



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Programmes d'alphabétisation efficaces

Session parallèle A-5
**Aller de l'alphabétisation
à l'apprentissage tout au long
de la vie**

Liens entre alphabétisation et éducation tout au long de la vie

par Rosa María Torres

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC A-5.1

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : **www.ADEAnet.org**

I. Introduction ¹

1. Bon nombre de personnes doivent penser que les notions d'*alphabétisation* et d'*éducation tout au long de la vie* n'ont rien en commun. En réalité, la plupart – y compris de nombreux responsables de politiques et spécialistes en éducation – voient en l'*alphabétisation* une activité éducative non formelle, de soutien et de courte durée destinée aux jeunes et aux adultes démunis qui n'ont pas fréquenté l'école lorsqu'ils étaient enfants. Le présent article s'efforce de traiter de ces idées fausses et d'autres encore à ce sujet, et de montrer le lien étroit qui existe entre alphabétisation et éducation tout au long de la vie.

2. Les calendriers nationaux et internationaux ont négligé l'alphabétisation des jeunes et des adultes au cours des deux dernières décennies. Les objectifs de l'Éducation pour tous (Jomtien en 1990 et Dakar en l'an 2000) ont accordé la priorité à l'éducation des enfants et à l'enseignement primaire. Les objectifs de développement du millénaire couvrant la période 2000-2015 n'incluent même pas l'alphabétisation dans les ODM relatifs à l'éducation.

3. À partir de la fin des années 1980, la Banque mondiale a recommandé de ne pas investir dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes en général dans les pays en développement et ce à cause : (a) du manque de ressources et de la nécessité de donner la priorité à l'éducation des enfants et à l'enseignement primaire, et (b) de la faible rentabilité des programmes d'éducation des adultes.² Ces raisons invoquées sont dénuées de tout fondement car : (a) l'éducation des enfants et celle des adultes sont étroitement liées et ne peuvent donc être considérées comme une option, et (b) l'argument de la faible rentabilité ne reposait sur aucune preuve valable ou une connaissance solide du terrain. Ces dernières années la Banque mondiale a reconnu ces faits et les a rectifiés (Lauglo 2001, Oxenham and Aoki 2001, Torres 2004).³

Le but ne consiste pas tant à éradiquer l'analphabétisme qu'à assurer l'accès de tous à l'alphabétisation – veillant ainsi à l'édification de *familles lettrées*, de *communautés lettrées* et de *sociétés lettrées*. La réalisation de cet objectif implique une action menée simultanément sur quatre fronts complémentaires :

¹ Il s'agit de la version préliminaire d'un article en cours de rédaction, qui doit être présenté à la Biennale de l'ADEA au Gabon (en mars 2006).

² Ces deux arguments sont énoncés dans le document de politique éducative de 1995 de la Banque mondiale intitulé *Priorities and Strategies for Education*. L'argument de la faible rentabilité était fondé sur une seule étude (Abadzi, 1994) commandée par la Banque mondiale, et les données utilisées se référaient aux résultats du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) mis en oeuvre dans les années 60 (entre 1967 et 1972) dans 11 pays (Voir Lind and Johnson, 1990).

³ Maintenant, en revanche, quelques études subventionnées par la Banque mondiale (voir par exemple Carr Hill 2001, réalisée en Ouganda) concluent que l'éducation des adultes (extra-scolaire) peut être plus rentable que l'enseignement primaire (scolaire). C'est un argument subtil, qui peut amener à voir l'éducation des adultes et l'éducation non formelle comme un substitut de l'enseignement aux enfants.

- (a) une éducation de base universelle de qualité pour tous les enfants, qui place l'alphabétisation (acquisition, développement et application) au centre des efforts et des réformes en matière d'éducation;
- (b) assurer l'alphabétisation pour tous, jeunes et adultes, non seulement au moyen de programmes spécifiques pour adultes mais aussi dans le cadre des efforts d'éducation s'adressant aux familles et aux communautés, et en faisant appel à tous les moyens possibles;
- (c) promouvoir une culture et un environnement lettrés aux niveaux local et national, encourager non seulement la lecture mais aussi l'écriture, faire appel à toutes les institutions, modalités et technologies relatives à l'alphabétisation (par ex. bibliothèques, écoles, journaux, radio, TV, technologies numériques, etc.);
- (d) lutter contre la pauvreté sur le plan structurel, non seulement à travers des interventions adéquates et focalisées mais surtout grâce à des politiques économiques et sociales judicieuses et justes. Il est absolument impossible d'offrir une éducation et une alphabétisation de qualité à tous sans éliminer la pauvreté, garantir l'équité et promouvoir le développement national humain et économique.⁴

II. Éducation tout au long de la vie

L'éducation tout au long de la vie signifie littéralement « apprendre toute la vie durant ». C'est ce que nous faisons tous, qui que nous soyons, où que nous vivions et que nous allions ou non à l'école. Ainsi, dans un sens, l'éducation tout au long de la vie n'a rien de nouveau. Cependant, l'adoption et le renouveau actuels de ce concept comme paradigme des systèmes éducatifs partout dans le monde impliquent la prise en compte des points suivants :

- (a) ce qui importe c'est *apprendre* (et non l'information, l'éducation ou la formation en soi) ;
- (b) la société de l'*information* et du *savoir* qui émerge implique fondamentalement l'édification de *sociétés* et de *communautés éducatives*;
- (c) l'éducation permanente est fondamentale de nos jours pour survivre et pour rehausser la qualité de vie des gens, ainsi que pour le développement humain, social, économique national;
- (d) il existe de nombreux systèmes, lieux, moyens, modalités et styles d'apprentissage;
- (e) il s'avère primordial d'assurer des possibilités d'apprentissage pour tous, toute la vie durant.

III. Alphabétisation et éducation tout au long de la vie

1. L'alphabétisation : un concept sans lien avec l'âge

Le terme *alphabétisation* fait essentiellement référence à la capacité de lire et d'écrire (le calcul étant souvent ajouté comme un complément à l'alphabétisation ou une composante de

⁴ Cette quatrième stratégie est capitale. L'alphabétisation et l'éducation pour tous requièrent des politiques intersectorielles. Les politiques d'éducation doivent être liées aux politiques économiques et sociales. Cf: Torres, Rosa María, "*Justicia económica y justicia social 12 tesis para el cambio educativo*", Movimiento Internacional Fe y Alegría/Entreculturas, Madrid, 2005. Cf. <http://www.fronesis.org/libreriarmt.htm>

celle-ci). Bien que les mots *analphabétisme* et *alphabétisation* aient été traditionnellement forgés pour se référer à la population âgée de 15 ans et plus, apprendre à lire et à écrire est en fait un concept et un processus sans lien avec l'âge. Il s'applique aux enfants, aux jeunes et aux adultes.

Selon les conventions sociales, l'enfance est l'âge « normal » où l'on devient alphabète. On est tous supposés apprendre à lire et à écrire à « l'âge scolaire ». De telles conventions supposent des sociétés qui garantissent efficacement le droit universel des enfants à l'éducation et à des institutions éducatives qui leur permettent d'exercer ce droit. Mais tel n'est pas le cas dans la plupart des pays du Sud et dans de nombreux pays du Nord. Des millions d'enfants n'ont pas accès à l'enseignement primaire ou à une école qui garantit leur droit à l'éducation, ou bien ils n'ont pas la possibilité de rester suffisamment longtemps à l'école pour acquérir de solides compétences en lecture et en écriture. Aussi des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes sont-ils contraints d'apprendre à lire et à écrire à un stade ultérieur en ayant recours aux options éducatives formelles ou non formelles de la « seconde chance ».

« L'âge scolaire » n'a rien à voir avec « l'âge d'apprendre ». De plus, il conviendrait de revoir les notions en usage telles que « scolarisation tardive » ou « trop âgé pour être scolarisé » qui font de l'âge un facteur de discrimination. Eu égard aux conditions économiques, sociales et éducatives objectives offertes à la population, il faut que les systèmes d'éducation et d'apprentissage voient en l'éducation tout au long de la vie une réalité inéluctable, qu'ils sachent être ouverts et flexibles afin de pouvoir tenir compte des besoins d'alphabétisation des apprenants à tout âge.

2. L'acquisition et le développement des compétences d'alphabétisation ont lieu à l'école et en dehors de celle-ci

On pense communément que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute à l'école primaire ou à l'école maternelle, et que ce processus prend fin avec le dernier jour de classe. Cette croyance résulte d'un manque de connaissances et est due à des préjugés. De nombreuses recherches théoriques et empiriques nous informent que :

(a) La base de l'acquisition de l'alphabétisation est enracinée dans la petite enfance

Comprendre la nature et le rôle de la langue écrite est un processus qui se met en place bien avant d'avoir « l'âge scolaire » ou d'aller à l'école. Très tôt, vers l'âge de 2 ou 3 ans, parallèlement à l'acquisition de la langue orale, les enfants commencent à émettre des hypothèses sur le langage écrit et ses usages sociaux en observant des textes écrits et en écoutant des lectures ou au contact des matériels qui les entourent (à la maison, dans la rue, à la radio, à la télévision, etc.). Lorsque les enfants entrent à l'école, ils ont déjà une bonne idée – quelquefois précise et juste – de ce que signifie lire et écrire dans leur propre langue. Ce phénomène n'a pas lieu seulement chez les enfants issus de familles privilégiées mais aussi chez ceux de familles démunies ou appartenant à des contextes peu lettrés. De toute évidence, le contexte et les stimuli déterminent des différences importantes dans l'accès précoce des enfants à l'alphabétisation.⁵

⁵ Se reporter par exemple aux vastes recherches théoriques et empiriques menées par Emilia Ferreiro en Amérique latine, ainsi qu'aux études comparatives avec d'autres pays et régions.

Le système scolaire ne met pas à profit le savoir antérieur que les enfants apportent avec eux, au contraire il l'ignore et le méprise (il en va de même pour les apprenants adultes, bien que la nécessité de respecter le savoir acquis antérieurement et de s'en servir comme base soit davantage prise en compte dans l'éducation des adultes). Des études longitudinales effectuées, de la maison à l'école, sur les processus d'acquisition des compétences d'alphabétisation chez les enfants révèlent que l'école contribue souvent à mettre fin à la curiosité linguistique des enfants et à leur désir spontané d'apprendre à lire et à écrire. Devenir alphabètes s'avère être une expérience ardue et douloureuse pour des millions d'enfants de par le monde, processus qui pourrait être facilité si les responsables de politiques, les administrateurs des écoles et les enseignants étaient davantage informés à ce sujet et sur la transition de l'apprentissage qui a lieu à la maison à celui qui se fait l'école.

(b) L'acquisition des compétences d'alphabétisation va bien au-delà du système scolaire

Traditionnellement, le monde de l'éducation a associé l'alphabétisation à la scolarisation, et son amélioration à la formation des enseignants et aux réformes scolaires. Toutefois, être capable de comprendre ce que l'on lit et écrit à des fins d'expression, d'information, de communication et d'apprentissage signifie bien plus qu'aller à l'école et avoir des maîtres motivés. Les facteurs extérieurs à l'école sont aussi importants que les facteurs scolaires pour l'acquisition de l'alphabétisation, ils facilitent ou entravent le désir et la capacité des apprenants à apprendre à lire, à écrire et à utiliser de manière sensée le langage écrit dans la vie courante. Les politiques économiques, sociales, culturelles et linguistiques doivent converger, si l'objectif n'est autre qu'une nation lettrée.

La famille et la communauté locale ont un rôle crucial à jouer pour rendre l'alphabétisation accessible, nécessaire et attractive, non seulement pendant la petite enfance mais durant toute la vie. L'accès à des activités culturelles, à un terrain de sport, à une bibliothèque, à un musée, à un centre de lecture, à un cybercafé, à des journaux et aux médias vient compléter la vie scolaire, rehausse un environnement lettré et d'apprentissage pour tous et peut faire la différence dans la vie d'une personne comme dans celle de toute une communauté, et être capital pour l'avenir de celle-ci.

Souvent, bon nombre de ces ressources existent de nos jours dans les zones urbaines et rurales défavorisées, mais elles ne sont pas utilisées, dans l'intérêt de tous, de manière appropriée, planifiée, coordonnée et intersectorielle. La bibliothèque de l'école ou de la communauté est destinée aux élèves seulement, et non à l'ensemble des personnes y résidant. Les ordinateurs, si tant est qu'il y en ait, se trouvent à l'école où on les tient sous clé plutôt que dans un centre de lecture et d'apprentissage communautaire et multifonctionnel, où l'on en prend soin et les surveille bien. Les classes d'alphabétisation ont souvent lieu sous un arbre alors que les locaux de l'école sont sous-employés. Les journaux n'entrent guère dans les écoles, même s'il n'y a pas de manuels ou de matériels intéressants pour encourager les apprenants à lire, etc.

(c) L'école ne garantit pas l'acquisition de l'alphabétisation

L'analphabétisme est en général associé à un accès insuffisant à l'école, et l'on continue en fait à l'identifier à la population non-scolarisée. Cependant, ce n'est pas nécessairement le cas. De nos jours, il se rapporte également à un accès à une éducation formelle et non formelle de qualité médiocre. Une profusion d'études, de statistiques et de tests ne cesse de confirmer que le système scolaire ne donne pas de bons résultats en matière d'alphabétisation.

L'alphabétisation demeure la mission la plus importante déléguée par les sociétés aux systèmes scolaires. Cette mission traverse actuellement une crise et fait l'objet d'un examen minutieux. Dans le Sud comme dans le Nord, les résultats des compétences en lecture et écriture dispensées par les écoles (publiques et privées) deviennent des questions d'un intérêt majeur dans les pays. Des tests nationaux et internationaux, dont la plupart soulignent l'importance des compétences d'alphabétisation, montrent régulièrement que les résultats obtenus dans ce domaine sont bien inférieurs à ceux attendus dans chaque pays spécifique. Dans ces évaluations, les pays dits « en développement », comparés aux « pays développés », occupent toujours la dernière place.⁶

Qualifié habituellement de « difficultés liées à l'apprentissage », le problème majeur réside manifestement dans l'enseignement, comme dans la structure et la culture scolaires conventionnelles. Si tout laisse à penser que des changements importants s'avèrent nécessaires au niveau de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, il est par ailleurs évident que les écoles et les enseignants doivent être soutenus dans leur mission d'alphabétisation par de nouvelles stratégies judicieuses centrées sur la famille, la communauté et la société.

3. L'alphabétisation : une question intergénérationnelle

Il est amplement prouvé que l'éducation des parents – notamment des mères – a un impact important sur la vie de leurs enfants en termes de santé, nutrition, soins, protection, fréquentation scolaire, etc. L'alphabétisme des adultes et des parents est étroitement lié à celui des enfants. Dans toutes les régions comme dans tous les pays et toutes les cultures, les femmes analphabètes reconnaissent habituellement que leur désir d'apprendre à lire et à écrire est lié à l'école et à l'éducation de leurs enfants : les aider à faire leurs devoirs, être plus sûre de soi pour se rendre à l'école, assister aux réunions de parents d'élèves et parler aux enseignants. L'éducation parentale revêt une telle importance pour le bien-être des enfants que – comme nous l'avons déjà affirmé ailleurs – le droit des enfants à l'éducation de base devrait inclure le droit à des parents éduqués.⁷

Les programmes d'alphabétisation pour enfants et familles proposés dans les pays développés incitent les parents à lire à leurs enfants le soir avant d'aller au lit, chose que des millions de parents dans les pays en développement ne peuvent faire étant donné qu'ils ne savent pas lire, qu'ils n'ont rien à leur lire ou tout simplement qu'ils n'ont pas le temps de le faire.

L'analphabétisme des parents a fini par être considéré comme un indice de l'échec scolaire des enfants, jugement fondé davantage sur des préjugés que sur des données cohérentes. Dans le cadre des schémas modernes de concurrence entre les écoles en termes de résultats scolaires, associés à des mesures d'incitation pour les enseignants ou à une performance scolaire, un phénomène qui était prévisible est en train d'émerger et de se répandre : les écoles

⁶ C'est le cas, par exemple, de l'enquête PISA réalisée par l'OCDE (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) auprès des élèves de 15 ans. PISA est une évaluation directe du niveau de compétences en lecture, mathématiques et sciences, et de celles relatives à la résolution de problèmes (appliqués à des situations concrètes). L'étude a été effectuée dans 43 pays en l'an 2000 et dans 41 en 2003. Se reporter à : <http://www.pisa.oecd.org/>. De même, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS) menée en 2001 dans les pays en développement participants, tels que le Chili, a donné des résultats désastreux. Voir IALS : <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/english/bsolc?catno=89-588-X>.

⁷ Torres, Rosa-María, "Children's right to basic education", in: *Education News*, N° 14, UNICEF, New York, 1995. Voir : http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm

publiques sélectionnent les élèves de telle manière à assurer un taux de scolarisation élevé.⁸ La pauvreté extrême et l'analphabétisme des parents constituent une barrière pour les directeurs des écoles. Il est en outre évident que le redoublement scolaire, décision prise dans une grande mesure par chaque enseignant et pour des raisons peu claires, a souvent trait à des préjugés contre la pauvreté, le statut racial et l'analphabétisme des parents.⁹

L'impact intergénérationnel de l'alphabétisation s'avère également vrai pour la relation entre enseignants et enseignés. Les maîtres qui n'ont pas d'habitudes de lecture et qui n'apprécient ni celle-ci ni l'écriture, ne peuvent enseigner à leurs élèves ce qu'ils n'ont pas. Les politiques visant le développement des propres compétences d'alphabétisation des enseignants – telles que la distribution gratuite de journaux dans les écoles, de séries de livres produites à bas prix pour ces derniers, l'alphabétisation numérique, etc. - sont vitales pour transformer les écoles en institutions de lecture et pour rehausser l'environnement scolaire lettré pour tous, des directeurs aux élèves en passant par les enseignants.

4. L'alphabétisation : une base solide pour l'éducation tout au long de la vie

Le savoir et l'apprentissage ne dépendent pas entièrement de la capacité de lire et d'écrire. En fait, une grande partie des informations et des connaissances qui sont primordiales pour la vie, pour la réaffirmation et le renouveau culturels, s'acquièrent sans éducation et sont souvent transmises oralement d'une génération à l'autre, à la maison, dans la communauté et à l'école. C'est pourquoi il est erroné de juger ignorants les analphabètes.

Néanmoins, la langue écrite joue un rôle essentiel dans l'enseignement, dans la construction et la transmission du savoir, et dans l'éducation tout au long de la vie. Les livres demeurent le moyen le plus important de préservation et de transmission du savoir. Malgré l'expansion sans précédent de la culture audio-visuelle, la lecture et l'écriture restent fondamentales pour les moyens d'information et de communication tels que la radio, la télévision, le film ou la vidéo. Les technologies numériques requièrent des lecteurs et rédacteurs compétents. Lutter contre la fracture numérique, en démocratisant l'accès aux ordinateurs et autres technologies de communication et d'information modernes (TIC), ainsi que leur usage, implique un énorme effort d'alphabétisation dans le monde entier.

L'alphabétisation est le passeport le plus important pour l'éducation tout au long de la vie. Être capable de lire et d'écrire constitue un avant et un après chez les élèves. Devenir alphabète est souvent associé à des notions telles que « la lumière », « la fenêtre » ou « la porte » chez les apprenants adultes. La lecture et l'écriture accompagnent les gens toute la vie durant et leur permet de se tenir informés et de rester intellectuellement actifs.

5. L'alphabétisation est primordiale pour le développement humain et l'amélioration de la qualité de vie des gens

⁸ Dans le contexte de l'Amérique latine, le Chili possède le plus ancien système d'évaluation de la performance scolaire, de la concurrence entre les écoles et de la remise de primes associés à ces résultats et compétitions. La situation dans les écoles publiques où les principaux refusent les enfants issus de milieux très pauvres ou ayant des parents analphabètes, a déclenché l'alarme ces dernières années. La même situation est en train de s'étendre à d'autres pays de la région pratiquant ce type de politiques, qui suivent bien souvent les recommandations de la Banque mondiale.

⁹ Cf. : IBE-UNESCO/UNICEF, *School Repetition: A Global Perspective*, Geneva, 1996.

« Le développement humain ne se limite pas, loin s'en faut, à la progression ou au recul du revenu national. Il a pour objectif de créer un environnement dans lequel les individus puissent développer pleinement leur potentiel et mener une vie productive et créative, en accord avec leurs besoins et leurs intérêts. La véritable richesse des nations, ce sont leurs habitants. Le rôle du développement consiste donc à élargir les possibilités, pour chacun, de choisir la vie qui lui convient. Ce concept dépasse ainsi largement celui de croissance économique. En effet, celle-ci n'est qu'un moyen - aussi important soit-il - d'accroître ces choix. Pour cela, il est essentiel de renforcer les capacités dont disposent les êtres humains, c'est-à-dire la diversité de ce que les individus peuvent réaliser ou devenir. Les capacités les plus fondamentales dans l'optique du développement humain sont les suivantes : vivre longtemps et en bonne santé, acquérir un savoir et des connaissances, avoir accès aux ressources nécessaires pour mener une existence décente et être en mesure de participer à la vie de la collectivité. En l'absence de ces capacités, un grand nombre de possibilités de choix sont tout simplement impossibles, et maintes opportunités demeurent hors d'atteinte ». (PNUD 2001 :9)

Ces dernières années, l'alphabétisation a été conçue dans la logique économique qui gouverne le monde et le champ de l'éducation en particulier. Les tendances internationales qui prévalent actuellement lient l'alphabétisation des adultes à des « moyens d'existence » (Oxenham *et.al.* 2002), à la « réduction de la pauvreté » chez les plus pauvres, et à une stratégie de « prévention de l'échec scolaire chez les enfants ».

Cependant, il ne paraît pas réaliste d'attribuer à l'alphabétisation en soi la capacité de transformer la vie des gens parce qu'elle influe de manière considérable sur leurs revenus, sur l'emploi ou la pauvreté. De nos jours, trouver ou non un travail, encore moins trouver un bon travail, ne dépend pas de l'alphabétisation de base. Le taux de chômage est élevé et ne cesse de croître partout dans le monde, en particulier dans le Sud. Des millions de diplômés de l'enseignement supérieur et d'experts sont sans emploi, et des millions de personnes migrent vers le Nord à la recherche de meilleures conditions de vie. Selon la CEPAL (Commission Économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes), au moins douze années de scolarité sont nécessaires aujourd'hui pour briser le cycle de la pauvreté dans la région.¹⁰

Et toutefois, l'alphabétisation améliore la qualité de vie des gens de diverses manières et de façon très profonde, pas nécessairement sur le plan économique. Comme il a été reconnu historiquement, l'alphabétisation est liée à la dignité humaine, à l'amour propre, à la liberté, à l'identité, à l'autonomie, à la pensée critique, au savoir, à la créativité, à la participation, à l'autonomisation, à la conscience sociale et au changement social. Pour l'être humain, ce sont tous d'importants facteurs de bonheur, qui vont au-delà des conditions matérielles.

Les apprenants adultes et ceux du troisième âge se réfèrent souvent à la lecture et à l'écriture comme à « un compagnon », « une arme pour lutter contre la solitude », « un moyen de voyager sans se déplacer ». Substituer à son empreinte digitale la signature de son propre nom est l'acte de dignité le plus important pour une personne analphabète, qui éprouve un sentiment de honte et a une mauvaise opinion d'elle-même.

L'alphabétisation est également liée à la santé mentale et psychologique. Les recherches neuropsychologiques disponibles suggèrent que les gens qui se cultivent l'esprit de manière

¹⁰ Cf. CEPAL/ECLAC 2000 <http://www.eclac.cl>

active et complexe toute la vie durant – activité en rapport étroit avec la lecture et l'écriture, différente par exemple de celle beaucoup plus passive qu'est regarder la télévision – vieillissent mieux et sont moins exposés aux maladies telles que Alzheimer et la démence.¹¹ Dans une étude comparative sur des seniors alphabètes et analphabètes réalisée dans une communauté du nord de Manhattan, les analphabètes ont obtenu des scores plus mauvais que les personnes alphabètes aux tests mesurant la désignation, la compréhension, l'abstraction verbale, l'orientation, l'appariement et la reconnaissance de nombres.

Mesurer l'impact personnel, familial et social de l'alphabétisation en termes d'amélioration de la qualité de vie des individus signifie qu'il faut aller au-delà des cadres et indicateurs économiques étroits pour en identifier et définir de nouveaux, plus complets et plus qualitatifs.

6. L'alphabétisation : un processus d'éducation tout au long de la vie

Pendant des décennies, les gens ont associé l'acquisition de l'alphabétisation à une période limitée dans le temps : quelques années de scolarité pour les enfants, un programme ou une campagne d'alphabétisation de courte durée pour les adultes. L'idée, attribuée à l'UNESCO, que l'alphabétisation fonctionnelle requiert quatre années de scolarité a été rapportée et adoptée par les politiques nationales et internationales dans le monde entier. En fait, elle a été reprise par les Objectifs de développement du millénaire (ODM) en l'an 2000 : l'achèvement de l'enseignement primaire d'ici 2015 signifie « avoir terminé la cinquième année », objectif extrêmement modeste et bien souvent en-dessous des niveaux éducatifs déjà atteints dans de nombreux pays du Sud.

Quatre années de scolarité, pour les enfants, les jeunes ou les adultes, sont insuffisantes pour assurer une alphabétisation et une éducation de base durables. Une étude régionale sur l'analphabétisme fonctionnel menée récemment par le Bureau de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes dans sept pays de la région (Infante 2000) a conclu qu'au moins 6 ou 7 années d'éducation étaient nécessaires pour apprendre correctement la lecture et l'écriture, et 12 années, pour maîtriser parfaitement ces compétences, à condition qu'elles soient utilisées à la fois à l'école et à l'extérieur de celle-ci, dans les différents contextes, tels que la maison, le lieu de travail, les relations sociales, etc.

L'extension accélérée de l'éducation dans le Sud au cours des trente dernières années a renforcé l'alphabétisation et accru la population alphabète, en particulier chez les jeunes générations. D'un autre côté, le développement toujours plus rapide des nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) – ordinateurs, téléphones cellulaires et autres appareils modernes – depuis les années 1990, a intensifié et diversifié davantage le besoin de lecture et d'écriture et la pratique de celles-ci pour des millions de personnes, surtout pour les jeunes. Les définitions, les besoins et les usages de l'alphabétisation sont devenus de plus en plus complexes, suite aux développements qui ont lieu dans ce monde de globalisation, très inéquitable et compétitif, qui est en train d'émerger.

En d'autres termes, devenir alphabète ne peut plus être considéré comme une période spécifique de la vie d'une personne, qu'il s'agisse des enfants, des jeunes ou des adultes, mais

¹¹ Voir par exemple "Effect of literacy on neuropsychological test performance in nondemented, education-matched elders", in *Journal of the International Neuropsychological Society* (1999), 5: 191-202 Cambridge University Press.

plutôt comme un processus d'apprentissage en soi qui s'étend tout au long de la vie. De multiples degrés et niveaux de maîtrise de la langue écrite séparent l'analphabète de l'alphabète. Les termes tels que « alphabétisation de base », « alphabétisation initiale », « alphabétisation fonctionnelle », « analphabétisme fonctionnel », « néo-alphabètes », « post-alphabétisation », etc. traduisent d'une certaine manière la nécessité d'aller au-delà de la dichotomie simpliste habituelle analphabète - alphabète.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABADZI, Helen. 1994. *What We Know about Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?* World Bank Discussion Papers, N° 245. Washington: World Bank.
- CARR-HILL, R. (ed). 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda: An Evaluation*. Washington: The World Bank.
- ECLAC/CEPAL. 2000. *La brecha de la equidad. Una segunda evaluación*. Santiago.
- FERREIRO, E. 2000. "Leer y escribir en un mundo cambiante", Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: *Novedades Educativas*, N° 115. Buenos Aires.
- FERREIRO, E.; Navarro, L.; Vernon, S.; Loperena, M.L.; Taboada, E.; Corona, Y.; Hope M.E.; Vaca, J. 1992. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuadernos de Investigación Educativa, N° 10. México: DIE.
- IBE-UNESCO/UNICEF. 1996. *School Repetition: A Global Perspective*. Geneva.
- INFANTE, I. (coord.). 2000. *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- LAUGLO, John. 2001. *Engaging with Adults. The Case for Increased Support to Adult Basic Education in Sub-Saharan Africa*. Africa Region Human Development Working Paper Series. Washington D.C: Africa Region The World Bank.
- LIND, Agneta; Johnston, Anton. 1990. *Adult Literacy in the Third World, A review of objectives and strategies*. Stockholm: SIDA.
- MANLY, Jennifer J. *et.al.* "Effect of literacy on neuropsychological test performance in nondemented, education-matched elders", in *Journal of the International Neuropsychological Society* (1999), 5: 191-202 Cambridge University Press.
- OXENHAM, John.; Aoki, Aya. 2001. *Including the 900 Million+*. Washington, D.C.: World Bank.
- OXENHAM, John; Diallo, A.H.; Katahoire, A.R.; Petkova-Mwangi, A.; Sall, O. 2002. *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. A Review of Approaches and Experiences*. Washington: Africa Human Development Sector, Africa Region, The World Bank.
- PNUD. 2001. *Rapport sur le développement humain 2001*. New York.
- TORRES, Rosa-María. 2005. "Justicia económica y justicia social 12 tesis para el cambio educativo". Madrid: Movimiento Internacional Fe y Alegría/Entreculturas.
<http://www.fronesis.org/libreriarmt.htm>
- TORRES, Rosa-María. 2004. *Lifelong Learning in the South*. Stockholm: Sida Studies N° 11.

- TORRES, Rosa-María. 2001. Base Document for the United Nations Literacy Decade (2003-2012). Document prepared for UNESCO, Basic Education Division. Paris.
- TORRES, Rosa-María. 1990. *Evaluation Report, National Literacy Campaign “Monsignor Leonidas Proaño” (1988-1990)*. Quito: Minister of Education and Culture / UNICEF.
http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm
- TORRES, Rosa-María. 1995. “Children’s right to basic education”, in: *Education News*, N° 14. New York: UNICEF. http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm
- UNESCO. 2005. *Literacy for Life*. EFA Global Monitoring Report. Paris.
- WORLD BANK. 1995. *Priorities and Strategies for Education*. Washington, D.C.