---|
| ACDI | Agence canadienne pour le développement international |
| ASDI | Agence suédoise pour le développement international |
| DANIDA | Agence danoise pour le développement international |
| DES | Agence allemande pour le développement international |
| DFID | Département pour le développement international (Royaume-Uni) |
| ILI | Institut international d'alphabétisation |
| IUE | Institut de l'UNESCO pour l'éducation |
| NORAD | Agence norvégienne pour le développement international |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| PMA | Pays les moins avancés |
| PNUD | Programme des Nations Unies pour le développement |
| UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |
| USAID | Agence des États-Unis pour le développement international |
| WCEFA | Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) |

# Synthèse

## Introduction

En 1990, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA), réunie à Jomtien (Thaïlande), avait fait de l'alphabétisation des adultes l'un de ses six grands objectifs mondiaux. Plus précisément, les participants étaient tombés d'accord sur un certain nombre d'objectifs nationaux concernant l'éducation des jeunes et des adultes. Il s'agissait notamment : (i) de réduire de moitié pour l'an 2000 le nombre des adultes analphabètes enregistré en 1990 ; (ii) d'améliorer les résultats de l'apprentissage pour parvenir au pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminée (pouvant varier d'un pays à l'autre). Comme pour tous les objectifs de Jomtien, les participants ont préconisé une approche nouvelle, axée sur des résultats d'apprentissage mesurables (et non plus simplement sur une présence en classe ou sur une participation). Ce sont ces défis qui ont été alors à l'origine d'une grande partie du regain d'intérêt international pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes au cours de la décennie écoulée, et qui se poursuivra, à bien des égards, dans le nouveau millénaire.

Bien que l'UNESCO ait adopté comme objectif l'élimination complète de l'analphabétisme pour l'an 2000 et qu'un nombre significatif de ses États membres en aient fait de même dans la Déclaration d'Udaipur il y a une vingtaine d'années, la Conférence de Jomtien est revenue en arrière, choisissant un objectif plus modeste, et théoriquement réalisable, consistant à réduire de moitié les taux d'analphabétisme pour l'an 2000. De nombreuses raisons militaient en faveur de cette réduction. Dans cette étude, on note que d'importants progrès ont été enregistrés au cours de la dernière décennie depuis Jomtien en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes – dans des lieux différents et par des méthodes différentes –, mais la situation générale en matière d'alphabétisme demeure aujourd'hui encore l'un des défis majeurs du XXI$^{e}$ siècle.

Au cours des années 90, les idées relatives à l'alphabétisme et à l'analphabétisme ont profondément évolué. Beaucoup de spécialistes de l'alphabétisation et de décideurs ont renoncé à une conception monolithique de l'analphabétisme considéré comme une maladie dont les germes pourraient être « éradiqués » grâce à un médicament ou à un vaccin approprié. Désormais, l'alphabétisme apparaît plutôt comme la résultante de facteurs éducatifs, sociaux et économiques qu'il est impossible de transformer radicalement en très peu de temps. D'ailleurs, alors que de nombreux efforts ont été déployés au cours de la décennie écoulée tant en matière de recherche que de pratique, on constate sans trop de surprise que, pour ce qui est de l'alphabétisation, les problèmes fondamentaux, de même que les statistiques mondiales, n'ont changé que modérément dans les pays industrialisés aussi bien que dans les pays en développement. Néanmoins, du fait que, pour une large part, les économies du monde entier sont de plus en plus compétitives et basées sur le savoir, la plupart des gouvernements et des institutions internationales et bilatérales ont exprimé des préoccupations croissantes au sujet de l'analphabétisme et de l'insuffisance de l'alphabétisation depuis Jomtien, ce qui n'empêche pas que les ressources allouées à cette dernière soient demeurées dérisoires par rapport au financement de l'enseignement formel.

La présente étude thématique globale sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes passe en revue les tendances et les innovations les plus remarquables depuis Jomtien, encore que beaucoup des questions examinées ici se fussent déjà posées au cours des décennies précédentes. On insiste particulièrement ici sur la base de connaissances actuellement disponible, ainsi que sur les lacunes qu'il faudra combler pour que des progrès substantiels puissent être accomplis pendant la décennie à venir et au-delà. La conclusion qui, en dernière analyse, se dégage de cette étude est qu'il est possible et nécessaire de faire beaucoup mieux à l'avenir dans les domaines imbriqués de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, mais que cela exigera non seulement plus de ressources budgétaires, mais encore des connaissances professionnelles spécialisées (de la part notamment des enseignants, des spécialistes, des directeurs de programmes et des décideurs).

## Concepts et définitions

Beaucoup de pays se sont employés activement à atteindre le principal objectif de Jomtien, qui était de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants, adolescents et adultes tout en tenant compte de la nécessité connexe de disposer d'une méthodologie satisfaisante pour déterminer si les objectifs sont en passe d'être réalisés. Actuellement, les capacités nationales et internationales demeurent cependant limitées pour toute une série de raisons historiques. Dans le domaine de l'alphabétisation, il existe une longue tradition de collecte des statistiques, mais, parce que les définitions de l'alphabétisme changent et qu'on manque de spécialistes pour mesurer les résultats de l'éducation, les données relatives à l'alphabétisme sont depuis longtemps sujettes à controverse.

L'alphabétisme a donné lieu à de nombreuses définitions. Pour l'essentiel, toutes se résument d'une façon ou d'une autre à la capacité pour un individu de comprendre un texte imprimé et de communiquer par l'imprimé. La plupart des définitions contemporaines rendent compte de l'alphabétisme en termes relatifs plutôt qu'absolus. Elles reposent sur l'idée qu'il n'y a pas un niveau unique de compétence ou de connaissance qui permette de dire qu'une personne est « alphabète », mais qu'il existe bien plutôt des niveaux et des variétés multiples d'alphabétisme (par exemple, les connaissances arithmétiques de base ou l'alphabétisme technologique). Pour avoir prise sur les situations qu'on rencontre dans la vie réelle, il faut que les définitions de l'alphabétisme englobent à la fois des compétences nécessaires dans des contextes *extrascolaires* et des compétences requises dans le cadre scolaire.

Historiquement, il a été possible de faire une distinction arbitraire entre ceux qui avaient été à l'école et ceux qui n'y avaient pas été ; cela était particulièrement manifeste dans les pays

nouvellement indépendants du monde en développement qui commençaient juste à dispenser un enseignement public au-delà d'une élite relativement restreinte. Ceux qui avaient été à l'école étaient qualifiés d'« alphabètes ». Cependant, cette situation a complètement changé. S'il existe encore des millions d'adultes qui n'ont jamais fréquenté l'école, il se trouve que, même dans les pays les plus pauvres du monde, la majorité des deux dernières générations (jusqu'à l'âge de 40 ans environ) a été plus ou moins scolarisée. Cela laisse ouverte la grave question de savoir quel est le niveau d'alphabétisme de cette population, qui n'a peut-être bénéficié que d'un minimum de scolarité, mais cela n'en met pas moins en lumière l'existence d'un monde beaucoup plus diversifié quant à la nature de l'alphabétisme, aux niveaux atteints et au degré d'utilisation régulière des connaissances acquises.

Jomtien a exercé une influence sur la question des définitions de l'objectif de l'alphabétisation en élargissant le débat à la question des besoins d'apprentissage ou de compétences de base qui ne sont pas considérées seulement comme le fait de savoir lire, écrire et compter, mais qui impliquent aussi d'autres connaissances, la résolution de problèmes et la préparation à la vie active. À elles toutes, les compétences de base sont considérées comme devant faciliter l'autonomisation et l'accès à un monde en voie de transformation rapide. Elles devraient favoriser un fonctionnement indépendant et permettre de faire face aux problèmes pratiques ou aux choix qui se posent à des parents, à des travailleurs ou à des citoyens. Dans tous les pays, elles représentent le seuil décisif de l'entrée dans le monde du travail et de l'avancement sociétal. Ainsi, lorsqu'on définit les compétences de base, il faut se référer à la fois aux compétences formelles qu'on acquiert à l'école (comme l'aptitude à lire un texte en prose ou à comprendre des notations mathématiques) et à l'aptitude à faire face à des tâches et à des demandes fonctionnelles, que ces compétences aient été acquises par un enseignement formel ou par une éducation non formelle, ou bien encore par une expérience personnelle dans diverses situations d'apprentissage informelles. Ce problème d'un changement des définitions est loin d'être secondaire puisqu'il influera non seulement sur la manière dont les décideurs envisageront les objectifs de l'alphabétisation, mais encore sur la façon dont ceux qui élaborent les programmes chercheront à promouvoir l'alphabétisation et l'éducation des adultes au XXI$^{e}$ siècle.

## Les statistiques de l'alphabétisme : état actuel et tendances

Pour procéder à des comparaisons statistiques au niveau mondial, les organisations internationales se sont basées presque uniquement sur des données fournies par leurs États membres. Selon les statistiques (et estimations) les plus récentes de l'UNESCO, les taux mondiaux d'analphabétisme diminuent depuis vingt ou trente ans, apparemment avant tout, semble-t-il, en raison des progrès de la scolarisation primaire. Toutefois, ces données indiquent aussi que le nombre d'analphabètes est demeuré à peu près constant à cause de la croissance démographique. On avait un moment pensé que l'intensification des efforts pour réaliser la scolarisation primaire universelle finirait par réduire à zéro l'analphabétisme des adultes dans le monde. Cet optimisme a cessé d'être largement partagé pour différentes raisons, notamment parce que la croissance de la population se poursuit dans les pays en développement, parce que la qualité de l'éducation de base a baissé là où l'expansion avait été rapide, parce que les normes définissant les compétences requises en matière d'alphabétisme ont été relevées aussi bien dans les pays en développement que dans les pays industrialisés, et parce que de meilleures techniques de mesure de l'alphabétisme par voie d'enquêtes ont permis de voir que les estimations de l'alphabétisme faites précédemment sur la base du niveau scolaire atteint surestiment souvent les compétences de base effectivement acquises.

Selon les estimations de l'UNESCO, il y avait 962 millions d'analphabètes dans le monde en 1990, 885 millions en 1995, et il devrait y en avoir 887 millions en 2000, soit 27 % de la population adulte dans les pays en développement. La majorité de ces analphabètes sont des femmes, lesquelles, dans certains pays, représentent jusqu'aux deux tiers des adultes analphabètes. Au niveau des régions, ce sont l'Asie orientale et l'Asie du Sud qui ont le plus grand nombre d'analphabètes avec une proportion estimée à 71 % du total mondial. L'Afrique subsaharienne et les pays arabes ont à peu près le même taux (40 %) d'analphabétisme des adultes, l'Amérique latine se situant approximativement à la moitié de ce chiffre. Dans l'ensemble, la répartition géographique des adultes analphabètes n'a guère évolué au cours de la décennie qui s'est écoulée depuis Jomtien (ni d'ailleurs depuis quelques décennies). Toutefois, il convient de noter que les comparaisons des taux d'analphabétisme entre pays en développement et pays industrialisés peuvent être trompeuses parce que les définitions de l'alphabétisme et de l'analphabétisme varient désormais beaucoup, et que les statistiques de l'UNESCO sur les pays industrialisés ne sont plus considérées comme applicables par les pays de l'OCDE. L'une des conséquences de ces changements de normes (et des dernières enquêtes internationales) est que l'intérêt pour l'alphabétisation des adultes est plus grand depuis une dizaine d'années dans les pays de l'OCDE. Dans les pays en développement, cet intérêt est demeuré le même, mais la compétition pour obtenir des ressources reste un obstacle majeur.

## Domaines d'innovation

Les innovations sont essentielles pour le succès futur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, et la motivation des apprenants, dès l'instant qu'ils ont pu accéder à des cours, est un facteur décisif de toute amélioration des programmes. Cela est vrai aussi bien pour le Bangladesh que pour la Bolivie. Un problème majeur régulièrement mentionné par les dispensateurs de services et les responsables des politiques tient au fait que les niveaux de participation diminuent rapidement après les premières semaines ou les premiers mois. De nombreuses raisons, valables, ont été invoquées pour expliquer ce phénomène, par exemple la qualité insuffisante des programmes, le manque de temps et de ressources des apprenants, la mauvaise qualité des manuels et de la pédagogie,

l'absence de « marketing » social et ainsi de suite. Il ne fait guère de doute cependant que, abstraction faite de ces aspects techniques et quelles que soient les raisons mises en avant, l'explication générale est que les apprenants ne sont pas suffisamment motivés pour participer volontairement aux programmes et continuer à les suivre.

Parmi les modalités novatrices pour répondre aux besoins des apprenants tout en développant leurs motivations, il convient de mentionner : l'importance donnée aux aspects linguistiques (par exemple, mise en place de méthodes plus efficaces pour introduire la première et la seconde langue dans l'alphabétisation), l'autonomisation et la participation de la communauté (par exemple, décentralisation de l'alphabétisation par l'intermédiaire d'ONG), la rénovation de la pédagogie et des matériels didactiques (par exemple, meilleure harmonisation, pour l'élaboration et la production des matériels, entre l'enseignement formel et l'éducation non formelle), la prise en compte des femmes et de la famille (par exemple, développement accru des programmes d'alphabétisation intergénérationnelle et mère-enfant), les connexions multisectorielles (par exemple, adaptation de l'alphabétisation pour l'intégrer à des programmes d'éducation sanitaire et de vulgarisation agricole), la postalphabétisation et les activités génératrices de revenus (par exemple, intégration de l'alphabétisation à des projets générateurs de revenus), la technologie et l'enseignement à distance (par exemple, utilisation du multimédia pour améliorer la formation des maîtres). On trouvera dans la présente étude des exemples concrets d'innovations sur chacun de ces points.

## Renforcement des capacités, perfectionnement professionnel et soutien d'institutions extérieures

Le renforcement des capacités est au cœur du renouveau qui doit permettre un travail efficace et de haute qualité en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Toute modification portant sur l'ensemble du système exige la participation sans réserve de professionnels. L'un des principaux obstacles au changement dans le domaine de l'alphabétisation des adultes tient au fait que la grande majorité des instructeurs travaille à temps partiel (avec notamment une rotation fréquente des bénévoles). De plus, seules des ressources et des stratégies limitées ont été utilisées pour que des professionnels à plein temps, ainsi que des instructeurs et tuteurs bénévoles et à temps partiel, suivent un perfectionnement professionnel digne de ce nom. Il est indispensable de développer des systèmes et des moyens qui permettent à des administrateurs, à des enseignants et à des tuteurs de bénéficier d'une formation et d'un perfectionnement professionnels permanents dans le cadre des programmes, et d'associer plus étroitement le perfectionnement du personnel à l'amélioration du service et aux activités d'évaluation et de suivi. Enseignants et administrateurs devraient avoir plus souvent l'occasion de se pencher sur les problèmes locaux pour en tirer des leçons et trouver des solutions à l'échelon local. On ne saurait améliorer le perfectionnement professionnel sans augmenter la proportion des instructeurs à plein temps ; en l'absence d'un personnel à plein temps plus nombreux, les dirigeants de programmes ne seront guère enclins à consacrer une partie de leurs maigres ressources au perfectionnement professionnel.

De nombreuses organisations, bilatérales et multilatérales, accordent leur soutien à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, mais l'UNESCO est la seule qui, depuis plusieurs dizaines d'années, ait placé l'alphabétisation en tête de sa liste des priorités en matière d'éducation. Deux institutions bénéficiant d'un soutien de l'UNESCO – l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation à Hambourg, qui avait organisé la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA-V) en 1997, et l'Institut international d'alphabétisation (ILI), qui avait organisé la Conférence mondiale sur l'alphabétisation (Philadelphie, 1996), ainsi qu'une série de forums régionaux sur l'alphabétisation – ont aidé l'UNESCO dans sa mission internationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes. En outre, le PNUD, l'UNICEF et la Banque mondiale apportent depuis des décennies leur soutien à des programmes d'alphabétisation des adultes, de même qu'un certain nombre d'institutions bilatérales très importantes (ASDI, ACDI, DANIDA, DFID, DES, NORAD, USAID). Au titre de son examen du secteur de l'éducation (1997), la Banque mondiale, en collaboration avec la Norvège, a récemment lancé une importante initiative d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes en Afrique. Différents projets d'évaluation ont été commandés, en Ouganda par exemple, et des projets sont en cours ou en préparation, notamment en Gambie, au Ghana et au Sénégal. Le PNUD a été actif dans les années 60 et 70 avec son Programme expérimental mondial d'alphabétisation, et l'UNICEF poursuit ses activités de promotion des compétences de base et de préparation à la vie active à l'intention de jeunes non scolarisés (en particulier, fillettes et jeunes femmes).

## Des défis pour l'avenir

Il est indispensable que l'alphabétisation et l'éducation des adultes soient axées plus que jamais auparavant sur la *nature* et sur les *niveaux* de l'alphabétisme dont a besoin chaque société, et dont ont besoin certains groupes au sein de ces sociétés. Si dramatiques qu'elles soient, les statistiques internationales pour l'an 2000 ne traduisent pas complètement les problèmes endémiques associés à l'alphabétisation des adultes. Comme dans l'ensemble du domaine de l'éducation, le problème central est celui de la *qualité* de l'éducation dispensée à l'*individu* qu'est l'adulte qui apprend. Des campagnes et des programmes nationaux ont souvent échoué parce qu'on voulait réaliser des progrès trop rapides et de grandes économies. Ces différents facteurs ont démotivé les apprenants adultes un peu partout dans le monde et donné des résultats médiocres tant en ce qui concerne les acquis de l'apprentissage que les taux de participation. Il est nécessaire d'axer davantage la qualité des programmes sur les éléments suivants : perfectionnement professionnel, motivation des apprenants, élaboration de programmes basés sur les connaissances et ouverture accrue à des approches nouvelles. Chacun de ces thèmes sera exposé très brièvement ci-après :

- *Perfectionnement professionnel*. Le perfectionnement professionnel des administrateurs, directeurs, enseignants et tuteurs est un processus permanent destiné à améliorer les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Les enseignants et les administrateurs devraient avoir plus souvent l'occasion d'enquêter sur des problèmes locaux et d'imaginer des solutions à l'échelon local. Avec plus d'enseignants à plein temps, les organisateurs de programmes d'alphabétisation seront fortement incités à investir dans la formation et le perfectionnement du personnel, qui sont essentiels pour améliorer la qualité de tous les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

- *Motivation des apprenants*. La motivation des apprenants adultes facilite leur participation et leur rétention. Sans elle, on peut avoir des taux insatisfaisants d'inscription et de rétention dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Contrairement à ce que l'on pensait au cours des dernières décennies, la solution au problème de la motivation réside non pas dans la « volonté politique » des gouvernements, mais bien plutôt dans la recherche de modalités pour fournir ce que, dans le secteur privé, on appelle simplement le « service à la clientèle ». C'est ainsi que, pour atteindre ceux qui ne sont pas atteints et qui souffrent le plus d'une exclusion (individus non scolarisés, femmes, minorités ethniques et linguistiques, populations rurales et migrants), les programmes devront être adaptés pour répondre à des besoins variés, donner des résultats directs et perceptibles, et procurer des expériences motivantes.

- *Élaboration de programmes basés sur les connaissances*. Beaucoup reste à faire pour constituer la base de connaissances et de compétences spécialisées, mises au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Par rapport à d'autres secteurs de l'éducation, l'alphabétisation et l'éducation des adultes suscitent peu de recherches, et les organismes de financement ont été trop peu disposés à soutenir des études d'évaluation sérieuses ou la recherche appliquée. Pour faire avancer les choses, il faudra tenir compte davantage de ce qui marche et de ce qui ne marche pas, et il faudra aussi que les organismes de financement consentent un effort accru.

- *Ouverture à des approches nouvelles*. L'un des aspects les plus frappants du travail d'alphabétisation des adultes est qu'il est relativement isolé. La plupart des spécialistes et des praticiens de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ont peu de contacts avec le gros des spécialistes de l'éducation et moins encore avec les secteurs extérieurs à l'éducation. Un besoin général d'ouverture se fait sentir pour tenir compte de la diversité des apprenants et des milieux auxquels ils appartiennent. Parmi les approches nouvelles, aucune ne s'impose davantage que celle de la technologie. Or, celle-ci, de plus en plus présente dans l'enseignement scolaire formel, n'exerce qu'une influence négligeable sur l'éducation des adultes dans la plupart des pays. À vrai dire, dans les pays en développement, les limitations générales en matière de ressources financières et humaines entravent la mise en œuvre de la technologie, alors même qu'une amélioration substantielle du rapport coût-efficacité paraît réalisable.

## Conclusions

À la Conférence de Jomtien, l'objectif pour l'alphabétisation était de réduire de 50% le taux d'analphabétisme en une décennie. Cet objectif n'a pas été atteint. On reconnaît même que l'insuffisance de l'alphabétisme et des connaissances de base est plus répandue encore aujourd'hui qu'on ne l'avait supposé il y a dix ans. De surcroît, avec la croissance démographique, le nombre absolu des analphabètes n'a diminué que fort peu depuis Jomtien. Les économies nationales et la participation à la vie de la cité étant plus tributaires que jamais de l'existence de citoyens instruits, la communauté mondiale de l'éducation fait face à des défis multiples et graves. D'une part, il faut que les organisations qui participent au travail d'alphabétisation soient plus réalistes quant aux résultats quand pèsent des contraintes budgétaires. Ce réalisme implique moins d'ambition en ce qui concerne les changements que ce travail peut apporter à la vie personnelle, sociale et économique des intéressés, et qu'en même temps on fasse en sorte que ceux qui assurent le service d'alphabétisation s'acquittent au mieux de leurs tâches. Tout comme l'enseignement formel, l'alphabétisation et l'éducation des adultes ne sont pas des remèdes miracles, mais elles font partie intégrante de tous les aspects du développement national. D'autre part, les organisations peuvent renforcer les programmes d'alphabétisation des adultes :

- en élaborant des bases de connaissances plus solides sur des innovations basées sur le terrain ;
- en améliorant les ressources en matière de développement professionnel et de personnel ;
- en mettant en place de meilleures passerelles entre les programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes et le système scolaire formel ;
- en combinant les programmes non formels pour les adultes et ceux destinés à la petite enfance ;
- en tirant parti des nouvelles technologies ;
- en investissant dans le diagnostic, l'évaluation et le suivi, ainsi que dans les enquêtes et la recherche appliquée ; et
- en créant des synergies et des collaborations nouvelles entre les agences gouvernementales et non gouvernementales.

Dans cette étude thématique, on s'est attaché à souligner certains des problèmes les plus importants quand on veut améliorer la qualité du travail d'alphabétisation et d'éducation des adultes, ainsi que les efforts destinés à répondre aux besoins de personnes qui sont souvent exclues ou marginalisées, et ne peuvent de ce fait accéder à une éducation de qualité. On ne saurait surestimer l'importance de l'alphabétisation et de l'acquisition des compétences de base pour la vie des populations partout dans le monde. Le simple fait que, aujourd'hui encore, près d'un quart de l'humanité soit privé de ces compétences essentielles – et qu'il est possible d'acquérir – a quelque chose de profondément choquant. Les choses seraient encore beaucoup plus choquantes si, en l'an 2020, nous n'étions pas en mesure d'améliorer substantiellement cette situation. Or, les moyens de réaliser des progrès décisifs sont à notre portée pour peu qu'on applique les meilleures recettes. L'action future en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes exigera un effort soutenu, cohérent, averti et accru.

# Introduction

Conscients de la nécessité de sensibiliser l'opinion nationale et internationale, du fait que le combat contre l'analphabétisme peut être gagné, soucieux de montrer notre solidarité avec ceux qui travaillent pour le compte du milliard d'adultes analphabètes dans le monde et désireux de mobiliser vigoureusement les ressources et les volontés pour éradiquer l'analphabétisme avant la fin de ce siècle… [nous] adoptons cette Déclaration… (Déclaration d'Udaipur sur l'alphabétisation, 1982).

Réduction du taux d'analphabétisme des adultes… par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin (Objectif 6 ; UNESCO, 1990).

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA), qui s'était tenue en 1990 à Jomtien, en Thaïlande, avait fait de l'alphabétisation des adultes l'un de ses six grands objectifs mondiaux. Bien que l'élimination complète de l'analphabétisme pour l'an 2000 eût été adoptée comme un objectif de l'UNESCO et repris par un nombre significatif de ses États membres dans la Déclaration d'Udaipur (citée ci-dessus), il y a de cela deux décennies, la Conférence de Jomtien avait limité ces ambitions à un but plus modeste, et théoriquement réalisable, celui de réduire de moitié les taux d'analphabétisme pour l'an 2000. Cet objectif répondait à plusieurs raisons. La présente étude note que d'importants progrès ont été réalisés en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes au cours de la dernière décennie depuis Jomtien – dans des lieux différents et par des méthodes différentes –, mais la situation générale en matière d'analphabétisme demeure aujourd'hui encore l'une des préoccupations majeures du XXIe siècle.

Au cours des années 90, les idées sur l'alphabétisme et l'analphabétisme ont profondément évolué. Beaucoup de spécialistes de l'alphabétisation et de décideurs ont renoncé à une conception monolithique de l'analphabétisme, considéré comme une maladie dont les germes pourraient être « éradiqués » grâce à un médicament ou à un vaccin approprié. Désormais, l'alphabétisme apparaît plutôt comme la résultante de facteurs éducatifs, sociaux et économiques qu'il est impossible de transformer radicalement en très peu de temps. D'ailleurs, alors que de nombreux efforts, aussi bien théoriques que pratiques, ont été déployés pendant la décennie écoulée, on constate sans surprise que les problèmes fondamentaux, de même que les statistiques mondiales, en matière d'alphabétisme n'ont changé que modérément, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays en développement. Néanmoins, du fait que, pour une large part, les économies du monde entier sont de plus en plus compétitives et basées sur le savoir, la plupart des gouvernements, et des institutions internationales et bilatérales, se sont montrés de plus en plus préoccupés par l'analphabétisme et l'insuffisance de l'alphabétisme depuis Jomtien, ce qui n'empêche pas que les ressources affectées à l'alphabétisation soient demeurées dérisoires par rapport au financement de l'enseignement formel.

La présente étude thématique mondiale sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes passe en revue les tendances et les innovations les plus remarquables depuis Jomtien, encore que beaucoup des questions examinées ici se fussent déjà posées au cours des décennies précédentes. On insiste particulièrement ici sur la base de connaissances actuellement disponible, ainsi que sur les lacunes qu'il faudra combler pour que des progrès substantiels puissent être accomplis pendant la décennie à venir et au-delà. La conclusion qui, en dernière analyse, se dégage de cette étude est qu'il est possible et nécessaire de faire beaucoup mieux à l'avenir dans les domaines imbriqués de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, mais que cela exigera non seulement plus de ressources budgétaires, mais également des connaissances professionnelles spécialisées (de la part notamment des enseignants, des spécialistes, des directeurs de programmes et des décideurs).

## Le défi de Jomtien

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, réunie à Jomtien (Thaïlande) en 1990, avait fait de l'alphabétisation des adultes l'un de ses six grands objectifs mondiaux. Plus précisément, les participants étaient tombés d'accord sur un certain nombre d'objectifs nationaux concernant l'éducation des jeunes et des adultes. Il s'agissait notamment : (i) de réduire de moitié pour l'an 2000 le nombre des adultes analphabètes enregistré en 1990 tout en réduisant la disparité entre les hommes et les femmes ; (ii) d'améliorer les résultats de l'apprentissage pour parvenir au pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminée (pouvant varier d'un pays à l'autre). Comme pour tous les objectifs de Jomtien, les participants ont préconisé une approche nouvelle, axée sur des résultats d'apprentissage mesurables (et non plus simplement sur une présence en classe ou sur une participation). Ce sont ces défis qui ont été alors à l'origine d'une grande partie du regain d'intérêt international pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes au cours de la décennie écoulée, et qui se poursuivra, à bien des égards, dans le nouveau millénaire.

Il ne s'agit pas seulement de Jomtien. Depuis des siècles, la lutte contre l'analphabétisme s'est manifestée dans de nombreuses parties du monde. L'alphabétisation a été choisie comme l'une des tâches majeures de l'UNESCO, à sa création au lendemain de la seconde guerre mondiale, et presque toutes les institutions internationales et bilatérales l'ont adoptée dans les décennies suivantes. Le fait que des conférences internationales aient été axées sur l'alphabétisation, comme Persépolis (1976) et Udaipur (1982), montre aussi l'importance accordée à cette question avant Jomtien. Après Jomtien, il y eut le Bilan de l'EPT à la mi-décennie (Amman, 1996), la Conférence mondiale sur l'alphabétisation (Philadelphie, 1996) et la Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA-V, Hambourg, 1997). On peut y ajouter beaucoup d'autres réunions, symposiums et conférences sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes suscités par Jomtien (voir UNESCO, 1996*b*).

En ce qui concerne l'amélioration des résultats de l'apprentissage, l'article 1 de la Déclaration mondiale sur l'éducation

pour tous stipulait que « les besoins éducatifs fondamentaux … concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin… » (UNESCO, 1990, p. 47). Ce second objectif de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes paraît avoir retenu un peu moins l'attention des spécialistes pour la raison évidente que l'élargissement du contenu des programmes d'alphabétisation, surtout dans les pays les moins avancés (PMA), constituait en soi un défi majeur (pour une analyse de la question, voir ILI/UNESCO, 1999).

Dans l'ensemble, le défi de Jomtien, en plus des pressions de plus en plus fortes exercées sur des gouvernements nationaux soucieux d'être compétitifs à l'échelon mondial et d'avoir une main-d'œuvre compétente, a suscité un regain d'intérêt pour l'alphabétisation et l'éducation de base dans presque tous les pays du monde. Certes, les objectifs de l'alphabétisation n'ont généralement pas été réalisés, mais on peut dire qu'on essaie plus activement de les atteindre, en l'an 2000, que jamais auparavant.

## Contexte historique et social

L'alphabétisme est un mot associé aux aspects les plus positifs des civilisations et étroitement lié à certaines des caractéristiques les plus positives du développement social et économique. D'ailleurs, l'étiquette d'« analphabète » est encore souvent utilisée pour caractériser la pauvreté et l'absence d'éducation qu'on rencontre encore dans de nombreuses régions du monde. Cependant, l'alphabétisme englobe aussi des attitudes, des croyances et des relations de pouvoir entre individus et groupes d'individus. Il se trouve ainsi au cœur des changements qui se sont produits tout au long de l'histoire. Qu'il s'agisse de la tradition religieuse, de l'invention de l'imprimerie ou de l'Internet, l'alphabétisme a été au centre même de plusieurs de nos avancées humaines et historiques les plus importantes.

Dans cette étude, alphabétisation et éducation des adultes sont des termes qui, pris ensemble, désignent « une éducation de base de la seconde chance » dispensée aux jeunes et aux adultes. Par « seconde chance », nous désignons des activités éducatives destinées à des personnes qui n'avaient jamais été scolarisées (c'est-à-dire qui n'avaient jamais été à l'école « la première fois », lorsqu'elles étaient plus jeunes), ou bien qui avaient quitté l'école avant d'avoir acquis des compétences telles que la lecture, l'écriture et le calcul (voir les définitions plus bas). Ainsi, l'éducation des adultes ne comprend pas la multitude de programmes d'éducation permanente pour adultes (si importants soient-ils), mais insiste plutôt sur le cas des plus défavorisés qui ne possèdent pas les compétences de base et qui, par conséquent, ont besoin d'une éducation de base dans le cadre d'une scolarisation non formelle (c'est-à-dire opposée à l'enseignement formel). De plus, elle concerne surtout les « pays les moins avancés » (PMA), au sens habituel de cette expression qui s'applique à la moitié inférieure de la liste en termes de produit national brut (PNB) par habitant. Ce sont ces pays qui, depuis la seconde guerre mondiale, ont toujours eu les taux d'analphabétisme les plus élevés.

En insistant sur le cas des jeunes et des adultes non scolarisés, qualifiés ici de « défavorisés », c'est-à-dire ceux qui n'ont eu que des possibilités limitées ou qui n'ont pas eu de possibilités du tout de bénéficier d'un apprentissage suivi dans le cadre scolaire formel, nous sommes amenés à considérer le rôle que le sexe et les facteurs sociaux, économiques, géographiques, ethniques et politiques jouent dans le développement. Ce groupe cible peut se composer ou non de salariés, ou de personnes qui participent à d'autres activités économiques ou communautaires, mais dont les compétences de base ou fonctionnelles en matière de lecture, écriture, calcul et résolution de problèmes, ainsi que la « préparation à la vie active » (santé et hygiène personnelles, nutrition et comportement sur le lieu de travail ; voir OMS, 1999) sont généralement inférieures à ce que souhaitent les décideurs nationaux et/ou à ce qui est nécessaire pour assurer la survie économique.

Enfin, bien que cette étude insiste sur les PMA, il existe en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes beaucoup de traits communs aux pays en développement et aux pays industrialisés, et d'ailleurs à tous les pays. Comme il est décrit plus bas, les grandes enquêtes internationales (comme celle menée récemment dans les pays de l'OCDE) ont montré que, dans presque tous les pays, et même dans ceux où le PNB est très élevé, les compétences de base d'une fraction importante de la population sont trop faibles. L'analphabétisme peut donc être considéré aujourd'hui comme un problème mondial, même si la nature et le niveau des compétences requises varient énormément d'un pays à l'autre.

## Raisons d'être de l'alphabétisation et du développement

*La raison d'être du développement humain.* L'alphabétisation est souvent considérée comme quelque chose de « bon » pour l'individu et pour la société. De fait, contrairement à d'autres domaines où l'on préconise un changement social (comme le plein-emploi et l'assurance maladie universelle), les adversaires d'une alphabétisation plus poussée de la société sont très peu nombreux. Cela n'empêche que les spécialistes ou le public peuvent tomber d'accord sur ce qu'ils entendent par alphabétisation plus poussée. On notera, par exemple, les débats très animés auxquels a donné lieu la question de savoir s'il faut enseigner la lecture et l'écriture dans la première langue ou dans une seconde langue (généralement celle de la métropole), sujet encore controversé dans beaucoup de pays (voir plus loin). Bien que l'enseignement primaire soit déjà un objectif institutionnalisé fondamental dans tous les pays, les investissements dans les programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation des adultes ont tendance à varier considérablement d'un pays à l'autre.

*Raison d'être économique.* Depuis les plus pauvres villages d'Afrique jusqu'aux grandes artères urbaines de l'Europe indus-

trialisée, on peut entendre le même raisonnement sur l'importance de l'alphabétisation pour le développement économique. Rares sont les pays qui négligent le fait qu'une population instruite et compétente peut avoir une influence importante sur la vie sociale et économique d'une nation. On ne compte plus les voix qui s'élèvent pour affirmer qu'un taux minimal d'alphabétisme est une condition préalable de la croissance économique dans les pays en développement, et nous pouvons lire aujourd'hui dans les journaux européens de gros titres déclarant que, dans le contexte de la compétition mondiale, l'analphabétisme des adultes conduira au déclin économique. Ainsi le coût direct de l'analphabétisme des adultes pour les entreprises d'Amérique du Nord a été estimé à quelque 40 milliards de dollars des États-Unis par an. Depuis le lancement du Programme expérimental mondial d'alphabétisation dans les années 60 (Gillette, 1999) et la WCEFA de 1990, il a été répété que l'alphabétisation et l'éducation de base favorisaient la productivité de l'économie. Selon la plupart des recherches empiriques menées sur le sujet et rapportées dans quelques études, il existe un rapport entre le nombre d'années de scolarité (essentiellement dans l'enseignement primaire) et le revenu ou la productivité professionnelle. Dans le secteur de l'agriculture, des études confirment l'idée selon laquelle une année supplémentaire de scolarité primaire peut exercer un effet direct sur les rémunérations et la production agricole (Jamison et Moock, 1984).

Jusqu'à une date très récente, très peu d'informations existaient sur les avantages économiques de l'alphabétisme des adultes. À vrai dire, très peu d'études empiriques traitent de l'impact économique des programmes d'alphabétisation de courte durée dans les pays en développement ou dans les pays industrialisés. Toutefois, une nouvelle série d'enquêtes sur l'alphabétisme des ménages (avec mesure et quantification des compétences en matière de lecture, d'écriture et de calcul) ont commencé à combler cette lacune (OCDE/Statistique Canada, 1995 ; Tuijnman *et al.,* 1997). Selon ces études, il y a une forte corrélation entre le revenu et le niveau professionnel atteint, d'une part, et lesdites compétences, d'autre part, mais, jusqu'à présent, peu de recherches empiriques ont montré que les programmes d'alphabétisation des adultes permettent directement aux chômeurs de trouver de nouveaux emplois. De plus, dans les pays en développement, l'impact direct des programmes d'alphabétisation des adultes sur la situation économique de ceux qui les ont suivis n'a pas encore fait l'objet d'études systématiques (Windham, 1999).

*Raison d'être sociale.* L'alphabétisation peut aussi avoir des conséquences sociales qui représentent d'importants objectifs de la planification nationale. Dans les pays en développement en particulier, la question du rapport entre l'analphabétisme et le sexe a été soulevée sous cet angle, car, dans les plus pauvres des pays en développement, la majorité des adultes analphabètes ou insuffisamment alphabétisés se compose en général de femmes (Stromquist, 1999). En outre, de nombreuses corrélations empiriques existent entre l'alphabétisme et la fécondité, la mortalité infantile, etc. (voir plus loin), et nous commençons tout juste à comprendre la complexité des rapports entre l'éducation de la mère et ses conséquences pour les enfants (LeVine, 1999), surtout en matière de diminution des risques pour la santé et de baisse de la fécondité. En règle générale, les recherches soulignent davantage les conséquences sociales de l'alphabétisation (du moins en termes de résultats empiriques démontrables) que ses conséquences économiques directes.

*Raison d'être politique.* Depuis longtemps déjà, des programmes d'alphabétisation en général, et des campagnes d'alphabétisation en particulier, sont élaborés pour atteindre des objectifs politiques (Bhola, 1999). Au XVI^e^ siècle, la Suède avait lancé l'une des plus anciennes campagnes nationales d'alphabétisation connues pour diffuser la religion d'État à travers l'étude de la Bible. L'objectif était non seulement le salut religieux (comme dans des actions missionnaires antérieures et contemporaines), mais aussi la solidarité nationale. Ce dernier aspect motive profondément le soutien que, dans de nombreux pays, les gouvernements accordent à l'alphabétisation. Peut-être les plus visibles de ces efforts d'alphabétisation ont-ils été ceux de pays socialistes : la Chine, Cuba, l'Éthiopie, le Nicaragua et l'ex-URSS ; cependant, l'attrait politique de l'alphabétisation en tant qu'objectif national se traduit aussi dans la résurgence aujourd'hui de campagnes d'alphabétisation en Amérique du Nord et en Europe, ainsi que dans certaines régions de l'Asie et de l'Afrique (Arnove et Graff, 1987). Souvent, cet attrait politique apparaît lorsqu'un gouvernement doit prouver qu'il accomplit quelque chose de positif pour les groupes les plus défavorisés du pays, tout en justifiant son investissement grâce à une baisse des dépenses sociales et à une plus grande productivité économique. Il est possible aussi de renforcer la solidarité politique en utilisant une langue nationale dans les campagnes d'alphabétisation. Imposer une langue nationale à des minorités ethniques risque de provoquer des tensions, mais de nombreux gouvernements voient d'un bon œil la promotion de langues nationales.

*Raison d'être endogène.* Il existe de fortes pressions pour que des programmes d'alphabétisation et d'enseignement des compétences de base soient organisés au niveau des communautés. Souvent élaborés par des ONG, comme par des groupes dépendant d'une église ou d'une mosquée, ou bien par des organisations privées bénévoles, ces programmes sont en général modestes et visent certaines strates de la population (adolescents non scolarisés, jeunes mères, personnes âgées, sans-abri, etc.). Dans le cas de programmes endogènes, le rôle du gouvernement est généralement réduit car ils sont autofinancés par des associations religieuses, et font le plus souvent appel à des tuteurs et des enseignants bénévoles. Il y a eu toutefois récemment des exceptions, notamment lorsque des organismes multilatéraux favorables au développement de l'alphabétisation ont soutenu des ONG. La raison d'être historique de ces programmes d'alphabétisation endogènes, basés sur une communauté, tient vraisemblablement à un souci de cohésion à la fois morale et sociale, l'action entreprise devant créer ou renforcer un sentiment d'appartenance communautaire. Ces programmes d'alphabétisation endogènes ont dominé dans les pays industrialisés, où les gouvernements prétendaient jusqu'à une date récente que l'analphabétisme était si marginal qu'il ne justifiait guère l'attention sur le plan national ou un soutien financier de l'État. Toutefois, au cours de la

dernière décennie, les décideurs dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement ont nettement changé d'attitude sur ce point ; pour beaucoup d'entre eux, les programmes basés sur la communauté et réalisés par des ONG étaient peut-être plus efficaces que des programmes gérés par les pouvoirs publics.

*Raison d'être exogène.* Depuis la création du Système des Nations Unies au lendemain de la seconde guerre mondiale, de plus en plus de pressions se sont exercées sur tous les pays pour qu'ils améliorent leur action en matière d'éducation et d'alphabétisation, et c'est là qu'interviennent les pressions exogènes ou externes. Elles se manifestent sous deux aspects principaux. D'abord, des organismes bilatéraux, régionaux ou multinationaux peuvent subordonner un soutien financier au lancement d'initiatives et à la réalisation d'objectifs dans le domaine de l'éducation. Et, depuis une dizaine d'années environ, le développement de la scolarisation primaire constitue la clé de voûte de l'aide que les organismes multinationaux accordent aux PMA dans le domaine de l'éducation, bien qu'il y ait eu un regain d'intérêt pour l'alphabétisation des adultes de la part de pays soucieux de donner suite à Jomtien (Eisemon *et al.*, 1999). ■

# Situation et tendances

De nombreux pays ont activement cherché à atteindre l'objectif principal de Jomtien : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants, adolescents et adultes, et tenir compte de la nécessité connexe de disposer d'une méthodologie satisfaisante pour savoir si les objectifs visés sont atteints. Actuellement, pour différentes raisons historiques, les capacités nationales et internationales demeurent limitées. Dans le domaine de l'alphabétisation, en dépit d'une longue tradition de collecte de statistiques, les données concernant l'alphabétisme, de même que les définitions de celui-ci, font depuis longtemps l'objet de controverses, en raison du changement des définitions de l'alphabétisme, ainsi que du manque de spécialistes en matière d'analyse de données relatives à l'éducation.

## Concepts et définitions

Il existe beaucoup de définitions de l'alphabétisme. Toutes désignent essentiellement, d'une façon ou d'une autre, la capacité qu'a une personne de comprendre un texte imprimé et de communiquer par le truchement d'un texte imprimé. La plupart des définitions contemporaines considèrent l'alphabétisme en termes relatifs plutôt qu'absolus. Elles sous-entendent qu'il existe non pas un niveau unique de compétences ou de connaissances qui permettrait de qualifier une personne d'« alphabète », mais différents niveaux et variétés d'alphabétisme (par exemple, aptitude au calcul ou minimum de savoir technique). Pour avoir prise sur les situations de la vie réelle, les définitions de l'alphabétisme doivent tenir compte à la fois des compétences nécessaires dans des contextes *extrascolaires* et de celles exigées dans le cadre scolaire.

Nous donnons ci-après deux des meilleures définitions de l'alphabétisme :

« Alphabète : personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne… Une personne fonctionnellement alphabète est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté… » (UNESCO, 1978).

« Utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (OCDE/Statistique Canada, 1995).

La plupart des définitions de l'alphabétisme englobent par tradition des compétences en matière de calcul, mais celles-ci sont souvent limitées aux quatre opérations arithmétiques. Selon l'opinion générale, l'évaluation du *calcul* devrait porter sur toute une gamme de compétences, de processus mentaux et de connaissances de base (formelles et/ou informelles). Ainsi, le calcul désigne ce qui permet d'interpréter, d'agir et de communiquer en matière d'information mathématique dans différentes situations de la vie quotidienne ou du travail, et dont on

a besoin également pour bien évoluer dans un monde de quantités, de prix, de poids et mesures, de distances, etc. L'alphabétisme et le calcul sont donc placés au centre même des objectifs éducatifs, non seulement pour les enfants scolarisés, mais aussi pour les adolescents et les adultes ayant besoin d'un complément d'instruction.

La question des définitions de l'alphabétisme a des dimensions à la fois conceptuelles et pratiques (Venezky *et al.*, 1990). Dans le passé, en particulier avant la seconde guerre mondiale, il existait une distinction arbitraire entre ceux qui avaient été à l'école et ceux qui n'y avaient pas été ; cela était très évident dans les pays nouvellement indépendants du monde en développement qui commençaient tout juste à dispenser un enseignement public à une population scolaire dépassant le cadre d'une élite relativement réduite. À l'aube du XXIe siècle, cette situation a changé de manière spectaculaire. Certes, il y a encore des millions d'adultes qui n'ont jamais fréquenté l'école, mais, même dans les pays les plus pauvres, la majorité de la population des deux dernières générations (jusqu'à l'âge de 40 ans environ) a été un minimum scolarisée. Cela laisse ouverte la question essentielle du niveau d'alphabétisme que cette population a atteint, mais il n'en existe pas moins une variété beaucoup plus grande de compétences en matière d'alphabétisme, de niveau et de degré d'utilisation régulière.

Jomtien a modifié la définition de l'objectif de l'alphabétisation en élargissant le débat aux besoins éducatifs fondamentaux puisqu'il s'agit non plus seulement de savoir lire, écrire et compter, mais aussi de posséder d'autres connaissances, de résoudre des problèmes et d'être préparé à la vie active. En satisfaisant l'ensemble des besoins éducatifs fondamentaux, on doit développer l'autonomisation et l'accès à un monde en voie de transformation rapide. Les compétences de base, qui permettent aux individus d'agir de façon indépendante et de faire face à des problèmes pratiques ou à des choix en tant que parents, travailleurs ou citoyens, sont considérées dans tous les pays comme la clé pour accéder au monde du travail et du progrès. Ainsi, quand on définit les besoins éducatifs fondamentaux, il faut tenir compte à la fois des compétences qu'on acquiert dans l'enseignement scolaire (capacité de lire un texte en prose ou de comprendre des notations mathématiques) et aussi de la capacité d'effectuer des tâches et de répondre à des demandes fonctionnelles, que ces compétences aient été acquises par un enseignement formel ou une éducation non formelle, ou à travers des expériences personnelles dans différentes situations d'apprentissage informelles. Le changement de définition, loin d'être futile, influera non seulement sur la manière dont les décideurs envisageront les objectifs de l'alphabétisation, mais aussi sur la façon dont les concepteurs de programmes chercheront à promouvoir l'alphabétisation et l'éducation des adultes au XXIe siècle.

Cette étude porte essentiellement sur l'éducation des adultes dans les pays en développement, en particulier à l'intention des plus défavorisés, mais il est important de relever les grands progrès réalisés dans le domaine de l'éducation des adultes, dont certains ont été soulignés à la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes à Hambourg (CONFINTEA-V). Au cours de cette conférence, la définition suivante a été formulée : « L'éducation des jeunes adultes… a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les mettre mieux en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société… bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main… » (IUE, 1997). Cette définition de l'éducation des adultes, qui se situe dans une perspective mondiale, contribuera à fournir un cadre pour une grande partie des activités auxquelles les organisations et les gouvernements apporteront leur soutien dans les années à venir.

## L'évaluation de l'alphabétisme change de nature

Depuis les années 50, l'UNESCO, qui avait commencé à fournir des informations normalisées aux autres institutions à des fins de comparaisons internationales, n'a guère modifié sa présentation des statistiques de l'alphabétisme. La méthodologie suivie pour la collecte de ces données, qui paraît simple au premier abord, comporte un certain nombre d'hypothèses qui remettent en question la fiabilité et la validité des données telles qu'elles sont actuellement collectées. Les taux d'alphabétisme pour chaque pays sont obtenus le plus souvent de deux manières différentes : ou bien le gouvernement donne ces « taux » en fonction des résultats d'un recensement (réalisé dix ou vingt ans plus tôt) dans lequel on demandait aux personnes interrogées si elles étaient « alphabètes » ou non, ou bien les taux d'achèvement de la scolarité primaire sont utilisés pour calculer le nombre des « alphabètes » présumés lorsque les élèves ont atteint l'âge de 15 ou 16 ans, ou davantage. Ces données exigent souvent quelques ajustements en raison de la croissance démographique, des changements dans les méthodes nationales de calcul ou des changements dans la politique linguistique suivie par le pays considéré.

Ces données sur l'alphabétisme présentent par conséquent certains défauts, souvent aggravés par l'absence de données d'un recensement récent. Aspect plus important encore, la classification traditionnelle entre « alphabètes » et « analphabètes » n'a plus beaucoup de valeur aujourd'hui, bien qu'elle soit encore très utilisée. La situation en l'an 2000 est beaucoup plus complexe, car la plupart des familles dans les pays en développement entretiennent désormais un minimum de contacts avec l'enseignement primaire, les programmes d'éducation non formelle et les médias. À vrai dire, il est devenu rare aujourd'hui de trouver une société dans laquelle des groupes de personnes assez importants ignoreraient, pour différentes raisons, la signification et l'emploi des systèmes de lecture et d'écriture (Wagner, 1990 ; ILI/UNESCO, 1998). Il existe en outre d'énormes différences au sein d'un même pays, où la scolarisation et l'alphabétisation peuvent varier de manière spectaculaire en fonction du sexe, de l'appartenance ethnique et du lieu de vie, urbain ou rural.

Il est préférable de considérer l'alphabétisme comme un ensemble de compétences individuelles, jugées suffisantes ou insuffisantes selon le contexte social, culturel et politique

d'une société donnée. Ainsi, la capacité de lire un journal peut justifier l'étiquette d'« alphabète » dans un contexte donné, mais, dans un autre, elle pourra être considérée comme un critère moins pertinent que le fait pour une mère d'être capable de remplir un imprimé d'assurance sociale pour son enfant malade. Grâce à l'accès à des données crédibles sur les besoins éducatifs fondamentaux, les décideurs et les planificateurs peuvent :

- analyser l'état actuel des compétences de base chez les jeunes non scolarisés et les adultes, qu'ils aient auparavant fréquenté ou non une école (pour une étude récente relative à l'impact de la scolarisation sur les compétences relevant de l'alphabétisme, voir l'encadré 1) ;
- repérer chez les jeunes non scolarisés et les jeunes adultes (ou dans des sous-groupes de ces populations) des déficiences dans les compétences ayant des incidences économiques ou sociétales, et pouvant servir de cibles pour des interventions ;
- en savoir davantage sur l'efficacité relative des programmes formels et non formels existants ;
- progresser vers l'objectif fixé à Jomtien en 1990 de réduire de 50 % l'analphabétisme.

En ce qui concerne les résultats de l'apprentissage, plusieurs études, nationales et internationales, ont été réalisées sur la lecture, les mathématiques, les sciences et d'autres matières, dans un cadre scolaire aussi bien qu'extrascolaire. C'est ainsi que l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) a mené des études comparatives internationales sur les résultats de l'apprentissage, comme l'étude de 1992 sur la lecture et l'écriture (Elley, 1992) chez des enfants de 9 et 14 ans dans trente-deux pays (y compris des PMA comme le Botswana, le Nigéria et le Zimbabwe) et l'étude internationale de 1996 sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) chez les élèves de 4e et de 8e année dans vingt-six pays (dont la République islamique d'Iran et la Thaïlande). En 1995, l'Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes (IALS), dans six pays de l'OCDE, a mesuré les compétences extrascolaires en lecture, écriture et mathématiques chez des adultes âgés de 15 à 65 ans (OCDE/ Statistique Canada, 1995, 1997). Ces études s'appuyaient toutes sur des méthodologies assez proches, comme l'utilisation de groupes d'échantillonnage, les méthodes de traduction et traduction inverse, et la validation psychométrique des rejets.

Ces études comparatives internationales ont suscité un grand intérêt (et parfois un financement non négligeable), mais il a été moindre (ainsi que le financement) pour mesurer les résultats de l'apprentissage fondamental au niveau des programmes. Cela est particulièrement vrai pour les PMA, où les programmes lancés par des ONG ont peu de moyens pour mener une auto-évaluation empiriquement satisfaisante et où les organisations internationales n'ont pas souvent les ressources nécessaires (humaines ou financières) pour entreprendre des évaluations sur les résultats de l'apprentissage (il y a toutefois quelques exceptions, comme le BRAC au Bangladesh ou le TOSTAN au Sénégal). Sans trop simplifier, on peut dire que beaucoup (sinon la plupart) de programmes éducatifs novateurs, soutenus par des organismes de développement en collaboration avec des institutions gouvernementales ou non, bénéficient rarement d'évaluations sur la formation dispensée ou sur les résultats obtenus, et que, à quelques exceptions près, ces programmes n'ont pas investi dans le renforcement des capacités locales (pour plus de détails, voir ILI/UNESCO, 1998).

Alors que l'UNESCO (1978) fait figurer « lecture, écriture et calcul » dans sa définition de l'alphabétisme fonctionnel, les données recueillies par les institutions internationales n'ont en général porté que sur la lecture et l'écriture. D'ailleurs, il n'existe pas d'indices séparés sur les taux de compétence en calcul pour les États membres de l'ONU, et la partie concernant la définition de l'arithmétique n'a que fort peu retenu l'attention des organisations internationales et des planificateurs du développement (voir Gal, 1993). De même, les enquêtes réalisées dans des pays en développement ont rarement recueilli des informations sur les capacités en mathématiques, et les quelques évaluations de l'alphabétisme qui comportent des analyses distinctes sur les compétences en calcul ne sont pas assez détaillées pour qu'on puisse juger des différentes compétences que comporte la notion de calcul.

En ce qui concerne les résultats de l'apprentissage relatifs aux besoins éducatifs fondamentaux, on peut discerner quelques tendances nouvelles. Un cadre d'évaluation peu coûteux et

### ■ Encadré 1. Bangladesh : détermination des compétences d'apprentissage de base

Les taux d'analphabétisme au Bangladesh ont toujours été élevés (62 % pour l'ensemble de la population et 74 % pour la population féminine). Le Bangladesh arrive au quatrième rang mondial pour le nombre de ses analphabètes. Pour déterminer les niveaux de l'alphabétisme au Bangladesh, les chercheurs ont élaboré des instruments pour mesurer si un individu avait acquis ou non les compétences de base fondamentales pour trouver sa place dans la société. Ces compétences de base pourraient représenter le niveau minimal requis pour un développement autodidacte. Un test sur les compétences de base a été élaboré en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul mental et écrit afin d'évaluer un échantillon national de plus de 5 000 personnes âgées de 11 ans et plus, vivant dans les zones rurales. Dans chaque matière, un groupe d'experts a jugé le niveau le plus élevé comme étant le *minimum* requis pour, par exemple, se débrouiller sur un marché, lire seul des passages d'un texte simple et écrire des messages très courts. La fiabilité des tests pour chaque niveau et chaque matière a fait l'objet de mesures satisfaisantes et cohérentes. En outre, selon les données, il existe une certaine concordance entre les estimations objectives et les auto-évaluations. Dans l'échantillon, 29 % des personnes ont indiqué qu'elles savaient lire et 24 % qu'elles étaient capables d'écrire une lettre. Toutefois, près de 30 % ont été incapables d'atteindre l'un des niveaux dans les quatre matières testées. Il existe une corrélation entre les compétences de base et l'enseignement formel, mais 36 % des personnes interrogées avaient abandonné l'école dès la fin de la 3e année, niveau auquel la majorité d'entre elles n'avaient pas acquis les compétences de base dans les quatre matières. Au terme de trois ans de scolarité primaire, elles avaient acquis pour les compétences de base un niveau à peine plus élevé que celui des personnes qui n'avaient jamais fréquenté une école au Bangladesh.

*Source :* d'après Greaney *et al.* (1999).

tenant compte des aspects culturels, avec des éléments d'enquêtes sur les ménages (emploi d'échantillons de taille modérée) et l'utilisation d'instruments de mesure établis en fonction des besoins locaux et nationaux, a été récemment mis au point (voir ILI/UNESCO, 1999 ; encadré 2). Tout en étant peu coûteuses en ressources opérationnelles et humaines, de telles évaluations peuvent répondre aux besoins des institutions internationales et nationales qui doivent obligatoirement bénéficier de données crédibles pour apporter un soutien ou un investissement en faveur d'initiatives nouvelles dans le domaine du développement humain. En outre, ces données peuvent également être utilisées dans les études d'impact ou les évaluations relatives aux programmes nationaux et locaux pour l'enseignement des compétences de base.

## Tendances statistiques de l'alphabétisme dans le monde

En termes statistiques, l'alphabétisme et l'analphabétisme peuvent fournir des comparaisons utiles par région, pays, sexe, etc., à différentes époques. L'analyse des taux d'analphabétisme par pays et par région permet d'identifier les populations ayant le plus besoin d'être alphabétisées, et de déterminer les tendances et les disparités régionales.

Dans les **tableaux 1** et **2** sont présentées des statistiques de l'enseignement primaire et de l'alphabétisme des adultes pour la population mondiale, le monde en développement étant subdivisé en régions et en pays. Dans la **figure 1** sont indiqués sous forme d'un histogramme les taux d'analphabétisme des adultes par région. Selon l'UNESCO (1997*b*), le nombre d'analphabètes dans le monde s'élevait à 962 millions en 1990, à 885 millions en 1995, et il devait atteindre 887 millions en 2000, soit 27 % de la population adulte dans les pays en développement. Ces analphabètes sont majoritairement des femmes, qui représentent dans certains pays jusqu'aux deux tiers des adultes analphabètes. Au niveau des régions, l'Asie orientale et l'Asie du Sud abritent le plus grand nombre d'analphabètes, environ 71 % du total de la population analphabète mondiale. L'Afrique subsaharienne et les régions arabes ont à peu près le même taux d'analphabétisme des adultes (40 %), et l'Amérique latine environ la moitié (20 %). Dans l'ensemble, la répartition géographique des adultes analphabètes n'a pas beaucoup évolué au cours des dix dernières années (ni depuis quelques décennies).

Dans la **figure 2**, les statistiques montrent que les adultes analphabètes dans les pays industrialisés (développés) constituent une petite fraction de la population adulte. En 1980, le taux d'analphabétisme dans les pays industrialisés était de 3 % environ et de 1 % en 1997. Toutefois, ces chiffres peuvent être trompeurs pour deux raisons. D'une part, dans les pays d'Europe du Sud, par exemple au Portugal, le taux d'analphabétisme atteignait d'après les estimations 15 % en 1990, soit à peu près la même proportion que pour l'ensemble de la région d'Amérique latine et des Caraïbes, et un taux supérieur à celui de plusieurs des pays faisant partie de cette région. D'autre part, et cela est plus important, les normes utilisées par l'UNESCO pour les pays en développement ne sont plus adaptées aux pays industrialisés, lesquels ont (comme on l'a noté plus haut) mis au point leurs propres instruments de mesure pour analyser les

### ■ Encadré 2. Des méthodes peu coûteuses pour l'évaluation de l'alphabétisme

Traditionnellement, les tests d'alphabétisme vont de questions simples comme « savez-vous lire et écrire ? » à des épreuves où il faut écrire son nom, lire un petit texte tiré de la vie quotidienne, répondre à des questions à choix multiples faisant partie d'une batterie de tests. Le système d'évaluation de la lecture se base sur une matrice d'exercices de lecture et de différents types d'imprimés. Grâce à cette matrice, on peut définir quatre niveaux d'aptitude : niveau zéro, niveau préalable, niveau de base et niveau avancé. Dans ce système, les compétences en matière de lecture sont subdivisées en trois grandes catégories : décodage, compréhension et application. On utilise trois types d'imprimés, à savoir : (i) textes en prose (par exemple, journaux, brochures, livres, récits, etc.) ; (ii) documents (par exemple, formulaires officiels, étiquettes, publicités, factures, récépissés, etc.) ; (iii) imprimés hors contexte (par exemple, lettres, mots, groupes de mots et phrases). Les niveaux de lecture peuvent se définir comme suit :

- *Niveau zéro ou non-lecteur*. Ce niveau concerne les personnes qui ne possèdent même pas les rudiments de la lecture. Au mieux, elles ne reconnaissent que quelques lettres de l'alphabet.
- *Niveau préalable*. Les préalables de la lecture comprennent la reconnaissance des lettres, le décodage et le « sondage » de textes courts. Dans certaines langues, comme l'anglais ou l'arabe, le rapport entre le texte imprimé et le langage parlé n'a rien de simple et peut exiger une connaissance poussée de la structure linguistique, sémantique et grammaticale du langage, à seule fin de lire à haute voix un texte imprimé. L'aptitude au décodage doit donc être considérée comme opérationnelle en fonction de la langue considérée et de la façon dont elle s'écrit.
- *Niveau de base*. Le niveau de base en matière de lecture peut se définir comme l'aptitude à « lire pour apprendre » et à « lire pour agir ». Dans le premier cas, il s'agit essentiellement du type de compétences qu'on acquiert à l'école, où on insiste sur la compréhension du texte lu qui permet d'apprendre sur des sujets variés. Dans le second cas, il s'agit plutôt de compétences relevant de l'alphabétisme fonctionnel extrascolaire, qui permettent de lire une signalisation, de suivre un mode d'emploi, de trouver ce que l'on cherche sur des horaires d'autobus, etc.
- *Niveau avancé*. Les compétences avancées prolongent celles du niveau de base, mais elles s'appliquent à des tâches et à des types d'imprimés plus complexes. Comme on l'a noté précédemment, les compétences avancées sont celles qui correspondent à peu près au niveau atteint par ceux qui ont achevé avec succès leurs études secondaires ou un équivalent de celles-ci.

*Source :* d'après ILI/UNESCO, 1999.

problèmes d'alphabétisme fonctionnel (voir OCDE/Statistique Canada, 1995 ; ILI/UNESCO, 1998). Comparer des taux d'analphabétisme entre pays en développement et pays industrialisés peut donc conduire à des erreurs puisque les définitions de l'alphabétisme et de l'analphabétisme varient désormais beaucoup. Ces changements de normes ont eu pour conséquence que les questions d'alphabétisme (analphabétisme et alphabétisme insuffisant) ont suscité au cours de la décennie qui a suivi Jomtien, plus d'intérêt, chez les décideurs dans les pays de l'OCDE, ainsi que dans les pays en développement.

## Différences entre les sexes

La disparité entre les sexes constitue l'un des facteurs les plus influents sur les taux d'alphabétisme dans le monde. Sur environ 1 milliard d'illettrés dans le monde, les femmes représentent la grande majorité. Dans la **figure 3** apparaissent les tendances des taux d'analphabétisme par sexe et par région entre 1980 et 1995. Malgré d'importantes variations par région, les taux d'analphabétisme dans les pays en développement sont invariablement plus élevés pour les femmes que pour les hommes. Dans une récapitulation des écarts entre les sexes pour 87 pays, publiée par l'UNESCO en 1990, on notait que : (i) dans 36 pays, tous en Afrique ou en Asie, la différence entre le taux d'analphabétisme des hommes et celui des femmes dépassait 20 % ; (ii) dans 26 pays, presque tous en Afrique et en Asie, la différence entre les hommes et les femmes était de l'ordre de 10 à 20 % ; (iii) dans 25 pays, la plupart en Amérique latine et aux Caraïbes, la disparité était inférieure à 10 %. Malheureusement, la disparité des taux d'analphabétisme entre les sexes a très peu diminué au cours des dernières décennies, encore que certaines régions (Asie orientale/Océanie) semblent avoir très sensiblement progressé. Dans certains pays, les filles accèdent davantage à l'enseignement primaire, alors que, dans d'autres, la scolarité primaire n'est pas menée également à son terme par les deux sexes, et ce en faveur des garçons, ce qui maintient ou accroît la disparité entre les sexes, les adolescentes étant moins alphabétisées que les garçons. Si les tendances de l'accès à l'enseignement n'évoluent pas radicalement au cours des prochaines décennies, il faudra attendre sans doute plus d'un siècle pour parvenir à une parité hommes/femmes en matière d'alphabétisation.

## Différences entre zones rurales et zones urbaines

Dans le **tableau 3** sont donnés les taux d'analphabétisme pour les populations urbaines et rurales dans dix-huit pays représentatifs. Dans la plupart d'entre eux, les taux d'analphabétisme des zones rurales sont deux fois supérieurs à ceux des zones urbaines. Ce résultat est d'autant plus intéressant que, dans la plupart de ces pays, la population des campagnes est nettement plus nombreuse que celle des villes. Ces statistiques sont primordiales pour les campagnes d'alphabétisation et les programmes d'alphabétisation des adultes, puisque la densité de population des analphabètes peut avoir une certaine influence sur le choix de la langue, le recrutement des alphabétiseurs et la concentration des efforts. De plus, comme l'analphabétisme dans les pays en développement est un phénomène principalement rural, le fait que la majorité des enseignants aient reçu leur formation dans des villes tend à maintenir le fossé culturel qui existe depuis des siècles.

Il convient de noter que l'analphabétisme dans les pays industrialisés présente un caractère assez différent. L'existence d'adultes peu alphabétisés dans des pays comme le Canada, les États-Unis d'Amérique et la France est largement imputable à la présence de populations minoritaires nombreuses ayant immigré après avoir peu fréquenté l'école, ou après l'avoir abandonnée sans être suffisamment alphabétisées. Ces populations minoritaires sont le plus souvent concentrées dans les grandes agglomérations urbaines, d'où des taux d'analphabétisme ou d'alphabétisme insuffisant plus élevés que dans les zones rurales.

### ■ Encadré 3. Les tendances de l'analphabétisme au Maroc en fonction du sexe

Au Maroc, un module d'évaluation directe de l'alphabétisme a été mis au point et intégré à l'Enquête nationale sur le niveau de vie des ménages, patronnée par la Banque mondiale. Cette enquête avait pour principaux objectifs d'examiner plus en détail l'éventail et la variabilité des compétences et des savoirs relevant de l'alphabétisme, en particulier chez les femmes. L'enquête sur l'alphabétisme comportait neuf parties, notamment une série de questions sur les compétences et les comportements auxquelles devaient répondre les personnes interrogées, des questions sur les comportements relatifs aux soins de santé de base, une évaluation de la capacité à trouver des informations, des évaluations sur le calcul mental et écrit, et des évaluations de la lecture et de l'écriture en arabe. L'enquête portait sur un échantillon national stratifié de 2 240 participants. Selon la principale conclusion, le Maroc a réduit de moitié son taux d'analphabétisme depuis trente ans et la tendance est à une poursuite de cette amélioration. Toutefois, les disparités entre les hommes et les femmes (ainsi qu'entre les populations urbaines et les populations rurales), quant au niveau atteint, demeurent un problème majeur. Chose surprenante, l'écart entre les sexes en matière de lecture et d'écriture dans la jeune génération est plus marqué encore qu'il ne l'était dans la génération des grands-parents ou même des parents. La question de savoir si cette situation résulte d'une migration sélective des sujets alphabétisés des campagnes vers les villes ou d'un accès insuffisant à l'enseignement, et d'une mauvaise qualité de celui-ci dans les zones rurales, a des implications profondes pour la politique à suivre et exige des recherches plus poussées. Il est clair en tout cas que les hommes se sont vu dispenser plus d'enseignement que les femmes au cours de la période considérée. Selon les résultats de l'étude, les taux élevés d'analphabétisme dans les zones rurales s'expliquent en partie par la fréquence relative de ménages où le père et la mère sont tous deux analphabètes, alors que, dans les zones urbaines, les hommes ont plus de chances d'épouser une femme ayant un minimum de compétences en matière de lecture et d'écriture. D'après ces données, dans les ménages complètement analphabètes, la probabilité que les enfants soient analphabètes est beaucoup plus grande que dans les autres ; inversement, la présence d'une mère alphabétisée exerce une influence positive sur la scolarisation et les résultats des garçons comme des filles.

*Source :* d'après Lavy *et al.* (1995).

## Autres facteurs liés à l'alphabétisation

L'alphabétisation, souvent considérée comme une « bonne chose » en soi, a également différentes incidences d'une grande portée sociale et économique, telles qu'une meilleure santé, une fécondité plus faible, des revenus plus élevés, etc. C'est ainsi qu'au fil des années les organisations internationales et les gouvernements ont mis en évidence d'autres facteurs en rapport avec les statistiques de l'alphabétisation. On en trouvera ci-après une brève récapitulation.

*Âge*. Comme le montre le **tableau 4**, le groupe des plus de 45 ans a le taux d'analphabétisme le plus élevé dans toutes les régions (y compris les pays de l'OCDE qui ne figurent pas dans le tableau), ce qui, selon toute probabilité, est imputable au nombre plus faible des années de scolarité (ou à la qualité plus médiocre de celle-ci) dans ce groupe. On prévoit que le taux d'analphabétisme de ce groupe relativement âgé restera élevé pendant une bonne partie du prochain quart de siècle, surtout en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et dans l'Asie du Sud. Seconde observation, le taux d'analphabétisme des groupes d'âge de 15 à 19 ans et de 20 à 24 ans a fortement diminué au cours des vingt dernières années, ce qui peut être attribué, inversement, au progrès de l'accès à la scolarité.

*Scolarité*. Dans le **tableau 2**, il existe une corrélation très marquée entre scolarité primaire et analphabétisme des adultes, étant donné que la plupart des pays en développement utilisent le taux de scolarisation primaire (ainsi qu'on l'a relevé plus haut) comme principale variable de substitution pour déterminer ceux qui doivent être considérés comme « alphabétisés ». En outre, la **figure 4** montre que, malgré la progression des taux d'inscription dans les PMA, les jeunes non scolarisés continuent à être très nombreux et que leurs effectifs augmentent de façon assez spectaculaire en Afrique. Dans l'ensemble, bien que les inscriptions aient progressé dans beaucoup de pays en développement, l'impact réel sur les résultats obtenus en matière d'alphabétisation demeure le plus souvent inconnu puisque les enquêtes sur les résultats de l'apprentissage après la scolarisation ont été rares.

*Santé*. Dans la **figure 5**, il existe une corrélation très marquée entre espérance de vie et alphabétisation, au point que, dans les pays ayant les taux d'alphabétisme les plus faibles, l'espérance de vie n'atteint que la moitié de celle des pays en développement les mieux alphabétisés ! En outre, étant donné le rôle déterminant qu'on reconnaît aux femmes en matière de régulation de la fécondité, de soins à la petite enfance, de nutrition et d'éducation sanitaire, il n'est pas étonnant que l'analphabétisme des femmes apparaisse comme un obstacle majeur au développement sanitaire et social. Comme le montrent les **figures 6** et **7**, les taux d'alphabétisme féminin sont également corrélés dans les PMA avec la baisse des taux de fécondité et des taux de mortalité infantile. Toutefois, bien que les corrélations transnationales entre l'alphabétisme des femmes et les indicateurs sanitaires soient souvent statistiquement significatives, on a extrêmement peu d'éléments pour affirmer qu'il existe une relation de cause à effet entre ces variables. Selon des données récentes, la scolarisation formelle et l'alphabétisation peuvent avoir l'une et l'autre des effets sur la santé et la fécondité des femmes, mais les études longitudinales nécessaires sont encore à faire (LeVine *et al.,* 2000).

*Bien-être économique*. D'après une idée très répandue, l'alphabétisation et le bien-être économique (tant au niveau individuel que national) vont de pair. Pour vérifier le bien-fondé de cette affirmation, on peut mettre en parallèle le PNB par habitant et les taux d'alphabétisation des adultes dans les pays en développement (voir **figure 8**). D'autre part, il y a près de vingt ans, la Banque mondiale avait patronné une série d'études pour montrer l'impact de l'alphabétisation et de la scolarisation sur la productivité agricole (Jamison et Moock, 1984). Plus récemment, on a souligné que, dans les pays industrialisés, les niveaux d'alphabétisme constituaient l'un des indicateurs les plus sûrs du revenu individuel (OCDE/Statistique Canada, 1995, 1997). Ces données sont souvent mises en avant pour justifier l'importance des investissements dans l'alphabétisation (encore que, malgré cette corrélation, il n'existe aucune preuve d'une relation de cause à effet, comme dans le paragraphe précédent).

## Justification et impact

Considérer les niveaux d'alphabétisme comme un phénomène statistique est insuffisant. Il faut aussi analyser l'efficacité des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes tels qu'ils sont mis en œuvre dans des contextes très différents. Relevant de l'évaluation des programmes, cette analyse constitue un élément important pour comprendre ce que sont l'alphabétisation et l'éducation des adultes, et la manière dont celles-ci peuvent être améliorées et développées.

Comme pour toutes les évaluations de programmes, celle des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes devrait normalement porter sur la formation (en cours) et sur les résultats *(a posteriori).* Dans chaque cas, l'évaluation pourrait porter sur la planification et les stratégies de l'alphabétisation, sur la mise en œuvre et la gestion des programmes, sur le suivi des élèves, sur leur assiduité et leur rétention, sur l'acquisition des compétences, sur l'intégration avec d'autres institutions et sur les activités de postalphabétisation. Des travaux sérieux ont été accomplis dans certains de ces domaines, principalement avec des études sur la formation et des analyses *a posteriori* de la gestion ; ce n'est que vers la fin des années 90 que des activités ont de nouveau été menées dans ce secteur (voir Burchfield, 1997 ; Carron *et al.,* 1989 ; Easton, 1998 ; ILI/UNESCO, 1998 ; LeVine *et al.,* 2000 ; Okech *et al.,* 1999). Avec le regain d'intérêt pour l'alphabétisation dans le monde entier et avec l'impulsion donnée à ce secteur par les recommandations adoptées à Jomtien, il faudra examiner de manière plus rigoureuse et approfondie les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Il est possible que l'un des principaux obstacles à l'accroissement du soutien que le public et les gouvernements apportent aux programmes d'alphabétisation des adultes soit dû au manque de données fiables et d'évaluations d'impact utilisées habituellement pour d'autres actions dans le domaine de l'éducation. ■

# Domaines d'innovation

Les innovations sont indispensables au succès futur de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, et la motivation des apprenants après leur accès aux cours est primordiale pour améliorer les programmes. Cette remarque vaut aussi bien pour le Bangladesh que pour la Bolivie. L'un des problèmes majeurs que soulèvent toujours les fournisseurs de services et les décideurs est que les niveaux de participation s'effondrent rapidement après les premières semaines ou les premiers mois d'un programme. De très nombreuses raisons, variées et valables, sont invoquées pour expliquer ce problème, par exemple le caractère inadapté du programme, le manque de temps et de ressources des apprenants, la mauvaise qualité des manuels et de la pédagogie, l'absence de marketing social et bien d'autres encore. Toutefois, il est évident que, derrière toutes ces questions techniques, il existe un facteur général, à savoir que, quelles que soient les raisons, les apprenants ne se sentent pas motivés pour participer volontairement à ces programmes et les suivre jusqu'au bout.

Si, comme on l'a dit, les apprenants adultes votent avec leurs pieds, comment les fournisseurs de services pourraient-ils plus les inciter à poursuivre les programmes ? Nous savons que les mesures de dissuasion (comme les injonctions officielles, les contrôles ou les punitions) sont relativement inefficaces pour obliger des gens à apprendre (et qu'elles risquent d'avoir des conséquences négatives à long terme). Mais, pour l'apprenant, pour l'enseignant ou pour le décideur, les raisons pour lesquelles l'apprenant devrait consacrer une partie de son temps, normalement réservé à des activités importantes chez lui ou à son travail, à un programme d'éducation non formelle ne sont pas toujours claires. C'est d'ailleurs le principal argument des apprenants adultes lorsqu'ils abandonnent un programme. De plus, quelle serait la nature de ces incitations ? Comme il existe un grand nombre de types différents d'apprenants dans un grand nombre de contextes sociaux et culturels différents, seules des recherches plus poussées sur cette question permettront de concevoir des programmes mieux adaptés pour favoriser une motivation et une participation plus grandes.

Cependant, dans certains domaines, notamment dans l'économie de marché, la souplesse et le choix jouent un rôle extrêmement utile, comme le choix d'une langue pour l'enseignement, le choix d'un certain type de programme (par exemple, pour les agriculteurs, les mères, les ouvriers) ou le choix de programmes de « suivi » comme les certificats permettant aux jeunes d'entrer à l'école, la formation professionnelle pour les adultes, etc. Adapter les programmes aux besoins des consommateurs que sont les apprenants est indispensable dans l'avenir, nécessité à laquelle beaucoup de programmes nationaux d'alphabétisation ne répondent pas directement, et avec les ressources nécessaires. Ci-après, on passera en revue certains domaines dans lesquels des innovations sont en cours ou seront adoptées à l'avenir.

## Politique linguistique et planification

Dans la plupart des pays, il existe une politique linguistique accordant un statut officiel à une ou plusieurs langues. Le choix d'une langue ou de plusieurs langues officielles se fonde d'ordinaire sur des éléments comme l'existence de groupes linguistiques dominants, l'histoire coloniale ou postcoloniale et l'importance d'une langue donnée pour le développement économique. Les langues officielles sont aussi celles généralement utilisées à l'école primaire, encore qu'il y ait des différences entre les langues employées au début de la scolarité et celles utilisées ultérieurement. L'emploi de la première langue pour l'éducation des adultes continue à faire l'objet de controverses, l'alphabétisation dans la première langue ayant eu les faveurs de la plupart des experts jusqu'au début des années 90 (Wagner, 1992). Toutefois, avec les progrès de la scolarisation primaire, différents points de vue apparaissent, surtout parmi les apprenants adultes de nombreux pays où le besoin d'accéder à la sphère économique motive la pratique de certaines langues (souvent celles des anciens colonisateurs).

### ■ Encadré 4. Le choix des langues pour l'alphabétisation : le shiyeyi au Botswana

Depuis l'indépendance, le gouvernement du Botswana a adopté une politique linguistique aux termes de laquelle seul l'anglais est utilisé dans les milieux officiels, à l'exclusion de la totalité des vingt-six langues représentées dans le pays et avec un usage limité de la langue nationale, le setswana. Depuis quelques années cependant, des déclarations plus positives, quant à l'utilisation d'autres langues dans l'enseignement et dans la société, ont été faites au Parlement. Suite à ces déclarations, des ONG ont préconisé d'employer d'autres langues dans l'enseignement public ainsi que dans les programmes d'alphabétisation extrascolaires. Actuellement, l'une de ces ONG s'attache à faire revivre la langue et la culture de la population parlant le shiyeyi dans le nord-ouest et le centre du Botswana. Dans les années 90, la plupart des membres de ce groupe, en particulier les jeunes, ne parlaient pas le shiyeyi. Suite aux premiers travaux réalisés par un linguiste sud-africain en collaboration avec des intellectuels autochtones, une organisation a vu le jour en 1995 sous le nom de Kamanakao, « les vestiges », pour développer et maintenir ce qui restait de la langue et de la culture shiyeyi, élément constitutif de la culture nationale setswana. L'association Kamanakao s'occupe en particulier d'organiser une formation participative et des ateliers de recherche dans les villages de toute la région de langue shiyeyi. Ces ateliers sont destinés à collecter des données pour mettre au point l'orthographe, enregistrer la littérature orale et observer l'attitude des locuteurs envers le shiyeyi afin de déterminer leurs préférences en matière d'alphabétisation. Dans le passé, l'utilisation de matériels d'alphabétisation des adultes en setswana, la langue nationale, s'est soldée le plus souvent par un échec dans les communautés parlant une autre langue que le setswana ; en outre, les enfants vivant dans des zones où l'on ne parle pas le setswana obtenaient de mauvais résultats scolaires année après année. Les populations de langue shiyeyi ont reconnu l'avantage considérable que l'alphabétisation dans la première langue pouvait présenter pour leurs communautés. Des cours d'alphabétisation en shiyeyi ont démarré dans plusieurs zones rurales, et dans d'autres zones est prévue l'organisation ultérieure de classes à l'intention des adultes et des adolescents.

*Source :* d'après Nyati-Ramahobo (1998).

Dans de nombreux pays en développement, beaucoup d'élèves de l'école primaire ne savent ni lire ni écrire dans leur première langue, ou bien ne suivent que quelques années d'instruction dans celle-ci avant l'introduction d'une seconde langue comme langue d'enseignement. En raison des difficultés pour lire et écrire la seconde langue, on enregistre des taux élevés de redoublement et d'abandon, ainsi que des résultats médiocres dans les matières enseignées aux niveaux primaire et secondaire, d'où des conséquences très graves pour l'emploi et d'autres activités extérieures au système éducatif.

### ■ Encadré 5. Égypte : alphabétisation « passerelle » en vernaculaire

Le fossé entre la langue arabe utilisée dans l'enseignement formel et pour l'alphabétisation des adultes *(fusha)* et le dialecte, ou vernaculaire, arabe parlé à la maison, sur les marchés et à peu près partout en dehors de l'école, est responsable en grande partie de la médiocrité des résultats scolaires et du faible niveau de l'alphabétisme des adultes dans la région arabe. En raison du profond fossé linguistique entre le *fusha* et l'expérience personnelle des apprenants, leurs sujets familiers et les textes utilisés dans la vie quotidienne, il existe de graves problèmes pédagogiques avec pour conséquences un manque de compétences linguistiques et de confiance en soi chez l'apprenant, ainsi qu'une mauvaise qualité de l'enseignement et des taux élevés de redoublement et d'abandon dans l'enseignement formel comme dans l'éducation non formelle. Pour améliorer cette situation, il faudrait utiliser l'arabe vernaculaire (ou dialectal) pour une alphabétisation « passerelle ». L'usage de l'arabe vernaculaire aux premiers stades de l'alphabétisation en arabe est destiné à soutenir dès le début les apprenants adultes : ils peuvent apprendre plus facilement les modalités du décodage en créant un lien entre les lettres de l'alphabet arabe et des formes linguistiques connues et plus accessibles. Certaines ONG ont réussi en mettre en œuvre en Égypte une alphabétisation des adultes en vernaculaire, ce qui motive plus les apprenants et améliore leurs résultats. Dans le cadre du projet égyptien de formation à l'alphabétisation des adultes qui bénéficie d'un soutien britannique, *Aswatna* (« Nos voix ») contient un choix de plus de cent textes écrits en vernaculaire par des élèves de classes d'alphabétisation des adultes. Tirés du quotidien, les écrits en vernaculaire sont maintenant utilisés pour stimuler les débats en classe et accroître la mobilisation.

*Source :* d'après Maamouri (1998).

En raison des aspects politiques importants contenus dans une politique de première et de seconde langue, de nombreux organismes donateurs et de fonctionnaires des pays en développement ne sont guère enclins à réexaminer des politiques linguistiques ayant une incidence sur le travail d'alphabétisation. Il n'en demeure pas moins que, au-delà du débat sur la question de savoir si c'est le choix de la langue ou l'alphabétisation qui vient en premier, plusieurs problèmes méritent d'être examinés. Ainsi, il faut en savoir plus sur : (i) l'utilisation de dialectes « passerelles » pour faciliter l'alphabétisation dans la langue officielle (voir encadré 5) ; (ii) l'incidence des politiques relatives à la langue d'enseignement sur l'alphabétisme après la scolarité ; (iii) les répercussions de l'utilisation d'une seconde langue d'alphabétisation à l'école sur les abandons et les redoublements ; (iv) les incidences de l'alphabétisation dans une seconde langue sur l'enseignement de matières telles que les mathématiques, les sciences, la santé, la nutrition et l'agriculture ; (v) la rétention dans la vie quotidienne, après la fin de la scolarité, des compétences dans la première langue et de l'alphabétisme dans la seconde langue ; (vi) la question de savoir si (ou dans quelles conditions) l'alphabétisation dans la première langue devrait être la condition préalable de l'introduction d'une alphabétisation dans la seconde langue dans le cadre scolaire, aussi bien que non formel (voir encadré 6). Ces questions spécifiques sont plus faciles à résoudre et moins politiques que celles que soulève le débat sur les mérites respectifs de la première langue et d'une seconde langue, et leurs réponses devraient améliorer l'efficacité des programmes d'alphabétisation. Dans l'ensemble, ces questions se situent dans le contexte plus large de la pertinence culturelle des programmes d'alphabétisation, sujet qui demeure encore très controversé (Street, 1999).

### ■ Encadré 6. « Le feu qui ne meurt jamais » – l'alphabétisation en guarani en Bolivie

Depuis plus de dix ans, les Guaranis connaissent une période de renaissance ethnique et culturelle, qui a commencé quand certains d'entre eux ont pris conscience de la situation dramatique de leur peuple. C'est ainsi que, vers la fin des années 80, le Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe Guarani fut lancé, avec, au début, des programmes d'éducation bilingue destinés à toutes les communautés où de petits projets de développement étaient en cours. À cet effet, des manuels élémentaires de lecture en guarani, de mathématiques et d'espagnol seconde langue avaient été préparés. Suivi au départ par 500 élèves dans 22 écoles primaires, le programme s'est ensuite étendu à 3 000 élèves dans 40 écoles vers le milieu des années 90. Ensuite, une campagne d'alphabétisation à deux niveaux a été lancée : l'une pour les analphabètes complets ou fonctionnels, l'autre pour ceux qui, capables de lire et d'écrire en espagnol, étaient incapables de le faire en guarani. Le titre de la collection de ces manuels était *Tataendi* – « Le feu qui ne meurt jamais » – parce que « chez nous, le feu est toujours allumé […] Les cent années qui se sont écoulées depuis le massacre de Kuruyuki (en 1892) ont été pareilles à des cendres cherchant à étouffer le feu de notre culture […] À présent, c'est notre tour de garder et de nourrir le "*tata*" [feu] que nos ancêtres nous ont légué. Nous voulons que ce *tataendi* devienne une grande flamme capable d'apporter lumière et chaleur à tout le peuple guarani ». Quelques semaines seulement après la cérémonie d'ouverture, des ateliers ont commencé à former des alphabétiseurs et, à elles seules, les quatre premières phases du programme ont permis à plus de 12 000 adultes de suivre les cours. En participant à la campagne, ces alphabétiseurs ont découvert ce que signifiait l'identité guarani et combien il était important d'organiser leur campagne autour de la langue et la culture guaranis. Grâce au programme d'éducation bilingue, les Guaranis ont compris que leur langue maternelle et leur éducation bilingue leur donnaient les moyens de construire un avenir viable et différent. C'est une vraie leçon sur l'importance des valeurs et de la culture autochtones. Les Guaranis ont prouvé que la participation directe d'une population peut améliorer la qualité de l'éducation et promouvoir l'alphabétisme au sein de communautés qui n'avaient pas jusqu'alors éprouvé le besoin de lire et d'écrire.

*Source :* d'après Lopez (1997).

## Autonomisation et participation des communautés

L'idée d'une autonomisation par l'alphabétisation n'a cessé d'être un refrain depuis le lancement des campagnes d'alphabétisation (Arnove et Graff, 1987). Comme CONFINTEA-V l'avait relevé dans sa déclaration finale : « Il est indispensable que les démarches adoptées en matière d'éducation des adultes soient fondées sur l'héritage, la culture, les valeurs et le vécu des intéressés, et qu'elles soient conduites de manière à faciliter et à stimuler la participation active et l'expression des citoyens. » L'autonomisation est sans le moindre doute un élément central de l'éducation des adultes. D'ailleurs, la rhétorique en faveur de l'alphabétisation recourt très souvent à des métaphores et des images sur l'autonomisation de l'individu s'élevant contre une possible oppression, et de nombreux exemples prouvent que l'autonomisation peut être un élément clé de l'alphabétisation (voir encadré 7). Cependant, rares sont les études qui, en matière d'autonomisation, sont parvenues à mesurer convenablement autre chose que des attitudes, et il est difficile *a priori* de savoir comment mesurer cette variable.

### ■ Encadré 7. Inde : un enseignement pour les nomades

Le programme d'alphabétisation des adultes intitulé Rural Litigation and Entitlement Kendra (RLEK), patronné par la Mission nationale d'alphabétisation, s'adresse à la tribu nomade des Van Gujjars qui vivent dans les forêts montagneuses de Siwalik. Depuis des siècles, cette communauté occupe les forêts et les hauts plateaux de l'Himalaya où elle fait pâturer son bétail pendant les mois d'été. Vivant en étroite relation avec leur environnement, ils sont devenus partie intégrante de sa biodiversité ; ils pratiquent l'élevage de buffles dont ils tirent des produits laitiers, et qui régit leur nomadisme. Selon le RLEK, c'est à cause de leur analphabétisme que les Van Gujjars étaient exploités. Pour remédier à cette situation, il a lancé à leur intention, au début des années 90, un programme d'alphabétisation des adultes novateur, unique en son genre, avec des manuels élémentaires très illustrés dont les images, évoquant leur environnement, étaient parfaitement parlantes pour eux. Pour empêcher leurs élèves de retomber dans l'analphabétisme, les instructeurs bénévoles les ont accompagnés au cours de leur transhumance annuelle. Ils ont aussi séjourné avec eux dans les pâturages des hauts plateaux. Grâce à ces deux facteurs – mise au point de manuels adaptés et participation des instructeurs bénévoles –, le programme d'alphabétisation des adultes a remporté un succès popularisé en outre par l'organisation de *saksharta melas* « fêtes de l'alphabétisation », où les néo-alphabètes, sortis des forêts, venaient par milliers faire montre de leurs compétences fraîchement acquises. « J'hésitais à participer parce que j'avais peur de la parole écrite », a déclaré une jeune mère van gujjar dans sa langue maternelle à un journaliste, « maintenant, je n'ai plus peur. »

*Source :* d'après Kaushal (1998).

D'autre part, les résultats des recherches sur la participation des communautés et sur la décentralisation de la gestion des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes ne cessent de s'accumuler. Une étude récente sur les programmes d'éducation non formelle en Afrique a fourni d'importants éléments d'information sur leur impact en matière d'innovation et de durabilité (voir encadré 8). De plus, certaines institutions, dont la Banque mondiale, ont entrepris un gros effort pour soutenir des ONG qui (contrairement aux gouvernements) fournissent ces services dans des pays comme le Ghana, le Maroc et le Sénégal.

### ■ Encadré 8. Renforcement des capacités locales au Sahel

Les mouvements de décentralisation en Afrique de l'Ouest ont créé d'importants et nouveaux besoins de formation à l'échelon local que le système scolaire en place ne peut couvrir par ses propres moyens. Des recherches effectuées dans quarante communautés, au Burkina Faso, au Ghana, au Mali, au Niger et au Sénégal, ont mis en lumière des exemples de cas remarquables où les acteurs de la base se chargeaient de fonctions et de responsabilités nouvelles. C'est ainsi qu'au Burkina Faso des associations locales ont entrepris une action d'alphabétisation dans des zones dépourvues d'écoles primaires ; dans d'autres régions, des organisations communautaires ont soutenu des initiatives locales d'investissement et de construction de digues et de routes, et la création de centres d'hygiène maternelle et infantile. Sur les 40 sites étudiés, 26 s'autofinançaient, 23 assumaient la principale responsabilité de toutes les opérations et 19 étaient affiliés à une fédération plus large et autonome. Dans toutes ces expériences réussies, où la responsabilité du développement a été prise à l'échelon local, la formation et l'application des connaissances sont étroitement liées, ce qui a permis aux individus, aux collectivités et aux associations de progresser et de tirer parti de leurs compétences fraîchement acquises. Selon les informations recueillies, les initiatives locales qui ont réellement favorisé l'autonomisation et la poursuite de ce mouvement d'autogestion dépendent d'un processus de « capitalisation » locale dont les cinq dimensions – physique, financière, institutionnelle, intellectuelle et culturelle – sont étroitement liées. La maîtrise de la technique d'écriture – quel que soit le code d'écriture utilisé – apparaît comme le seuil du développement institutionnel à l'échelon local. Dans les communautés, les organisations doivent tirer parti d'une grande variété de connaissances et de compétences latentes, grâce à des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle qui permettent à ces diverses ressources humaines de se manifester, afin de préparer la communauté à ses nouvelles responsabilités dans le nouveau contrat social.

*Source : d'après Easton* (1998).

## Conception de l'apprentissage, de l'instruction et des matériels pédagogiques

Alors que les programmes d'éducation des adultes insistaient de manière caractéristique sur l'acquisition des compétences de base en lecture, écriture et calcul, depuis quelques années, on est parvenu à la conclusion que ces compétences devaient s'intégrer à toute une série d'objectifs de développement pour donner aux apprenants la possibilité d'appliquer les compétences acquises dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie. De nouvelles méthodologies sont actuellement élaborées pour tenir compte des « aspirations des apprenants au développement social, culturel et économique » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997).

Si la classe traditionnelle, placée sous la conduite d'un enseignant, reste la norme presque partout, notamment dans les pays en développement, il y a eu des progrès significatifs pour tenir compte des besoins d'apprentissage diversifiés des adultes. Dans de nombreux cas, les méthodes autoritaires et les programmes d'études basés sur les compétences, avec copie et mémorisation, ont été remplacées par des approches axées sur les élèves. Des « facilitateurs » sont formés pour déceler les connaissances des apprenants déjà acquises et tirer parti de leur expérience antérieure. En outre, certaines classes d'alphabétisation permettent aux adultes d'apprendre à incorporer des savoirs traditionnels aux compétences que leur inculque l'éducation de base afin de les aider à participer plus pleinement à la vie moderne. Des programmes tels que REFLECT (voir encadré 9) adoptent pour la conception du curriculum et des matériels didactiques une approche allant de la base vers le sommet, exigeant dès le début une contribution des apprenants et laissant à ceux-ci une autorité non négligeable sur l'orientation et la conduite des classes d'alphabétisation. Que de tels programmes réussissent à encourager le militantisme communautaire et à soulager la pauvreté a suscité l'intérêt de nombreux pays dans le monde en développement.

De nombreux liens ont été tissés entre des programmes d'alphabétisation en cours et des activités de postalphabétisation, grâce à la participation directe des apprenants à l'élaboration de matériels d'alphabétisation en rapport avec des questions d'actualité concernant, par exemple, la santé, l'agriculture, la technologie ou la génération de revenus. Non seulement les apprenants peuvent appliquer leurs connaissances de base, tout en bénéficiant encore des conseils des facilitateurs, mais encore ils prennent des initiatives en renforçant le milieu d'apprentissage pour eux-mêmes et pour leurs concitoyens. Certains programmes, qui employaient des apprenants pour la rédaction de textes dans les premières langues de peuples historiquement marginalisés, ont contribué en outre à développer de façon spectaculaire la fierté ethnique, la solidarité politique et la participation des citoyens.

Dans les pays soumis à d'importantes transformations politiques et économiques, les programmes d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes sont de plus en plus destinés à faire le lien entre le secteur éducatif non formel et le secteur de l'enseignement formel par le biais du perfectionnement professionnel, de la postalphabétisation et de l'enseignement lié au travail. Cette évolution, qui exige que le contenu et la méthodologie de l'instruction soient variés, peut faire appel à de nouvelles technologies (comme on le verra plus loin). Il existe un domaine important dans lequel l'innovation devrait être approfondie, à savoir l'amélioration de l'harmonisation entre l'enseignement formel et l'éducation non formelle dans l'élaboration et la production de matériels pédagogiques. Trop longtemps, ils n'ont pas produit en commun des matériels adaptés aux deux secteurs, alors qu'une meilleure coordination présenterait de multiples avantages.

## Sexe et famille

De tous les domaines où les innovations se font le plus sentir, il n'en est pas de plus important que celui de l'alphabétisation destinée aux femmes et aux familles. En effet, il est urgent d'intensifier l'alphabétisation chez les femmes et de réduire la disparité entre les sexes dont il a été question précédemment. Certains gouvernements et certaines organisations se sont lancés dans des programmes d'alphabétisation des femmes, sans comprendre complètement en quoi ces programmes devaient se distinguer de ceux destinés aux hommes. L'une des différences les plus évidentes, en particulier dans les PMA, est que les femmes s'occupent plus souvent des jeunes enfants du voisinage (que ceux-ci soient les leurs ou non). En dépit de ce phénomène démographique connu, les planificateurs des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes en tiennent rarement compte. Le MOCEF, programme d'alphabétisation pour les mères et les enfants réalisé en Turquie (voir encadré 10), fait figure d'exception.

Comme on l'a déjà noté, l'alphabétisme et l'analphabétisme sont enracinés dans des situations culturelles. Pour qu'un pro-

### ■ Encadré 9. Développement communautaire en El Salvador

Vers la fin de 1993, ActionAid (Royaume-Uni) a démarré un projet de recherche de deux ans sur les possibilités d'appliquer les techniques d'évaluation participative dans les zones rurales aux programmes d'alphabétisation des adultes. C'est ainsi qu'est née l'approche REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques), qui se propose d'utiliser le cadre théorique qu'avait élaboré Paulo Freire tout en fournissant une méthodologie pratique. Parmi ses caractéristiques, il convient de relever l'absence de matériels préalablement imprimés, tels que manuels ou abécédaires ; à leur place, chaque groupe d'apprenants élabore lui-même ses matériels d'alphabétisation en construisant des cartes, des matrices, des calendriers et des diagrammes représentant des réalités locales, ce qui donne aux apprenants la possibilité de systématiser les connaissances qu'ils possédaient déjà par une analyse détaillée des questions ayant un rapport direct avec leur quotidien. Les apprenants ont appliqué de nouvelles techniques de gestion des sols et de plantation, adopté de nouvelles méthodes d'emploi de pesticides et d'engrais, et entrepris une étude des sols locaux et la construction de structures de conservation. En outre, ils ont émis des observations sur les connaissances qu'ils avaient acquises au sujet des récents accords de paix en relation avec la réforme agraire, parce qu'ils pouvaient non seulement appliquer directement leurs connaissances aux questions d'accès à la propriété, mais encore mettre en œuvre les techniques agricoles qu'ils venaient d'apprendre pour rendre la terre plus productive. Les débats dans les « cercles d'alphabétisation » de REFLECT ont permis une action collective au niveau des communautés et contribué à la participation de celles-ci aux organisations communautaires. Invités à établir en groupe une carte des ressources naturelles, les apprenants ont étudié le problème de l'eau à l'échelon local, après quoi ils ont sollicité le soutien d'une ONG nationale pour obtenir les fonds nécessaires à la construction de réservoirs. L'attitude des apprenants envers les organisations communautaires a radicalement évolué : plusieurs d'entre eux occupent désormais des postes de responsabilité dans la coopérative locale, le comité du crédit, le groupe féminin et le comité d'éducation, et ce une année après leur participation au programme d'alphabétisation.

*Source :* d'après Archer et Cottingham (1996).

### ■ Encadré 10. Alphabétisation pour les mères et les enfants en Turquie

Mis au point à partir d'un projet de recherche décennal de l'Université Bogazici en Turquie, le programme d'éducation MOCEF pour les mères et les enfants comporte des interventions à domicile destinées à favoriser l'éveil précoce des jeunes enfants et à alphabétiser les mères. Ce programme polyvalent réussit à motiver les apprenants en les incitant à participer et à introduire les objectifs de l'apprentissage dans leur vie quotidienne. Le groupe cible du MOCEF se compose de mères d'enfants de 6 ans, qui se réunissent environ trois heures par semaine pendant vingt-cinq semaines. Il y a d'abord des discussions de groupe sur le développement, la santé, la nutrition et les activités ludiques créatives de l'enfant, puis des classes axées sur la discipline, sur l'interaction entre parents et enfants, et sur l'expression des sentiments. Le programme éducatif MOCEF, destiné à des femmes vivant dans des zones à faibles revenus de Turquie, a formé depuis 1995 quelque 9 000 femmes qui étaient jusqu'alors analphabètes. Il repose sur un programme novateur basé sur la vie d'une femme analphabète dans une grande ville de Turquie. Selon de récentes études comparant l'efficacité de ce programme avec les cours traditionnels ou « classiques » organisés par le Ministère de l'éducation, le MOCEF présente de nombreux avantages. Pour les chercheurs, le succès du programme tient au fait que les instructeurs et les concepteurs des matériels sont sensibles aux besoins des femmes qui le suivent. C'est ainsi qu'est né un programme intégré comportant non seulement un décodage de base, mais aussi la reconnaissance de mots et l'application fonctionnelle immédiate des compétences acquises en matière de lecture et d'écriture, ainsi que des exercices insistant sur la compréhension des textes et la réflexion critique.

*Source :* d'après Goksal (1999).

### ■ Encadré 11. Promotion de l'alphabétisation des femmes au Népal

Au Népal, qui est l'un des pays les plus pauvres du monde, le taux d'alphabétisation des femmes était traditionnellement très bas. La proportion de femmes adultes alphabétisées est passée de 12 % environ en 1981 à 22 % environ en 1990, et à 28 % en 1996, taux qui demeurent nettement inférieurs aux 35 % d'alphabétisés chez les hommes. Avec une alphabétisation de base, des rudiments juridiques et des activités de participation à l'économie, le programme d'autonomisation des femmes a été conçu pour augmenter le nombre de femmes sachant lire et écrire, améliorer la situation juridique des femmes et des jeunes filles, et encourager la participation des femmes à l'économie de marché. Huit organisations internationales partenaires ont mis en œuvre un ou plusieurs de ces programmes par l'intermédiaire d'ONG népalaises dans vingt-huit districts du pays. Les programmes reposaient sur l'idée que l'éducation et l'autonomisation permettent aux femmes de devenir des agents efficaces de leur propre changement et de celui de leurs communautés, améliorant ainsi le bien-être de leurs familles et de la société tout entière. On a constaté que les participantes aux programmes avaient plus confiance en elles et plus d'autonomie dans leur vie quotidienne, et qu'elles s'investissaient davantage dans le soin des enfants, le contrôle des naissances et la gestion du revenu familial (pour 76 % des femmes ayant fait l'objet d'une enquête, ce revenu permettait de réduire les difficultés économiques du ménage). On a observé que les femmes s'intéressaient davantage aux activités collectives de la communauté et aux questions sociales. Dix ans après avoir suivi les cours d'alphabétisation, les participantes assumaient encore des tâches sociales et des activités génératrices de revenus, et davantage même que celles qui n'avaient commencé que récemment à suivre les cours d'alphabétisation.

*Source :* d'après USAID (1998).

gramme d'« alphabétisation des femmes » soit efficace, il est indispensable de comprendre quels sont les aspects de leur vie sur lesquels les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes pourraient avoir une incidence, ainsi que les conséquences de ces programmes. Pour bien comprendre et prendre en compte ces réalités sociales et politiques, on s'est heurté, au fil des années, à bien des problèmes. Néanmoins, au cours de la dernière décennie, il y a eu de nombreux exemples utiles de programmes d'alphabétisation des femmes (voir encadré 11).

## Questions multisectorielles concernant la santé, l'agriculture et le commerce

Les compétences en matière de lecture, écriture et calcul sont utilisées dans de nombreuses situations différentes, bien que la majeure partie de l'instruction destinée à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux soit dispensée dans un cadre pédagogique organisé. L'un des principaux problèmes consiste à déterminer les modalités selon lesquelles l'alphabétisation peut être favorisée et utilisée dans le travail quotidien. Pour élaborer une politique générale en la matière, il est nécessaire d'en savoir plus sur la manière dont les compétences inculquées par l'alphabétisation peuvent être utiles dans d'autres secteurs, comme l'éducation sanitaire et le développement agricole.

Par exemple, l'idée d'un « centre de services » global, qui dispenserait une formation éducative de base aux travailleurs d'autres secteurs, est très appréciée. Pour l'instant, il existe peu d'expériences de ce type, et l'on ne sait pas grand-chose de leur impact. Dans le secteur de la santé, on rapproche de plus en plus l'alphabétisation et l'information sanitaire (surtout en raison de l'épidémie de VIH/sida, voir encadré 12).

### ■ Encadré 12. Femmes, santé et alphabétisation au Sénégal

Au Sénégal, le programme d'éducation de base TOSTAN a été élaboré par une équipe de villageois et de spécialistes de l'éducation non formelle en vue d'élever le niveau d'instruction des villageois, en particulier des femmes. Il a pour objectifs non seulement de réduire l'analphabétisme, mais encore d'aider la population à améliorer son état de santé et à se développer par elle-même en utilisant des matériels éducatifs adaptés. TOSTAN signifie « succès » en ouolof, langue parlée par 70 % environ de la population sénégalaise. Ce programme de deux ans permet aux habitants des zones rurales d'obtenir une éducation de base dans leur langue, mais il intègre aussi des éléments de culture traditionnelle et encourage la propriété communautaire et la résolution des problèmes pour améliorer les conditions de vie des villageois. Il comporte un module sur l'utilisation des sels de réhydratation par voie orale (SRO), qui empêche la déshydratation due à la diarrhée, cause fréquente de mortalité chez les jeunes enfants au Sénégal. Le mode d'emploi pour la préparation et l'administration des SRO est enseigné par différentes méthodes d'apprentissage actif, avec notamment des graphiques et des démonstrations, ainsi qu'avec un jeu de

cartes qui permet aux participants de comprendre comment préparer la solution et de discerner les pratiques susceptibles de provoquer diarrhée et déshydratation. Le « facilitateur » incite aussi les apprenants à discuter de ce problème, auquel ils sont souvent confrontés dans leur vie quotidienne. Grâce à ces méthodes d'enseignement, les participants élaborent des plans basés sur ce qu'ils ont appris dans le programme, qui leur permettront d'améliorer leur situation sanitaire.

*Source :* d'après TOSTAN (1996).

## Postalphabétisation et génération de revenus

Dans de nombreux pays, comme l'Inde, où des programmes d'alphabétisation existent depuis longtemps, on se préoccupe maintenant de plus en plus de la question de savoir « ce qui vient ensuite », c'est-à-dire une fois que les rudiments ont été enseignés. Qualifiée souvent de « postalphabétisation », cette étape de l'éducation des adultes est directement rattachée au changement évoqué plus haut des normes de l'alphabétisation pour des sociétés elles-mêmes en changement. Pour aborder cette question, il s'agit de formuler une série de normes relatives aux compétences requises pour le secteur formel et le secteur non formel, comme cela se fait depuis quelque temps en Afrique du Sud (encadré 13).

### ■ Encadré 13. Éducation de base et formation des adultes en Afrique du Sud

Dans l'Afrique du Sud nouvelle, le travail d'alphabétisation des adultes, conceptualisé comme la « formation aux compétences de base » et la « formation à des compétences génériques », est considéré comme le point de départ d'un programme d'éducation et de formation de base pour adultes, équivalant aux dix années de scolarité formelle auxquelles les enfants ont désormais droit. Ceux qui suivent actuellement les cours peuvent se présenter aux examens nationaux, conformément aux niveaux, normes et résultats définis par le Cadre national de qualifications (NQF). Cependant, selon des recherches faites récemment en Afrique du Sud, les personnes non scolarisées ne se considèrent pas nécessairement comme « analphabètes », même si elles n'ont pas été à l'école. Pour beaucoup de Sud-Africains n'ayant suivi qu'une scolarisation médiocre, le « sens commun » ou l'« esprit pratique », qui leur permettent d'exercer différentes activités, sont essentiels. Selon eux, leurs méthodes et leurs techniques sont plus directes et plus fiables que le « savoir de l'école ». De même, la lecture et l'écriture jouent un rôle significatif dans la vie de nombreuses personnes n'ayant jamais été formellement alphabétisées. En Afrique du Sud et ailleurs, des travailleurs non scolarisés finissent par acquérir des compétences complexes en relation avec leur travail, qui leur permettent d'être réellement opérationnels, et ce même pour des activités qui supposent l'alphabétisme, comme porter des jugements en matière de volume, de quantité et de coût, ou interpréter des diagrammes avec des textes. Par conséquent, la poursuite de l'alphabétisation conventionnelle dans des classes pour adultes risque de marquer de plus en plus le pas par rapport à la complexité des formes sociales de communication qui apparaissent au sein de communautés en complète transformation. D'où la conclusion évidente que, avec des méthodes nouvelles se substituant à des programmes centralisés, les adultes donneront de nouveaux sens à des textes et des situations dans un milieu de postalphabétisation.

*Source :* d'après Prinsloo et Breier (1996).

De même, non seulement pour les décideurs, mais aussi pour de nombreux apprenants adultes, la question de la postalphabétisation est également liée à la génération de revenus. Après tout, pourquoi devraient-ils sacrifier un temps précieux de leurs autres activités pour suivre un programme d'alphabétisation si celui-ci ne leur apporte pas de véritables avantages. De plus en plus, les organisateurs de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes ne se limitent plus à une instruction traditionnelle, mais s'efforcent de comprendre comment les connaissances dispensées apportent des avantages concrets aux apprenants (encadré 14).

## Technologie et enseignement à distance

Beaucoup d'idées nouvelles et intéressantes concernent l'utilité de la technologie pour l'alphabétisation et l'éducation des jeunes non scolarisés et des adultes. Ce n'est que le début, mais l'évolution est très rapide. De nouvelles méthodes technologiques pour l'instruction – auxquelles on a donné le nom d'éducation informatisée ou d'enseignement assisté par ordinateur – sont mises en pratique, essentiellement dans des

### ■ Encadré 14. Génération de revenus en République démocratique populaire lao

Après des années de guerre et d'isolement, la République démocratique populaire lao connaît d'importantes réformes économiques et politiques. Dans les campagnes, cependant, les pauvres et surtout les groupes minoritaires ethniques participent très peu au nouvel élan national. Il est d'autant plus difficile de leur dispenser un enseignement formel que leurs taux d'analphabétisme sont très élevés, qu'ils parlent une multitude de langues autochtones différentes, dont certaines ne sont pas écrites, et qu'ils sont incapables de parler, de lire ou d'écrire le lao. Le projet d'alphabétisation et de compétences de base pour les femmes des minorités est un programme d'éducation non formelle qui, destiné aux femmes âgées de 15 à 45 ans, leur apporte le moyen d'apprendre en un ou deux ans les éléments de base de l'enseignement primaire. Outre l'alphabétisation fonctionnelle en lao, les femmes reçoivent une formation à des compétences essentielles pour la vie active et à des activités marchandes comme le tissage et la couture, à la santé et à l'hygiène, à l'agriculture et au jardinage, ainsi qu'aux principes de génération moderne de revenus. Les femmes sont encouragées à commercialiser leurs produits traditionnels d'artisanat régional, à adopter des dessins modernes et à apprendre à vendre. Ainsi, elles participent plus à la société laotienne moderne en nouant des contacts sur les marchés. En outre, l'intérêt pour les activités génératrices de revenus encourage l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, utiles pour d'autres aspects de la vie quotidienne. Les villageoises pour qui le lao n'avait auparavant aucun intérêt ont commencé à l'apprendre quand elles ont compris que leur connaissance de la lecture et de l'écriture était essentielle à la vente de leurs produits. Le projet a également attiré l'intérêt du Gouvernement laotien, car il soutient sa politique d'éducation non formelle et renforce ses mesures de décentralisation. En effet, si le projet n'a pas directement touché toutes les femmes défavorisées de la République démocratique populaire lao, il a contribué à développer les structures d'une éducation non formelle destinée aux populations marginalisées et aux minorités ethniques.

*Source :* d'après UNESCO (1997*b*).

### ■ Encadré 15. Les femmes du désert de Gobi et l'enseignement à distance en Mongolie

Face à des changements politiques majeurs, la survie de chaque individu dépend de ses possibilités et capacités d'acquérir des compétences et des savoir-faire nouveaux. Mais, dans un pays dont la population est extrêmement dispersée et où les ressources sont rares, comment l'instruction peut-elle vraiment toucher ceux qui en ont besoin ? L'apprentissage non formel à distance peut se révéler indispensable pour aider des populations dans des situations de ce genre à survivre. En 1990, le passage d'un régime communiste à une économie démocratique a été très préjudiciable à la population rurale de la Mongolie, en particulier aux nomades du désert de Gobi. Suite à ce changement, les femmes et les enfants – qui aidaient et ne fréquentaient donc plus l'école – travaillaient beaucoup plus, notamment à soigner le bétail. En plus de leurs rôles traditionnels, les femmes s'occupaient désormais des animaux et utilisaient les maigres ressources pour produire des biens commercialisables, ce qui exigeait des compétences inexploitées depuis soixante ans, à demi oubliées ou qu'il fallait perfectionner. Le Projet pour les femmes du Gobi, lancé au début des années 90, est un programme d'éducation non formelle à distance utilisant des supports imprimés et des leçons radiodiffusées, qui permet de faire revivre un certain nombre de compétences importantes pour la survie des femmes nomades du désert de Gobi puisqu'elles doivent leur apporter des revenus. On leur fournissait des postes de radio et des batteries pour les faire fonctionner, ainsi que les modes d'instruction. Aux matériels pédagogiques s'ajoutaient des bulletins d'actualité, des matériels de démonstration et des fiches d'information. Des enseignants rendaient visite à ces femmes pour vérifier leurs progrès et les aider lorsqu'elles étaient en difficulté. Le programme portait sur des sujets comme l'hygiène, les activités de survie et de génération de revenus, le commerce, ainsi que la lecture, l'écriture et le calcul. Non seulement les participantes étaient satisfaites de leurs nouvelles compétences acquises, mais aussi elles avaient apprécié l'interaction avec les enseignants et les autres élèves, et désormais elles avaient le sentiment de se suffire à elles-mêmes dans leur milieu.

*Source :* d'après Robinson (1997).

pays industrialisés, depuis plus de dix ans, et il y a de plus en plus de micro-ordinateurs dans les salles de classe (Wagner et Hopey, 1999). Pour les adultes, ces types d'enseignement se développent aussi, mais restent limités à quelques secteurs dans un petit nombre de pays. L'utilisation de ces méthodes apparaît particulièrement adaptée à l'alphabétisation dans une seconde langue. En matière de technologie pour l'alphabétisation, les réseaux de télécommunications, comme l'Internet, pour l'enseignement à distance sont très intéressants. Désormais disponible dans tous les pays du monde (bien qu'avec des taux de pénétration extrêmement variables), l'Internet permet de développer énormément l'infrastructure des communications pour les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes à l'intérieur d'un pays ou entre plusieurs pays. Certains programmes connaissent d'ores et déjà de sérieux succès depuis plus d'une décennie (encadré 15), et il est probable, dans l'ensemble, que l'enseignement à distance, utilisant la radio, la télévision et les télécommunications, connaîtra une progression spectaculaire au cours de la décennie à venir.

Comme beaucoup l'ont dit, la technologie jusqu'à une date relativement récente revenait trop cher même pour les programmes éducatifs des pays industrialisés et, *a fortiori*, pour ceux des pays en développement. Mais le rapport entre la somme investie et la puissance du matériel continue à baisser rapidement. Alors que le coût du micro-ordinateur moyen était resté constant pendant une dizaine d'années, la puissance de l'ordinateur de l'an 2000 est mille fois plus grande que celle d'un PC de 1980. Si cela continue, les moyens disponibles pour l'alphabétisation assistée par ordinateur et pour les télécommunications dépasseront vraisemblablement de beaucoup les possibilités encore rudimentaires d'aujourd'hui. L'un des problèmes à résoudre dans les années à venir sera de trouver des moyens économiques d'utiliser la technologie pour l'éducation dans les pays en développement. Il existe déjà différentes possibilités. C'est ainsi que l'Institut international d'alphabétisation (ILI) a mis au point un instrument de formation pour les éducateurs d'adultes basé sur le CD-ROM, bientôt adapté aux besoins locaux et régionaux dans un certain nombre de pays. À l'avant-garde de la technologie, l'organisation sœur de l'ILI, le Centre national d'alphabétisation des adultes, apporte son soutien au Département de l'éducation des États-Unis pour mettre au point des instruments d'instruction et de formation en ligne destinés aux éducateurs d'adultes et à leurs élèves aux États-Unis d'Amérique (encadré 16). ■

### ■ Encadré 16. *LiteracyLink :* éducation de base des adultes par l'Internet aux États-Unis d'Amérique

En 1996, le Département de l'éducation des États-Unis s'est engagé à soutenir pendant cinq ans le Service PBS d'apprentissage des adultes, le Centre national d'alphabétisation des adultes de l'Université de Pennsylvanie et la télévision éducative du Kentucky en vue de mettre sur pied pour la première fois un système d'instruction faisant appel à la technologie la plus récente en matière de vidéo, de services en ligne et d'informatique pour aider les adultes aux États-Unis à s'alphabétiser et à obtenir des diplômes de « high school » ou une équivalence dans le cadre d'un programme dénommé *LiteracyLink*. Ce programme est destiné à des Américains, plus de 40 millions, qui ont besoin d'une instruction dans les compétences de base. En tant que système d'éducation permanente en ligne, il fait appel aux technologies Internet les plus récentes (Java et vidéo en continu), aux technologies vidéo (numériques, circuit fermé, diffusion, satellite) et aux technologies informatiques (audio et vidéo numériques, graphiques établis par ordinateur, multimédia interactif et texte). *LiteracyLink* a deux grands objectifs : (i) élargir l'accès des adultes à des possibilités d'apprentissage qui leur permettront d'obtenir leur diplôme de « high school », et (ii) améliorer la qualité de l'instruction mise à la disposition des individus et des alphabétiseurs d'adultes dans tout le pays grâce à une augmentation des ressources et à un meilleur perfectionnement du personnel. À la fin de 1999, des milliers d'éducateurs d'adultes dans des douzaines de sites répartis sur le territoire des États-Unis ont participé au projet concernant la formation des maîtres, qui comporte une communauté électronique d'enseignants, une série d'ateliers en ligne avec certification professionnelle, un ensemble de sites sur le Web qui ont fait l'objet d'une évaluation pour l'apprentissage des adultes et une base de données pour des plans de leçons basés sur l'Internet.

*Source :* d'après Wagner et Hopey (1999).

# Renforcement des capacités, professionnalisation et soutien des institutions

## Renforcement des capacités nationales

Le renforcement des capacités est au cœur de tout renouveau destiné à apporter plus d'efficacité et de qualité à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes. Malheureusement, ces deux grands domaines ne bénéficient, quand on cherche à renforcer les capacités nationales, que de très peu de ressources, car, depuis la Conférence de Jomtien, les nouvelles ressources sont en majeure partie affectées au renforcement des capacités de l'enseignement primaire. Dommage que toutes les innovations évoquées dans cette étude soient tributaires de la présence de professionnels éclairés, compétents et motivés, notamment parmi les décideurs, les directeurs de programmes, les spécialistes et les techniciens. Les capacités de ce genre, très réduites et dispersées dans la plupart des pays, auraient grandement besoin d'être développées dans le domaine de l'alphabétisation.

Pour améliorer la qualité du travail d'alphabétisation, il faut soutenir les réseaux nationaux, régionaux et internationaux qui permettent aux alphabétiseurs et aux éducateurs d'adultes venus d'horizons divers, et s'occupant de différents types de programmes, de constituer des communautés pour élaborer et diffuser un savoir dans ce domaine. Grâce à cet effort, l'Institut international d'alphabétisation et l'UNESCO organisent chaque année depuis 1997 à Philadelphie un Programme d'été international de formation à l'alphabétisation, auquel des professionnels de plus de soixante-dix pays ont participé jusqu'à présent (pour plus d'informations, consulter le site de l'ILI : **www.literacyonline.org**).

Les universités et instituts locaux, ainsi que les ONG locales et régionales, ont un rôle essentiel à jouer dans le renforcement des capacités. D'ailleurs, comme on l'a déjà noté, les ONG ont un rôle de plus en plus important en matière d'alphabétisation, ce qui fait que leur participation est essentielle. Sans un renforcement total des capacités locales, l'action restera fragmentée ; aucune assistance internationale ne saurait être efficace en l'absence de capacités locales. C'est là que réside l'une des toutes premières priorités pour l'amélioration du travail d'alphabétisation dans n'importe quel pays.

## Formation et perfectionnement professionnels

Pour transformer un système éducatif dans son ensemble, un véritable engagement des professionnels est nécessaire. Comme on l'a noté plus haut, le principal obstacle aux tentatives d'innovation tient au fait que beaucoup d'alphabétiseurs sont des bénévoles (ou quasi bénévoles), d'où des changements de personnel fréquents et, parfois, une motivation insuffisante. Avec des ressources limitées et un manque de professionnels à temps complet, il est évidemment difficile d'organiser un perfectionnement professionnel digne de ce nom. Il faut donc renforcer les systèmes et les capacités pour que le personnel bénéficie en permanence, dans le cadre des programmes, d'une formation et d'un perfectionnement professionnels, et associer plus étroitement le perfectionnement du personnel à l'amélioration du service, ainsi qu'à l'évaluation et au suivi. Les enseignants et les administrateurs devraient pouvoir davantage se familiariser avec les problèmes locaux et en tirer des leçons pour inventer des solutions à l'échelon local.

## Soutien des institutions extérieures

Si de nombreuses organisations, bilatérales et multilatérales, apportent un soutien à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes, la seule qui ait placé l'alphabétisation au premier rang de ses priorités en matière d'éducation, dès sa fondation et depuis des décennies, est l'UNESCO. En outre, deux institutions bénéficiant d'une assistance de l'UNESCO, à savoir l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation à Hambourg, qui avait organisé CONFINTEA-V en 1997, et l'Institut international d'alphabétisation, qui avait mis sur pied la Conférence mondiale sur l'alphabétisation (Philadelphie, 1996), ainsi qu'une série de forums régionaux sur l'alphabétisation, ont soutenu l'action que mène l'UNESCO dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes sur le plan international. En outre, malgré les difficultés dues à des budgets très serrés, les bureaux régionaux de l'UNESCO ont organisé des manifestations très variées en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle.

Par ailleurs, le PNUD, l'UNICEF et la Banque mondiale soutiennent depuis des décennies des programmes d'alphabétisation des adultes, en compagnie d'un certain nombre d'organismes bilatéraux très importants (tels que ACDI, ASDI, DANIDA, DFID, DSE, NORAD, USAID). Pour son étude sur le secteur de l'éducation (1997), la Banque mondiale, en collaboration avec la Norvège, a lancé récemment une importante initiative dans le domaine de l'éducation de base et de l'alphabétisation des adultes en Afrique. Différents projets d'évaluation ont été commandités, par exemple en Ouganda, et d'autres projets, en Gambie, au Ghana, au Sénégal et ailleurs encore, sont en cours ou en préparation. Dans les années 60 et 70, le PNUD a mis en œuvre son Programme expérimental mondial d'alphabétisation, et l'UNICEF continue à promouvoir les compétences de base et la préparation à la vie active pour les jeunes non scolarisés (en particulier, les jeunes filles et les jeunes femmes).

Dans la plupart des pays en développement, on peut probablement dire qu'il y a autant de jeunes non scolarisés et d'adultes ayant des compétences de base extrêmement réduites qu'il y a d'enfants d'âge scolaire à l'école. Et pourtant, en moyenne, les ressources consacrées aux programmes d'éducation non formelle, destinés à ces jeunes non scolarisés et à ces

adultes, dépassent rarement, dans tous les pays, 5 % du budget national de l'éducation. On peut dire à peu près la même chose du soutien accordé par la plupart des bailleurs de fonds qui fournissent le plus gros des ressources pour des projets nouveaux en matière d'éducation dans les PMA. Quand on considère que ces organismes donateurs investissent si peu, il n'y a pas lieu de s'étonner que la rénovation et l'innovation soient difficiles à réaliser. Cependant, étant donné l'importance croissante que la Banque mondiale et d'autres institutions accordent à la « réduction de la pauvreté » et au rôle central que l'alphabétisation doit jouer pour atteindre cet objectif, on peut penser que le soutien apporté à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes par des organisations extérieures augmentera substantiellement au cours des dix années à venir, comme cela a été le cas dans les pays de l'OCDE au cours de la décennie écoulée. ■

# Des défis pour l'avenir

Bien qu'inquiétantes, les statistiques internationales de l'alphabétisation pour l'an 2000 ne révèlent pas la totalité des problèmes endémiques associés à l'alphabétisation des adultes dans le monde d'aujourd'hui. Comme dans le domaine de l'éducation en général, la question essentielle est celle de la *qualité* de l'éducation dispensée à *chaque* jeune et à *chaque* adulte. À vouloir faire des progrès trop rapides et de grandes économies, les campagnes et programmes nationaux ont souvent échoué. Ces différents facteurs ont démotivé les apprenants adultes, et entraîné de mauvais résultats en ce qui concerne aussi bien les acquis de l'apprentissage que les taux de participation. L'alphabétisation et l'éducation des adultes doivent se préoccuper plus que jamais de la *nature* et du *niveau* de l'alphabétisme requis pour chaque société, ainsi que pour les divers groupes qui la composent. Il est nécessaire de veiller davantage à la qualité des programmes dans les domaines suivants : perfectionnement professionnel, motivation des apprenants, conception des programmes fondée sur les connaissances acquises et ouverture plus large aux approches nouvelles.

*Perfectionnement professionnel*. Le perfectionnement professionnel des administrateurs, directeurs, enseignants et tuteurs est un processus permanent et déterminant pour améliorer les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Dans de nombreux pays, les programmes confiés à des bénévoles sont intéressants, mais la durée de travail du tuteur moyen est souvent trop courte pour en améliorer la qualité. Étant donné que la plupart des pays (riches et pauvres) investissent dans les secteurs non formels de l'éducation des adultes une part extrêmement faible du total des ressources dont ils disposent pour l'éducation (par rapport à celle qu'ils consacrent au système scolaire formel), il est nécessaire et urgent que les décideurs se penchent sur la question de la professionnalisation. Il est en outre très important que les formateurs d'enseignants utilisent les méthodes d'instruction les plus récentes.

*Motivation des apprenants*. La motivation des apprenants adultes est un élément clé pour favoriser la participation et la rétention, car, en son absence, il y aura des taux médiocres d'inscription et de rétention dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Contrairement à ce qu'on pensait depuis quelques dizaines d'années, la solution du problème de la motivation ne réside pas dans la « volonté politique » des gouvernements, mais se trouve plutôt dans ce que le secteur privé qualifie assez simplement de « services à la clientèle ». Ainsi, pour toucher ceux qui ne sont pas atteints et les populations qui sont le plus exclues (par exemple, sujets non scolarisés, femmes, minorités ethniques ou linguistiques, ruraux et migrants), il faut que les programmes soient adaptés aux différents besoins de ces groupes, qu'ils donnent des résultats directs et visibles, et des expériences enrichissantes. Aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation des adultes, il est urgent de susciter une demande de la part des apprenants.

*Conception des programmes fondée sur les connaissances acquises*. Beaucoup plus doit être fait pour constituer la base de connaissances et l'expertise qui seront mises au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Par rapport aux autres secteurs de l'éducation, il existe peu de recherches sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes dans les pays en développement, et les bailleurs de fonds ont trop longtemps hésité jusqu'à présent pour apporter leur soutien à des études d'évaluation sérieuses ou à la recherche appliquée. Pour faire progresser les choses, il faut davantage se préoccuper de ce qui marche et de ce qui ne marche pas. Deux secteurs prometteurs devraient à cet égard bénéficier d'un soutien dans les PMA. Tout d'abord, les institutions d'enseignement supérieur qui forment des maîtres (par exemple, universités, écoles normales et instituts) devraient davantage s'intéresser à l'alphabétisation et à l'éducation de base, et dispenser une formation professionnelle moderne aux futurs enseignants. Ensuite, lesdites institutions, qui ont facilement accès à l'Internet, devraient devenir à la fois les récepteurs et les diffuseurs d'une information qui faciliterait la constitution d'une base de connaissances locales et régionales. Les organismes bailleurs de fonds devraient accorder plus de soutien à ces deux domaines.

*Ouverture aux approches nouvelles*. Ce qui est frappant dans le travail d'alphabétisation des adultes est son relatif isolement. Dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés, la plupart des spécialistes et des praticiens de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ont peu de contacts avec les spécialistes des principales branches de l'éducation, et moins encore avec ceux qui sont extérieurs au secteur de l'éducation. Il existe un véritable besoin d'ouverture à la diversité des apprenants dans les contextes où ils se trouvent, ainsi qu'aux extraordinaires ressources en connaissances spécialisées qui pourraient être disponibles pour améliorer le travail d'alphabétisation dans le monde entier. Aucune approche nouvelle ne s'impose avec plus d'évidence que celle de la technologie, qui progresse de plus en plus dans le cadre de la scolarité formelle, mais qui a encore bien du chemin à faire pour avoir un impact sérieux sur l'éducation des adultes dans la plupart des pays. D'ailleurs, dans les pays en développement, les ressources budgétaires et humaines sont si limitées que la technologie est encore loin de pouvoir être utilisée, alors même qu'elle paraît autoriser des gains substantiels en matière de coût-efficacité. En outre, l'alphabétisation et l'éducation des adultes doivent bénéficier d'échanges d'idées avec d'autres secteurs, encore que les relations avec des secteurs comme ceux de la santé ou de la génération de revenus soient désormais bien documentées. Enfin, le rôle des ONG est très important puisqu'elles sont une source essentielle de l'innovation et du dynamisme, indispensables pour promouvoir l'alphabétisation au cours des prochaines décennies par la délégation et la décentralisation. ■

# Conclusions

À la Conférence de Jomtien en 1990, l'objectif numéro 6 était de réduire de moitié en dix ans le taux d'analphabétisme dans chaque pays. Cela n'a été atteint nulle part. Et, pourtant, on reconnaît de plus en plus que l'insuffisance du niveau de l'alphabétisme et des compétences de base (selon différents critères) est encore plus fréquente aujourd'hui qu'il y a dix ans. En outre, avec la croissance démographique, le nombre absolu d'analphabètes n'a que très peu diminué depuis Jomtien.

Alors que l'économie nationale et le civisme dépendent plus que jamais de l'existence d'une population de citoyens éduqués, et sachant lire et écrire, la communauté mondiale de l'éducation fait face à de multiples et sérieux défis. D'une part, il faut que les organismes qui soutiennent ou pratiquent l'alphabétisation soient plus réalistes quant aux objectifs qu'il est possible d'atteindre avec de faibles budgets. Cette attitude, moins ambitieuse pour ce qui est des changements majeurs dans les résultats individuels, sociaux et économiques, impose pourtant des normes plus élevées de responsabilité et de professionnalisme à ceux qui dispensent l'alphabétisation. Comme l'enseignement formel, il n'existe pas de solution miracle avec l'alphabétisation et l'éducation des adultes, mais elles font partie intégrante de tous les aspects du développement national. D'autre part, les institutions peuvent renforcer leurs programmes d'alphabétisation des adultes de différentes façons :

- en constituant une base de connaissances plus solide pour les innovations sur le terrain ;
- en améliorant le perfectionnement professionnel et en développant les ressources humaines ;
- en mettant en place de meilleures passerelles entre les programmes d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes et le système scolaire formel ;
- en combinant des programmes non formels pour les adultes et des programmes pour la petite enfance ;
- en tirant parti des nouvelles technologies ;
- en investissant dans le diagnostic, l'évaluation et le contrôle, dans les enquêtes et la recherche appliquée ; et
- en créant des synergies et des collaborations nouvelles entre les services publics et les organismes non gouvernementaux.

Dans la présente étude thématique, on s'est efforcé de souligner certains des problèmes les plus importants et certaines des perspectives pour améliorer la qualité de l'alphabétisation et l'éducation des adultes, ainsi que les efforts pour répondre aux besoins des marginalisés ou des exclus d'une éducation de qualité. Il est difficile de surestimer l'importance de l'alphabétisme et de l'acquisition des compétences de base pour les hommes partout dans le monde. Qu'aujourd'hui encore, près d'un quart de l'humanité soit privé de compétences aussi essentielles – et possibles à acquérir – a de quoi indigner l'opinion publique. La situation sera plus choquante encore si, en l'an 2020, elle n'a pas sensiblement évolué. Pourtant, les instruments du progrès sont à notre portée pour peu que le meilleur savoir-faire puisse être mis en service. L'avenir de l'alphabétisme et de l'éducation des adultes exige un plus gros effort, soutenu, cohérent et averti. ■

# Références

ARCHER, D. ; COTTINGHAM, S. 1996. *Action research report on reflect : the experiences of three reflect pilot projects in Uganda, Bangladesh, El Salvador*. Londres, Overseas Development Administration. (Série n° 17.)

ARNOVE, R. F. ; GRAFF, H. J. (dir. publ.) 1987. *National literacy campaigns*. New York, Plenum.

BANQUE MONDIALE. 1997. *Education sector report.* Washington, D. C., Banque mondiale.

BHOLA, H. S. 1999. Literacy campaigns : a policy perspective. Dans : D. A. Wagner, R. L Venezky. et B. V. Street (dir. publ.). *Literacy : an international handbook*. Boulder, Colorado, Westview Press.

BURCHFIELD, S. A. 1997. *An analysis of the impact of literacy on women's empowerment in Nepal.* Cambridge, Massachusetts, HIID.

CARRON, G. ; MWIRIA, K. ; RIGHA, G. 1989. *The functioning and effects of the Kenyan literacy programme.* Paris, UNESCO/Institut international de planification de l'éducation. (Rapport de recherche de l'IIPE n° 76.)

EASTON, P. 1998. *Local capacity building in the Sahel : results of the PADLOS-education study*. Paris, Club du Sahel.

EISEMON, T. O. ; MARBLE, K. ; CRAWFORD, M. 1999. Investing in adult literacy : lessons and implications. Dans : D. A. Wagner, R. L. Venezky et B. L. Street (dir. publ.), *Literacy : an international Handbook.* Boulder, Colorado, Westview Press.

ELLEY, W. B. 1992. *How in the world do students read ?* Hambourg, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.

GAL, I. 1993. *Issues and challenges in adult numeracy.* Philadelphie, University of Pennsylvania, National Center on Adult Literacy. (NCAL Report TR93-15.)

GILLETTE, A. 1999. The Experimental World Literacy Program : a unique international effort revisited. Dans : D. A. Wagner (dir. publ.). *The future of literacy in a changing world*. Deuxième édition, revue et mise à jour. Cresskill, New Jersey, Hampton Press.

GOKSAL, A. 1999. *The Mother-Child Education Program.* Document présenté au Forum régional d'alphabétisation pour l'Asie centrale, Istanbul. Istanbul, MOCEF.

GREANEY, V. ; KHANDKER, S. R. ; ALAM, M. 1999. *Bangladesh : assessing basic learning skills*. Washington, D. C., Banque mondiale.

ILI/UNESCO. 1998. *Literacy assessment for out-of-school youth and adults*. Rapport technique ILI/UNESCO d'un séminaire d'experts, Paris, juin 1998, auteur principal : D. A. Wagner. Philadelphie, Institut international d'alphabétisation.

——. 1999. *Assessing basic learning competencies in youth and adults in developing countries : analytic survey framework and implementation guidelines.* Rapport technique ILI/UNESCO, auteur principal : D. A. Wagner. Philadelphie, Institut international d'alphabétisation.

IUE. 1987. *Report on workshop of specialists in Europe on the prevention of functional illiteracy and integration of youth into the world of work*. Hambourg, Institut de l'éducation pour l'UNESCO.

——. 1997. *CONFINTEA-V. Rapport final - Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes.* Hambourg, Institut de l'éducation pour l'UNESCO, 14-18 juillet 1997.

JAMISON, D. T. ; MOOCK, P. R. 1984. Farmer education and farm efficiency in Nepal : the role of schooling, extension services, and cognitive skills. *World Development,* vol. 12, p. 67-86.

KAUSHAL, A. 1998. *Teaching nomads in the wild.* Document présenté au 2e Forum régional pour l'Asie, New Delhi, Inde, 9-13 février 1998.

LAVY, V ; SPRATT, J. ; LEBOUCHER, N. 1995. *Changing patterns of illiteracy in Morocco : assessment methods compared.* Washington, D. C., Banque mondiale. (LSMS Paper 115.)

LEVINE, K. 1982. Functional literacy : fond illusions and false economies. *Harvard Educational Review,* vol. 52, p. 249-266.

LEVINE, R. A. 1999. Literacy and population change. Dans : D. A. Wagner, R. L. Venezky et B. V. Street, (dir. publ.). *Literacy : an international handbook*. Boulder, Colorado, Westview Press.

LEVINE, R. A. ; LEVINE, S. E. ; SCHNELL, B. 2000. « *Improve the women » : mass schooling, female literacy and worldwide social change*. Harvard University, Cambridge, Massachusetts. (Manuscrit non publié.)

LOPEZ, L. E. 1997. To Guaranize : a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. Dans : N. H. Hornberger (dir. publ.). *Indigenous literacies in the Americas : language planning from the bottom up*. New York, Mouton de Gruyter.

MAAMOURI, M. 1998. *Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*. Document de synthèse préparé pour la Banque mondiale au Forum méditerranéen sur le développement, Marrakech, 3-6 septembre 1998.

NYATI-RAMAHOBO, L. 1998. Language development for literacy : the case of Shiyeyi in Botswana. Dans : *Project for the development of adult literacy in minority languages : report on the Seronga workshop to plan the Shiyeyi adult literacy project*. Botswana, University of Botswana/ Kamanakao Association.

OCDE/STATISTIQUE CANADA. 1995. *Littératie, économie et société.* Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.

——. 1997. *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.

OKECH, A. ; CARR-HILL, R. A. ; KATABOIRE, A. R. ; KAKOOZA, T. ; NDIDDE, A. N. 1999. *Evaluation of the functional literacy programme in Uganda 1999.* Kampala, Ministry of Gender, Labour and Social Development/Banque mondiale.

OMS. 1999. *Guidelines : life skills education curricula for schools*. Genève/ICI-Canada.

PRINSLOO, M. ; BRIER, M. (dir. publ.). 1996. *The social uses of literacy : theory and practice in contemporary South Africa*. Johannesburg. Sach Books and John Benjamins.

ROBINSON, B. 1997. *Dans le désert vert : Projet d'éducation non formelle à distance des femmes nomades du désert de Gobi, Mongolie.* UNESCO, Éducation pour tous, Série « Innovations », n° 12.

ROGERS, A. 1994. *Using literacy : a new approach to post-literacy materials.* Londres, Department For International Development.

STREET, B. V. 1999. Literacy and social change : the significance of social context in the development of literacy programmes. Dans : D. A. Wagner (dir. publ.). *The future of literacy in a changing world.* Édition révisée. Cresskill, New York, Hampton Press.

STROMQUIST, N. 1999. Gender and literacy development. Dans : D. A. Wagner, R. L. Venezky et B. L. Street. *Literacy : an international handbook*. Boulder, Colorado, Westview Press.

TOSTAN. 1996. *Beyond literacy : the TOSTAN basic education program*. Document présenté à la Conférence mondiale sur l'alphabétisation, 12-15 mars, Philadelphie, Pennsylvanie.

TUIJNMAN, A. ; KIRSCH, I. ; WAGNER, D. A. (dir. publ.). 1997. *Adult basic skills : innovations in measurement and policy analysis*. Cresskill, New Jersey, Hampton Press.

UNESCO. 1978. *Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*. Paris, UNESCO.

——. 1983. *Statistiques sur le niveau d'instruction et l'analphabétisme*. Paris, UNESCO.

——. 1990. *Rapport final de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande*. Paris, UNESCO.

——. 1996*a*. *Data collection and analysis : improving the information base for literacy programmes. Basic manual*. Paris, UNESCO.

——. 1996*b*. *Éducation pour tous : Rapport final de la réunion à la mi-décennie.* Paris, UNESCO.

——. 1997*a*. *L'éducation des adultes dans un monde à deux vitesses.* Paris, UNESCO/Éducation pour tous.

——. 1997*b*. *Life and hope along the Mekong : functional basic education for women in the Highlands of Laos.* Vidéo, Programme d'action mondiale de l'UNESCO/Éducation pour tous, 1997.

——. 1998. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO.

UNICEF. 1992. *Assessment of basic competencies of children in Bangladesh : a status paper.* Dacca, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNSO. 1989. *Measuring literacy through household surveys.* Auteurs principaux : D. A. Wagner et A. B. L. Srivastara. New York, Bureau de statistique des Nations Unies. (Doc. n° DP/UN/INT-88-X01/10 E.)

USAID. 1998. *Promoting education for girls in Nepal*. Washington, D. C., USAID. (CDIE Impact Evaluation Number 5.)

VENEZKY, R. L. ; WAGNER, D. A. ; CILIBERTI, B. S. (dir. publ.). 1990. *Toward defining literacy*. Newark, New Jersey, International Reading Association.

WAGNER, D. A. 1990. Literacy assessment in the Third World : an overview and proposed schema for survey use. *Comparative Education Review,* vol. 33, n° 1, p. 112-138.

——. 1992. *Literacy : developing the future.* Paris, UNESCO. (Annuaire international de l'éducation.)

——. 1993. *Literacy, culture, and development : becoming literate in Morocco.* New York, Cambridge University Press.

——. 1995. Literacy and development : rationales, myths, innovations, and future directions. *International Journal of Educational Development,* vol. 15, p. 341-362.

WAGNER, D. A. ; HOPEY, C. 1999. Literacy, electronic networking and the Internet. Dans : D. A. Wagner, R. L. Venezky. et B. V. Street (dir. publ.). *Literacy : an international handbook*. Boulder, Colorado, Westview Press.

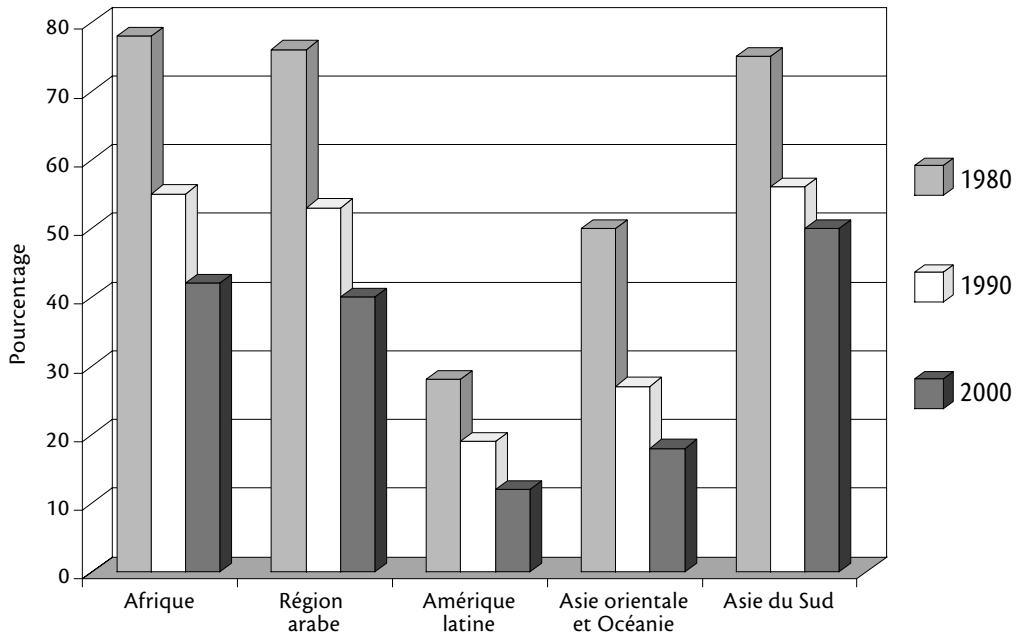
WAGNER, D. A. ; VENEZKY, R. L. 1999. Adult literacy : the next generation. *Educational Researcher,* vol. 28, n° 1, p. 21-29.

WAGNER, D. A., VENEZKY ; R. L. ; STREET, B. V. (dir. publ.). 1999. *Literacy : an international handbook.* Boulder, Colorado, Westview Press.

WINDHAM, D. H. 1999. Literacy and economic development. Dans : D. A. Wagner, R. L. Venezky et B. V. Street. *Literacy : an international handbook.* Boulder, Colorado, Westview Press.

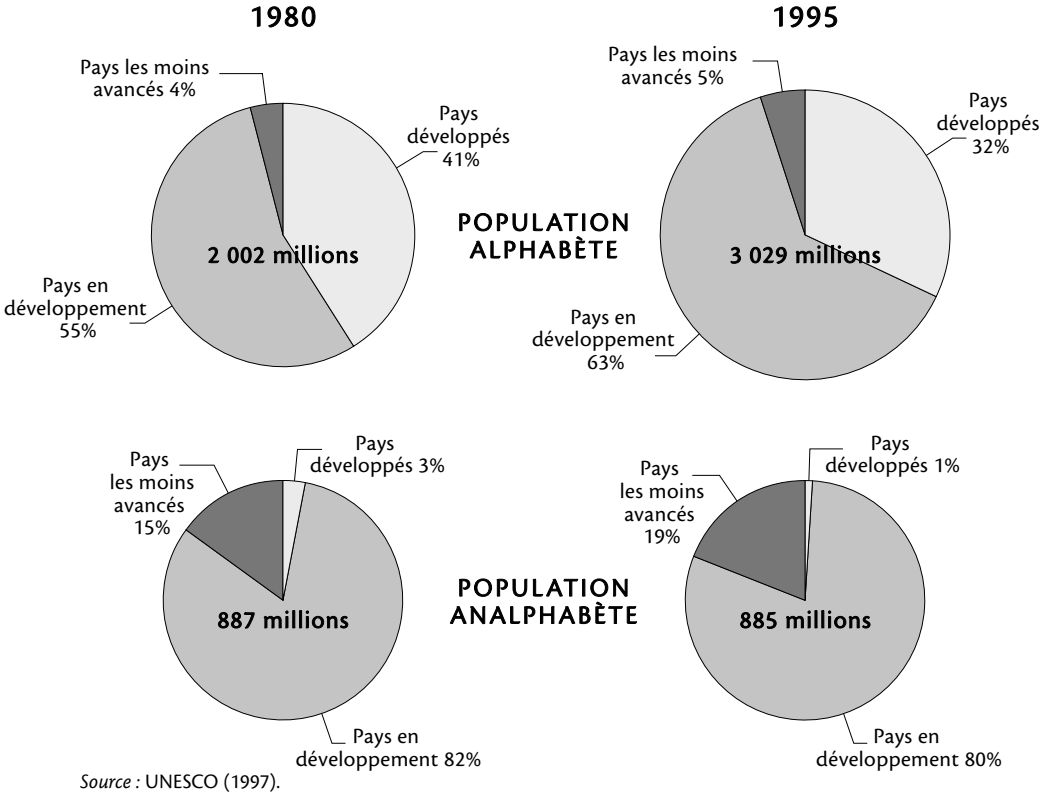
# Figures

**Figure 1. Taux d'analphabétisme des adultes (15 ans et plus), par région**




*Source :* UNESCO (1997).

**Figure 2. Répartition de la population mondiale entre alphabètes et analphabètes, 1980 et 1995**




*Source :* UNESCO (1997).

**Figure 3. Écart entre les sexes dans les taux d'alphabétisation des adultes par région, 1980 et 1995**

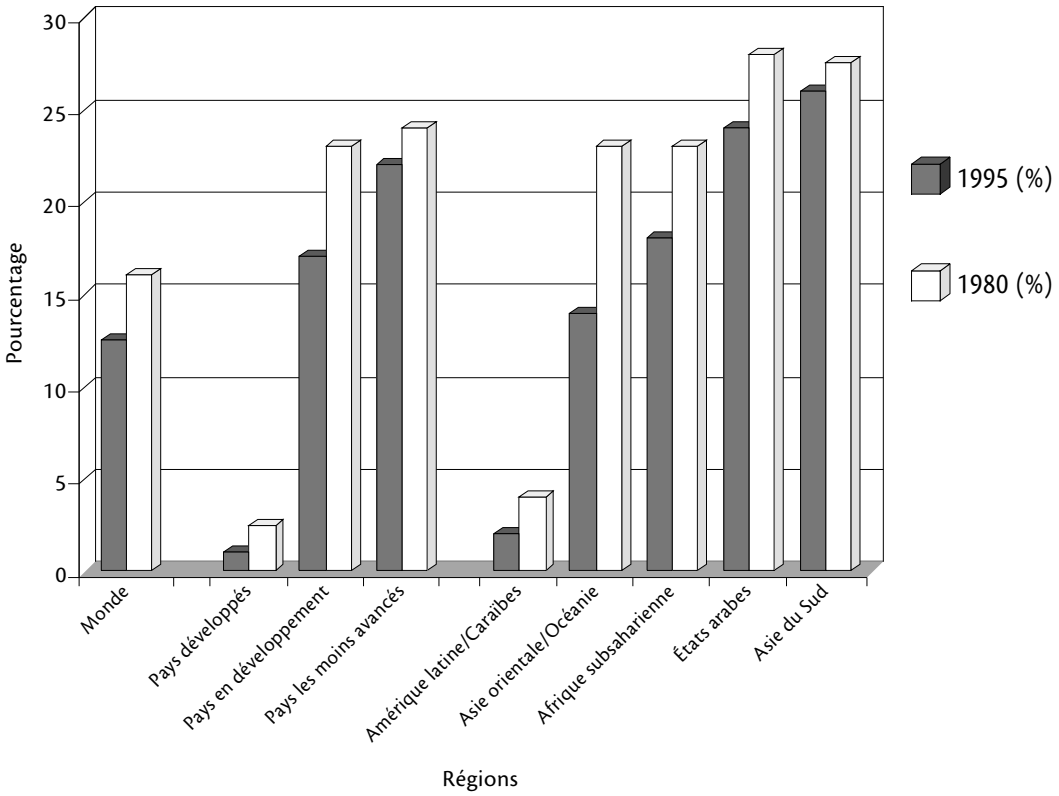
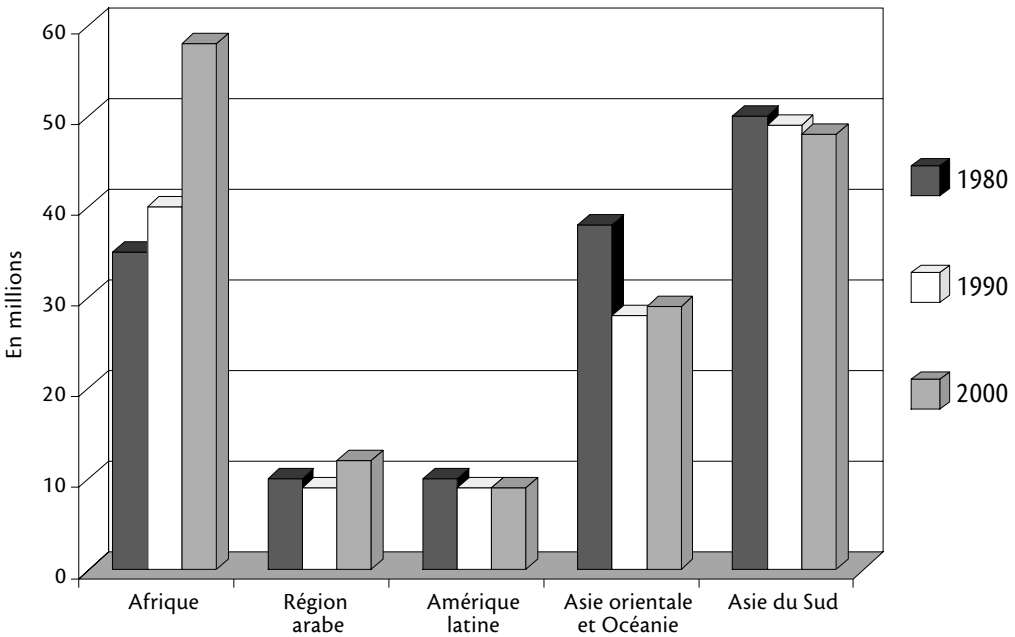
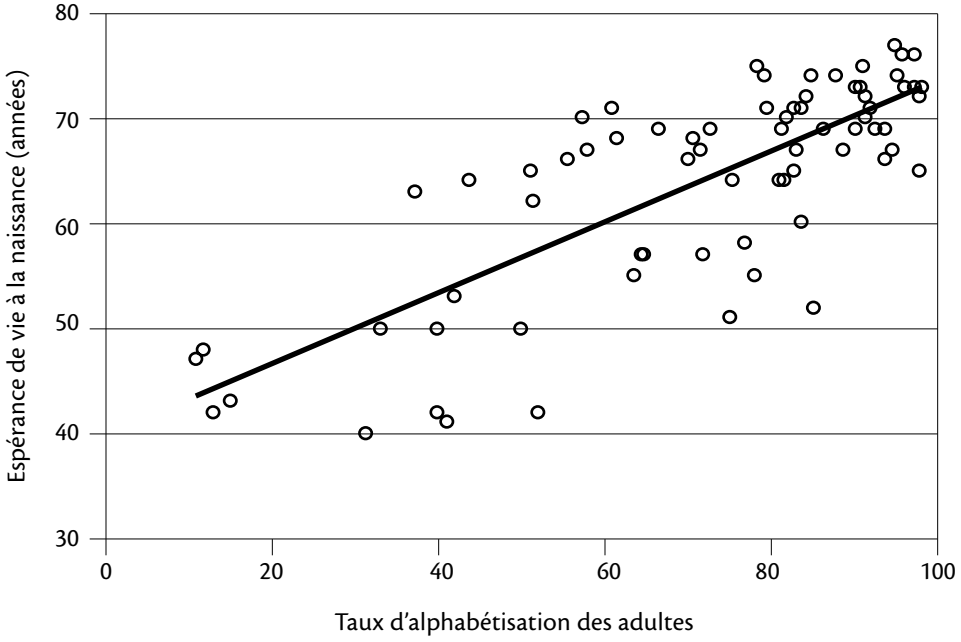



**Figure 4. Jeunes (6 à 15 ans) non scolarisés**



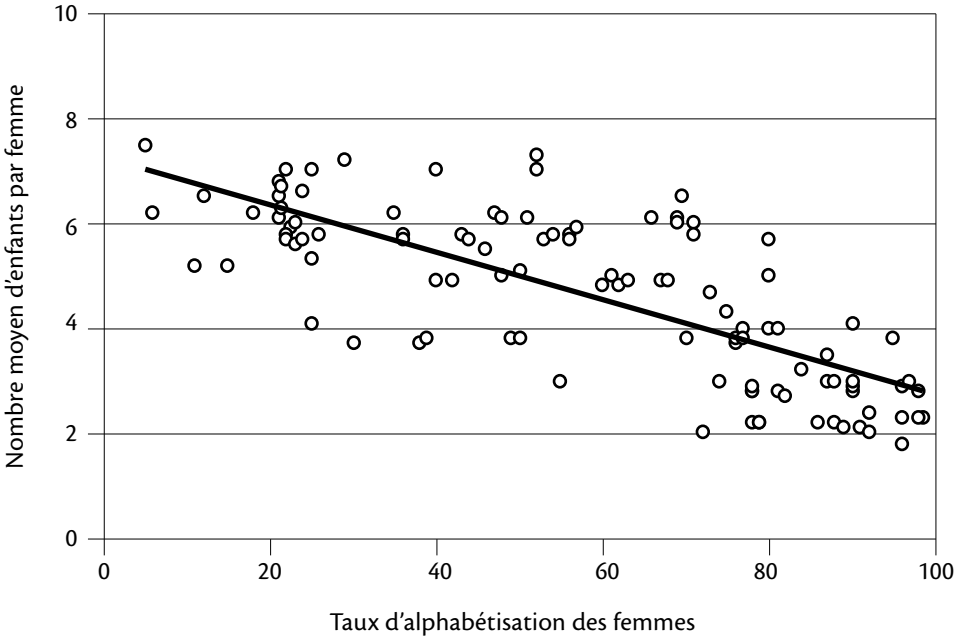

*Source :* UNESCO (1997*a*).

**Figure 5. Taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) et espérance de vie à la naissance dans les pays en développement, 1995**



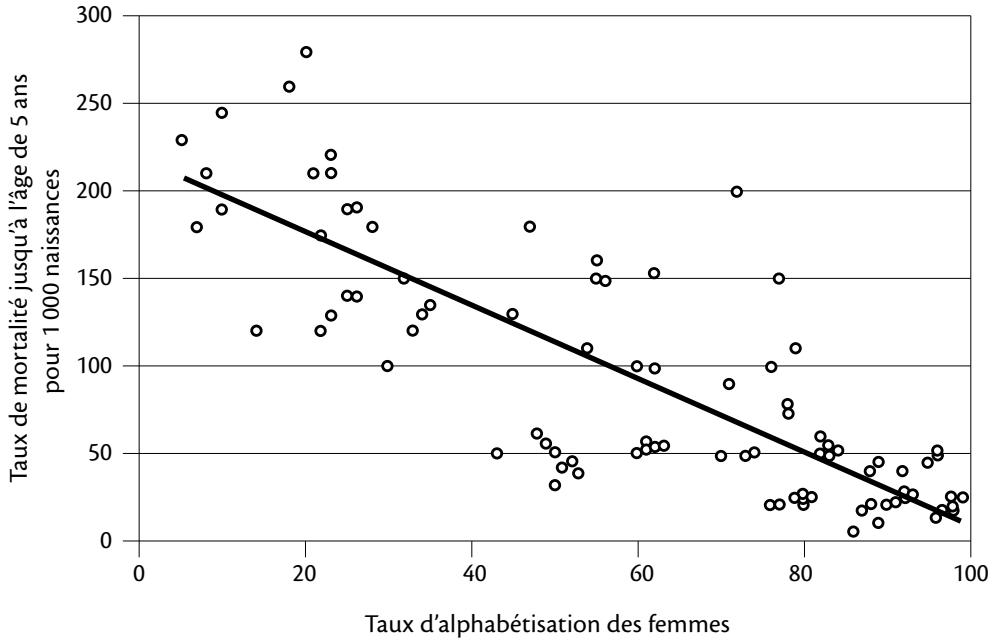

*Source :* UNESCO (1997*a*).

**Figure 6. Taux de fécondité totale et taux d'alphabétisation des femmes (15 ans et plus) dans les pays en développement**



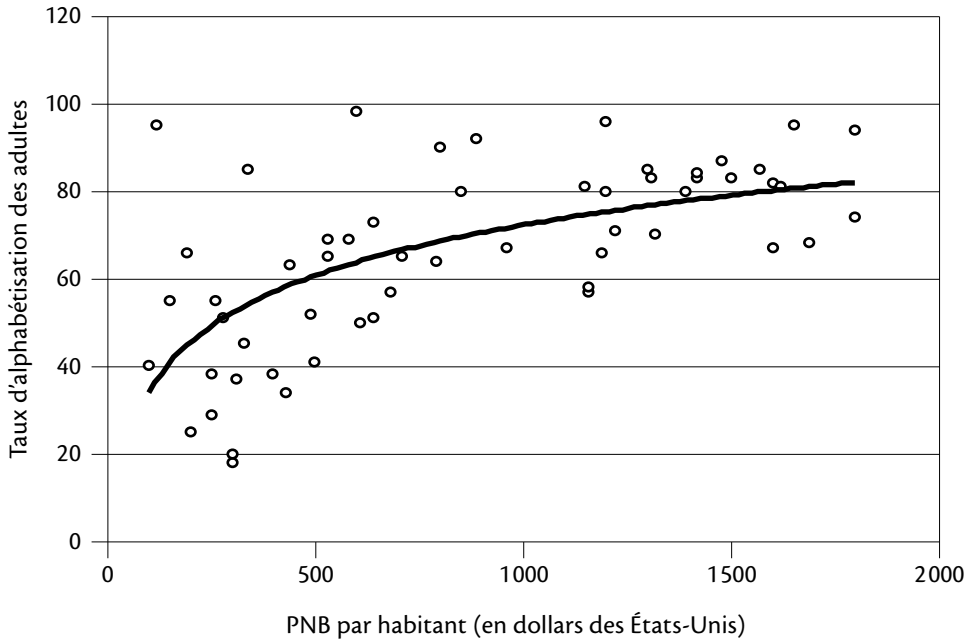

*Source :* UNESCO (1997*a*).

**Figure 7. Taux d'alphabétisation des femmes (15 ans et plus) et taux de mortalité des enfants (moins de 5 ans) dans les pays en développement, 1995**




*Source :* UNESCO (1997).

**Figure 8. Taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) et PNB par habitant dans les pays en développement**




*Source :* UNESCO (1997).

# Tableaux

## Tableau 1. Taux d'analphabétisme des adultes par groupe d'âge et par région

| Pays et territoires | Groupe d'âge | Total | | | Masculin | | | Féminin | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1970 | 1990 | 2000* | 1970 | 1990 | 2000* | 1970 | 1990 | 2000* |
| Pays en développement | 15-19 | 33,9 | 19,1 | 6,1 | 23,7 | 13,9 | 11,8 | 44,5 | 24,7 | 20,6 |
| | 20-24 | 39,8 | 21,5 | 17,8 | 28,2 | 13,9 | 11,8 | 44,5 | 24,7 | 20,6 |
| | 25-44 | 52,9 | 30,9 | 23,2 | 39,3 | 21,6 | 16,4 | 67,2 | 40,6 | 30,2 |
| | 45+ | 74,4 | 57 | 45,9 | 62,2 | 42,6 | 32,3 | 86,4 | 71,3 | 59,2 |
| Afrique subsaharienne | 15-19 | 61,8 | 35,9 | 26,4 | 49,9 | 28,5 | 20,9 | 73,5 | 43,3 | 31,9 |
| | 20-24 | 68,3 | 40,3 | 31,6 | 56,2 | 31,3 | 25 | 80,3 | 49,2 | 38,1 |
| | 25-44 | 79,8 | 55,5 | 42,4 | 69 | 43,2 | 32,7 | 90,1 | 67,2 | 31,8 |
| | 45+ | 92,6 | 82 | 72,5 | 86,6 | 71,6 | 59,9 | 97,8 | 91,5 | 83,7 |
| États arabes | 15-19 | 54,6 | 27,7 | 20,6 | 39,3 | 19,8 | 14,9 | 70,5 | 36 | 26,6 |
| | 20-24 | 61,8 | 32,9 | 23,7 | 45,1 | 23,3 | 17 | 78,5 | 43,1 | 30,7 |
| | 25-44 | 73,9 | 48,5 | 35,2 | 56,5 | 34,4 | 24,7 | 88,8 | 63,3 | 46,2 |
| | 45+ | 85,3 | 76,3 | 66,4 | 74,1 | 61,1 | 48,6 | 96,1 | 90,3 | 82,1 |
| Amérique latine/ Caraïbes | 15-19 | 14,6 | 6,2 | 4,1 | 13,3 | 6,1 | 4,2 | 16 | 6,3 | 4 |
| | 20-24 | 17,6 | 7,6 | 5,1 | 15,8 | 7,3 | 5,1 | 19,4 | 8 | 5 |
| | 25-44 | 24,9 | 12,7 | 8,5 | 21,4 | 11,6 | 8 | 28,3 | 13,7 | 24,3 |
| | 45+ | 37,3 | 27,5 | 21,4 | 31 | 23,1 | 18,2 | 43,3 | 31,5 | 24,3 |
| Asie orientale | 15-19 | 19,5 | 6,3 | 3,6 | 10,3 | 4 | 2,5 | 29,2 | 8,8 | 4,8 |
| | 20-24 | 25,5 | 8,5 | 4,7 | 14 | 5,1 | 3,1 | 37,9 | 12,2 | 6,4 |
| | 25-44 | 43,8 | 16,8 | 9,8 | 27,9 | 9 | 5,5 | 61 | 25 | 14,2 |
| | 45+ | 78 | 51,8 | 36,2 | 63,5 | 34,1 | 20,9 | 91,6 | 69,4 | 51,3 |
| Asie du Sud | 15-19 | 56,7 | 37,7 | 29,4 | 42,7 | 26,8 | 20,7 | 72 | 49,5 | 38,6 |
| | 20-24 | 61,1 | 42,3 | 33,4 | 46,7 | 30,4 | 23,7 | 76,2 | 55,3 | 44 |
| | 25-44 | 69,2 | 53,1 | 64,7 | 55,4 | 39,7 | 32 | 83,9 | 67,7 | 57,2 |
| | 45+ | 79,1 | 71,1 | 64,7 | 67 | 57 | 50 | 92,4 | 85,5 | 79,7 |

*Source :* UNESCO (1990). *Estimation

## Tableau 2*a*. Taux d'inscriptions scolaires et nombre d'adultes analphabètes par région et pays

## États arabes

| Pays et territoires | Pourcentage des élèves de 1re année atteignant | | Taux d'alphabétisation des adultes* | | | | Nombre d'adultes analphabètes (en milliers)* | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Hommes | | Femmes | | Total % F | | Total % F | |
| | la 4e année | la dernière année (années) | 1980 | 1995 | 1980 | 1995 | 1980 | | 1995 | |
| Algérie | 98 | 90 (6) | 54,8 | 73,9 | 24,3 | 49 | 6 103 | 64 | 6 582 | 65,8 |
| Bahreïn | 95 | 83 (6) | 79,5 | 89,1 | 60,2 | 79,4 | 63 | 54 | 56 | 55,5 |
| Djibouti | 96 | 94 (6) | 45,3 | 60,3 | 18,1 | 32,7 | 108 | 61,1 | 181 | 63,8 |
| Égypte | 99 | 98 (5) | 53,9 | 63,6 | 25,5 | 38,8 | 15 946 | 61,5 | 18 954 | 62 |
| Iraq | | | 55,3 | 70,7 | 25 | 45 | 4 188 | 62,1 | 4 848 | 64,6 |
| Jordanie | 98 | 79 (10) | 82,4 | 93,4 | 53,9 | 79,4 | 464 | 71,1 | 414 | 74,7 |
| Koweït | 99 | 99 (4) | 72,8 | 82,2 | 59,1 | 74,9 | 264 | 48,5 | 200 | 58,6 |
| Liban | | | 90,6 | 94,7 | 82 | 90,3 | 222 | 67,1 | 151 | 66,7 |
| Jamahiriya arabe libyenne | | | 72,4 | 87,9 | 31 | 63 | 749 | 68 | 702 | 73 |
| Mauritanie | 71 | 62 (6) | 41,4 | 49,6 | 18,7 | 26,3 | 613 | 59,2 | 806 | 60,4 |
| Maroc | 83 | 72 (6) | 42 | 56,6 | 16,2 | 31 | 7 824 | 59,8 | 9 730 | 61,8 |
| Oman | 98 | 94 (6) | | | | | | | | |
| Palestine (Terr. auton. de) | 100 | 98 (6) | | | | | | | | |
| Qatar | 97 | 92 (6) | 72 | 79,2 | 64,8 | 79,9 | 47 | 36,2 | 82 | 27,1 |
| Arabie saoudite | 96 | 91 (6) | 60,2 | 71,5 | 31,7 | 50,2 | 2 786 | 56,7 | 3 871 | 55 |
| Somalie | | | | | | | | | | |
| Soudan | 94 | 81 (6) | 43,1 | 57,7 | 17 | 34,6 | 7 216 | 59,6 | 8 507 | 60,9 |
| République arabe syrienne | 95 | 85 (6) | 72,4 | 85,7 | 34,4 | 55,8 | 2 073 | 69,7 | 2 259 | 75,4 |
| Tunisie | 95 | 87 (6) | 61,1 | 78,6 | 32,3 | 54,6 | 1 974 | 64 | 1 930 | 67,8 |
| Émirats arabes unis | 99 | 96 (6) | 71,8 | 78,9 | 63,7 | 79,8 | 219 | 28,8 | 272 | 29,5 |
| Yémen | | | | | | | | | | |

*Source :* UNESCO (1997*a*). *Estimation

## Tableau 2*b*. Taux d'inscriptions scolaires et nombre d'adultes analphabètes par région et pays

# Afrique subsaharienne

| Pays et territoires | Pourcentage des élèves de 1re année atteignant | | Taux d'alphabétisation des adultes* | | | | Nombre d'adultes analphabètes (en milliers)* | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Hommes | | Femmes | | Total % F | | Total % F | |
| | la 4e année | la dernière année (années) | 1980 | 1995 | 1980 | 1995 | 1980 | | 1995 | |
| Angola | 34 | 34 (4) | | | | | | | | |
| Bénin | 71 | 61 (6) | 28 | 48,7 | 9,7 | 25,8 | 1 532 | 56,7 | 1 792 | 60,2 |
| Botswana | 91 | 84 (7) | 70,4 | 80,5 | 43,2 | 59,9 | 207 | 69,6 | 255 | 69,1 |
| Burkina Faso | 87 | 61 (6) | 18,8 | 29,5 | 4,3 | 9,2 | 3 458 | 55 | 4 597 | 57,1 |
| Burundi | 75 | 74 (6) | 37,4 | 49,3 | 12 | 22,5 | 1 740 | 61,7 | 2 221 | 62,4 |
| Cameroun | 70 | 58 (6) | 58,9 | 75 | 29,7 | 52,1 | 2 695 | 64,3 | 2 712 | 66,5 |
| Cap-Vert | | | 64,2 | 81,4 | 38 | 63,8 | 79 | 69,6 | 64 | 71,2 |
| République centrafricaine | 38 | 16 (6) | 40,5 | 68,5 | 19 | 52,4 | 956 | 60,3 | 760 | 62,5 |
| Tchad | 39 | 21 (6) | 46,7 | 62,1 | 19,4 | 34,7 | 1 751 | 61,5 | 1 868 | 64,3 |
| Comores | 84 | 76 (6) | 56 | 64,2 | 40 | 50,4 | 89 | 58,4 | 143 | 57,9 |
| Congo | 64 | 44 (6) | 64,5 | 83,1 | 39,6 | 67,2 | 444 | 64,9 | 354 | 67,7 |
| Côte d'Ivoire | 79 | 72 (6) | 34,3 | 49,9 | 13,7 | 30 | 3 309 | 54,7 | 4 339 | 57,2 |
| Zaïre (auj., République démocratique du Congo) | 83 | | 74,6 | 86,6 | 45,2 | 67,7 | 5 931 | 70,1 | 5 184 | 73 |
| Guinée équatoriale | | | 77,2 | 89,6 | 44,7 | 68,1 | 51 | 70,6 | 49 | 76,5 |
| Érythrée | 87 | 79 (5) | | | | | | | | |
| Éthiopie | 54 | 51 (6) | 32,1 | 45,5 | 14 | 25,3 | 15 117 | 56,8 | 19 052 | 57,5 |
| Gabon | | | 54,3 | 73,7 | 28 | 53,3 | 321 | 62,6 | 295 | 65,1 |
| Gambie | 87 | 82 (6) | 37 | 52,8 | 12,5 | 24,9 | 278 | 59 | 403 | 62,3 |
| Ghana | 84 | 78 (6) | 59 | 75,9 | 30,5 | 53,5 | 3 286 | 63,7 | 3 387 | 66,5 |
| Guinée | 87 | 73 (6) | 34,4 | 49,9 | 10,7 | 21,9 | 1 877 | 58,2 | 2 272 | 61 |
| Guinée-Bissau | | | 53,4 | 68 | 25,6 | 42,5 | 295 | 62,7 | 282 | 65,5 |
| Kenya | 78 | 42 (8) | 72,2 | 86,3 | 44,2 | 70 | 3 479 | 67,1 | 3 237 | 69 |
| Lesotho | 85 | 68 (7) | 70,5 | 81,1 | 45,2 | 62,3 | 334 | 68 | 340 | 68,1 |
| Libéria | | | 38 | 53,9 | 11,2 | 22,4 | 787 | 58,4 | 1 014 | 62,4 |
| Madagascar | 37 | 28 (5) | | | | | | | | |
| Malawi | 94 | 91 (8) | 63,9 | 71,9 | 27,8 | 41,8 | 1 789 | 69 | 2 587 | 68,9 |
| Mali | 81 | 61 (6) | 20,2 | 39,4 | 8,7 | 23,1 | 3 135 | 55,5 | 3 917 | 57,4 |
| Maurice | 100 | 99 (6) | 81,6 | 87,1 | 66,5 | 78,8 | 163 | 65,6 | 138 | 62,4 |
| Mozambique | 48 | 47 (5) | 44 | 47,7 | 12,2 | 23,3 | 4 558 | 3,8 | 5 298 | 65,5 |
| Namibie | 86 | 74 (7) | | | | | | | | |
| Niger | 83 | 62 (6) | 13,9 | 20,9 | 2,8 | 6,6 | 2 730 | 54,4 | 4 081 | 55,3 |
| Nigéria | 83 | 74 (6) | 46,7 | 67,3 | 23 | 47,3 | 26 229 | 60,2 | 26 075 | 62,7 |
| Rwanda | 69 | 44 (7) | 55 | 69,8 | 29,6 | 51,6 | 1 534 | 62 | 1 695 | 62,5 |
| Sao Tomé-et-Principe | | | | | | | | | | |
| Sénégal | | | 31 | 43 | 12,1 | 23,2 | 2 376 | 56,3 | 3 084 | 57,7 |
| Seychelles | 99 | | | | | | | | | |
| Sierra Leone | | | 30 | 45,4 | 8,5 | 18,2 | 1 494 | 58,2 | 1 727 | 61,3 |
| Afrique du Sud | 77 | 68 (7) | 76,9 | 81,9 | 74,5 | 81,7 | 4 234 | 53,2 | 4 731 | 51 |
| Swaziland | 83 | 69 (7) | 63,8 | 78 | 57,1 | 75,6 | 120 | 55,8 | 114 | 56,2 |
| Togo | 93 | 85 (6) | 49,2 | 67 | 18,4 | 37 | 967 | 62,9 | 1 085 | 66,5 |
| Ouganda | 63 | 40 (7) | 61,8 | 73,7 | 31,7 | 50,2 | 3 669 | 65 | 4 172 | 66,2 |
| République-Unie de Tanzanie | 87 | 77 (7) | 65,8 | 79,4 | 34,1 | 56,8 | 4 912 | 67 | 5 171 | 68,7 |
| Zambie | 92 | 78 (7) | 64,7 | 85,6 | 43,2 | 71,3 | 1 308 | 63,6 | 1 082 | 68 |
| Zimbabwe | 79 | 69 (7) | 82,8 | 90,4 | 68 | 79,9 | 919 | 65,7 | 940 | 68,3 |

*Source :* UNESCO (1997*a*).

*Estimation

## Tableau 2*c*. Taux d'inscriptions scolaires et nombre d'adultes analphabètes par région et pays
# Asie orientale/Océanie

| Pays et territoires | Pourcentage des élèves de 1re année atteignant | | Taux d'alphabétisation des adultes* | | | | Nombre d'adultes analphabètes (en milliers)* | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | la dernière année | Hommes | | Femmes | | Total % F | | Total % F | |
| | la 4e année | (années) | 1980 | 1995 | 1980 | 1995 | 1980 | | 1995 | |
| Brunéi Darussalam | 95 | 91 (6) | 85,7 | 92,6 | 67,8 | 83,4 | 27 | 63 | 22 | 66,7 |
| Cambodge | 59 | 50 (5) | | | | | | | | |
| Chine | 95 | 92 (5) | 78,6 | 89,9 | 52,7 | 72,7 | 218 848 | 67,6 | 166 173 | 71,9 |
| Îles Cook | | | | | | | | | | |
| Rép. dém. pop. de Corée | | | | | | | | | | |
| Fidji | 87 | 82 (6) | 87 | 93,8 | 78,9 | 89,3 | 66 | 60,6 | 43 | 63 |
| Indonésie | 92 | 85 (6) | 77,5 | 89,6 | 57,7 | 78 | 28 325 | 66,5 | 21 507 | 68,5 |
| Kiribati | 91 | 90 (7) | | | | | | | | |
| Rép. dém. pop. lao | 59 | 53 (5) | 55,6 | 69,4 | 27,7 | 44,4 | 1 083 | 61,8 | 1 170 | 65,6 |
| Malaisie | 99 | 96 (6) | 79,6 | 89,1 | 59,7 | 78,1 | 2 400 | 67 | 2 057 | 66,8 |
| Mongolie | | | 81,5 | 88,6 | 63,3 | 77,2 | 261 | 67 | 256 | 66,6 |
| Myanmar | | | 85,7 | 88,7 | 68,2 | 77,7 | 4 727 | 69,2 | 4 913 | 67,1 |
| Papouasie - Nouvelle-Guinée | 67 | 52 (6) | 70 | 81 | 45,1 | 62,7 | 737 | 62,4 | 724 | 64,5 |
| Philippines | 74 | 69 (6) | 90,6 | 95 | 88,7 | 94,3 | 2 911 | 54,8 | 2 234 | 53,1 |
| République de Corée | 100 | 100 (6) | 97,4 | 99,3 | 90,1 | 96,7 | 1 566 | 79,5 | 697 | 82,3 |
| Samoa | | | | | | | | | | |
| Singapour | | | 91,6 | 95,9 | 74 | 86,3 | 301 | 75,1 | 196 | 76,6 |
| Îles Salomon | 85 | 73 (6) | | | | | | | | |
| Thaïlande | 91 | 87 (6) | 92,3 | 96,5 | 77,6 | 91,2 | 5 133 | 72,2 | 2 916 | 73,1 |
| Tonga | 92 | 90 (6) | | | | | | | | |
| Tuvalu | 96 | 96 (8) | | | | | | | | |
| Vanuatu | 72 | 53 (6) | | | | | | | | |
| Viet Nam | | | 90 | 96,5 | 77,6 | 91,2 | 5 133 | 72,2 | 2 916 | 73,1 |

*Source :* UNESCO (1997*a*). *Estimation

## Tableau 2*d*. Taux d'inscriptions scolaires et nombre d'adultes analphabètes par région et pays
# Asie du Sud

| Pays et territoires | Pourcentage des élèves de 1re année atteignant | | Taux d'alphabétisation des adultes* | | | | Nombre d'adultes analphabètes (en milliers)* | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | la dernière année | Hommes | | Femmes | | Total % F | | Total % F | |
| | la 4e année | (années) | 1980 | 1995 | 1980 | 1995 | 1980 | | 1995 | |
| Afghanistan | 53 | 37 (6) | 32,6 | 47,2 | 5,7 | 15 | 7 371 | 57 | 8 169 | 60,5 |
| Bangladesh | 60 | 53 (5) | 41,3 | 49,4 | 17,2 | 26,1 | 33 551 | 57,2 | 45 082 | 57,7 |
| Bhoutan | 88 | 70 (7) | 41,1 | 56,2 | 14,9 | 28,1 | 532 | 59 | 558 | 62,1 |
| Inde | 67 | 62 (5) | 55,3 | 65,5 | 25,3 | 37,7 | 250 592 | 60,9 | 290 705 | 62,8 |
| Rép. islamique d'Iran | 93 | 90 (5) | | | | | | | | |
| Maldives | 93 | 93 (5) | 90,6 | 93,3 | 89,2 | 93 | 9 | 55,6 | 9 | 49,2 |
| Népal | 55 | 52 (5) | 30,6 | 40,9 | 7,3 | 14 | 6 784 | 56,3 | 9 149 | 58,9 |
| Pakistan | 52 | 48 (5) | 38,4 | 50 | 14,7 | 24,4 | 34 575 | 55,6 | 48 693 | 58 |
| Sri Lanka | 100 | 98 (5) | 90,9 | 93,4 | 79,5 | 87,2 | 1 410 | 68,3 | 1 241 | 66,8 |

*Source :* UNESCO (1997*a*). *Estimation

## Tableau 2*e*. Taux d'inscriptions scolaires et nombre d'adultes analphabètes par région et pays

# Amérique latine/Caraïbes

| Pays et territoires | Pourcentage des élèves de 1re année atteignant | | Taux d'alphabétisation des adultes* | | | | Nombre d'adultes analphabètes (milliers)* | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Hommes | | Femmes | | Total | % F | Total | % F |
| | la 4e année | la dernière année (années) | 1980 | 1995 | 1980 | 1995 | 1980 | | 1995 | |
| Antigua-et-Barbuda | | | | | | | | | | |
| Argentine | | | 94,3 | 96,2 | 93,6 | 96,2 | 1 185 | 54,2 | 935 | 51,9 |
| Bahamas | 87 | 84 (6) | 97,5 | 98,5 | 96 | 98 | 4 | 75 | 3 | 59,6 |
| Barbade | | | 96,6 | 98 | 93,7 | 96,8 | 9 | 66,7 | 5 | 64,6 |
| Belize | 72 | 60 (8) | | | | | | | | |
| Bolivie | 79 | 44 (8) | 80,9 | 90,5 | 58,8 | 76 | 937 | 69,5 | 745 | 72,6 |
| Brésil | 74 | 37 (8) | 76,3 | 83,3 | 72,8 | 83,2 | 18 717 | 54,3 | 18 331 | 50,5 |
| Îles Vierges britanniques | | | | | | | | | | |
| Chili | 93 | 79 (8) | 92 | 95,4 | 90,9 | 95 | 634 | 54,1 | 485 | 53,6 |
| Colombie | 65 | 59 (5) | 87,4 | 91,2 | 86,5 | 91,4 | 2 080 | 52,8 | 2 046 | 50,6 |
| Costa Rica | 92 | 84 (6) | 91,6 | 94,7 | 91,4 | 95 | 118 | 50,8 | 115 | 48,6 |
| Cuba | 94 | 92 (6) | 91 | 96,2 | 87,3 | 95,3 | 716 | 58,2 | 364 | 55,3 |
| Dominique | 90 | 83 (7) | | | | | | | | |
| République dominicaine | 65 | 52 (8) | 75,3 | 82 | 73,5 | 82,2 | 842 | 51 | 908 | 48,8 |
| Équateur | | | 85,5 | 92 | 78,7 | 88,2 | 815 | 59,6 | 719 | 59,8 |
| El Salvador | 64 | 39 (9) | 66,4 | 73,5 | 59,9 | 69,8 | 904 | 56,2 | 975 | 55,7 |
| Grenade | | | | | | | | | | |
| Guatemala | | | 56,3 | 62,5 | 41 | 48,6 | 1 920 | 57,1 | 2 627 | 57,7 |
| Guyana | | | 96,4 | 98,6 | 93,1 | 97,5 | 24 | 66,7 | 11 | 65,9 |
| Haïti | 55 | 39 (6) | 36,2 | 48 | 28,9 | 42,2 | 2 145 | 54,7 | 2 360 | 54,5 |
| Honduras | | | 64 | 72,6 | 60,6 | 72,7 | 710 | 52,4 | 869 | 49,9 |
| Jamaïque | 99 | 89 (6) | 73,2 | 80,8 | 81,1 | 89,1 | 289 | 42,9 | 254 | 36,5 |
| Mexique | 88 | 81 (6) | 73,2 | 80,8 | 81,1 | 89,1 | 289 | 42,9 | 254 | 36,5 |
| Antilles néerlandaises | | | | | | | | | | |
| Nicaragua | 65 | 53 (6) | 61 | 64,6 | 60,8 | 66,6 | 574 | 51,2 | 822 | 51,5 |
| Panama | | | 86,3 | 91,4 | 84,9 | 90,2 | 157 | 52,2 | 161 | 52,8 |
| Paraguay | | | | | | | | | | |
| Pérou | 79 | 65 (6) | 89,9 | 93,5 | 83,7 | 90,6 | 241 | 61,4 | 235 | 58,6 |
| Saint-Kitts-et-Nevis | | | | | | | | | | |
| Sainte-Lucie | 95 | 95 (7) | | | | | | | | |
| Suriname | | | 91,5 | 95,1 | 83,8 | 91 | 27 | 66,7 | 19 | 65,9 |
| Trinité-et-Tobago | 95 | 94 (7) | 96,9 | 98,8 | 93,3 | 7 | 35 | 68,6 | 19 | 72 |
| Uruguay | 96 | 92 (6) | 94,3 | 96,9 | 95,3 | 97,7 | 110 | 46,4 | 65 | 44,9 |

*Source :* UNESCO (1997*a*). *Estimation

## Tableau 3. Taux d'analphabétisme des populations urbaines et rurales âgées de 15 ans et plus

| Pays | Zones rurales | Zones urbaines |
|---|---|---|
| Afghanistan | 85,3 | 62,5 |
| Pakistan | 82,6 | 53,1 |
| Népal | 81,3 | 52,6 |
| Togo | 78,3 | 43,1 |
| Bangladesh | 74,5 | 51,8 |
| Inde | 67,3 | 34,9 |
| Tunisie (10 ans et plus) | 62,2 | 35,3 |
| Brésil | 46,3 | 16,8 |
| République dominicaine | 43 | 20,9 |
| El Salvador (10 ans et plus) | 42,2 | 15,5 |
| Chine | 37,8 | 17,6 |
| Indonésie | 37,6 | 16,5 |
| Malaisie (10 ans et plus) | 32 | 19 |
| Équateur | 27,3 | 6,2 |
| Colombie | 24,8 | 9 |
| Philippines | 23,1 | 6,9 |
| Sri Lanka | 15,2 | 6,6 |
| Argentine (10 ans et plus) | 14,6 | 4,1 |

*Source :* UNESCO (1998). Les données proviennent de recensements effectués entre 1980 et 1982.

# Forum mondial sur l'éducation

Dakar, Sénégal
26-28 avril 2000

## L'Éducation pour tous
## Bilan à l'an 2000

À la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), l'objectif était de réduire de moitié le taux d'analphabétisme vers l'an 2000. Cet objectif n'a pas été atteint. On reconnaît même que l'insuffisance de l'alphabétisme et des connaissances de base est plus répandue encore aujourd'hui qu'on ne l'avait supposé il y a dix ans. De surcroît, avec la croissance démographique, le nombre absolu d'analphabètes a très peu diminué depuis Jomtien. Les économies nationales et la participation à la vie de la cité étant plus tributaires que jamais de l'existence de citoyens instruits, la communauté mondiale de l'éducation fait face à de multiples et graves défis. Dans cette étude thématique, on s'est attaché à souligner certains des problèmes les plus importants quand on cherche à améliorer la qualité du travail d'alphabétisation et d'éducation des adultes, ainsi que les efforts destinés à répondre aux besoins de personnes souvent exclues et marginalisées.

Alphabétisation et éducation des adultes est l'une des études thématiques publiées par l'UNESCO pour le Forum consultatif international sur l'éducation pour tous dans le cadre du Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000. Cette évaluation mondiale a été entreprise vers la fin de la décennie qui a suivi la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), dans le but de préparer le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar (Sénégal) en avril 2000.

La liste complète des titres de la série est la suivante :

- Réaliser l'éducation pour tous : les défis démographiques
- L'utilisation de nouvelles technologies et de systèmes d'enseignement rentables dans l'éducation de base
- Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variations et implications
- Soins et développement de la petite enfance
- L'éducation pour tous et les enfants exclus
- L'éducation en période de crise : impact et leçons du choc financier est-asiatique de 1997-1999
- Éduquer dans les situations d'urgence et de crise
- Les contributions financières des agences à l'éducation pour tous
- L'éducation des filles
- Intégrer dans l'éducation : la participation des apprenants handicapés
- Alphabétisation et éducation des adultes
- Une raison d'espérer : le soutien des organisations non gouvernementales à l'éducation pour tous
- Santé et nutrition en milieu scolaire
- Manuels et matériels pédagogiques, 1990-1999

Ces études thématiques proposent une vision théorique et des conseils pratiques aux planificateurs et responsables du secteur éducatif à l'échelle nationale et internationale. Afin d'offrir une vue globale, elles se basent sur des documents issus des institutions et organisations partenaires de chacune des régions EPT et les synthétisent. Elles tentent de décrire les « meilleures pratiques » ainsi que les expériences qui ont réussi et celles qui ont échoué en matière de politique éducative.

UNESCO