

## Chapitre 8

# La création de sociétés alphabètes

Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, 10 % seulement de la population mondiale adulte savaient lire ou écrire. À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, l'UNESCO estime que, dans le monde, plus de 80 % des adultes maîtrisent au moins les rudiments de la lecture et de l'écriture. Cette transformation sociale sans précédent s'est produite alors même que la population mondiale a quintuplé, passant de 1,2 milliard d'individus en 1850 à plus de 6,4 milliards aujourd'hui.

Cette large diffusion de l'alphabétisme ne s'est pas produite de façon uniforme dans toutes les sociétés, comme le montre l'historique présenté dans ce chapitre. La généralisation de la scolarisation, des campagnes d'alphabétisation bien organisées et l'amélioration des possibilités d'apprentissage pour les adultes y ont contribué. Le contexte social élargi revêt une importance tout aussi grande : les motivations qui poussent l'individu à s'alphabétiser de façon durable sont étroitement liées aux environnements alphabètes familiaux, professionnels ou sociaux. L'aspect social de l'alphabétisme se manifeste par la multiplicité de ses pratiques et par la diversité des langues dans lesquelles il est utilisé. Aujourd'hui, dans toutes ses manifestations, l'alphabétisme est un ensemble vital de compétences et de pratiques étroitement unies au tissu des sociétés contemporaines.

L'enseignement de l'écrit remonte à plusieurs milliers d'années.

## Introduction

Le présent chapitre poursuit un double objectif. Il s'agit en premier lieu d'analyser, d'un point de vue historique, la transition des pays vers l'alphabétisme généralisé en déterminant les facteurs qui ont permis d'accélérer ce processus (scolarisation, campagnes d'alphabétisation et possibilités d'éducation des adultes) et, plus brièvement, ceux qui, à l'inverse, ont fait obstacle à cette évolution (conflits prolongés, déclin économique ou bouleversements sociaux). En second lieu, ce chapitre s'intéresse au contexte plus large de l'alphabétisme : ses modes d'acquisition et ses pratiques dans des situations sociales données, la façon dont il est utilisé selon les langues, les fins qu'il sert sur le plan individuel et social et, enfin, l'influence qu'exercent sur lui les politiques publiques et les contextes familiaux. Ce chapitre accorde une attention toute particulière aux questions de langue, aux pratiques de l'alphabétisme et aux environnements alphabètes.

## L'alphabétisme dans une perspective historique

### L'épanouissement de l'alphabétisme

L'enseignement de l'écrit remonte à plusieurs milliers d'années ; on en trouve la trace dans de nombreuses civilisations et institutions (Collins, 2000). En Mésopotamie, les cultures sumériennes et babyloniennes ont mis au point l'écriture cunéiforme pour les besoins de leur administration. Au VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C., en Chine, le mouvement confucéen a fait essaimer des communautés de fidèles ou *ju* (« lettrés »). S'ils n'étaient pas les seuls au sein de la société chinoise à savoir lire et écrire, les *ju* étaient toutefois les gardiens des écrits précieux et des enseignements anciens. Dans la Grèce antique, les confréries religieuses (comme les pythagoriciens ou les épicuriens) étaient des communautés fermées dédiées à l'apprentissage. Ce furent les sophistes qui, les premiers, firent de l'enseignement un métier – une activité rétribuée passant par une relation de courte durée avec les élèves. Par la suite, des écoles bien organisées, initialement fondées par quelques disciples de Socrate et destinées à instruire les adultes, se substituèrent aux cours dispensés aux adolescents dans trois domaines, l'art de la guerre, l'athlétisme et l'esthétique. Dans l'Inde antique, les prêtres brahmanes établirent des confréries où des textes étaient récités au cours de cérémonies ; par la suite, à l'époque du bouddhisme et du jaïnisme, ces confréries sacerdotales devinrent les cadres au sein desquels maîtres et élèves étudiaient et commentaient les Veda. Les communautés juives

de la diaspora, coupées de l'autorité des prêtres du temple, instituèrent une classe de dirigeants instruits, les rabbins, qui avaient acquis la connaissance de la Torah et de ses commentaires qui, de plus en plus nombreux, allaient former le Talmud.

Au fur et à mesure de l'expansion de la civilisation islamique, les centres d'enseignement supérieur, ou madrasas, se multiplièrent ; on y dispensait une instruction très poussée sur la loi islamique, la langue et la littérature arabes et, à un moindre degré, dans des matières plus profanes comme la philosophie, les mathématiques et les sciences<sup>1</sup> (Herrera, 2006). À la même époque, des intellectuels musulmans et des médecins de cour de grande renommée contribuaient à la préservation du savoir et à la découverte de nouvelles connaissances. Dans l'Europe chrétienne du début du XI<sup>e</sup> siècle, des groupes d'enseignants se virent accorder par le pape un monopole sur la formation à certains métiers. En 1600, on comptait une quarantaine d'universités, notamment à Bologne, Paris, Oxford, Cambridge, Salamanque, Padoue, Toulouse, Coimbra, Cracovie et Leipzig. À partir du XV<sup>e</sup> siècle, des universités délivrant des diplômes furent établies en Turquie (1453), à Saint-Domingue (1538), au Pérou (1551) et aux Philippines (1611)<sup>2</sup>. Les universités ne se contentaient pas de délivrer des diplômes autorisant l'exercice de certains métiers, elles étaient également de hauts lieux d'enseignement en théologie, en droit, en philosophie, en administration publique et dans certaines matières scientifiques<sup>3</sup>.

Le long de la route de la soie en Asie et des fleuves en Europe, d'un bout à l'autre du Sahara et sur les côtes africaines, les marchands se dotèrent d'un vaste ensemble de compétences en lecture, en écriture et en calcul (Curtin, 1990, 2000b). Enfin, alors que se développaient les administrations étatiques et impériales et, avec elles, l'importance donnée aux archives, à la reproduction des documents et à la tenue des comptes, les fonctionnaires instruits devinrent de plus en plus recherchés.

Et pourtant, malgré l'essor des activités fondées sur l'alphabétisme et l'intérêt croissant suscité par la recherche universitaire, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ne progressait que de façon limitée. Comme l'observe Graff (1987b), « dans les temps reculés, l'alphabétisme ne jouissait pas d'un grand prestige, c'était le fait d'un tout petit nombre ; il n'était pas encore associé à la richesse, au pouvoir, à la position sociale et au savoir. C'était avant tout un outil au service de l'État, de l'Administration, de l'Église et du commerce. » En résumé, et ce jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'alphabétisme ne sort pas du cercle des chefs religieux, des fonctionnaires, des marchands au long cours, des membres de guildes

1. La première madrasa fut fondée en Égypte en 1005 par les califes fatimides. Elle abritait plus de 6 000 ouvrages.

2. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, des universités furent créées, souvent à partir de lycées fondés par les missions, en Inde (1857), au Liban (1866), au Japon (1877), en Corée (1885-1886), à Hong Kong (1910), en Thaïlande (1917) et en Israël (1925).

3. De hauts lieux d'enseignement où, à l'origine du moins, on ne délivrait pas de diplômes, existaient depuis beaucoup plus longtemps encore à Nankin, en Chine, et à Al-Azhar, en Égypte.

spécialisées et de quelques aristocrates. Dans leur immense majorité, les adultes n'avaient aucun contact avec les textes écrits, qu'ils aient été sacrés ou profanes.

### L'Europe et l'Amérique du Nord

C'est d'abord en Europe et en Amérique du Nord que, partant d'un état d'analphabétisme général, les sociétés devinrent majoritairement alphabètes. À partir de sources très variées<sup>4</sup>, les historiens s'intéressant à l'alphabétisme<sup>5</sup> distinguent trois périodes (avant 1800, de 1800 à 1860 et après 1860) et trois groupes de pays qui leur permettent de retracer l'histoire de la transition vers l'alphabétisme (Graff, 1987b ; Vincent, 2000).

Avant 1800, la lecture (c'est moins vrai pour l'écriture) était très répandue dans plusieurs pays d'Europe du Nord, Danemark, Finlande, Islande, Écosse, Suède et Prusse, de même que dans plusieurs régions d'Angleterre, de France et de Suisse. En Belgique, en Irlande, aux Pays-Bas et dans le reste de l'Angleterre, de la France et de la Suisse, l'écrit était utilisé par les classes supérieures mais il était moins répandu dans le reste de la société, hormis dans certaines communautés éparses, des monastères ou des familles qui possédaient des livres ou des documents écrits. Enfin, en Europe orientale et méridionale (la Russie, les Balkans, la partie orientale de l'Empire austro-hongrois, la péninsule Ibérique et le sud de l'Italie), la population était majoritairement analphabète, en particulier en dehors des villes, et les textes écrits étaient extrêmement rares. Dans l'ensemble de l'Europe, les disparités entre hommes et femmes étaient la norme.

De 1800 à 1860, l'alphabétisation fit de légers progrès dans les pays européens les plus avancés et les plus industrialisés : on comptait alors un plus grand nombre d'adultes capables de signer de leur nom les actes juridiques (au lieu de tracer une simple croix), de donner des réponses par écrit lors des recensements et de réussir les tests d'alphabétisme lors des recrutements dans les casernes. Dans d'autres pays d'Europe septentrionale et occidentale, l'analphabétisme masculin marqua un recul important, l'analphabétisme féminin suivant des tendances comparables, quoiqu'inégales (Vincent, 2000). On constate peu de changements dans le classement relatif des niveaux d'alphabétisme par pays, bien qu'en Suède, l'écriture, qui avait été quelque peu négligée à cause de l'importance accordée par l'Église protestante à la lecture, rattrapa son retard au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Dès les années 1860, dans les pays en voie d'industrialisation, seule une minorité d'adultes n'avait aucune notion d'alphabétisme. En Europe orientale et méridionale, en revanche, l'alphabétisation, qui

ne progressait qu'avec lenteur, était essentiellement l'apanage des élites et de certains métiers.

Dans le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle, dans l'ensemble de l'Europe du Nord et de l'Ouest, l'alphabétisation des adultes se généralisa. Pourtant, dans certains pays comme la Belgique et l'Irlande, seuls 75 % des hommes savaient écrire leur nom. Vers 1900, le taux d'alphabétisme en Hongrie, en Italie, en Russie, en Espagne et dans les Balkans était très inférieur à celui des autres régions européennes. La Première Guerre mondiale fut l'occasion, pour de nombreux pays européens, d'encourager l'alphabétisation des recrues militaires pour qu'elles deviennent capables de lire les instructions relatives au maniement des armes et qu'elles puissent correspondre avec leur famille (Limage, 2005b).

Alors même qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle le taux d'alphabétisme augmentait dans la plupart des pays européens, force est de constater la persistance de disparités à l'échelle nationale entre les sexes, les tranches d'âge, les classes sociales, les groupes ethniques et les lieux de résidence. Ainsi, les zones urbaines étaient nettement plus alphabétisées que les zones rurales. On trouvait davantage de livres et d'institutions encourageant la lecture dans les villes, grandes ou petites, que dans les communautés rurales. Les habitants des zones urbaines avaient plus facilement accès à diverses formes d'enseignement, religieux, profane, professionnel ou privé, ainsi qu'à la presse écrite. La plus grande importance de l'alphabétisme dans les zones urbaines a eu à son tour un impact sur la nature du marché du travail ainsi que sur l'importance des échanges commerciaux, de sorte que la dynamique de l'alphabétisation et les processus d'industrialisation et d'urbanisation se sont renforcés mutuellement (Limage, 2005b).

Dans la première partie du XX<sup>e</sup> siècle, les niveaux d'alphabétisme augmentèrent dans l'ensemble de l'Europe sans que le classement par pays s'en trouve modifié. Vers 1950, selon les sources, l'Europe centrale et l'Europe septentrionale avaient atteint un taux d'alphabétisme de 95 % ; ce taux était supérieur à 80 % en Europe occidentale, à 70 % en Autriche et en Hongrie et à 50 % en Italie, en Pologne et en Espagne. Au Portugal et dans les pays orthodoxes d'Europe de l'Est, seul le quart des adultes était alphabète et ce n'est qu'après 1945 que l'ensemble de la population sera capable d'utiliser la langue écrite (Johansson, cité dans Graff, 1987b ; Vincent, 2000).

Aux États-Unis et au Canada, l'alphabétisation gagna régulièrement du terrain au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>. Aux États-Unis, on estimait que le taux d'alphabétisme des adultes était de 80 % en 1870 et supérieur à 95 % en 1940 ; au Canada,

**Avant 1800, la lecture était très répandue dans plusieurs pays d'Europe du Nord.**

4. Recensements, archives militaires, testaments, actes notariés, dépositions, requêtes, actes de mariage, livres, affiches, demandes d'emploi, registres commerciaux et examens de catéchisme, entre autres. Il s'agit également de « sources de données globales » telles que des enquêtes sur l'éducation, des statistiques, des enquêtes de société, des rapports de commissions gouvernementales et des archives de prisons.

5. Voir, par exemple, les travaux pionniers de Stone (1969) et de Cipolla (1969), ainsi que les importantes études réalisées par Furet et Ozouf (1977), Graff (1987b, 1991), Houston (1985), Johansson (1977, 1981), Schofield (1968) et Lockridge (1974). Tout en s'efforçant de distinguer les grandes tendances chronologiques de l'alphabétisme, la recherche historique essaie de donner une interprétation historique à l'évolution des schémas de l'alphabétisation selon les lieux et à analyser les liens entre l'alphabétisation et le développement social et économique.

il était passé de 83 % en 1901 à 95 % en 1931 (UNESCO, 1957). Il subsistait alors des disparités entre les taux d'alphabétisme des adultes selon les races et les régions, la participation au marché du travail, la situation économique du ménage et le lieu de naissance (à l'étranger ou sur le sol américain). Vers 1960, ces disparités s'étaient en général estompées et ne subsistaient plus qu'au détriment de certains groupes, comme les personnes handicapées et les Amérindiens.

L'histoire montre ainsi que la généralisation de l'alphabétisme n'a pas emprunté une voie unique. Dans de nombreux pays nordiques comme dans les régions à majorité protestante, les taux d'alphabétisme élevés ont précédé le développement de la scolarisation, reflétant plutôt les tendances et les pressions de la religion.

Dans d'autres régions, c'est l'essor de l'instruction publique et privée, administrée par

l'État centralisateur ou les institutions religieuses, qui contribua aux progrès de l'alphabétisation. Dans les premiers pays industrialisés, la généralisation de l'alphabétisme fut un processus progressif qui s'étala sur plusieurs siècles ; dans les pays où l'industrialisation fut plus tardive, l'alphabétisme se généralisa lui aussi plus tardivement mais à un rythme plus rapide. Les écarts entre ces deux catégories de pays ne furent comblés que dans le courant du XX<sup>e</sup> siècle, l'alphabétisation correspondant alors à une demande croissante de la part de la population et à un service public de plus en plus largement répandu (Mitch, 1992).

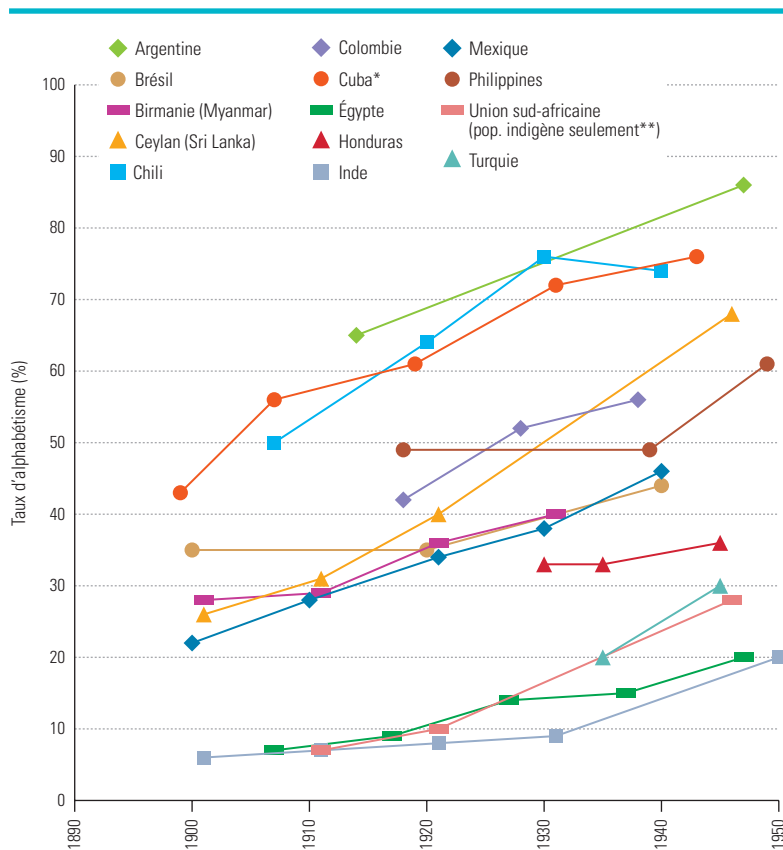
### L'Afrique, l'Asie, l'Amérique latine et les États arabes

Les données historiques sur l'évolution de l'alphabétisation dans les autres régions du monde, dont beaucoup étaient sous domination coloniale aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, sont limitées. Les recensements, source d'information majeure sur l'alphabétisme, remontent le plus souvent à la période suivant l'accession à l'indépendance nationale (Barrett et Frank, 1999), rares étant ceux effectués sur les territoires des empires européens. Par conséquent, nous ne disposons de données sur l'alphabétisme que pour certaines régions d'Afrique, d'Asie et du Moyen-Orient, les informations sur l'Amérique latine étant plus importantes.

La figure 8.1<sup>6</sup> illustre l'évolution des taux d'alphabétisme chez les adultes entre 1900 et 1950 à partir des résultats des recensements compilés par l'UNESCO (1953, 1957). Dans quelques pays (Argentine, Chili et Cuba), les taux d'alphabétisme, compris entre 35 et 45 % au début du XX<sup>e</sup> siècle, se sont accrus régulièrement au cours des 50 années qui ont suivi. Ailleurs (Brésil, Ceylan [Sri Lanka], Colombie, Mexique, Philippines et Turquie), les taux d'alphabétisme, plus bas avant la Première Guerre mondiale (entre 20 et 35 %), montrent une légère augmentation au cours de la période de l'entre-deux-guerres. Dans la plupart des autres pays en développement, le rythme de l'évolution a été lent : en Birmanie [Myanmar] et au Honduras, les taux ont augmenté légèrement dans la période de l'entre-deux-guerres ; en Égypte, en Inde et dans l'Union sud-africaine, partant d'un niveau très bas, ils n'ont quasiment pas progressé.

L'augmentation du taux d'alphabétisme entre 1900 et 1950 ne signifie pas pour autant que la population analphabète a diminué. Dans de

**Figure 8.1 : Évolution des taux d'alphabétisme dans les pays en développement de 1900 à 1950**



N. B. La population adulte désigne : les individus âgés de cinq ans ou plus à Ceylan (Sri Lanka) ; les individus âgés de 10 ans ou plus en Birmanie (Myanmar), au Chili, en Colombie, à Cuba, en Égypte, en Inde, au Mexique, aux Philippines, en Turquie et dans l'Union sud-africaine ; les individus âgés de 15 ans ou plus en Argentine, au Brésil et au Honduras. \* Lors des recensements de 1899, 1907 et 1919, les individus âgés de 10 ans ou plus qui fréquentaient l'école ont été considérés comme faisant partie de la population alphabète. \*\* Le taux d'alphabétisme de la population adulte blanche était d'environ 95 % en 1904 et de 98 % en 1918.

Source : UNESCO (1957).

6. En raison de l'absence de données historiques, de nombreux pays dont la population était majoritairement analphabète (comme la Chine) ne figurent pas sur cette figure. La comparaison des taux d'alphabétisme entre divers pays exige en outre une certaine prudence en raison de l'absence de cohérence entre les définitions opérationnelles de la population adulte et de l'alphabétisme.

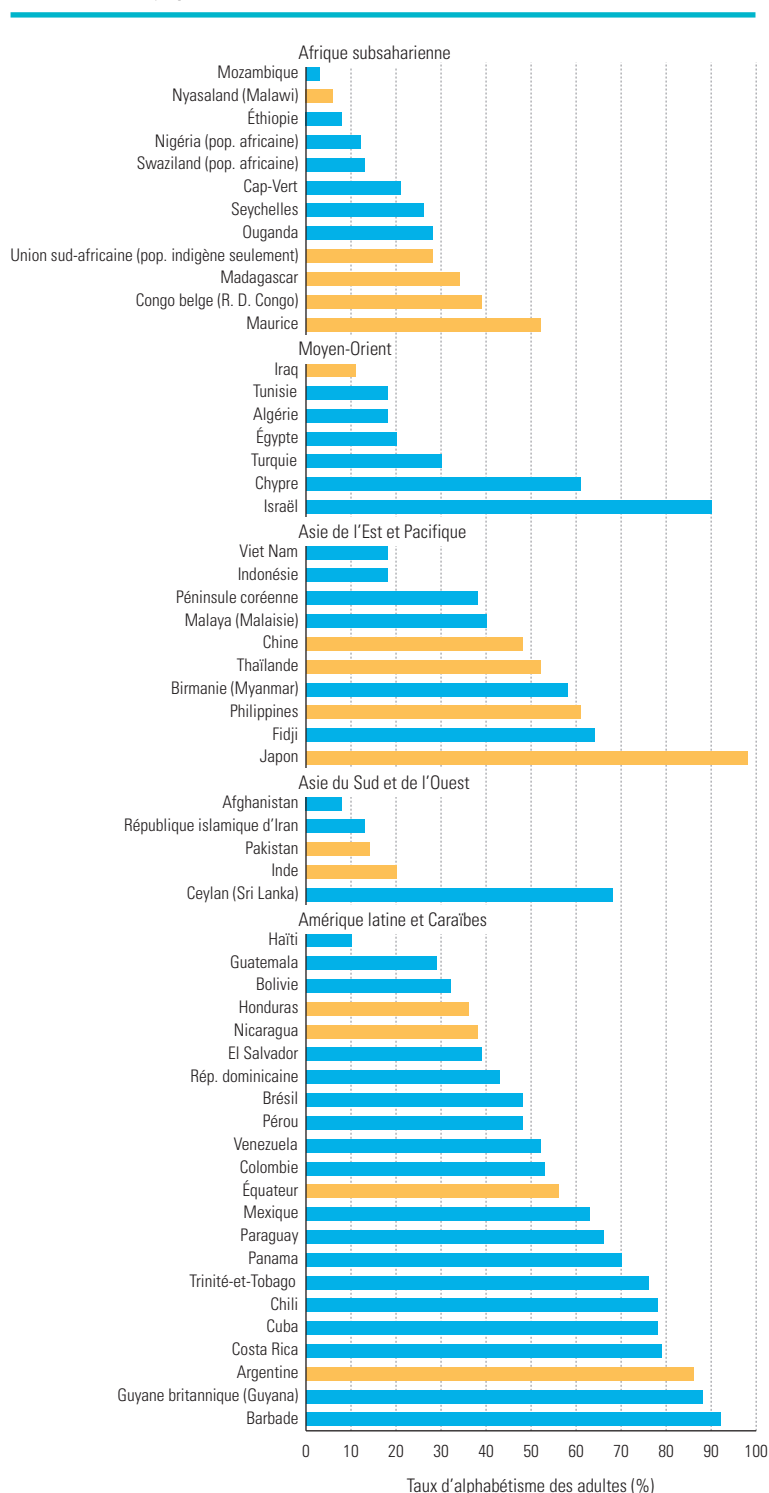
nombreux cas, en effet, l'association d'une faible croissance de l'alphabétisme (moins de 10 % en plus de 10 ans) et d'une forte croissance démographique s'est traduite par une augmentation du nombre d'analphabètes<sup>7</sup>. Dans les pays ayant rapporté une progression modérée de leur taux d'alphabétisme, les résultats sont nuancés. Ainsi en Argentine, où le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 47 % en 1895 à 65 % en 1914, on dénombrait 450 000 analphabètes supplémentaires pour la même période. Il n'y a guère que dans les pays où le taux d'alphabétisme a progressé de manière significative (de 25 % au moins) que l'on constate une diminution du nombre des analphabètes<sup>8</sup>.

À partir de 1950, on a pu procéder à l'analyse plus complète des différences entre les taux d'alphabétisme des adultes aux niveaux régional et national. La figure 8.2, qui représente les taux d'alphabétisme des adultes compilés par l'UNESCO (1957), montre qu'en 1950, de nombreux pays avaient réalisé d'immenses progrès. À cette date, en effet, l'Argentine, la Barbade, la Guyane britannique (Guyana), Ceylan (Sri Lanka), le Chili, le Costa Rica, Cuba, Israël, le Japon, Panama et Trinidad-et-Tobago avaient tous atteint un taux d'alphabétisme des adultes supérieur à 75 %. Dans certaines régions d'Asie [Birmanie [Myanmar], Chine, Fidji, la Péninsule coréenne, Malaya [qui fait aujourd'hui partie de la Malaisie], les Philippines et la Thaïlande] ainsi que dans le reste de l'Amérique latine et des Caraïbes, les taux d'alphabétisme se situaient à un niveau moyen, entre 35 et 75 %. Ils restaient relativement faibles en Afghanistan, en Inde, en Iran et au Pakistan, dans l'ensemble du continent africain (à l'exception de l'île Maurice) et dans les États arabes.

À partir d'estimations réalisées en 1950, l'UNESCO (1957) a pu faire les constatations suivantes :

- de façon quasi générale, les taux d'alphabétisme des adultes étaient plus élevés chez les hommes que chez les femmes. En moyenne, les disparités entre les sexes étaient moins marquées en Amérique latine qu'en Afrique et qu'en Asie ;
- le taux d'alphabétisme, de même que son rythme de croissance, était généralement plus élevé dans les zones urbaines que dans les zones rurales ;
- dans les pays en développement dont on connaît les taux d'alphabétisme à l'échelle locale, de

**Figure 8.2 : Évaluation du taux d'alphabétisme des adultes dans différents pays vers 1950**



N. B. Les taux d'alphabétisme en **bleu** sont fondés sur les résultats de recensements menés au niveau national ; ils correspondent au pourcentage d'adultes des diverses tranches d'âge capables de lire et d'écrire selon leurs propres déclarations et celles de tiers. Les taux d'alphabétisme en **orange** sont des estimations réalisées dans le courant des années 1950 par les statisticiens de l'UNESCO à partir de sources variées. D'autre part, le découpage des régions du monde est différent de celui qu'utilisaient les Nations Unies dans les années 1950 ; il diffère également de celui utilisé aujourd'hui pour l'EPT.

Source : UNESCO (1957).

7. Ce fut notamment le cas dans les pays suivants : Brésil, Birmanie, Ceylan, Chili, Colombie, Cuba, Égypte, Honduras, Inde, Mexique, Portugal et Union sud-africaine (au sein de la population majoritaire).

8. Ainsi au Chili et à Cuba, au Canada et aux États-Unis, et dans les pays européens suivants : Belgique, Bulgarie, Finlande, France, Hongrie, Italie et Espagne.

**Le facteur qui, à lui seul, a le plus favorisé la généralisation de l'alphabétisme dans le monde au cours des deux derniers siècles est l'extension de l'enseignement public.**

fortes disparités ont été constatées entre les communautés linguistiques, ethniques, religieuses et raciales<sup>9</sup>. Les éléments historiques dont nous disposons indiquent qu'avant 1950, il y avait écarts importants dans les rythmes de progression de l'alphabétisation entre des régions du monde telles que l'Asie, l'Afrique, les États arabes et l'Amérique latine, ainsi qu'à l'intérieur de ces régions. En Amérique latine, les indépendances ont eu un impact sur les taux d'alphabétisme des adultes qui, cependant, ont stagné jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Dans les autres régions, l'alphabétisation des adultes s'est souvent cantonnée aux cas spécifiques évoqués plus haut. Pour la plupart des adultes de ces régions, les possibilités d'accès à l'alphabétisation sont restées limitées, voire inexistantes.

**Les principaux facteurs de la transition vers l'alphabétisme**

En tenant compte de la diversité et de la complexité des origines de l'alphabétisme, cette partie se propose d'examiner les facteurs qui ont favorisé l'accès à l'alphabétisation et qui ont le plus fortement contribué à la création de sociétés alphabètes, que ce soit dans l'histoire récente ou à des époques plus éloignées. Ces facteurs sont l'institution et le développement de l'enseignement public, les campagnes d'alphabétisation de masse ainsi que les politiques et les programmes relatifs à l'éducation et à l'apprentissage des adultes. La présente partie examine également les obstacles qui ont freiné la progression de l'alphabétisation et entraîné la stagnation des niveaux d'alphabétisme ou la persistance de poches d'analphabétisme. L'impact de la langue sur l'alphabétisme est abordé plus loin (voir la partie intitulée « Les langues et l'alphabétisme »)<sup>10</sup>.

**La création des écoles et la progression de la scolarisation**

Le facteur qui, à lui seul, a le plus favorisé la généralisation de l'alphabétisme dans le monde au cours des deux derniers siècles est l'extension de l'enseignement public. Aujourd'hui comme hier,

l'école est le lieu où la plupart des individus acquièrent l'essentiel de leurs compétences en alphabétisme, en y apprenant à lire, écrire et compter. L'histoire montre que ce schéma souffre toutefois d'un certain nombre d'exceptions. Au XVII<sup>e</sup> siècle, dans certains pays nordiques, dans les principautés allemandes et les colonies d'Amérique du Nord, les Églises protestantes étaient favorables à l'éducation obligatoire des enfants, non pas à la scolarisation, afin de garantir la piété des familles. Mus par leurs convictions religieuses, les parents veillaient à ce que leurs enfants apprennent à lire et à écrire, que ce soit à la maison (avec ou sans l'aide d'un précepteur) ou à l'église. Dans ce cas, la transition vers l'alphabétisme a non pas suivi mais bien précédé la consolidation du système d'éducation publique.

Il faut attendre le XVIII<sup>e</sup> siècle pour que des communautés norvégiennes, des cantons suisses, des provinces hollandaises et des Länder allemands créent des écoles qui ont un programme essentiellement religieux et accordent une grande importance à la lecture et à l'écriture, à la connaissance de la Bible et à la morale. Cette étape vers la scolarisation du plus grand nombre avait pour but de remplacer l'instruction dispensée à la maison et l'église. Aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, la scolarité obligatoire fut instaurée en Europe occidentale puis en Europe de l'Est (Ramirez et Boli, 1994 ; Benavot et Resnik, 2005). En instaurant par la loi le principe de l'école obligatoire, les États naissants furent les créateurs, les garants et les administrateurs du système scolaire. À la même époque, aux États-Unis, les États du Nord et les territoires de l'Ouest adoptèrent des mesures législatives obligeant les parents à scolariser leurs enfants, alors même que les taux de scolarisation dans le primaire étaient déjà relativement élevés, y compris dans les zones rurales. Les États sudistes finirent par les imiter au XX<sup>e</sup> siècle (Richardson, 1980). Ainsi, hormis dans les régions majoritairement protestantes citées plus haut, le taux d'alphabétisme des adultes commença lentement à progresser au XIX<sup>e</sup> siècle, au fur et à mesure de la généralisation de l'accès à l'éducation formelle et de la croissance du taux de scolarisation.

Ailleurs, le rapport entre scolarité obligatoire, extension de la scolarisation et alphabétisme des adultes évolua différemment. Ainsi, en Amérique du Sud et en Amérique centrale, au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, plusieurs pays adoptèrent des lois rendant la scolarité obligatoire mais la pratique resta très en deçà des idéaux promus par la loi (Benavot et Riddle, 1988). Dans nombre de pays, les lois sur la scolarité obligatoire ne furent pas appliquées (Garcia Garrido, 1986). Quel que soit le pays considéré, on ne constate qu'un rapport ténu

9. Ainsi, dans l'Union sud-africaine, en 1904, 5 % de la population noire était alphabète, contre 95 % de la population blanche. Aux États-Unis, en 1900, le taux d'alphabétisme était de 95 % chez les Blancs nés sur le territoire américain, de 86 % chez les Blancs nés à l'étranger et de 55 % chez les Noirs ; en 1920, ces taux étaient passés à 98, 87 et 77 %. En 1920 en Bulgarie, parmi les personnes âgées de plus de 10 ans, le taux d'alphabétisme s'élevait à 48 % chez les Bulgares, à 7 % dans les populations turque, tartare et rom et à 73 % chez les Juifs ; en 1934, ces taux étaient passés à 75, 18 et 82 %.

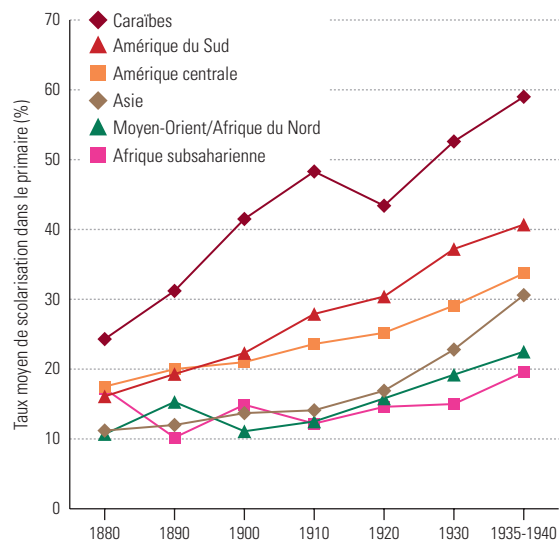
10. Plusieurs facteurs économiques, politiques, culturels et démographiques, qui ont une incidence sur la variation des taux d'alphabétisation des adultes d'un pays à l'autre, ne sont pas analysés ici. Il existe par exemple des corrélations entre les taux d'alphabétisme et la pauvreté (ou le produit par habitant) ou l'urbanisation, comme il en a été question plus en détail dans le chapitre 7. Des facteurs tels qu'un taux de fécondité élevé et une croissance démographique forte ont freiné la progression du taux d'alphabétisme et, dans certains cas, ils ont pu contribuer à l'augmentation du nombre d'analphabètes. L'industrialisation, l'amélioration des conditions de vie et le meilleur accès aux journaux et aux livres à bon marché ont eu, en Europe du moins, un impact nuancé (Graff, 1987b ; Mitch, 1992). En bref, différents facteurs dans différents contextes ont une incidence sur l'alphabétisation. Sont examinés ici les facteurs déterminants qui ont eu un impact significatif et constant quel qu'ait été le contexte.

entre l'adoption de lois sur l'enseignement obligatoire et les taux de scolarisation dans le primaire (Ramirez et Ventresca, 1992). L'histoire montre que les pays tendent à adopter des lois sur l'enseignement obligatoire au lendemain de l'accession à l'indépendance politique ; si cette démarche législative reflète alors les intentions des dirigeants, les effets sur la croissance du taux de scolarisation réel restent limités<sup>11</sup>.

En Asie, en Afrique et dans le monde arabe, divers types d'éducation formelle existaient bien avant les contacts avec l'Occident (Collins, 2000 ; Craig, 1981 ; Herrera, 2004). Des écoles autochtones, non occidentales (écoles coraniques, pagodes, temples, écoles indigènes) existaient depuis plusieurs générations, bien qu'habituellement l'accès en fût réservé aux seuls garçons. Tournées principalement vers l'instruction religieuse et l'enseignement de la culture traditionnelle et des idéaux qu'elle véhiculait, ces formes autochtones d'enseignement furent transformées, assimilées ou détruites à mesure qu'elles se trouvaient confrontées aux modèles d'écoles occidentales introduits par les missionnaires et les autorités coloniales<sup>12</sup>. Dans certaines régions d'Asie, des régimes réformateurs adaptèrent les modèles européens aux contextes locaux, par exemple au Japon dans les années 1870, et dans la Péninsule coréenne entre 1885 et 1910. Bien que caractérisés par l'inégalité des rapports de force, les contacts entre les modèles autochtones et européens ont amorcé un processus d'élargissement de l'accès à l'éducation formelle, en particulier pour les enfants de familles où l'écrit n'avait pas sa place. Ces contacts constituent un tournant décisif dans la transition vers l'alphabetisme généralisé.

La figure 8.3 illustre la forte dynamique de l'amélioration de l'accès aux formes « modernes » de l'enseignement public ou privé. Elle présente une estimation des taux de scolarisation dans le primaire de 1880 à 1940, région par région<sup>13</sup>. En Amérique du Sud et en Amérique centrale, environ deux enfants en âge d'être scolarisés sur 10 fréquentaient l'école en 1880 ; ils étaient trois ou quatre en 1940. L'augmentation des taux de scolarisation au cours de la même période a été encore plus rapide dans les Caraïbes (elle est passée de 24 à 59 %), notamment dans les colonies britanniques. En Afrique, en Asie et au Moyen-Orient, où la domination coloniale était la norme, le développement de la scolarisation dans le primaire n'a que faiblement progressé. Néanmoins, dans un certain nombre de pays comme Ceylan (Sri Lanka), le Japon, le Liban, le Lesotho, le Malawi, le Mozambique, les Philippines, les Seychelles et la Thaïlande, la progression de la scolarisation dans le primaire a été assez rapide avant 1940. En

**Figure 8.3 : Taux moyens non ajustés de scolarisation dans le primaire dans les régions en développement, de 1880 à 1935-1940**



N. B. Par « taux moyens non ajustés », on désigne le nombre d'élèves inscrits dans les écoles primaires divisé par le nombre d'individus âgés de 5 à 14 ans.

Source : Benavot et Riddle (1988).

conséquence, le taux d'alphabetisme des adultes a lui aussi augmenté dans la plupart de ces pays.

La forte corrélation que l'on constate entre le développement de l'éducation et le taux d'alphabetisme des adultes est illustrée par la figure 8.4, qui met en parallèle, pour 39 pays ou territoires, le taux de scolarisation dans le primaire à la fin des années 1930 et le taux d'alphabetisme des adultes dans la période qui suit, soit autour de 1950.

La corrélation actuelle entre éducation et alphabetisme est illustrée par le tableau 8.1 :

- on constate un rapport très étroit entre le taux net de scolarisation dans le primaire et le niveau d'instruction des adultes, d'une part, et le taux d'alphabetisme des adultes et des jeunes, de l'autre ;
- on constate que le taux d'alphabetisme est plus élevé parmi les groupes de population qui ont suivi au moins en partie l'enseignement formel ;

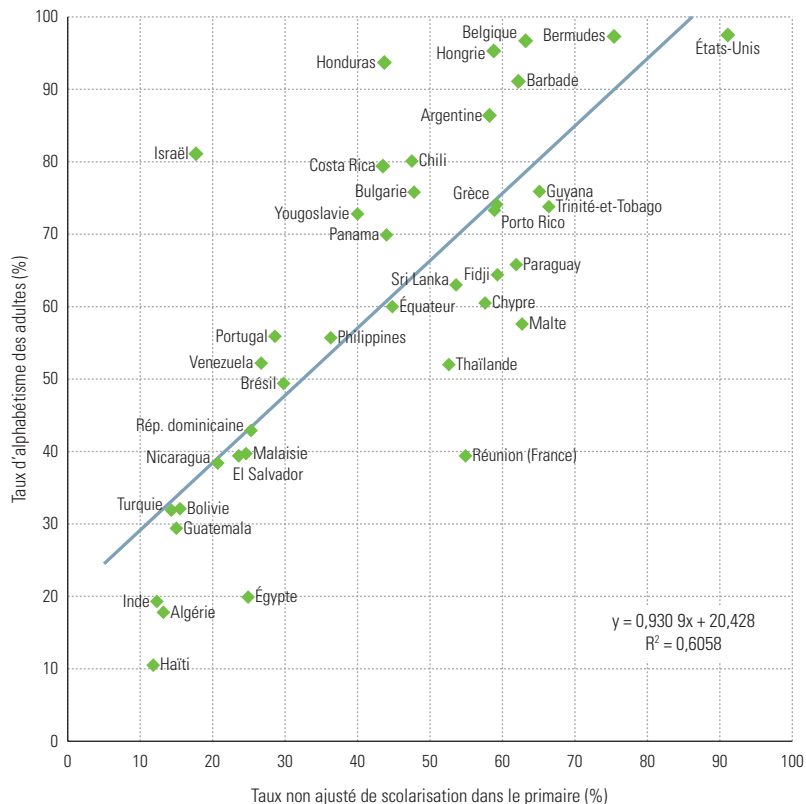
11. Parmi les 60 pays indépendants dès 1945, 60 % ont adopté des lois sur l'enseignement obligatoire. Entre 1945 et 2004, 125 anciennes colonies et territoires non autonomes en Afrique, en Asie, en Europe et dans certaines régions du continent américain ont accédé à l'indépendance ; dès 2000, 85 % d'entre eux avaient posé le principe de l'enseignement obligatoire (Benavot et Resnik, 2005). Ramirez et Boli (1982) montrent qu'à chaque nouvelle vague d'indépendances, le laps de temps moyen qui s'écoule entre l'accession à l'indépendance et la scolarisation obligatoire se réduit : de 25 à 50 ans au XIX<sup>e</sup> siècle, on passe à moins de six ans dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Après la Deuxième Guerre mondiale, la plupart des pays ont adopté des lois sur l'enseignement obligatoire moins d'un an après leur accession à l'indépendance.

12. La propagation et l'influence des écoles inspirées du modèle américain furent plus limitées géographiquement.

13. Le découpage des régions diffère de celui utilisé pour l'EPT.

**Les contacts entre les modèles autochtones et européens constituent un tournant décisif dans la transition vers l'alphabetisme généralisé.**

**Figure 8.4 : Relation entre le taux moyen non ajusté de scolarisation dans le primaire (1935-1940) et le taux d'alphabétisme des adultes (vers 1950) dans 39 pays ou territoires**



Sources : UNESCO (1957), Benavot et Riddle (1988).

**Tableau 8.1 : Corrélation entre le taux de scolarisation ou le niveau d'instruction et le taux d'alphabétisme**

	Taux d'alphabétisme des adultes 2000-2004			Taux d'alphabétisme des jeunes 2000-2004		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
Taux net de scolarisation dans le primaire, 1998 (52 pays)	0,83	0,78	0,86	0,85	0,79	0,88
Pourcentage de la population considérée non scolarisée, vers 1990 (74-78 pays)	- 0,92	- 0,85	- 0,94	- 0,85	- 0,79	- 0,85
Pourcentage de la population considérée n'ayant pas achevé le cycle primaire, vers 1990 (74-78 pays)	0,60	0,42	0,72	0,56	0,38	0,65
Pourcentage de la population considérée ayant achevé le cycle primaire, vers 1990 (74-78 pays)	0,56	0,46	0,58	0,51	0,40	0,52

N. B. Par « population considérée », on désigne l'un des trois groupes suivants : tous les adultes, tous les hommes adultes ou toutes les femmes adultes. Ainsi, la corrélation - 0,94 désigne la corrélation entre le pourcentage de femmes n'ayant pas été scolarisées dans les pays pris en compte et le taux d'alphabétisme des femmes adultes.

Sources : les taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes sont les estimations les plus récentes de l'ISU. Les données concernant le niveau d'instruction (pour la population de plus de 15 ans) proviennent de Barro et Lee (1990). Les taux nets de scolarisation sont des estimations de l'ISU datant de 1998.

- le rapport entre niveau d'instruction et taux d'alphabétisme est plus fort chez les femmes que chez les hommes<sup>14</sup>.

Selon les conclusions de recherches récentes s'appuyant sur des modèles variés pour analyser la transition vers l'alphabétisme généralisé, le développement de l'enseignement formel constitue l'un des facteurs les plus importants, sinon le plus important, de l'augmentation des taux d'alphabétisme à travers l'histoire<sup>15</sup> (Verner, 2005 ; Wils, 2002). Bien qu'une mise en garde méthodologique s'impose (voir le chapitre 7), l'impact décisif de la généralisation de l'éducation formelle sur l'alphabétisme transcende les époques et les frontières.

L'histoire montre que l'apparition, la consolidation et l'extension des systèmes scolaires ont contribué de manière décisive au recul de l'alphabétisme des adultes, hormis dans quelques régions bien délimitées en Europe et en Amérique du Nord. Dans le reste du monde, c'est la généralisation de l'enseignement primaire aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles qui a été le moteur de l'avancée de l'alphabétisme parmi les adultes.

### La mobilisation pour l'alphabétisation du plus grand nombre

Nombre de pays ont organisé de vastes campagnes d'alphabétisation. La présente partie analyse deux types de mobilisations qui sont venues compléter l'enseignement primaire : les campagnes d'alphabétisation sur plusieurs années et les campagnes de courte durée ou à caractère exceptionnel. L'objectif était d'améliorer les compétences en lecture, en écriture et en calcul d'un grand nombre d'adultes pour qui l'alphabétisme avait jusque-là été inaccessible ou hors de portée. Contrairement à l'impact de la scolarisation, les effets produits par les campagnes d'alphabétisation ont été circonscrits à des contextes particuliers et à des périodes précises.

Les campagnes d'alphabétisation du plus grand nombre ne comportent pas uniquement l'enseignement des compétences de base en alphabétisme. Elles peuvent également englober tout un ensemble d'actions gouvernementales : la refonte des politiques d'alphabétisation, la réorganisation

14. Résultat que l'on pourrait expliquer de la façon suivante : les contacts des femmes avec l'écrit dans la sphère publique étant culturellement limités, l'éducation formelle est déterminante pour l'alphabétisation des femmes, alors que les hommes se trouvent plus souvent dans des contextes propices à l'alphabétisme.

15. Wils conclut ainsi : « Le facteur clef de l'augmentation du taux d'alphabétisme des adultes est la scolarisation des enfants, les programmes d'éducation pour adultes représentant un facteur d'importance secondaire. » D'autres variables contribuent également, quoique de façon moins déterminante, à l'augmentation du taux d'alphabétisme des adultes tels la répartition de la population par tranches d'âge, le montant des frais de scolarité par enfant, le nombre d'adultes ayant poursuivi leur scolarité au-delà du primaire, le nombre d'adultes qui deviennent enseignants.



de l'autorité administrative chargée de l'alphabétisation, la création de nouvelles institutions nationales ou régionales destinées à la formation des alphabétiseurs, la formulation de nouvelles lois visant à soutenir l'alphabétisation et, enfin, la constitution de partenariats ciblés avec des universités, des écoles et des ONG. Nombre de dirigeants ont organisé de vastes campagnes d'alphabétisation dans un contexte de construction de la nation afin de promouvoir l'unité nationale et de susciter une adhésion plus large à leur autorité morale<sup>16</sup>.

Ce sont principalement les gouvernements socialistes ou communistes, le plus souvent sur la lancée de la décolonisation, qui ont mené des campagnes d'alphabétisation de longue durée. Celle qu'organisa le régime soviétique entre 1919 et 1939 offre l'exemple d'une intervention particulièrement précoce et efficace (Bhola, 1984) : de 30 % en 1919, le taux d'alphabétisme est passé à 85 % en 1939 (94 % des hommes et 82 % des femmes)<sup>17</sup>. Le Viet Nam a organisé quatre campagnes d'alphabétisation bien intégrées – trois dans le Nord (1945-1958) et, plus tard, une dans le Sud (1976-1978) – qui ont permis à la plupart des adultes de bénéficier de meilleures possibilités d'accès à l'éducation et d'acquérir des compétences de base (Bhola, 1984 ; Limage, 2005b). Entre les années 1950 et 1980, la Chine a lancé une série de campagnes destinées à lutter contre un alphabétisme quasi général<sup>18</sup>. Des campagnes de longue durée ont également été menées en Algérie, au Brésil, en Éthiopie, en Indonésie, au Japon, au Mexique, au Mozambique, en Somalie, en République-Unie de Tanzanie et en Thaïlande (encadré 8.1).

Les grandes campagnes d'alphabétisation ont rencontré des succès divers. Outre les campagnes soviétiques, celles qu'ont organisées la Chine, la République-Unie de Tanzanie et le Viet Nam ont réussi à atteindre de larges pans de la population adulte analphabète. Ailleurs, la participation des adultes à ces campagnes n'a pas toujours été aussi forte (Graff, 1987b). Dans plusieurs cas, les objectifs n'ont pas été atteints, quand les résultats n'ont pas été grossis. C'est notamment ce qui s'est

produit au Mozambique, où quatre campagnes ont été menées successivement de 1978 à 1982 ; si près de 500 000 adultes ont participé aux deux premières, ils étaient beaucoup moins nombreux lors des deux dernières (Lind, 1988). Lors de la campagne d'alphabétisation organisée aux Philippines en 1971-1972, deux millions de personnes étaient visés ; or, seules 200 000 d'entre elles ont été alphabétisées au cours de cette période (UNESCO, 1978).

Les campagnes ponctuelles ou à caractère exceptionnel, deuxième type de mobilisation à grande échelle, ont pu donner lieu à un recul significatif de l'alphabétisme à l'issue de périodes relativement brèves. Ainsi, le taux d'alphabétisme est passé de 76 à 96 % à Cuba en 1961, de 5 à 20 % en Somalie entre 1974 et 1975, de 75 à 86 % dans le sud du Viet Nam entre 1976 et 1978, de 50 à 77 % au Nicaragua en 1980 et de 85 % environ à 89 % en Équateur en 1988-1989. Plusieurs facteurs semblent avoir contribué au succès de certaines de ces campagnes isolées (Lind et Johnston, 1990). Premièrement, exception faite de la Somalie, les niveaux d'alphabétisme précédant le lancement des campagnes étaient déjà élevés et le nombre de personnes visées limité. Deuxièmement, les campagnes de ce type ont souvent été organisées sur l'initiative de régimes politiques nouvellement installés au pouvoir qui se sont nourris de l'enthousiasme populaire. Troisièmement, elles ont été menées dans des pays ayant une langue majoritaire principale, ce qui a facilité la mobilisation des enseignants et l'élaboration du matériel pédagogique. Enfin, elles ont pour la plupart été suivies par des projets visant à améliorer l'accès des adultes à l'éducation.

### Les politiques publiques de soutien à l'éducation des adultes

Outre la généralisation de l'enseignement primaire et les campagnes d'alphabétisation, la troisième approche qui a contribué au recul de l'alphabétisme a été l'amélioration de l'accès à l'éducation et à l'apprentissage pour les adultes<sup>19</sup>. Tout comme les campagnes d'alphabétisation de masse, la création et l'amélioration des possibilités d'apprentissage des adultes sont généralement venues en complément du développement de l'enseignement primaire. Cependant, à la différence des campagnes d'alphabétisation,

**Contrairement à l'impact de la scolarisation, les effets produits par les campagnes d'alphabétisation ont été circonscrits à des contextes particuliers et à des périodes précises.**

16. Arnove et Graff (1987) et Bhola (1984) abordent plus en détail l'histoire, les motivations idéologiques et les justifications de ces campagnes. Le présent rapport n'aborde pas les autres facteurs qui ont parfois pu avoir une incidence sur ces campagnes, comme l'industrialisation, l'urbanisation et la démocratisation.

17. Dans l'ex-URSS, l'éducation est devenue obligatoire pour tous en 1930. En 1927, la moitié des enfants âgés de 8 à 11 ans étaient scolarisés, contre 98 % en 1932 (Shadrikov et Pakhmonov, 1990). L'expérience soviétique a ensuite servi de référence à Cuba et au Nicaragua (Kenez, 1982). Pour Cuba, voir Leiner (1987) et Bhola (1984) ; pour le Nicaragua, voir Arnove (1987), Miller (1985) et Arrien (2005).

18. Bhola (1984) distingue en Chine trois phases de lutte contre l'alphabétisme : de 1949 à mai 1966 ; de mai 1966 à octobre 1976 (Révolution culturelle) ; d'octobre 1976 à nos jours. D'autres auteurs (Hayford, 1987, Ross *et al.*, 2005) distinguent des périodes différentes.

19. Dans un premier temps cette approche pouvait se fonder dans les politiques nationales de développement ou encore dans des projets comportant un volet alphabétisation. Au cours des années 1960 et 1970, et surtout à partir de la Conférence de Téhéran de 1965, un certain nombre de pays en développement comme le Burkina Faso, le Gabon, l'Irak, le Niger et le Pakistan, ont lancé des projets de développement rural qui visaient entre autre à élever le taux d'alphabétisme. En Algérie comme en Tunisie, les projets de développement agricole et industriel comprenaient également des actions en faveur de l'alphabétisation.

### Encadré 8.1 Grandes campagnes d'alphabétisation, les exemples tanzanien, somalien,

■ En 1970, soit huit ans après avoir accédé à la présidence du pays, Julius Nyerere déclara que les 5,5 millions d'adultes analphabètes de la **République-Unie de Tanzanie** (dont 56 % de femmes) devaient apprendre à lire et à écrire. Il fallut recruter des enseignants et des alphabétiseurs, imprimer une grande quantité de livres et de documents, donner des véhicules et des bicyclettes et distribuer un million de paires de lunettes (UNESCO, 1980). Cette campagne de très vaste envergure, inspirée d'une idéologie du développement socialiste privilégiant l'éducation et l'alphabétisation, fut mise en œuvre avec le fort soutien des pays nordiques et de l'Allemagne. Elle aboutit à la généralisation de l'enseignement primaire et, dès 1980, plus de 90 % des enfants en âge d'être scolarisés fréquentaient l'école. Selon les estimations, le taux d'alphabétisme est passé de 33 % en 1967 à 61 % en 1975\* (Bhola, 1984).

■ En **Somalie**, la campagne d'alphabétisation fut essentiellement motivée par la politique sur les langues et le développement (Bhola, 1984). En 1973, le gouvernement officialisa le somali écrit et lança une campagne nationale d'alphabétisation. Les Somaliens instruits furent mobilisés à l'aide du slogan : « Ceux qui savent, qu'ils enseignent ; ceux qui ne savent pas, qu'ils apprennent » (UNESCO, 1980). En dépit des difficultés d'organisation, de la pénurie d'enseignants qualifiés et du nombre insuffisant de salles de classe et de manuels, quelque 400 000 adultes purent suivre des cours d'alphabétisation. Afin de vaincre l'analphabétisme, la campagne se poursuivit cinq années durant (Mohamed, 1975 ; UNESCO, 1980).

■ En **Éthiopie**, la campagne d'alphabétisation (1979-1983) fut elle aussi liée à la politique linguistique qui, jusqu'en 1974, avait privilégié l'amharique au détriment des autres langues. Au moment de la révolution de 1974, le taux d'alphabétisme des adultes (10-45 ans) était de 40 % dans les zones urbaines et de 8 % dans les zones rurales (Comité de coordination de la campagne nationale d'alphabétisation [Éthiopie], 1984). Dans le cadre de cette campagne, plus de 450 000 centres d'alphabétisation ont été établis et plus de 22 millions de personnes ont été alphabétisées (dont 52 % de femmes) sur lesquels 20 millions (dont 51 % de femmes) ont réussi un test d'alphabétisation pour débutants. Plus de cinq millions de manuels scolaires furent imprimés dans une douzaine de langues et du matériel distribué en grand nombre, tableaux noirs, cahiers, etc. (Ministère de l'éducation des adultes et Bureau de la campagne nationale d'alphabétisation [Éthiopie], 1989, cité dans Shenkut, 2005). Dans leur immense majorité, les participants à la campagne ont ensuite suivi des cours de postalphabétisation, poursuivant le programme jusqu'à son terme (Mammo, 2005).

■ La **Thaïlande** offre l'exemple d'un pays non socialiste ayant mené avec succès plusieurs campagnes d'alphabétisation (Sunanchai, 1998, 1989 ; Varavarn, 1989). En 1937, on estime que 37 % seulement de la population avait quelques notions de base en alphabétisme. Au cours de la première campagne (1942-1945), 1,4 million de personnes a appris à lire. Une seconde campagne a été organisée entre 1983 et 1987.

**Au Pérou, certaines régions ont adopté un programme d'alphabétisation qui commence en quechua, langue vernaculaire, et passe ensuite à l'espagnol.**

souvent caractérisées par une ferveur idéologique et un sentiment d'urgence devant la nécessité d'« éradiquer » le « fléau » de l'analphabétisme, la mise en œuvre de programmes d'éducation des adultes d'assez grande envergure, comme au Botswana, au Brésil, au Burkina Faso, au Cap-Vert, en Inde, au Kenya, au Mexique et au Zimbabwe, visait à améliorer progressivement l'accès des adultes à l'éducation tout en s'inscrivant dans le contexte de plans de développement, de politiques culturelles ou de projets relatifs aux droits de l'homme (Lind et Johnston, 1990). Ces programmes étaient ainsi intégrés à des politiques gouvernementales de plus grande ampleur qui visaient de multiples objectifs, dont l'augmentation du taux d'alphabétisme.

Dans d'autres cas, les politiques et les projets de soutien à l'alphabétisation ont été mis en œuvre sur une échelle beaucoup plus modeste, parfois en association avec d'autres objectifs fixés par les gouvernements (Lind et Johnston, 1990). Citons, à titre d'exemple, les projets participatifs décentralisés associant les institutions locales

traditionnelles dans certaines régions de Madagascar, du Mali, du Pérou et des Philippines. En République-Unie de Tanzanie, Ujamaa Village, petite structure rurale, a directement assumé les responsabilités liées à l'alphabétisation (UNESCO, 1975b). S'intéressant avant tout à la place des langues, d'autres pays comme la Guinée, le Mexique et le Viet Nam ont mis en œuvre des programmes d'alphabétisation dans les langues minoritaires (voir ci-dessous la partie intitulée « Les langues et l'alphabétisme ») afin d'améliorer l'accès des apprenants à l'alphabétisme. Ainsi, le Mali a organisé des cours d'alphabétisation en bambara, en mandé, en peul, en songhay et en tamasheq, tandis qu'au Burundi, au Niger et au Togo, des textes d'aide à l'alphabétisation ont été rédigés dans diverses langues locales. En Somalie, la langue locale a été transcrite à l'aide de l'alphabet latin, plus facile à lire. La Zambie a dispensé un enseignement en sept langues. Au Pérou, certaines régions ont adopté un programme d'alphabétisation qui commence en quechua, langue vernaculaire, et passe ensuite à l'espagnol.

## éthiopien, thaïlandais et brésilien

■ Au cours du  $xx^e$  siècle, les actions menées par le Brésil dans le cadre de l'éducation des adultes et des campagnes d'alphabétisation se sont appuyées sur des apprentissages de courte durée et la mobilisation d'alphabétiseurs non professionnels. Les campagnes les plus décisives ont été celles de la période 1947-1950, auxquelles ont participé plus de 800 000 adultes (Beisiegel, 1974), ainsi que la campagne menée de 1970 à 1972 par le Mobrai (mouvement brésilien pour l'alphabétisation), qui a concerné 7,3 millions d'adultes (Corrêa, 1973). D'après les recensements, le taux d'alphabétisme des adultes était estimé à 35 % en 1920, à 49 % en 1950, à 64 % en 1970 et à 74 % en 1980. Ce n'est qu'au cours des 20 dernières années que le nombre d'analphabètes a diminué. En effet, les grandes campagnes d'alphabétisation n'ont eu qu'une faible incidence sur l'augmentation du taux d'alphabétisme (Ferraro, 2002). La croissance du taux d'alphabétisme est avant tout, et de loin, le résultat du développement régulier du système public d'éducation ainsi que des progrès constants de l'éducation des adultes (Masagão Ribeiro et Gomes Batista, 2005).

Le chapitre 9 détaille l'impact de ces campagnes sur l'alphabétisme et leur efficacité.

\* Pour une analyse critique de la campagne d'alphabétisation en République-Unie de Tanzanie, voir Unsicker (1987).

Les programmes de petite envergure ont vocation à toucher des groupes précis de la population adulte, souvent exclus. Ils n'ont donc que faiblement contribué au recul de l'analphabétisme, hormis dans les cas où ils ont été menés de front avec le développement de l'enseignement formel et avec d'autres politiques publiques. Ils ont permis d'élargir l'accès à l'alphabétisme sur une base plus volontaire et plus motivée (voir chapitre 9).

### La stagnation de l'alphabétisation et les poches d'analphabétisme

Une fois amorcée, la transition vers la généralisation de l'alphabétisme n'est pas garantie et le risque de stagnation est réel. En outre, la rapidité de cette transition varie en fonction de facteurs sociaux tels que l'industrialisation, l'urbanisation et l'indépendance politique ; elle est également déterminée par les politiques relatives à l'enseignement formel, les campagnes d'alphabétisation à grande échelle, les possibilités d'apprentissage offertes aux adultes et la demande de ces derniers. Par ailleurs, on constate qu'il subsiste encore, et

ce même dans les sociétés très alphabètes et hautement scolarisées, des poches importantes d'analphabétisme que le débat sur la transition vers l'alphabétisme tend à négliger ou à ignorer<sup>20</sup>. En examinant ces questions, la présente partie met en relief les facteurs qui ont freiné les progrès de l'alphabétisation ou qui, à l'inverse, ont contribué au maintien de poches d'analphabétisme, tels les conflits armés prolongés, les guerres civiles, les conflits ethniques, des difficultés économiques prolongées ou encore de profonds bouleversements sociaux.

Il arrive que l'alphabétisation stagne à l'échelle nationale ou au sein de groupes de population. Le chapitre 7 illustre des situations de ce type parmi des cohortes de jeunes dans six pays, l'Angola, la République démocratique du Congo, le Kenya, Madagascar, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie. Il est vraisemblable que les pays pour lesquels nous ne disposons pas de données statistiques, comme l'Afghanistan ou l'Irak, connaissent eux aussi un phénomène comparable. L'encadré 8.2 donne l'exemple de l'Ouganda et de la Mongolie, où l'alphabétisation a connu un nouvel essor après une période de stagnation.

La Transcaucasie et l'Asie centrale ont récemment fait l'expérience d'une forme de stagnation de l'alphabétisme. Avant l'effondrement de l'Union soviétique en 1990, ces régions avaient un taux d'alphabétisme élevé. La crise de l'alphabétisme résulte d'un ensemble de facteurs. Tout d'abord, dans la plus grande partie de la région, la chute de la production industrielle a été cause d'inflation et de déclin économique. La crise économique a à son tour entraîné de sévères coupes budgétaires dans les domaines de l'éducation et de la santé, provoquant l'augmentation de la pauvreté et l'aggravation des inégalités économiques<sup>21</sup>.

Ensuite, dans certaines régions, comme la Géorgie, le Tadjikistan et le Haut-Karabakh, l'enseignement public et les programmes de formation ont été suspendus à cause des conflits ethniques et militaires. Enfin, les nouvelles lois sur la politique linguistique ont conduit à l'abandon brutal du russe jusqu'alors largement utilisé, en particulier sur le lieu de travail, au profit des diverses langues nationales. L'émigration de nombreuses familles russophones s'est accompagnée de la disparition de compétences diverses. Les locuteurs des langues nationales sont devenus, en termes relatifs, des « analphabètes fonctionnels », leurs langues ne disposant souvent pas de la terminologie scientifique spécialisée. Ces pays ont manqué de traducteurs qualifiés et du matériel pédagogique nécessaire au remplacement rapide et sans heurt du russe dans quantité de domaines économiques et sociaux (Abdullaeva, 2005).

**Une fois amorcée, la transition vers la généralisation de l'alphabétisme n'est pas garantie et le risque de stagnation est réel.**

20. Le faible niveau d'alphabétisme parmi les groupes exclus, dont il a été abondamment question au chapitre 7, illustre bien la persistance des poches d'analphabétisme.

21. L'Ouzbékistan constitue l'unique exception dans la région. En 2000 en effet, le budget de l'éducation se situait à 70 % environ de son niveau d'avant l'indépendance (UNESCO, 2000a). Sur l'alphabétisme en général dans cette région, voir Meredith et Steele (2000).

### Encadré 8.2 Le second souffle de l'alphabétisation en Ouganda et en Mongolie

■ Devenu indépendant en 1962, l'Ouganda a mis en place un système d'enseignement formel assez bien organisé et, bien que l'éducation ne soit ni gratuite ni obligatoire, le taux d'alphabétisme a commencé à augmenter. En 1964, une campagne d'alphabétisation de masse a été lancée à l'échelle nationale. Toutefois, le conflit civil et le déclin économique des années 1970 et 1980 ont considérablement affaibli la campagne, réduisant les progrès à néant.

Dans les années 1990, le gouvernement ougandais a adopté un certain nombre de mesures pour sortir de la stagnation de l'alphabétisme. Au début de 1992, des programmes d'alphabétisation pour adultes ont ainsi été engagés dans huit districts représentatifs du pays. L'universalisation de l'éducation primaire a été introduite en 1997 grâce à la suppression des frais de scolarité. Bien que d'abord réservée à quatre enfants par famille, cette mesure a ensuite été étendue à l'ensemble des enfants. De 2,9 millions en 1996, le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire est passé à plus de 7 millions en 2000. Toutes ces mesures ont contribué à promouvoir l'acquisition de l'alphabétisme.

■ À la suite des bouleversements politiques et économiques qui sont survenus en Mongolie à partir de 1990, on a constaté une baisse de la fréquentation scolaire et des niveaux d'alphabétisme. Le budget de l'éducation a chuté, entraînant, entre autres conséquences, la fermeture des pensionnats pour enfants nomades. De nombreux enfants des zones rurales ont abandonné l'école pour aider leur famille à s'occuper du bétail, devenu propriété privée. Il s'en est suivi une désaffection à l'égard

de l'école et une baisse de l'alphabétisme. Le taux d'abandon scolaire a augmenté pour atteindre près de 9 % en 1992-1993. Le taux d'alphabétisme des jeunes adultes (de 15 à 19 ans) a lui aussi diminué et, en 2000, il était inférieur à celui des Mongols plus âgés\*.

Le gouvernement mongol a pris un certain nombre d'initiatives pour renverser cette tendance. De nouveaux programmes ont été mis en œuvre à l'intention des apprenants dispersés sur de vastes territoires dans les zones rurales et donc difficiles à toucher. En 1993, le gouvernement, en partenariat avec l'UNESCO et l'Agence danoise d'aide au développement, a élaboré le projet Femmes du Gobi afin de renforcer les capacités nationales au moyen de l'enseignement non formel et de l'apprentissage ouvert et à distance\*\*. Après distribution de livres et de radios aux femmes, l'enseignement a été dispensé au moyen de la radio et renforcé par les visites de suivi d'enseignants bénévoles. L'alphabétisation réussie des adultes plus âgés, associée à un environnement alphabète relativement bien établi, a permis à la Mongolie de surmonter les chocs qu'elle avait subis et le taux d'alphabétisme a recommencé à augmenter. Parmi les défis qu'il reste à relever figurent l'accès à l'alphabétisation dans les zones rurales à habitat dispersé ainsi que la mise en place d'un système décentralisé d'apprentissage tout au long de la vie dans un contexte historique de planification et de contrôle centralisés.

\* Sur les chiffres de l'éducation, voir UNESCO (2000a).

\*\* Voir <http://www.unescobkk.org/index.php?id=1625> ou Undrakh (2002).

Sources : Batchuluun et Khulan (2005) ; Okech *et al.* (2001).

Environ  
50 000 enfants  
réfugiés ont  
abandonné l'école  
en cours d'année,  
ce qui contribue  
à augmenter  
le taux  
d'analphabétisme.

### L'impact des conflits armés et des crises politiques

Les crises économiques graves et les conflits violents entraînent des effets préjudiciables à la qualité de l'éducation et à l'accès à l'enseignement formel (Banque mondiale, 2005c). Il est rare que de tels chocs économiques ou politiques provoquent un recul irréversible de l'alphabétisme à l'échelle de toute une génération (UNESCO, 2000a).

Toutefois, du fait de conflits armés prolongés, il arrive que des écoles soient endommagées ou détruites, que des enseignants soient déplacés ou mutilés, que des parents ne puissent plus envoyer à l'école leurs enfants, leurs filles en particulier, pour des raisons de sécurité. Le caractère incessant des conflits violents dans certaines régions du Burundi, dans la République démocratique du Congo, en Somalie et dans le sud du Soudan a provoqué un net recul de l'accès à l'éducation. Ainsi, en Somalie, en 2000, seuls 21 % des garçons

et 13 % des filles en âge d'être scolarisés étaient inscrits à l'école primaire et 80 % des enfants inscrits n'ont pas atteint la 5<sup>e</sup> année de primaire (Sommers, 2002). Dans de tels contextes, les efforts entrepris pour atteindre les objectifs de l'EPT sont sérieusement compromis.

Les conflits prolongés et la peur des persécutions ont poussé des millions de familles à fuir leur maison et à rechercher la sécurité dans les camps de réfugiés ou de personnes déplacées mis en place par la communauté internationale (Hanemann et Mauch, 2005 ; Sommers, 2002 ; Waters et Leblanc, 2005). On ne s'étonnera pas, dans de telles conditions, que l'accès des enfants à l'éducation soit souvent très limité. Les Nations Unies (HCR, 2004) ont récemment proposé, à partir d'une étude sur 118 camps de réfugiés répartis dans 23 pays d'accueil, cinq indicateurs de l'éducation des réfugiés<sup>22</sup> définissant une norme de base et permettant d'évaluer les écarts entre les

22. Ces cinq indicateurs sont les suivants :  
pourcentage des enfants de 5 à 17 ans inscrits à l'école (norme : 100 %) ;  
pourcentage d'élèves ayant mené l'année scolaire jusqu'à son terme (norme : 90 %) ;  
rapport élèves/enseignant (norme : 40 pour 1) ;  
pourcentage d'enseignants qualifiés ou ayant reçu une formation (norme : 80 %) ;  
pourcentage d'écoles ayant adopté des dispositifs visant à retenir les filles (norme : 80 %) (HCR, 2004).

programmes éducatifs et ces normes. Comme on pouvait s'y attendre, aucune des normes fixées n'est respectée. Par exemple, seuls les deux tiers des camps ont atteint la norme consistant à permettre à 90 % des élèves d'aller jusqu'au terme de l'année scolaire. Quelque 50 000 enfants ont abandonné l'école en cours d'année, ce qui contribue à augmenter le taux d'enfants non scolarisés et le taux d'analphabétisme. Dans de nombreux camps situés en République démocratique du Congo, en Guinée, au Pakistan et en République-Unie de Tanzanie, les taux d'abandon scolaire ont atteint un niveau préoccupant. Un quart seulement des 860 écoles couvertes par l'analyse se sont dotées de dispositifs visant à empêcher les filles d'interrompre leur scolarité parce qu'elles sont chargées des tâches domestiques chez elles, qu'elles sont obligées de contribuer aux revenus de la famille ou encore à cause de restrictions d'ordre religieux ou culturel.

### Les poches d'analphabétisme

Les sociétés très alphabètes et hautement scolarisées sont confrontées à un tout autre problème, qui est celui de la persistance de poches d'analphabétisme de génération en génération (Limage, 1986 ; Vélaz de Medrano, 2005 ; Guy, 2005). Bien que ces pays aient mené à bien la transition vers l'alphabétisme et qu'ils disposent de systèmes d'éducation primaire universelle et d'enseignement supérieur bien établis, ceux qui sortent de l'école n'ont souvent que des compétences en alphabétisme limitées. Des études internationales récentes révèlent même que dans ces pays très alphabètes, les compétences en alphabétisme d'une partie non négligeable des adultes ne satisfont pas aux normes (voir chapitre 7). De telles conclusions sont généralement accueillies avec stupeur et scepticisme aussi bien par le public que par les gouvernements (Guy, 2005 ; Bailey, 2004).

Ces poches d'analphabétisme sont sans doute imputables à plusieurs facteurs. Ainsi les adultes dont la langue maternelle n'est pas la langue d'instruction tendent à présenter un taux d'alphabétisme inférieur à celui d'autres groupes ; ce problème concerne surtout les immigrés, qu'ils soient en situation régulière ou non. L'analphabétisme est également élevé parmi les personnes démunies, malades ou victimes de discriminations (encadré 8.3). Les handicapés et les prisonniers (voir chapitre 7) constituent eux aussi des groupes présentant un faible taux d'alphabétisme. Un taux d'abandon scolaire élevé, la mauvaise qualité de l'enseignement et l'absence d'aide adaptée aux besoins spécifiques exacerbent encore les problèmes d'alphabétisme au sein de ces groupes (Bailey, 2004 ; Benseman et Tobias, 2003).

### Encadré 8.3 L'analphabétisme au Japon

Descendants d'une caste créée à l'époque féodale et jadis victime d'exclusion, les Burakumin figurent parmi les 50 000 personnes vivant dans la préfecture d'Osaka (8,8 millions d'habitants en 2000) qui éprouvent les plus grandes difficultés à s'acquitter des tâches de lecture et d'écriture de la vie quotidienne. Bien que leur caste ait été abolie en 1871, les Burakumin sont toujours en butte aux ségrégations sociales, notamment dans les domaines de l'éducation et de l'emploi, et continuent de vivre dans la pauvreté. Leur niveau d'instruction et leurs revenus sont très inférieurs à la moyenne nationale. D'après une étude réalisée en 1980, dans la préfecture d'Osaka, le taux d'analphabétisme de ce groupe était supérieur à 8 %. Une telle situation montre comment, dans une société très alphabétisée, la discrimination peut restreindre l'accès aux possibilités d'alphabétisation et rendre celle-ci moins attractive parmi les catégories défavorisées.

Sources : Shikiji-Nihongo Sentaa, 2005 ; Burakukaihou-Jinken Kenkyuusho, 2005 ; Nyuumedia Jinken Kikou, 2005.

Bref, l'acquisition de l'alphabétisme dans les pays hautement scolarisés et très alphabètes ne doit pas être considérée comme allant de soi. Le fait de n'avoir pu acquérir un alphabétisme durable au cours de l'enfance et de l'adolescence peut avoir des conséquences aggravées à l'âge adulte, surtout chez les personnes dont les perspectives d'emploi sont limitées.

### L'alphabétisation replacée dans son contexte social

Le développement de l'éducation formelle, les possibilités d'accès à l'éducation pour les adultes et, dans certains pays, les campagnes d'alphabétisation ont fortement contribué à la transition vers l'alphabétisme. À l'inverse, les crises politiques, les guerres et le déclin économique ont freiné les progrès de l'alphabétisation. Aujourd'hui, l'analphabétisme reste le lot des groupes qui n'ont pas eu accès à l'alphabétisation par le passé. Si, dans les régions développées, ces groupes représentent généralement une minorité, dans les pays en développement où l'accès à l'éducation est limité et l'exclusion sociale courante, ils sont majoritaires.

Dans la pratique, la littératie est largement déterminée par le jeu complexe des motivations personnelles et des possibilités d'accès à l'éducation. Ce rapport est lui-même soumis à l'influence du contexte social. Afin d'éclairer ce contexte et de proposer une amélioration des politiques en faveur de l'alphabétisation (voir chapitre 9), la partie suivante est consacrée à trois thèmes : le multilinguisme et la diversité linguistique, le caractère social des pratiques de l'alphabétisme et l'importance des environnements alphabètes.

**L'acquisition de l'alphabétisme dans les pays hautement scolarisés ou très alphabètes ne doit pas être considérée comme allant de soi.**

**Les politiques linguistiques nationales ont un impact considérable sur le développement des langues et l'acquisition de l'alphabétisme.**

## Les langues et l'alphabétisme

Les politiques et les pratiques relatives à la langue ont joué, et continuent de jouer, un rôle primordial au regard de l'alphabétisation et du développement des communautés alphabètes. En dépit du fait que, dans la pratique, les compétences en alphabétisme sont appliquées ou utilisées dans une langue donnée, selon la plupart des définitions, l'alphabétisme est considéré comme un ensemble général de compétences comparables quelle que soit la langue employée. Selon ce concept dominant, qu'une personne acquière ou pratique l'alphabétisme en ourdou, en arabe standard moderne, en mandarin, en swahili, en portugais, en amharique ou en français ne change pas grand-chose pour l'essentiel. Étant donné l'intérêt porté depuis longtemps à la mesure, à l'évaluation et à la comparaison des niveaux d'alphabétisme entre les divers contextes linguistiques, cette position est compréhensible.

Pourtant, dans la réalité, la nature de l'alphabétisme n'est pas uniforme dans toutes les langues, de même que les langues ne présentent pas toutes les mêmes caractéristiques. Ainsi, les linguistes ont recours à la notion de « développement de la langue » pour désigner le niveau et le

statut d'une langue donnée, s'il s'agit d'une langue écrite ou non, si elle est utilisée par un grand ou un petit nombre de locuteurs et si elle jouit ou non d'un statut officiel (voir Walter, 2004 ; Sadembou et Watters, 1987). La majorité des langues vivantes d'Asie et d'Afrique sont des langues parlées, non écrites. À l'inverse, certaines langues, qui ne sont plus parlées, ne survivent que sous leur forme écrite, comme le latin ou le copte. Certaines langues sont uniquement écrites à des fins bien précises, pour des cérémonies religieuses, par exemple. Les formes orales et écrites d'une langue, l'arabe par exemple, peuvent servir des fins différentes, de sorte que les compétences nécessaires à la langue parlée ne permettent pas forcément de maîtriser la langue écrite (encadré 8.4). En outre, les compétences qu'il est nécessaire d'acquérir pour lire ou écrire un texte dépendent de la langue utilisée ; la maîtrise de différents systèmes d'écriture (alphabet ou idéogrammes, par exemple) fait donc appel à des compétences diverses (encadré 8.5). Enfin, il existe d'autres systèmes sémiotiques, comme le langage des signes et le braille, qui permettent de communiquer et de véhiculer du sens sans pour autant s'appuyer sur une forme d'écriture classique (encadré 8.6).

Les politiques linguistiques nationales, en particulier la désignation des langues officielles, le choix des langues d'enseignement à l'école et dans les programmes d'éducation pour adultes ainsi que la détermination des langues que les élèves sont tenus d'apprendre, ont un impact considérable sur le développement des langues et l'acquisition de l'alphabétisme. On ne peut donc que s'étonner devant le déficit de connaissances détaillées sur les politiques linguistiques nationales et leur application dans le contexte éducatif<sup>23</sup>. En désignant des langues nationales, régionales ou officielles, les États en privilégient certaines (UNESCO, 2003a). La prépondérance d'une langue « nationale » ou « officielle » est illustrée par son degré d'utilisation dans la sphère gouvernementale, dans les activités juridiques et dans les institutions publiques. La plupart des pays ont une ou deux langues officielles, certains trois ou plus<sup>24</sup>.

### Encadré 8.4 L'arabe

L'arabe, qui est une des langues officielles des Nations Unies depuis 1974, est parlé par plus de 200 millions de personnes au Moyen-Orient, en Afrique du Nord et dans les pays dont une part importante de la population est musulmane. Il existe trois formes d'arabe : l'arabe classique (utilisé dans le Coran et les textes religieux), l'arabe standard moderne (langue nationale ou officielle dans de nombreux pays) et une trentaine de formes d'arabe dialectal, ou arabe parlé moderne. Selon les dialectes qu'ils parlent, les locuteurs ne se comprennent pas forcément, de sorte qu'il leur est nécessaire d'apprendre l'arabe standard moderne ou de passer par une autre langue pour communiquer entre eux. Or, bien que l'arabe standard moderne soit la langue officielle des États arabes, nombreux sont les habitants de ces pays qui n'y ont pas accès. Au Soudan, par exemple, l'arabe standard moderne est la langue officielle, elle est utilisée dans la plupart des documents écrits et enseignée dans les écoles publiques. Cependant, l'arabe soudanais parlé en diffère fortement. De nombreux Soudanais ne maîtrisent ni l'un ni l'autre et utilisent à la place des langues locales et des dialectes. Ce qui signifie que les apprenants ont deux tâches bien distinctes à accomplir : d'abord apprendre l'arabe standard ou classique puis, dans un second temps, maîtriser les compétences nécessaires pour codifier la langue orale dans la forme écrite et pour décoder la langue orale à partir de sa forme écrite (voir Maamouri, 1998). Pour les adultes qui suivent des cours d'alphabétisation de courte durée, l'absence de correspondance entre langue parlée et langue écrite constitue un problème particulièrement épineux.

Sources : Gordon (2005), Hammoud (2005).

23. Kosonen (2004) s'intéresse aux politiques linguistiques appliquées à l'éducation en Asie de l'Est et du Sud-Est. On constate avec surprise que très peu de recherches ont été consacrées au rapport entre les politiques linguistiques et l'acquisition de l'alphabétisme à l'école ou dans les programmes pour adultes dans les pays en développement (Robinson, 2005). Williams et Coke (2002) affirment que peu d'études ont été réalisées sur les politiques linguistiques et les politiques de développement en général.

24. Au total, 225 langues ont le statut de langue « officielle » dans un pays au moins (UNESCO, 2000b, tableau 6). Parmi les pays ayant choisis trois langues officielles ou plus figurent l'Inde (19), l'Afrique du Sud (11), Singapour et la Suisse (quatre) et la Belgique, la Bolivie, l'Égypte et Sri Lanka (trois).

### Encadré 8.5 La diversité des systèmes d'écriture

Chacun des grands systèmes d'écriture – idéographique pour le chinois, syllabique pour les langues éthiopiennes et, dans une certaine mesure, le birman, ou alphabétique pour latin, le cyrillique, le devanagari et d'autres formes d'écriture indiennes – est le fruit d'une longue histoire. L'acquisition de l'alphabétisme est rendue plus compliquée par les difficultés propres à chaque système d'écriture ainsi que par la nécessité, assez fréquente, de maîtriser plusieurs types d'écritures. Voici quelques exemples qui illustrent la diversité des systèmes d'écriture.

- **Chine** : bien que les langues chinoises utilisent toutes la même forme d'écriture idéographique, chacune d'elles exige la connaissance de 2 000 caractères en vertu de la définition officielle de l'alphabétisme (1 500 pour les habitants des zones rurales). Les enfants apprennent à lire et à écrire les idéogrammes grâce à la transcription du mandarin au moyen de l'alphabet latin, le putonghua, qui a été adopté comme langue nationale dans les années 1950 et qui est utilisé depuis au cours des premières années d'enseignement primaire. La minorité bai transcrit sa langue à l'aide de l'alphabet latin tout en apprenant l'écriture idéographique chinoise.
- **Myanmar** : la minorité lahu transcrit sa langue au moyen de l'alphabet latin tout en apprenant le birman (système d'écriture birman) et l'anglais ; d'autres minorités se servent de l'écriture birmane pour transcrire leur propre langue.
- **Éthiopie** : un Wolayta peut apprendre le wolayta en utilisant soit l'écriture syllabique éthiopienne soit l'alphabet latin qui sont tous les deux utilisés – l'écriture éthiopienne l'est par les personnes âgées, la langue étant enseignée dans les écoles à l'aide de l'alphabet latin. En général, les étudiants apprennent en outre l'amharique (écriture éthiopienne) et l'anglais. Certains groupes

linguistiques, comme le plus important, celui des Oromos, ont choisi de remplacer l'écriture éthiopienne par l'alphabet latin afin de tirer un trait sur l'époque où l'amharique était la langue dominante (c'est toujours la principale langue véhiculaire).

- **Mongolie** : c'est l'alphabet cyrillique qui est utilisé de nos jours, bien qu'il existe une forme d'écriture mongole plus ancienne, la seule que l'on écrive de haut en bas et de gauche à droite. Dans les années 1990, on décida d'enseigner la lecture et l'écriture dans les écoles à l'aide de l'écriture mongole mais, dans un environnement dominé par l'alphabet cyrillique, cela s'avéra trop difficile à mettre en place. Les écoles sont donc repassées à l'écriture cyrillique, tout en enseignant l'écriture mongole aux enfants.

Le choix, la préservation, la simplification et l'évolution d'une forme d'écriture sont influencés par des facteurs culturels et politiques. L'utilisation de l'alphabet latin atteste de l'influence des langues européennes ; à plus petite échelle, l'écriture cyrillique témoigne des influences russes. Les caractères chinois et les mots d'origine étrangère, empruntés à l'anglais et au japonais, ont accentué la diversité de l'écriture et des langues dans la République de Corée. Dans la République démocratique de Corée en revanche, on a procédé à la « coréanisation » de la langue.

Bien qu'ils présentent parfois certaines difficultés pour les apprenants, les systèmes d'écriture constituent rarement l'obstacle majeur à l'acquisition d'une langue. La motivation de l'apprenant, la pratique et les possibilités d'utilisation sont des facteurs plus décisifs au regard de l'acquisition d'un alphabétisme durable.

Source : Robinson (2005).

Par le passé, la désignation d'une langue officielle était une question politique sensible où entraient en ligne de compte les liens avec l'ancienne puissance coloniale, les rapports de force ainsi que les langues utilisées par les groupes ethniques et culturels dominants (Ouane, 2003). Il en va toujours ainsi de nos jours.

Les politiques linguistiques coloniales, en Afrique en particulier, ont constitué une entrave à l'alphabétisation (Coulmas, 1992 ; Mazrui, 1996). Bien que de nombreuses langues africaines aient été transcrites au cours de la période coloniale, leur utilisation est souvent restée confinée à la sphère religieuse (les programmes éducatifs missionnaires, par exemple). À l'inverse, les langues européennes étaient utilisées à de multiples fins, notamment dans le cadre des relations internationales, de sorte qu'après l'indépendance, nombre d'entre elles furent choisies comme langues officielles. Cette politique a été reproduite

### Encadré 8.6 Les langues des signes

Les sourds constituent une importante minorité linguistique. Ils utilisent une multitude de langues des signes, dont le nombre exact n'a pas été établi. La langue des signes qu'un enfant sourd acquiert dès son plus jeune âge devient sa « langue maternelle » et l'aidera à apprendre d'autres langues, qu'elles soient fondées sur des signes ou non. Une langue des signes et une langue orale dans un même environnement (la langue des signes britannique et l'anglais britannique, par exemple) diffèrent du tout au tout, chacune possédant sa grammaire et ses structures linguistiques propres. Un malentendant peut avoir accès aux langues orales en lisant sur les lèvres d'autres locuteurs, comme s'il pratiquait une deuxième langue. Les nombreux enfants sourds qui n'ont pas eu la possibilité d'apprendre une langue des signes dès leur plus jeune âge sont obligés de suivre le même enseignement que les enfants sans déficiences auditives, ce qui entraîne pour eux des effets préjudiciables en termes d'apprentissage et d'alphabétisme.

Source : Skutnabb-Kangas (2000).

**L'éducation initiale dans la langue maternelle de l'apprenant a des effets positifs sur les plans cognitif, psychologique et pédagogique.**

dans l'ensemble du monde post-colonial ; exception faite d'une petite élite, devenir alphabète signifiait avant tout apprendre à lire et à écrire dans une nouvelle langue, européenne le plus souvent.

L'uniformisation des langues est depuis longtemps considérée comme un moyen essentiel pour souder des communautés culturellement diverses, tout comme aux premiers temps de la France moderne. L'Indonésie, où sont parlées plus de 800 langues, a désigné le bahasa-Indonésie, hybride de plusieurs langues, comme langue officielle de l'État<sup>25</sup>. Le swahili devait remplir des fonctions analogues en République-Unie de Tanzanie. En Israël, l'utilisation de la langue comme outil de construction nationale est illustrée par les *oulpans*, cours d'hébreu intensifs pour adultes qui ont contribué à forger un sentiment d'identité nationale chez les immigrants juifs, dont beaucoup étaient analphabètes<sup>26</sup> (Brosh-Vaitz et Lazerson, 2005). En Chine, les autorités ont appliqué une politique de langue unique en s'appuyant sur le mandarin (putonghua) afin de permettre aux minorités de communiquer avec la société chinoise (han) et de s'y intégrer, tout en uniformisant les diverses formes de mandarin. Dans d'autres pays, les efforts visant à adopter une langue nationale unique (l'hindi en Inde ou l'ourdou au Pakistan, par exemple) ont été combattus par les locuteurs d'autres langues. En Éthiopie, les premières tentatives de modernisation ont désigné l'amharique comme langue nationale mais, à la suite des bouleversements politiques, les priorités linguistiques ont été modifiées (Shenkut, 2005).

En dépit des efforts d'uniformisation des langues, la diversité linguistique reste un élément important des politiques linguistiques et de l'acquisition de l'alphabétisme<sup>27</sup> (Spolsky, 2004). Au niveau national, où sont définies les politiques linguistiques, le monolinguisme est très rare et la plupart des pays ont plusieurs langues<sup>28</sup>.

25. Mélange de plusieurs langues nationales doté d'une grammaire simplifiée et relativement facile d'utilisation, le bahasa-Indonésie vise à unifier une population multilingue tout en répondant à ses besoins.

26. L'arabe a également le statut de langue officielle en Israël.

27. *Ethnologue*, ouvrage de référence qui répertorie toutes les langues du monde, estime à plus de 6 900 le nombre de langues vivantes dans le monde, un tiers d'entre elles se trouvant en Asie, 30 % en Afrique, 19 % dans le Pacifique, 14 % sur le continent américain et 4 % en Europe. Dans leur immense majorité, ces langues vivantes n'ont pas de forme écrite et sont parlées par des populations peu nombreuses. De fait, plus de la moitié des langues vivantes servent de langue maternelle à moins de 10 000 personnes ; un quart de ces langues comptent entre 10 000 et 100 000 locuteurs. Autrement dit, il existe un nombre restreint de langues véhiculaires dominantes : 85 langues servent de langue maternelle à 80 % de la population mondiale. De nombreuses langues uniquement parlées disparaissent, ce qui entraîne par conséquent une réduction de la diversité linguistique au niveau mondial. (source : <http://www.ethnologue.com/>, site consulté le 10 juillet 2005 ; voir Gordon, 2005). On estime que 10 langues disparaissent chaque année et que le nombre de personnes dont la langue maternelle compte moins de 10 000 locuteurs diminue rapidement (Wurm, 2001 ; UNESCO, 2003e).

28. On peut généralement classer ces langues en trois catégories : les langues locales utilisées dans les échanges sociaux quotidiens ; les langues régionales, ou langues véhiculaires, utilisées pour les échanges commerciaux et la communication au sein de zones géographiques plus étendues ; enfin, les langues nationales, habituellement langues « officielles », dont certaines ont une dimension internationale.

Même après l'uniformisation d'une langue, certaines langues régionales persistent (le breton, le basque et l'occitan, par exemple). Les populations migrantes, les minorités linguistiques et les expatriés représentent une source non négligeable de diversité linguistique.

Le tableau 8.2 illustre ces questions en présentant des données comparatives sur la diversité linguistique qui caractérise les pays définis au chapitre 7 comme étant confrontés à des difficultés particulièrement importantes en termes d'alphabétisme. La diversité linguistique est le point commun des pays sélectionnés : on dénombre neuf langues parlées au Maroc et jusqu'à 737 en Indonésie. On constate qu'il n'y a pas de rapport direct entre le grand nombre de langues parlées dans un pays et le nombre relativement restreint de langues véhiculaires qui jouissent du statut « officiel » dans ce même pays. Dans certains pays caractérisés par la diversité linguistique, une grande majorité de la population parle la langue nationale ou « officielle » : dans la République islamique d'Iran, plus de 70 % de la population parle farsi, au Brésil 95 % de la population parle portugais, au Bangladesh 98 % de la population parle bangla. Ainsi, dans de nombreux pays, la diversité linguistique est essentiellement le lot de certaines régions ou minorités bien précises.

Langue, alphabétisme et scolarisation sont étroitement liés. Les langues utilisées à l'école (langues d'enseignement) sont déterminées de façon officielle ou par la loi. L'éducation dans la langue maternelle de l'apprenant est considérée comme un droit de l'homme, la langue étant reconnue comme faisant partie intégrante de l'identité culturelle de l'individu (UNESCO, 2003a, 2003b). On estime en outre que l'alphabétisation des minorités dans leur langue maternelle facilite leur participation sociale.

Les travaux de recherche soulignent bien que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle de l'apprenant facilite à ce dernier l'accès à l'alphabétisme dans d'autres langues (Ouane, 2003 ; Brock-Utne, 2002 ; Goody et Bennett, 2001 ; Heugh, 2003 ; Grin, 2005 ; Reh, 1981 ; Geva et Ryan, 1993). L'éducation initiale dans la langue maternelle de l'apprenant suivie d'un passage progressif à une deuxième langue a des effets positifs sur les plans cognitif, psychologique et pédagogique. Cette approche est privilégiée par les pays en développement (voir Ouane, 2003). La Papouasie-Nouvelle-Guinée constitue un exemple intéressant puisqu'on y parle quelque 800 langues et que l'éducation dans les langues vernaculaires y est courante. Les élèves du primaire commencent leurs études dans leur langue maternelle avant de



**Tableau 8.2 : Besoins en alphabétisme et langues**

Pays	Pourcentage de la population analphabète mondiale	Taux d'alphabétisme des adultes* (15 ans et plus) (%)	Nombre de langues vivantes	Langues officielles	
				Nombre	Nom
<b>Les 12 pays où vivent 75 % de la population analphabète mondiale</b>					
Inde	34,6	60,1	415	19	anglais, assamais, bengali, goudjarati, hindi, kannada, kashmiri, konkani, malayalam, manipouri, marathi, népali, oriya, pendjabi, sanskrit, sinhhi, tamoul, télougou et ourdou
Chine	11,3	90,9	235	1	mandarin
Bangladesh	6,8	41,1	39	1	bangla
Pakistan	6,2	48,7	72	2	ourdou, anglais
Nigéria	2,9	66,8	510	1	anglais
Éthiopie	2,8	41,5	84	1	amharique
Indonésie	2,4	87,9	737	1	bahasa-Indonésie
Égypte	2,2	55,6	11	3	arabe, anglais, français
Brésil	1,9	88,4	188	1	portugais
Rép. isl. d'Iran	1,4	77,0	75	1	farsi
Maroc	1,3	50,7	9	1	arabe
R. D. Congo	1,2	65,3	214	1	français
<b>Les 5 pays où les taux d'alphabétisme des adultes sont les plus bas</b>					
Burkina Faso		12,8	68	1	français
Niger		14,4	21	1	français
Mali		19,0	50	1	français
Bénin		33,6	54	1	français
Sénégal		39,3	36	1	français

\* Les taux d'alphabétisme sont fondés sur la maîtrise de l'écrit dans une langue officielle ou non.

Sources : les taux d'alphabétisme proviennent de l'annexe statistique, tableau 2 ; le nombre de langues vivantes est tiré de Gordon (2005) ; les données sur les langues officielles et les langues couramment utilisées proviennent de l'UNESCO (2000c).

passer progressivement à l'anglais (voir UNESCO, 2004a, p. 156-157). Cet exemple montre que la diversité linguistique ne constitue pas forcément une entrave à l'alphabétisation, en particulier si les politiques relatives à la langue et à l'alphabétisme sont bien adaptées à la situation.

Pourtant, bien que sa pertinence soit reconnue, cette politique d'alphabétisation en deux étapes n'est pas toujours appliquée avec succès ou même tout simplement appliquée (Dutcher et Tucker, 1997 ; Benson, 2004). L'absence de formation spécialisée et l'insuffisance du matériel pédagogique posent un sérieux problème à ceux qui sont chargés de l'enseignement dans les langues vernaculaires, en particulier dans les pays en développement (Chatry-Komarek, 2003). Le passage de l'alphabétisation dans une langue maternelle à celui dans la langue nationale ou officielle s'avère encore plus problématique (Walter, 2004).

Il peut être plus difficile d'apprendre à lire et à écrire dans une langue minoritaire que dans une langue dominante (voir Walter, 2004). Certaines

minorités ont un niveau d'alphabétisme médiocre dans leur propre langue comme dans leur deuxième langue (Gordon, 2005). Lorsque les cours d'alphabétisation dans une langue maternelle sont trop coûteux, les minorités linguistiques sont contraintes de s'alphabétiser dans leur deuxième langue si elles ne veulent pas être marginalisées ; mais, dans cette situation, nombreuses sont les personnes qui restent analphabètes (voir Walter, 2004). À l'inverse, si l'enseignement n'est dispensé que dans une langue minoritaire et si le taux de rétention des élèves est faible, il peut en résulter :

- un accès plus restreint aux autres sources d'information, y compris électroniques ;
- un obstacle à une plus large participation à la vie sociale, économique et politique du pays ;
- l'éventuelle « ghettoïsation » d'une minorité linguistique ;
- une entrave aux échanges et aux enseignements interculturels ;
- un risque d'exploitation accru par les intermédiaires au sein de la société (les intermédiaires économiques, par exemple).

**Les minorités linguistiques sont souvent contraintes de s'alphabétiser dans leur deuxième langue si elles ne veulent pas être marginalisées.**

**Les adultes préfèrent souvent étudier dans une langue nationale ou commune à plusieurs pays, plus immédiatement utile.**

### Quelle langue pour alphabétiser les adultes ?

L'un des principaux obstacles auxquels se heurtent les efforts d'alphabétisation des adultes provient de l'absence d'une politique linguistique claire en matière de programmes d'alphabétisation. Si les programmes pour adultes bénéficient généralement d'une plus grande souplesse que les écoles quant au choix de la langue d'instruction, il reste que des problèmes se posent sur le plan pratique et que cette question demeure sensible pour les responsables politiques nationaux. De nombreux apprenants finissent par suivre des cours dispensés dans une langue qui n'est pas la leur.

L'acquisition des connaissances et celle de l'alphabétisme deviennent alors inextricablement mêlées, ce qui affaiblit la motivation et les résultats des apprenants et contribue à l'augmentation du taux d'abandon (Robinson, 2005).

De nombreuses voix s'élèvent en faveur de la décentralisation et de l'expérimentation au niveau local grâce à l'intervention d'organisations non gouvernementales, ce qui permettrait aux apprenants de choisir la (les) langue(s) d'instruction (voir chapitre 9). Le choix d'une langue pour les programmes d'alphabétisation est une question complexe. Les apprenants se sentiront vraisemblablement plus à l'aise si les cours sont dispensés dans leur langue maternelle, du moins au début ; il s'agit donc d'utiliser des langues locales non écrites afin de faciliter l'acquisition de l'alphabétisme dans une autre langue, nationale ou commune à plusieurs pays, ou encore de produire du matériel d'apprentissage dans les langues locales. Les populations minoritaires dont la langue est menacée préfèrent parfois s'instruire dans leur propre langue ; c'est le cas des personnes qui parlent quechua dans les pays andins.

Par ailleurs, lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire, les adultes préfèrent souvent étudier dans une langue nationale ou commune à plusieurs pays, plus immédiatement utile et plus facile à apprendre que leur propre langue en raison de la plus grande quantité de matériel pédagogique disponible et d'un environnement alphabète plus développé. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, les programmes d'alphabétisation se sont avérés bien plus populaires en swahili que dans les langues locales. De même, en Bolivie, de nombreux apprenants adultes préfèrent suivre les cours en espagnol.

### Multilinguisme et alphabétisme

On sait que le multilinguisme est prépondérant dans les pays où l'alphabétisation est problématique. Il s'agit donc de déterminer de quelle manière il peut être intégré dans le système

scolaire et les programmes d'alphabétisation pour adultes afin d'améliorer les perspectives d'alphabétisation pour tous. Les politiques d'alphabétisation et le multilinguisme sont étroitement liés. Les premières peuvent être un instrument au service des politiques linguistiques, que ce soit en promouvant le multilinguisme ou en imposant le monolingue. Les politiques linguistiques ont nécessairement une incidence sur les politiques d'alphabétisation (dans les cas les plus extrêmes, par exemple, il peut s'agir de l'interdiction d'une langue dans la sphère publique, y compris dans les médias et le système éducatif). Bref, étant donné le lien étroit qui unit langue et alphabétisme, les décisions politiques dans ce domaine doivent être prises en toute connaissance de cause et tenir compte des questions ci-après.

- Dans combien de langues les possibilités d'accès à l'alphabétisme existent-elles ?
- Quels sont les groupes qui deviennent alphabètes dans les langues principales ?
- Quelles sont les communautés qui doivent être considérées comme des minorités linguistiques et qui, à ce titre, devraient pouvoir être alphabétisées dans leur propre langue ?

À l'heure actuelle, le multilinguisme qui caractérise la plupart des sociétés est absent des écoles et des programmes d'alphabétisation. Les langues qui ne sont parlées que par un nombre relativement restreint de locuteurs sont généralement exclues des systèmes éducatifs publics.

*Ethnologue* (Walter, 2004) montre qu'il existe un rapport direct entre la taille d'un groupe linguistique et la possibilité pour ce groupe d'avoir une éducation dans sa langue. En d'autres termes, les communautés qui parlent une langue minoritaire ont moins de chances que les autres d'être instruites dans leur langue.

Le problème qui se pose est le suivant : bien que les recherches, et parfois les politiques, montrent le bien-fondé de l'éducation des apprenants dans leur langue maternelle, les réalités en termes d'éducation sont complexes. Souvent, ni les écoles ni les programmes d'alphabétisation pour adultes ne savent à l'avance quelle sera la langue maternelle des élèves ; il leur manque souvent, pour les langues concernées, des enseignants, du matériel pédagogique et une pédagogie éprouvée ; les enseignants s'aperçoivent en outre fréquemment que les élèves (ou leurs parents) préfèrent être alphabétisés dans les langues officielles, nationales ou internationales, qu'ils perçoivent comme ayant une plus grande valeur. Acquérir « un alphabétisme de transition dans sa langue maternelle » constitue peut-être une bonne approche mais il est nécessaire de mener des recherches supplémentaires sur l'application de cette

approche dans la pratique afin que le passage à l'alphabétisme dans les autres langues se produise sans heurt (Spolsky, 2004).

En somme, bien que souvent considérée comme un atout culturel non négligeable, la diversité linguistique pose problème au regard des politiques d'alphabétisation : la formation des enseignants dans plusieurs langues peut s'avérer difficile et l'élaboration de matériel dans diverses langues est coûteuse. Pourtant, ces difficultés doivent être mises en balance avec l'inefficacité de l'enseignement dans des langues que les apprenants ne comprennent pas ainsi qu'avec le potentiel créatif de l'enseignement multilingue, qui reproduit les situations que les apprenants rencontrent quotidiennement.

## Pratiques de l'alphabétisme

Comment utilise-t-on les compétences que l'on acquiert dans une langue donnée ? Comment sont-elles utilisées selon le contexte, en famille, au marché, au travail, dans le cadre d'activités religieuses ou politiques, dans l'Administration ou en période de guerre ? Comment ces pratiques évoluent-elles ? Comment, et par quels moyens, les sociétés régissent-elles l'utilisation de l'alphabétisme ? Quels sont les individus censés le mettre en pratique, quelles conclusions en tirent-ils ? En abordant brièvement ces questions, la présente partie accorde une importance particulière aux pratiques et applications réelles de l'alphabétisme dans divers contextes. S'appuyant sur la recherche ethnographique, elle montre en quoi l'imbrication sociale de l'alphabétisme a des conséquences significatives pour ceux qui décident des politiques d'alphabétisation comme pour ceux qui les appliquent, que ce soit au niveau international, national ou local<sup>29</sup>. Les principales conclusions de ces travaux sont présentées ci-dessous.

### **Les individus mettent leurs compétences au service d'une multiplicité d'objectifs**

Si les compétences en alphabétisme sont utilisées à des fins pratiques (communiquer avec l'Administration et les élus, lire des ordonnances médicales, faire acte de candidature, payer ses factures et tirer des informations de la lecture des journaux), elles trouvent également une application dans une grande variété d'objectifs culturels, sociaux et affectifs (encadré 8.7). L'alphabétisation donne aux individus des compétences qu'ils mettent en pratique lorsqu'ils lisent des textes religieux, qu'ils renforcent leurs liens avec leur famille et leurs amis, lisent des livres, tiennent un journal intime, s'engagent dans la vie politique et s'inté-

### Encadré 8.7 La diversité des pratiques de l'alphabétisme au Ghana

Pour les Ghanéens, l'application pratique des compétences en alphabétisme varie considérablement en fonction du sexe, de l'âge, de la situation de famille, de la catégorie sociale et du lieu de résidence. Ces compétences peuvent être utilisées à des fins pratiques, politiques, religieuses, culturelles, etc. L'étude menée récemment par l'ONG SIL UK au Ghana illustre la façon dont les apprenants utilisent dans la pratique les compétences qu'ils ont acquises. Ils peuvent :

- écrire, dans leur langue maternelle, des histoires, des chansons, le nom de leurs enfants, des lettres à leur famille, à leurs amis et à des journaux ;
- se faire vacciner, bénéficier de soins prénatals et postnatals, pratiquer l'allaitement à l'exclusion de l'allaitement artificiel ;
- administrer correctement des médicaments à leurs enfants ;
- aider leurs enfants à faire leurs devoirs et suivre leurs progrès en lisant les bulletins scolaires ;
- connaître les lois du Ghana, être mieux informés de leurs droits et de leurs devoirs ;
- comprendre la politique du gouvernement et les droits des citoyens ;
- comprendre les programmes de planification familiale, être mieux informés au sujet du VIH/sida et des MST ;
- bien utiliser engrais et produits chimiques en agriculture ;
- lire la Bible eux-mêmes ;
- pour les femmes, voir et lire le bulletin de paie de leur époux, qui ne peut plus prétendre qu'il n'a pas été payé ;
- pour les femmes, à la mort de leur époux, tenir tête à leur belle-famille afin de ne pas être dépossédée de leurs biens ou de ceux de leur mari ;
- gérer leur argent, lire les prix, les factures et les reçus, calculer les dépenses, tenir des comptes, établir un budget pour la famille ;
- avoir plus de chances d'obtenir un prêt, conserver une trace écrite d'un paiement, ouvrir un compte d'épargne ;
- avoir davantage de contacts avec la société et ses différentes composantes ;
- apprendre d'autres langues, comme l'anglais, afin de participer aux débats menés dans cette langue.

Sources : SIL UK (2004), Street (2003).

ressent à leurs ancêtres et à leur patrimoine culturel. Les diverses pratiques de l'alphabétisme font partie intégrante de l'existence des individus, elles les aident à avoir conscience de leur identité et contribuent au sentiment de leur propre valeur.

### **La société régit les pratiques de l'alphabétisme, en particulier pour les femmes**

Aujourd'hui comme hier, de nombreux groupes sociaux se voient interdire l'accès à l'alphabétisme dans les langues écrites. Les formes de l'exclusion

29. Les études ethnographiques consacrées à l'alphabétisme publiées au cours des 20 dernières années appartiennent pour la plupart à ce que l'on appelle les *New Literacy Studies* (« nouvelles études sur l'alphabétisation »). Cette partie s'appuie sur les travaux de Barton, 1994 ; Barton et Hamilton, 1998 ; Barton *et al.*, 2000 ; Bett, 2003 ; Dyer et Choksi, 2001 ; Kell, 1995, 1999 ; Maddox, 2005 ; Papan, 2004, 2005 ; Robinson-Pant, 2000 ; Street, 1993, 2001a, 2001b, 2003.

**Les véritables bénéfices de la pratique de l'alphabétisme tiennent à son pouvoir de transformation.**

ont changé : les possibilités d'accès à l'alphabétisation sont variées mais de nombreux individus se rendent compte que son utilisation est inadéquate, inadaptée voire, dans certains cas, illégale.

La réglementation sociale des pratiques de l'alphabétisme est souvent sexospécifique : dans de nombreuses sociétés, ce sont les hommes, et eux seuls, qui sont censés utiliser leurs compétences dans la sphère publique (les administrations et les institutions religieuses, par exemple), tandis que les femmes, elles, sont censées les appliquer dans la sphère privée. Au Bangladesh par exemple, la découverte et la diffusion de textes personnels écrits par une femme peuvent provoquer des actes d'humiliation ou même de violence physique (Maddox, 2005). En matière d'emploi, les discriminations fondées sur le sexe ou l'origine ethnique peuvent délimiter les lieux et les modes de l'utilisation de l'alphabétisme.

#### ***Les pratiques de l'alphabétisme influent les motivations des apprenants***

Les recherches montrent clairement en quoi la pratique de l'alphabétisme peut avoir un impact sur tous les aspects de l'existence des individus, en particulier sur la conscience qu'ils ont de leur identité et sur leur sentiment d'identité sociale. En Guinée comme dans de nombreux autres pays<sup>30</sup>, les femmes qui participent à des cours d'alphabétisation indiquent qu'elles ont davantage confiance en elles et qu'elles se sentent plus responsables et plus autonomes (Aide et Action, 2005). C'est essentiellement parce que la pratique de l'alphabétisme concerne la vie et l'identité sociale des individus que la demande d'alphabétisation est si forte. Grâce à l'instruction et à l'alphabétisation, les individus (et leur famille) donnent forme à leurs espoirs, leurs aspirations et leurs projets. Comme l'indiquent en effet de nombreuses études, les véritables bienfaits de la pratique de l'alphabétisme tiennent à son pouvoir de transformation, à la façon dont elle donne à l'individu le pouvoir de « lire » (et de relire) le monde qui est le sien. Comme l'a montré Freire, l'alphabétisation a le pouvoir de modifier les rapports de force au sens large en donnant plus de poids aux atouts des pauvres et en renforçant leurs capacités et leur sentiment d'autonomie (Freire et Macedo, 1987).

#### ***Les politiques d'alphabétisation durable doivent s'appuyer sur les pratiques***

Les pratiques de l'alphabétisme suscitent bien des hypothèses dans l'éducation formelle et les programmes d'apprentissage pour adultes, ne serait-ce qu'implicitement. Dans les écoles, on prête généralement une grande importance à la compréhension des manuels (ce que l'on appelle

l'« alphabétisation scolaire ») et à la démonstration de l'assimilation des connaissances lors des examens. On n'accorde pas d'importance, ou très peu, aux compétences utilisées dans la vie de tous les jours. À l'inverse, les programmes destinés aux jeunes non scolarisés et aux adultes adoptent généralement une approche plus pratique ou plus politique : il s'agit par exemple d'enseigner des compétences qui pourront être valorisées sur le marché du travail, de renforcer une solidarité politique, de former les individus à des activités rémunératrices et d'améliorer la santé génésique ou les soins médicaux destinés aux enfants.

L'analyse des pratiques de l'alphabétisme et des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent permet aux responsables de l'élaboration des politiques et aux concepteurs de programmes de comprendre les demandes et les motivations des apprenants. Les écoles et les programmes d'alphabétisation pour adultes favoriseront d'autant mieux la participation et les résultats des apprenants que les contenus seront élaborés en fonction des demandes de ces derniers. En Afrique australe, plutôt que d'acquérir des compétences en alphabétisme adaptées à la vie de tous les jours, les apprenants ont visé en priorité le statut et les perspectives d'emploi dont bénéficient les personnes ayant suivi une éducation formelle. En El Salvador (Bett, 2003), en Inde (Dyer et Choksi, 2001) et en Afrique du Sud (Mpopiya et Prinsloo, 1996), de nombreux participants aux programmes d'alphabétisation ont déclaré aspirer à une éducation comparable à l'éducation formelle, avec tous les bénéfices qui y sont attachés, signe de l'importance que revêt la scolarisation formelle dans leur société.

## **Environnements alphabètes et alphabétisme**

Les environnements sociaux et culturels dans lesquels les individus vivent et travaillent peuvent être caractérisés comme étant plus ou moins propices à l'acquisition et à la pratique de l'alphabétisme. Il est bien évident que les écoles sont particulièrement propices à l'alphabétisme et qu'on y trouve une grande diversité de documents écrits et visuels propres à faciliter l'alphabétisation et l'utilisation pratique des compétences acquises. Qu'en est-il des autres environnements ? Les documents écrits et visuels y sont-ils disponibles en abondance, comment sont-ils valorisés à la maison, sur les lieux de travail, dans les diverses catégories professionnelles et dans les communautés ? Les environnements contribuent-ils de façon significative à la généralisation de l'alphabé-

<sup>30</sup>. Pour des exemples supplémentaires, voir le chapitre 5.

tisme ? Dans quelle mesure les environnements alphabètes, plus ou moins riches en documents écrits et visuels, encouragent-ils les individus à devenir alphabètes et à préserver et à intégrer dans leur vie quotidienne les compétences ainsi acquises<sup>31</sup> ?

Le contenu spécifique des environnements alphabètes varie selon les contextes. À la maison, par exemple, on entend par « environnement alphabète stimulant » la présence d'un grand nombre de documents écrits (livres, magazines, journaux, par exemple), de moyens de communication et d'information (radio, téléphone portable, télévision, ordinateur). Dehors, un environnement alphabète riche désigne une grande quantité d'enseignes, d'affiches et de prospectus, ainsi que la présence d'institutions propices à l'alphabétisation telles que les écoles, les bureaux, les tribunaux, les bibliothèques, les banques et les centres de formation. Les environnements alphabètes sont cependant tout autre chose que des lieux permettant d'accéder aux textes imprimés, aux archives, aux documents visuels ou aux moyens techniques perfectionnés ; dans l'idéal, ils devraient permettre le libre échange de l'information et offrir de multiples possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Que ce soit à la maison, dans la rue, sur le lieu de travail ou dans les communautés, les environnements alphabètes exercent une influence non seulement sur ceux avec qui ils sont directement en contact mais aussi sur l'ensemble des membres de la société.

Les environnements alphabètes riches sont communs dans les pays à revenu élevé. En revanche, dans les pays à revenu intermédiaire ou bas, ils varient considérablement à l'intérieur même de chaque pays et d'un pays à l'autre. Les cultures qui encouragent la lecture et l'écriture sont souvent l'apanage des groupes privilégiés de la société, tels les responsables politiques, les catégories professionnelles instruites, les élites culturelles et religieuses. Dans de nombreux pays en développement, les documents imprimés sont inégalement répartis et les nouvelles publications sont limitées (Altbach, 1992). L'Afrique, par exemple, représente 12 % de la population mondiale mais 2 % de l'édition mondiale (Krolak, 2005). Dans les régions rurales et reculées d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, la diffusion des journaux, des livres, des magazines ou même des affiches est souvent très restreinte. L'école représente un contexte particulier, parfois le seul, dans lequel les livres et les documents imprimés sont (ou devraient être) facilement accessibles, bien que ce ne soit pas nécessairement le cas pour les adultes et les jeunes non scolarisés, dont l'environnement alphabète reste donc pauvre<sup>32</sup>.

Bien que le nombre d'études consacrées à l'impact des environnements alphabètes augmente depuis plusieurs années, les conditions dans lesquelles les environnements alphabètes favorisent et soutiennent l'alphabétisme, ainsi que les mécanismes à l'œuvre, n'ont pas été suffisamment analysés (Chhetri et Baker, 2005). Nombre d'observateurs établissent un rapport direct entre un environnement alphabète stimulant et la demande d'alphabétisation : les individus qui résident dans de tels environnements sont davantage incités à devenir alphabètes et à appliquer leurs nouvelles compétences (Oxenham *et al.*, 2002). La façon dont ces liens se mettent en place dans les familles, les communautés, les groupes linguistiques, sur les lieux de travail et dans les sociétés est moins bien comprise, les données empiriques dont nous disposons demeurent insuffisantes.

En règle générale, il est malaisé de mesurer les environnements alphabètes et l'impact qu'ils ont, notamment parce que les concepts et les définitions opérationnelles utilisés ne sont pas uniformes. En outre, comme l'indiquent les études présentant une définition claire des environnements alphabètes, les acquis éducatifs varient considérablement au sein des communautés à faible revenu (Neuman et Celano, 2001). En tenant compte de ces éléments, nous analysons dans les parties suivantes les principales conclusions des études sur la nature et l'impact des environnements alphabètes, en essayant de déterminer si les politiques nationales mises en œuvre dans ce domaine sont appropriées et efficaces.

### Les environnements propices pour les enfants d'âge scolaire

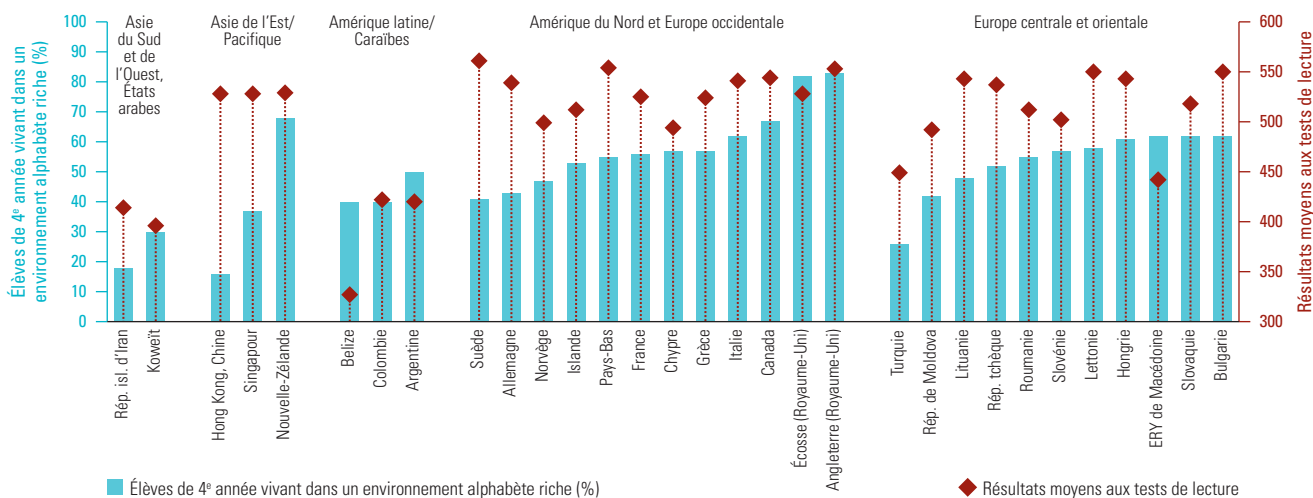
Comme le montrent les études comparatives consacrées aux acquis éducatifs dans les pays développés, les étudiants issus de familles disposant d'une grande quantité de ressources en matière d'alphabétisme, notamment de livres, de magazines et d'ordinateurs, obtiennent de meilleurs résultats en lecture ainsi que dans les autres disciplines (Elley, 1992, par exemple). Selon l'étude récente de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) intitulée *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRLS), la pratique d'activités liées à l'alphabétisme dans le milieu familial (par exemple la présence et l'utilisation d'outils de lecture, de jeux orientés vers l'alphabétisme, d'émissions de télévision axées sur la lecture, d'ouvrages de référence et d'ordinateurs) est liée par une relation positive aux acquis en lecture en 4<sup>e</sup> année du primaire (figure 8.5).

**Les environnements alphabètes devraient permettre le libre échange de l'information et offrir de multiples possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.**

31. L'expression « environnement alphabète » est abondamment utilisée dans les études sur le développement de la petite enfance pour décrire l'incidence de l'environnement sur l'acquisition de l'alphabétisme par les jeunes enfants, comme l'acquisition du langage, la préparation à l'école et l'aptitude à la lecture (Dickinson et Tabors, 2001 ; Nielsen et Monson, 1996). La recherche s'est beaucoup intéressée à l'importance capitale de l'environnement familial pour les enfants d'âge préscolaire, au moment où a lieu l'initiation au langage (Burgess, 1999). Outre l'environnement matériel des enfants, les études sur le développement de l'enfant avancent que les relations humaines déterminent à quel moment, avec quelle fréquence et dans quels types de situations les jeunes enfants mettent en pratique l'alphabétisme qu'ils ont ainsi acquis (Neuman et Ruskos, 1997).

32. Voir le site de l'UNESCO/Danida Basic Learning Materials Initiative : [http://www.unesco.org/education/blm/blmintro\\_en.php](http://www.unesco.org/education/blm/blmintro_en.php).

**Figure 8.5 : Pourcentage par pays des élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire dont le foyer est un environnement alphabète riche, et résultats moyens par pays des acquis en lecture en 2001**



N. B. L'indicateur des activités d'alphabétisme pratiquées chez eux par les jeunes enfants utilisé dans le Programme international de recherche en lecture scolaire se fonde sur les déclarations des parents concernant 6 activités : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets utilisant l'alphabet, jouer à des jeux de mots et lire à haute voix des enseignants et des étiquettes.

Source : Mullis et al. (2003a).

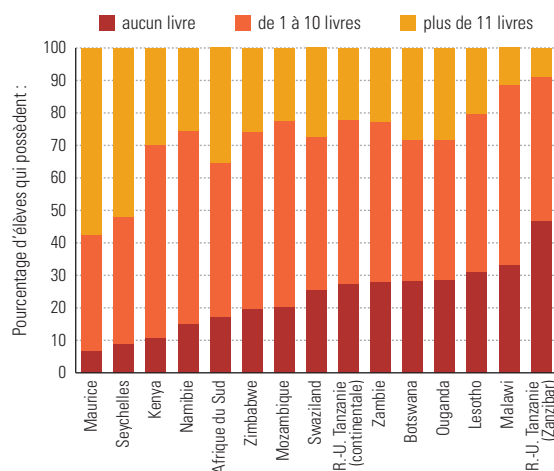
En Amérique latine, selon les conclusions du Primer Estudio Internacional Comparativo, étude parrainée par l'UNESCO, les deux déterminants majeurs de l'acquisition du langage et des mathématiques sont le niveau d'études des parents et la présence de 10 livres ou plus dans le foyer (Wilms et Somers, 2001, 2005 ; Carnoy et Marshall, 2005). Bref, les milieux familiaux qui disposent d'un riche environnement alphabète ont un effet favorable sur l'acquisition de l'alphabétisme par les enfants.

Cependant, dans les pays en développement, les enfants grandissent souvent dans des environnements alphabètes pauvres. Ainsi, le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) (voir chapitre 2) a recueilli des données sur la présence de livres, de journaux, de magazines, de radios et de postes de télévision chez les élèves en 6<sup>e</sup> année d'études<sup>33</sup>. Dans une grande majorité des cas, soit 80 %, les familles des élèves possèdent un poste de radio hormis dans trois des pays africains étudiés. Par comparaison, la présence de livres est plus limitée : dans 12 cas sur 15, 70 % des élèves au moins indiquent qu'il y a chez eux moins de 10 livres (figure 8.6). Il n'y a qu'à Maurice, aux Seychelles et, dans une moindre mesure, en Afrique du Sud que les familles des élèves possèdent un nombre de livres élevé, soit 11 ou plus.

Dans tous les pays à l'exception de Maurice, on trouve davantage de quotidiens que de magazines au domicile des élèves, même si les écarts d'un pays à l'autre sont importants (figure 8.7). En

République-Unie de Tanzanie, 20 % des élèves déclarent avoir des quotidiens chez eux, ce qui est le pourcentage le plus bas, contre plus de 60 % au Botswana et au Swaziland, les autres pays se situant à l'intérieur de cette fourchette ; l'écart est légèrement plus important pour ce qui concerne la présence de magazines : de 10 % en Ouganda à

**Figure 8.6 : Indications données par les élèves de 6<sup>e</sup> année de 15 systèmes éducatifs africains sur le nombre de livres que possède leur famille, 2000\***



\* Ces 15 systèmes éducatifs recouvrent 14 pays. Les données proviennent intégralement des archives du SACMEQ II (2000) sauf celles qui concernent le Zimbabwe, qui proviennent des archives du SACMEQ I (1995).

Source : Ross et al. (2004).

33. Les données concernant les élèves de 6<sup>e</sup> année sont moins pertinentes pour les pays où le taux de scolarisation dans le primaire est relativement faible, comme au Mozambique et, dans une moindre mesure, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie.

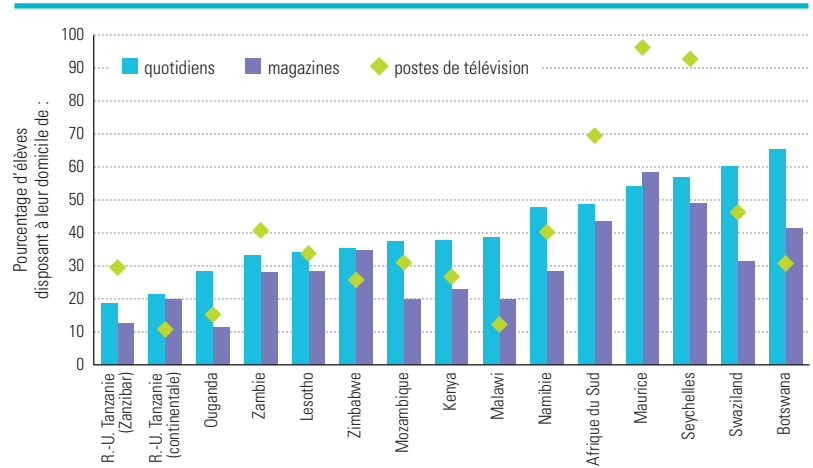
près de 60 % à Maurice. Si le nombre de quotidiens et de magazines est sensiblement le même dans tous les pays, la présence d'un poste de télévision est beaucoup plus variable, probablement en fonction de l'accès à l'électricité. On constate également, selon ces résultats, qu'entre 1995 et 2000, le pourcentage de foyers d'Afrique australe ayant des magazines et des quotidiens a diminué tandis que, à l'inverse, celui des ménages disposant d'un poste de télévision a augmenté.

L'étude du SACMEQ s'est également intéressée à l'environnement alphabète scolaire, en déterminant la présence de bibliothèques dans les écoles sur la base des indications fournies par les élèves, ainsi que le nombre de livres dans chaque salle de classe à partir des informations données par les enseignants. La première mesure donne une indication de l'environnement alphabète scolaire général ; la seconde détermine l'existence des ressources en alphabétisme sur les lieux d'enseignement. Comme l'indique la figure 8.8, les élèves de 6<sup>e</sup> année à Maurice, aux Seychelles, en Ouganda et, dans une moindre mesure, en Namibie fréquentent des écoles dotées de bibliothèques. Dans les autres pays en revanche, de 20 à 40 % seulement des élèves ont accès à une école ou à une salle de classe disposant d'une bibliothèque, avec des différences considérables entre les zones rurales, les petites et les grandes villes.

Il est encore plus préoccupant de constater le fort pourcentage d'élèves de 6<sup>e</sup> année qui déclarent qu'il n'y a pas de livres dans leur classe (figure 8.9). Ainsi, au Kenya, au Malawi, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie, en Ouganda et en Zambie, plus de la moitié d'entre eux reçoivent un enseignement dans des classes totalement dépourvues de manuels scolaires. Ainsi, alors que les recherches montrent clairement l'importance des environnements alphabètes familiaux et scolaires au regard de l'acquisition de la lecture et du langage, nombreux sont les élèves dont les environnements alphabètes scolaires sont pauvres et même complètement dépourvus du strict minimum en termes d'outils de lecture, ce qui crée une situation préjudiciable à l'acquisition durable de l'alphabétisme.

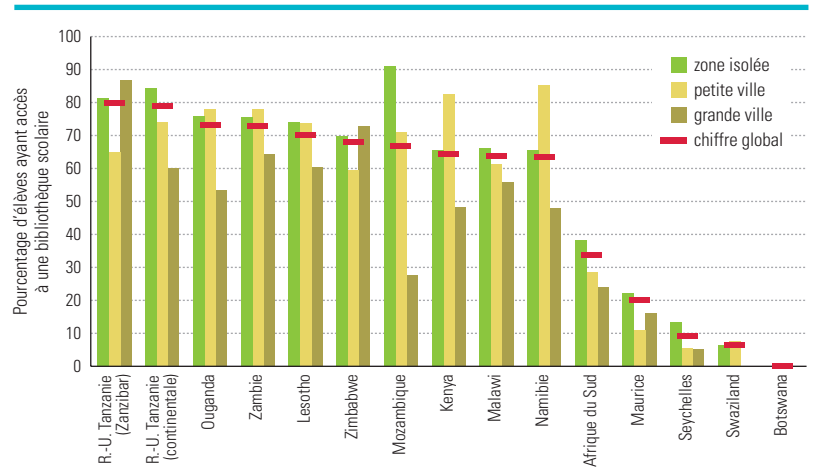
Depuis plusieurs dizaines d'années, la publication et la distribution de manuels scolaires dans les pays en développement figurent au programme des organismes d'aide (Limage, 2005c). Pourtant, que ce soit au niveau de pays ou d'ensembles régionaux, les investissements dans la publication de livres ne semblent pas faire l'objet d'une politique cohérente (Read, 1995). Ceux concernant les manuels scolaires résultent souvent d'initiatives isolées, de projets à court terme qui contribuent peu à renforcer les capacités de l'édition locale

**Figure 8.7 : Présence de quotidiens, de magazines et de postes de télévision au domicile d'élèves de 15 systèmes éducatifs africains, 2000\***



\* Voir fig. 8.6.  
Source : Ross et al. (2004).

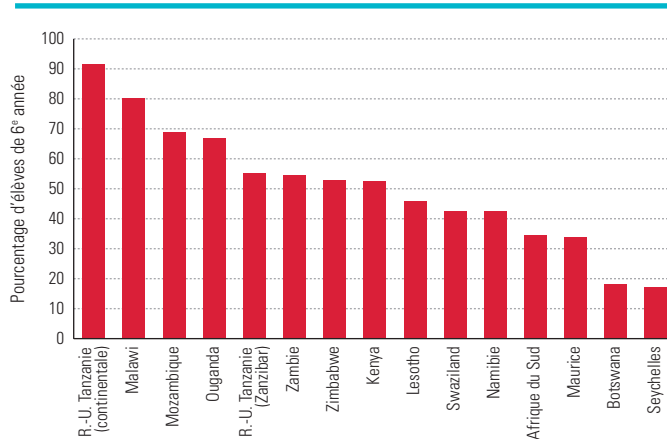
**Figure 8.8 : Pourcentage par pays (et par lieu de résidence) d'élèves de 6<sup>e</sup> année qui fréquentent des établissements scolaires ne disposant de bibliothèque ni dans l'école ni dans les classes, 2000\***



\* Voir fig. 8.6.  
Source : Ross et al. (2004).

sur le long terme. En outre, dans de nombreuses régions, il est malaisé de s'assurer que les livres parviennent bien jusqu'aux apprenants. Les études montrent ainsi qu'en Bolivie, au Brésil, au Chili, en Colombie, en Équateur, au Panama, au Pérou et au Venezuela, un tiers seulement des élèves du primaire ont accès à des manuels (Montagnes, 2000). Pour l'alphabétisme durable comme pour l'enseignement efficace, l'utilisation intensive de documents imprimés et visuels est une nécessité ; or, dans les pays en développement, un grand nombre de classes doivent encore s'en passer.

**Figure 8.9 : Pourcentage par pays (et par lieu de résidence) d'élèves de 6<sup>e</sup> année dont les classes sont entièrement dépourvues de livres, 2000\***



\* Voir fig. 8.6.  
Source : Ross et al. (2004).

### Environnements propices pour les adultes

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) a examiné les facteurs associés à la maîtrise de l'alphabétisme dans 20 pays de l'OCDE, notamment le milieu socio-économique, le niveau d'instruction, l'expérience professionnelle et les diverses activités qui indiquent la richesse de l'environnement alphabète des personnes interrogées, que ces activités soient pratiquées à la maison ou dans le cadre du travail<sup>34</sup> (OCDE, 2000). Les personnes interrogées sur leur environnement familial ont donné des informations sur leur participation à des activités propices à l'alphabétisme (lire des livres et des journaux, fréquenter des bibliothèques), la présence chez elles de quotidiens et de magazines et le temps qu'elles passent devant la télévision. Elles ont également fourni des indications sur la fréquence et le caractère varié des activités menées sur leur lieu de travail dans les domaines de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'EIAA a en outre constaté que les pratiques de l'alphabétisme au travail et à la maison (qui s'ajoutent aux acquis de l'éducation formelle, à l'activité professionnelle et à la formation formelle des adultes) contribuent de façon notable à la maîtrise de l'alphabétisme. L'enquête est parvenue à la conclusion que les environnements familiaux et professionnels qui servent de cadre à des activités fondées sur l'alphabétisme sont propices à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul.

### Environnements alphabètes nationaux

Par le passé, de nombreux pays ont tenté d'établir des environnements durables propices à l'alphabétisme au moyen de l'édition, de la radio et de la télévision (l'encadré 8.8 décrit le cas de la Chine).

Dans nombre de pays, on a publié des ouvrages destinés tout particulièrement aux personnes possédant des compétences minimales en écriture (UNESCO, 1975b). En Thaïlande, en Tunisie, en République-Unie de Tanzanie, au Venezuela et en Zambie, des revues ont publié des articles destinés spécialement aux néo-alphabètes. Dans les années 1960 et 1970, de nombreux pays ont lancé des périodiques destinés à promouvoir l'alphabétisme dans les langues locales<sup>35</sup>. Au Brésil, le Mobral, mouvement en faveur de l'alphabétisation, a publié deux revues : *Journal do Mobral* (tiré à 2 millions d'exemplaires), à l'intention des personnes participant aux cours d'alphabétisation, et *Integração*, conçu spécialement pour les néo-alphabètes (Bataille, 1976).

La mobilisation des médias en faveur de l'alphabétisme et des programmes d'alphabétisation constitue elle aussi une stratégie couramment utilisée. Au cours des années 1930, à l'instar de Sergueï Eisenstein, des cinéastes ont produit des films populaires visant à promouvoir la campagne d'alphabétisation soviétique. Entre 1965 et 1972, le nombre de pays en développement utilisant la radio et la télévision en association avec les programmes d'alphabétisation a plus que doublé, passant de 10 à plus de 22. De nombreux pays d'Amérique latine ont formé des groupes d'écoute (comme ACPO en Colombie) afin de maximiser l'impact des émissions de radio sur l'alphabétisme. De même, des clubs de radio et des groupes d'écoute ont été créés en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo, au Ghana, au Niger, au Nigéria, au Sénégal, au Togo et en République-Unie de Tanzanie (Bataille, 1976). Peu d'études ont été réalisées à ce jour afin de déterminer l'impact global des changements intervenant dans l'environnement alphabète d'un pays donné. L'encadré 8.9 décrit une étude internationale sur l'incidence des documents imprimés, des médias et des nouvelles technologies sur le taux d'alphabétisme. De manière générale, il paraît établi que les différentes composantes des environnements alphabètes ont des impacts divers sur le niveau global d'alphabétisme.

### L'équité au sein de la société

Dans le monde développé, l'alphabétisme généralisé est la norme : presque tous les adultes ont des compétences minimales en lecture et en écriture, bien que la qualité de ces compétences comme la fréquence de leur utilisation varient considérablement (il en va de même pour le calcul). Dans le monde en développement, où les besoins en alphabétisation sont plus criants, la répartition géographique et sociale de l'alphabétisme est très disparate (voir chapitre 7). La présente partie

34. Le niveau d'éducation formelle est de loin considéré comme le déterminant majeur de la maîtrise de l'alphabétisme, et ce dans 17 pays sur 20, ce qui n'a rien d'étonnant, chaque année de scolarité augmentant le score d'alphabétisme de 10 points en moyenne. L'âge et la profession sont également des déterminants majeurs de l'alphabétisme.

35. Par exemple, *Bekham bidan* en Afghanistan, *Sengo* en République démocratique du Congo, *Ujala* en Inde, *Ruz-Now* en République islamique d'Iran, *News for All* en Jamaïque, *New-Day* au Libéria, *Kibaru* au Mali, *Saabon ra'avili* au Niger, *Game-su* au Togo, et *Elimu-haina-mwisha* en République-Unie de Tanzanie.



### Encadré 8.8 Les environnements alphabètes en Chine

Les environnements alphabètes en Chine ont connu un formidable essor au cours des dernières décennies. Ainsi, dans ce pays, le nombre de périodiques est passé de quelque 250 en 1949 à plus de 8 500 en 2001. Au cours des 50 dernières années, le nombre de journaux a été quasiment multiplié par 10. On trouve aujourd'hui en Chine plus de 400 quotidiens tirant à 80 ou 85 millions d'exemplaires et près de 560 maisons d'édition qui publient environ 100 000 titres (anciens et nouveaux) par an. Outre des dizaines d'unités d'édition informatisée, les stations de radio et les chaînes de télévision se comptent par milliers et le nombre de journalistes dépasse largement le demi-million. Selon des estimations réalisées cette année, il y aurait en Chine jusqu'à 40 millions d'ordinateurs connectés à l'Internet et 200 millions de personnes utilisant bases de données, multimédia et Internet (Ross *et al.*, 2005).

### Encadré 8.9 Documents imprimés, médias et nouvelles technologies ont-ils une incidence sur les taux d'alphabétisme ?

Une étude exploratoire transnationale récente portant sur 100 pays a examiné les corrélations entre les mesures des environnements alphabètes nationaux et les taux d'alphabétisme. Parmi les indicateurs de la qualité des environnements alphabètes figurent, premièrement, la quantité de matériel de lecture et d'apprentissage disponible, mesurée par le tirage des journaux, la publication de livres et le nombre de personnes inscrites dans une bibliothèque et, deuxièmement, la possibilité d'accéder aux technologies de l'information et de la communication (TIC), mesurée par le pourcentage de ménages possédant des postes de radio et de télévision et par le nombre d'ordinateurs. En tenant compte du taux net de scolarisation dans le primaire, cette étude a mis en évidence une relation positive entre la forte présence des TIC (télévisions, radios et ordinateurs) et les taux d'alphabétisme chez les adultes comme chez les jeunes avec, par ordre d'importance, la télévision, l'ordinateur puis la radio. Ces premiers résultats donnent à penser que les médias audiovisuels pourraient avoir une plus forte incidence que la radio, dans les pays en développement, en particulier, bien que les mécanismes à l'œuvre n'aient pas encore été suffisamment explorés.

La forte présence de livres, de journaux et de bibliothèques a longtemps été considérée comme un indicateur clef d'un environnement alphabète sain et comme le facteur déterminant de

s'intéresse à la géographie sociale de l'alphabétisme. Elle analyse l'inaccessibilité relative de l'alphabétisme pour les familles vivant dans des communautés caractérisées par un environnement alphabète pauvre et elle évalue dans quelle mesure les individus ayant un faible niveau d'alphabétisme entretiennent des contacts ou des relations avec les individus plus alphabètes.

Hormis dans les communautés rurales extrêmement pauvres ou reculées, où pas un adulte ne sait lire ou écrire, la plupart des individus vivent dans des communautés où ils ont accès, d'une façon ou d'une autre, aux compétences en alphabétisme d'autrui. Basu et Foster (1998) désignent les personnes du premier groupe comme des analphabètes isolés<sup>36</sup> et celles du second groupe comme des analphabètes de proximité. Dans la mesure où les analphabètes de proximité tendent à solliciter l'aide de personnes ayant un niveau d'alphabétisme plus élevé, ils peuvent mener à bien des tâches fondées sur l'alphabétisme qualifiées de « difficiles » ou complexes<sup>37</sup>

**Hormis dans certaines communautés où personne ne sait lire, la plupart des individus vivent dans des communautés où ils ont accès aux compétences en alphabétisme d'autrui.**

l'acquisition durable de l'alphabétisme. Or, pour ce qui concerne les livres, nombre d'analyses montrent qu'il n'existe qu'une faible corrélation au niveau national entre les indicateurs de l'édition et les taux d'alphabétisme. Il n'est pas impossible que l'omniprésence d'imprimés plus prosaïques (formulaires, brochures, enseignes, bannières, lettres et ordonnances) contribue davantage à l'alphabétisme que les ouvrages spécialisés et les manuels scolaires. On constate néanmoins une forte relation positive entre le tirage des quotidiens par habitant et le taux d'alphabétisme, ce qui n'est pas surprenant compte tenu du coût peu élevé des quotidiens, de leur large diffusion et de la facilité qu'il y a à se les procurer.

De manière générale, les recherches montrent qu'un environnement alphabète stimulant encourage l'individu à devenir alphabète et sert de point d'appui aux nouveaux alphabètes, favorisant ainsi l'épanouissement des pratiques d'alphabétisme tout au long de la vie. Il serait bon d'engager de nouvelles études sur l'impact des environnements alphabètes afin d'analyser les processus à l'œuvre par groupes ethniques, tranches d'âge, situations géographiques et catégories professionnelles, des données précises sur la part des budgets affectée aux programmes d'alphabétisation s'avérant alors nécessaires.

Source : Chhetri et Baker (2005).

36. À l'heure actuelle, peu d'études se sont intéressées de près aux caractéristiques des analphabètes isolés ou aux moyens susceptibles de surmonter les difficultés auxquelles font face leurs communautés en termes d'alphabétisation.

37. L'EIAA a également demandé aux personnes sondées d'indiquer la fréquence avec laquelle elles sollicitaient l'aide d'autres personnes afin de réaliser des tâches liées à l'alphabétisme (OCDE, 2000).

**En moins de deux siècles, la nature et la fonction sociale de l'alphabétisme ont été profondément modifiées.**

(par exemple, remplir des formulaires, comprendre des documents administratifs, lire des ordonnances ou écrire des lettres à sa famille). Ainsi, les adultes plus âgés peu alphabétisés demandent souvent aux plus jeunes de la famille de s'occuper des tâches nécessitant un certain niveau d'alphabétisme. De même, les migrants étrangers peuvent solliciter l'aide des réseaux familiaux étendus ou des associations représentant les minorités ethniques. Gibson (1998), qui s'est penché sur la dynamique de l'alphabétisme dans les foyers, conclut que la présence d'une seule personne alphabète dans une famille « analphabète » suffit à entraîner divers effets positifs. Le même auteur (2001) a également montré comment, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, le classement des taux d'alphabétisme des adultes par région était modifié dès lors que l'on calculait le taux d'alphabétisme « réel » en tenant compte des analphabètes de proximité. Le tableau 8.3 montre que, bien que présentant un pourcentage d'alphabètes supérieur à celui de la région de la côte nord, la région de la côte sud de la Papouasie-Nouvelle-Guinée avait un taux d'alphabétisme « réel » plus faible. Peu de recherches se sont intéressées à la répartition des personnes alphabètes au sein de chaque famille. Si les personnes ayant des compétences minimales en alphabétisme sont réparties de façon égale entre les familles, le pourcentage de ménages ayant accès à l'alphabétisme peut atteindre 100 %, même si le niveau d'alphabétisme individuel est beaucoup plus faible. À l'inverse, si les personnes alphabètes sont concentrées au sein de quelques foyers et que les familles ont toutes

la même taille, alors le pourcentage de familles comptant des personnes alphabètes est identique au pourcentage des personnes alphabètes. Si le pourcentage de familles comptant au moins un alphabète n'est que faiblement supérieur au pourcentage des personnes alphabètes, alors le degré de concentration de l'alphabétisme au sein des ménages est élevé et la « répartition » de l'alphabétisme au sein de la population médiocre. Il serait très intéressant de connaître à la fois les causes et les effets d'une telle concentration<sup>38</sup>.

## Conclusion

En moins de deux siècles, la nature et la fonction sociale de l'alphabétisme ont été profondément modifiées : c'était à l'origine un moyen de comprendre les préceptes religieux et de sélectionner les recrues pour l'armée, c'est aujourd'hui le pilier fondamental du traitement de l'information et de la productivité du travail. Autrefois outil au service des marchands, des administrateurs et de quelques professions, c'est aujourd'hui un instrument vital au service des échanges culturels et du commerce mondial. Jadis moyen de faire appliquer les contrats et de définir les droits des électeurs, c'est aujourd'hui une base qui relie les individus et les familles aux institutions publiques et aux réseaux internationaux. Aujourd'hui, l'alphabétisme est devenu essentiel.

Le développement de l'éducation formelle a constitué le facteur le plus déterminant de la transition vers l'alphabétisme généralisé. Pour des

**Tableau 8.3 : Taux d'alphabétisme des adultes déclaré et réel en Papouasie-Nouvelle-Guinée, 1996**

Région	Pourcentage de la population adulte				Taux réel d'alphabétisme des adultes (%)
	Alphabètes	Analphabètes de proximité	Analphabètes isolés	Écarts des taux d'alphabétisme par sexe	
National Capital District	85,8	12,1	2,1	5,3	95,0
Îles de Nouvelle-Guinée	77,7	15,2	7,1	5,8	89,3
Côte sud (Papouasie)	59,0	23,4	17,6	15,8	76,7
Côte nord	56,3	28,6	15,1	25,1	78,0
Hautes terres	34,6	37,7	27,7	17,8	63,2
Papouasie-Nouvelle-Guinée	51,9	29,1	19,0	18,2	74,0

N. B. Les estimations concernent la population âgée de 15 ans et plus.

Source : Enquête de 1996 auprès des foyers de Papouasie-Nouvelle-Guinée, citée par Gibson (2001).

38. Cette analyse a bénéficié des observations de Julie Schaffner.

raisons sociales, culturelles et économiques, cette transition a d'abord eu lieu en Europe occidentale et en Amérique du Nord. Plus récemment, les campagnes d'alphabétisation et les plus grandes possibilités d'accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes, notamment en Amérique latine, en Afrique et en Asie, ont constitué elles aussi des facteurs qui, associés à l'expansion de la scolarisation, ont contribué à la progression des taux d'alphabétisme. À l'inverse, les conflits politiques prolongés et les crises économiques graves ont entraîné une stagnation des taux d'alphabétisme ; les exclusions et les discriminations favorisent toujours la persistance de poches d'analphabétisme, et ce même dans les pays développés.

La langue, les pratiques de l'alphabétisme et les environnements alphabètes montrent l'importance que revêt le contexte social élargi au sein duquel l'individu acquiert un alphabétisme durable. Les recherches donnent à penser que :

- il serait judicieux de fournir aux jeunes et aux adultes des possibilités d'apprentissage qui correspondent davantage à leurs besoins en alphabétisme et qui tiennent compte de l'utilisation que leurs communautés font de l'alphabétisme ;
- le défi qui se pose actuellement est de mener cette tâche à bien en tenant compte des situations linguistiques complexes des enseignants et des apprenants, tout en permettant à ces derniers d'enrichir leurs compétences en alphabétisme dans leur langue maternelle comme dans d'autres langues ;
- la création et la préservation d'un environnement alphabète mobilisateur sont un moyen efficace de stimuler le désir d'alphabétisation et de promouvoir l'utilisation et les pratiques de l'alphabétisme.

Le chapitre 9 se propose d'examiner l'incidence de ces résultats sur les politiques et les programmes éducatifs. ■