



2000-2015: 15 ans pour réaliser l'éducation pour tous. Où en est-on aujourd'hui?

Politiques d'alphabétisation

Sylvieanne GOFFINET

Juillet Aout 2007

Analyse publiée dans le Journal de l'Alpha n° 159

Avec le soutien de la Communauté française - Direction générale de la Culture- Service de l'Éducation Permanente

En avril 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, 164 pays (sur les 173 que compte le globe) ont adopté un ensemble de six objectifs promouvant une conception globale du développement de l'Education Pour Tous (EPT). Des rapports de suivi réguliers évaluent les progrès accomplis vers la réalisation de ces objectifs. Ainsi, du rapport 2007, se dégage un sentiment d'urgence: à moins d'une dizaine d'années de l'échéance de 2015, tous les objectifs sont loin d'être atteints. Depuis 2003, chaque rapport s'attarde également sur une des composantes de l'EPT. Au centre du rapport 2006, l'alphabétisation est particulièrement épinglée comme parent pauvre de l'EPT. Pour rattraper le retard, les auteurs préconisent une stratégie en trois volets: un enseignement primaire universel de qualité, des programmes d'alphabétisation considérablement élargis à l'intention des jeunes et des adultes, et une plus grande attention aux environnements alphabètes.

Les objectifs adoptés par le Forum mondial sur l'éducation de Dakar

Ces objectifs sont les suivants:

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

L'alphabétisation des adultes est nommée explicitement dans l'objectif 4 mais se trouve aussi incluse dans l'objectif 3 dont le champ d'action la dépasse cependant.

Le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar précise que l'éducation des adultes et la formation continue doivent être considérablement développées et diversifiées, et faire partie intégrante du système national d'éducation et des stratégies de réduction de la pauvreté. Et qu'il faut reconnaître davantage la part essentielle qui revient à l'alphabétisation dans l'éducation tout au long de la vie, la durabilité des moyens d'existence, la santé, la citoyenneté active et l'amélioration de la qualité de la vie des individus, communautés et sociétés. Le Commentaire précise aussi qu'il faut donner à tous les jeunes la possibilité d'une éducation continue. Pour ceux qui abandonnent l'école ou achèvent leur scolarité sans avoir acquis les bases de lecture, d'écriture et de calcul et les compétences indispensables, il faut qu'il existe toute une gamme de programmes qui leur permettent de compléter leur apprentissage. Les possibilités offertes doivent être à la fois réelles et adaptées à leur environnement et à leurs besoins, pour les aider à maîtriser leur destin et acquérir

des compétences utiles dans la vie active.

Evaluation du chemin parcouru vers l'EPT

Sur base des informations disponibles pour l'année scolaire qui s'est terminée en 2004, le rapport 2007 indique qu'*«il est évident que des progrès considérables – quoique inégaux – ont été accomplis depuis Dakar»*.

Ces progrès sont les suivants:

- Les effectifs de l'enseignement préprimaire sont en augmentation, mais pas très sensiblement. Dans certaines régions, l'enseignement préprimaire est devenu la norme (par exemple en Amérique du Nord et Europe occidentale ainsi qu'en Amérique latine et aux Caraïbes), tandis que dans d'autres, il est encore très peu répandu (par exemple en Afrique subsaharienne).
- L'accès à l'école primaire s'améliore, particulièrement dans les trois régions qui étaient – et restent – les plus éloignées de l'objectif (Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l'Ouest et Etats arabes). La progression à travers le cycle primaire et l'achèvement de ce cycle demeurent néanmoins des motifs majeurs de préoccupation, surtout dans ces mêmes régions, mais aussi dans une certaine mesure en Amérique latine et dans les Caraïbes.[\[2\]](#)
- Le nombre d'enfants non scolarisés a diminué mais reste beaucoup trop élevé. De plus, il semble que les pays qui sont près de réaliser l'enseignement primaire universel aient beaucoup de mal à mener à bien la phase finale consistant à attirer et retenir à l'école les enfants les plus marginalisés afin qu'ils terminent le cycle primaire.
- Des progrès considérables sont accomplis vers la réalisation de la parité entre les sexes, en particulier dans les pays où les écarts entre les sexes dans l'éducation sont encore importants. Environ les deux tiers de l'ensemble des pays l'ont réalisée dans l'enseignement primaire. Des disparités restent cependant prédominantes, en particulier dans l'enseignement secondaire.
- La qualité demeure un problème majeur, particulièrement pour les enfants des milieux défavorisés. Les indicateurs clés relatifs aux enseignants le donnent aussi à penser: alors que les rapports élèves/enseignant[\[3\]](#) se sont dans l'ensemble légèrement améliorés, ils restent beaucoup trop élevés, de même que la proportion d'enseignants qui ne sont pas qualifiés et formés, et l'absentéisme des enseignants.
- Environ 1 adulte sur 5 n'est toujours pas alphabète (1 femme sur 4). Les analphabètes se trouvent principalement en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est.

Des objectifs négligés

Le suivi de l'EPT indique que les objectifs relatifs à la formation des jeunes et des adultes et à l'alphabétisation sont – avec celui sur l'éducation et la protection de la petite enfance – les objectifs les plus négligés parmi les 6 objectifs formulés à Dakar en 2000.

Selon le rapport 2006, ces objectifs ont été négligés pour plusieurs raisons:

- Au lieu de concerner le renforcement des systèmes d'éducation formelle existants destinés aux enfants d'âge scolaire, ces objectifs impliquent la création de nouvelles possibilités d'apprentissage pour la petite enfance ainsi que pour les jeunes et les adultes, souvent dans le cadre d'institutions non formelles. Dans la plupart des pays, la responsabilité de la mise en oeuvre de ces activités ne relève pas directement du ministère de l'Education mais est dispersée entre plusieurs ministères.
- Les gouvernements nationaux et la communauté internationale ont eu tendance à présumer que les gains politiques et économiques procurés par les investissements consacrés aux jeunes enfants, aux jeunes et aux adultes sont plus faibles que ceux produits par les investissements destinés aux enfants

d'âge scolaire.

- L'idée sans fondement selon laquelle l'enseignement primaire est plus efficace par rapport à son coût que les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes s'est avéré être autoprédictive et s'est en partie concrétisée. Comme les crédits budgétaires, les prêts et les allocations de fonds en faveur de l'enseignement primaire ont augmenté rapidement, les programmes pour adultes ont vu leur financement public diminuer, et la responsabilité de ces programmes a souvent été transférée du secteur public à des organisations non gouvernementales (ONG). Cette évolution reflète une conviction erronée selon laquelle ces programmes relèveraient davantage des ONG que de l'Etat, conviction trahissant une confusion entre la mise en oeuvre des programmes – dans laquelle les ONG jouent un rôle important – et les grandes orientations politiques ainsi que le financement, qui relèvent des pouvoirs publics.

- Ces objectifs sont difficiles à définir avec précision et il est difficile de suivre et de mesurer les progrès accomplis vers leur réalisation. De plus, les deux objectifs centrés sur les jeunes et les adultes peuvent être interprétés de multiples façons.

Problèmes d'interprétation

L'interprétation – et donc le suivi – des objectifs centrés sur la formation des jeunes et des adultes ainsi que sur leur alphabétisation a varié du fait de l'absence de consensus quant à la manière de définir et de mesurer à la fois 'l'alphabétisme' et 'l'accès équitable à des programmes d'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante'.

'L'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante' peut être proposée sous forme de programmes formels, informels ou non formels. La myriade d'institutions auprès desquelles on peut suivre ces programmes appliquent des principes directeurs très variables.

Le suivi est encore compliqué par le fait que les pays adoptent des interprétations diverses des 'compétences nécessaires dans la vie courante', chacun classant ces dernières dans un ordre différent. Certains, par exemple, les conçoivent comme des compétences pratiques et techniques, d'autres comme des compétences de base en lecture et écriture, d'autres encore comme incluant les compétences psychosociales. Les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, par exemple, tendent – plus que les autres pays – à mettre l'accent sur les compétences critiques et de résolution des problèmes, considérant qu'elles figurent parmi celles qui sont les plus importantes dans la vie courante. Les 'compétences nécessaires dans la vie courante' peuvent aussi être interprétées comme les outils dont un individu doit être équipé pour changer son comportement, par exemple les connaissances concernant la santé, ce qui pose la question de savoir si ce sont les compétences ou les changements de comportement qu'il faut suivre.

Les données internationales actuelles sur l'analphabétisme, qui sont fondées sur des mesures conventionnelles répartissant les individus en deux catégories – alphabètes et analphabètes –, doivent être traitées avec circonspection. La définition de l'alphabétisme varie en effet selon les pays: certains pays utilisent comme indicateur la durée de scolarisation, d'autres prennent comme référence la définition de l'UNESCO[4]. Dans certains cas, il est fait recours à l'auto-évaluation, entièrement subjective et donc peu fiable d'un point de vue statistique. On observe en outre, dans la plupart des pays, une tendance globale à surestimer les niveaux d'alphabétisme. Seule une évaluation précise des compétences réelles permettrait, selon les auteurs du rapport 2006, de mieux chiffrer et évaluer l'(an)alphabétisme.

Il y a par ailleurs de grandes disparités entre les régions, comme entre les pays, pour ce qui est de la mise en place de systèmes de suivi de l'apprentissage non formel. Les auteurs constatent qu'il est généralement difficile d'obtenir en temps voulu des données fiables et internationalement comparables sur l'éducation non formelle.[5]

En alpha, le défi persiste

Entre 1990 et 2000-2004, le taux mondial d'alphabétisme des adultes est passé de 75 à 82%. Malgré cela, environ 781 millions d'adultes dans le monde n'ont toujours pas de compétences minimales en matière d'alphabétisme.

Dans les pays en développement, le taux d'alphabétisme est passé de 67 à 77%, principalement du fait d'une réduction marquée du nombre d'analphabètes (de 94 millions) en Chine et d'une augmentation correspondante de près de 13 points de pourcentage du taux national d'alphabétisme.

Les taux moyens d'alphabétisme ont également progressé dans l'ensemble des régions, mais ils demeurent particulièrement bas en Asie du Sud et de l'Ouest (59%), en Afrique subsaharienne (61%), dans les Etats arabes (66%) et dans les Caraïbes (70%). En Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, le nombre absolu d'analphabètes a par ailleurs continué d'augmenter du fait de la croissance rapide de la population, et ce malgré une progression de plus de 10 points de pourcentage.

Les femmes représentent 64% des adultes qui, dans le monde, sont analphabètes. Cette proportion est pratiquement inchangée par rapport aux 63% enregistrés en 1990. Globalement, il n'y a que 89 femmes considérées comme alphabètes pour 100 hommes considérés comme tels.

Les taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 à 24 ans tendent à être plus élevés que celui de l'ensemble de la population âgée de 15 ans et plus, reflétant les récentes évolutions du développement de la scolarisation. Ces taux ont augmenté dans toutes les régions depuis 1990, entraînant une diminution du nombre de jeunes analphabètes, sauf en Afrique subsaharienne où la population continue de croître rapidement. Les disparités entre les sexes dans l'alphabétisme des jeunes sont généralement moins prononcées que celles observées dans l'alphabétisme des adultes.

Environnements alphabètes: négligés mais nécessaires

Pour motiver les personnes analphabète à s'alphabétiser et pour leur permettre de mettre en pratique leurs compétences nouvellement acquises (ce qui est notamment une condition de non retour vers l'analphabétisme), il convient selon les auteurs des rapports de suivi de mettre en place des communautés et des sociétés alphabètes.

Qu'est-ce qu'un environnement alphabète?

Selon Easton[6], cité par les auteurs du rapport 2007, les environnements alphabètes sont des lieux (des espaces) qui offrent quatre types interdépendants d'occasions d'appliquer et d'utiliser les compétences d'alphabétisme:

- accès à des matériels de lecture intéressant directement les néo-alphabètes, c'est-à-dire des livres, brochures, journaux, magazines, messages, lettres et autres documents pratiques dont l'existence présuppose des moyens d'édition et l'utilisation des langues appropriées pour atteindre divers lecteurs;
- accès à l'éducation permanente sous l'une ou l'autre des deux formes suivantes:
 - séquences d'éducation formelle auxquelles l'apprenant peut accéder en établissant une équivalence entre les compétences déjà acquises et un niveau donné du système – et en vertu de politiques d'inscription ouvertes ou ne tenant pas compte de l'âge,
 - diverses formules d'éducation non formelle organisée (par exemple formation aux compétences de la vie courante ou aux compétences nécessaires pour s'assurer des moyens d'existence, formations professionnelles de courte durée et apprentissage professionnel) qui confèrent d'autres compétences ou éléments de connaissances intéressant l'apprenant;
- possibilités d'assumer de nouveaux rôles – et de nouvelles tâches – organisationnels, par exemple dans des collectivités locales, des coopératives agricoles ou des systèmes de vulgarisation, qui

requièrent et utilisent des compétences d’alphabétisme;

- occasions d’établir et d’aider à gérer des entreprises commerciales ou à but non lucratif qui requièrent et utilisent des compétences d’alphabétisme.

La combinaison des quatre types d’occasions – sous diverses formes et à divers degrés – constitue un environnement alphabète.

Pour évaluer les politiques en matière d’environnement alphabète, il apparaît nécessaire, outre la clarification du concept, d’élaborer des indicateurs clairs. Or, alors que les politiques publiques concernant l’éducation formelle sont tout à fait explicites, les politiques officielles concernant l’environnement alphabète sont nettement moins explicites et donc beaucoup plus difficiles à évaluer. L’évaluation de l’environnement alphabète devrait en outre aussi aborder la question de l’équité: dans quelle mesure, et pourquoi, certains se voient refuser l’accès aux possibilités qui génèrent un riche environnement alphabète?

Deux exemples de mise en place d’environnements alphabètes

Jusqu’à présent, de manière générale, la préoccupation pour l’environnement alphabète est restée relativement faible, alors que les pouvoirs publics peuvent jouer un rôle important d’orientation en matière des quatre composantes de ce type d’environnement. Il est à ce titre intéressant de citer deux exemples montrant qu’une politique volontariste en la matière est tout à fait possible.

En **Afrique subsaharienne**, des stratégies visant à élargir le public des bibliothèques – ‘universités du peuple’ – ont été lancées avec le concours de *Book Aid International*[7]. Elles consistent à relier les bibliothèques scolaires aux bibliothèques communautaires, à faire tourner des cartons de livres entre écoles par moto, à installer des tentes de lecture, à aider les enfants à produire des livres pour les jeunes et les moins jeunes, à aménager des espaces de lecture réservés aux femmes adultes et à rendre les bibliothèques mobiles au moyen de charrettes tirées par des ânes et des chameaux. Ce type d’action a l’avantage d’aller à la rencontre de la population dans des pays qui sont parmi les plus éloignés des objectifs de l’EPT et de bénéficier d’un bon rapport coût/efficacité.

A **Cuba**, lors de la campagne d’alphabétisation de 1961, 700.000 personnes furent alphabétisées. Dans la foulée, un solide environnement alphabète a été mis en place[8]. Un Conseil national de la culture fut créé (correspondant à l’actuel ministère de la Culture), organisme qui se donna la tâche d’implanter un réseau national des bibliothèques publiques, permettant l’accès de la population analphabète, semi-analphabète ou alphabétisée aux collections de livres, brochures et autres documents, tout en offrant ses services documentaires. Des facultés ouvrières et paysannes furent ouvertes, rendant possible l’accès de l’université aux travailleurs. En 1962, fut également mise en place une campagne pour la lecture s’inscrivant dans les objectifs initiaux de la Révolution cubaine et contribuant à consolider les efforts réalisés par les enseignants volontaires. Toutes ces actions furent renforcées par une production éditoriale qui se matérialisa avec la création de la *Editorial Nacional de Cuba* en 1962, des *Ediciones Revolucionarias* en 1965 et de l’*Instituto Cubano del Libro* avec son réseau de librairies en 1967. Du matériel de post-alphabétisation fut créé, dont une brochure intitulée *Ya puedo leer* (Maintenant, je sais lire) ayant pour but de permettre aux alphabétisés de poursuivre le développement de leurs compétences nouvellement acquises en lecture et écriture à partir de thèmes en rapport avec la famille, l’environnement, l’hygiène, la santé et reliés au contexte socioculturel, économique et politique du pays. Un projet d’informatisation de la société visant à rendre les technologies de l’information et de la communication accessibles à tous a également vu le jour à Cuba.

Les priorités pour demain

Selon les auteurs des rapports de suivi, l’action déjà entreprise doit être élargie pour couvrir l’ensemble des 6 objectifs de l’EPT. Ils préconisent d’accélérer les efforts quantitatifs et qualitatifs en faveur de l’enseignement primaire, de développer les programmes d’éducation et de protection

de la petite enfance, de réitérer l'engagement concernant la parité des sexes dans l'enseignement, ainsi que d'augmenter les moyens budgétaires, les ajuster aux besoins et les orienter davantage vers les pays les plus éloignés des objectifs de l'EPT.

Concernant l'alphabétisation, les auteurs n'hésitent pas à se montrer plutôt alarmistes. Selon les estimations actuelles, le nombre des adultes dépourvus de compétences de base en matière d'alphabétisme ne diminuera que d'environ 100 millions dans le monde d'ici à 2015. Même si ce chiffre peut paraître important, les auteurs estiment qu'il est indispensable que les responsables des politiques nationales s'unissent pour déployer des efforts concertés en vue de développer substantiellement les programmes d'alphabétisation des adultes au cours des années à venir, et ce particulièrement dans les pays où le nombre absolu d'analphabètes est très élevé et dans ceux où le taux d'alphabétisme est relativement bas.

Ils préconisent plus précisément:

- de donner à l'alphabétisation des jeunes et des adultes un rang de priorité plus élevé sur les agendas nationaux et internationaux

Pour réaliser l'alphabétisme, un engagement politique au plus haut niveau est indispensable, de même que des politiques publiques claires qui intègrent l'alphabétisation dans les plans du secteur de l'éducation et dans tout autre document pertinent tel que les documents stratégiques de réduction de la pauvreté. L'alphabétisation des adultes doit par ailleurs être davantage prise en compte par les organismes d'aide internationale.

- de concentrer l'action sur des sociétés alphabètes et non pas seulement sur des individus alphabètes

On ne pourra atteindre les objectifs de l'EPT que par la mise en place de sociétés alphabètes, dans lesquelles tous les individus alphabètes auront les moyens et la possibilité de bénéficier d'environnements alphabètes riches et dynamiques: bibliothèques, journaux en langues locales, édition, groupes d'écoute d'émissions radiophoniques, etc.

- définir la responsabilité des pouvoirs publics dans l'alphabétisation des jeunes et des adultes

Les gouvernements doivent définir clairement les rôles en matière d'alphabétisation des adultes, tâche souvent dispersée entre plusieurs ministères et impliquant de nombreux partenariats dans l'Administration et avec les organisations de la société civile. Un financement public adéquat est également nécessaire ainsi qu'une formation adéquate et une rémunération correcte des alphabétiseurs.

- de compléter les flux financiers par des connaissances et un soutien technique

Pour réaliser les objectifs de l'EPT, en particulier ceux concernant l'alphabétisation, les pays en développement ont besoin d'accéder à des connaissances et à une expertise techniques, que l'UNESCO et d'autres organismes peuvent contribuer à leur apporter, en complément de l'aide financière fournie par les bailleurs de fonds.

L'EPT, et en particulier l'alphabétisation, sont donc plus nécessaires que jamais. Il incombe à la communauté internationale de passer à l'action pour faire de l'EPT une réalité...

Synthèse: Sylvie-Anne GOFFINET

Sources principales:

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006: Nicholas BURNETT (sous la dir. de), *Education Pour Tous. L'alphabétisation, un enjeu vital*, Editions UNESCO, 2006

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007: Nicholas BURNETT (sous la dir. de), *Education Pour Tous. Un bon départ: éducation et protection de la petite enfance*, Editions UNESCO, 2007

(encadré)

Les causes cachées de l'analphabétisme: l'exemple du Niger

Le Niger compte parmi les pays les plus pauvres au monde. Le PNB par habitant y avoisine les 200 dollars (seuls 7 pays, tous d'Afrique subsaharienne, ont un PNB par habitant inférieur). 85% de sa population doit vivre avec moins de 2 dollars par jour (seuls les habitants de 4 autres pays d'Afrique subsaharienne sont moins bien lotis). En terme de développement humain*, en 2004 (PNUD, Rapport mondial sur le développement humain, 2006), le Niger se classait en dernière position. Cette situation n'est absolument pas étrangère au fait que le Niger s'est, depuis plus de 20 ans, plié aux programmes d'ajustement structurel imposés par la Banque mondiale et le FMI. Les mesures imposées ont eu des répercussions directes sur la population. Les services de l'éducation – tout comme ceux de la santé – en ont été les premiers affectés.

On ne s'étonnera donc pas qu'au Niger le taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) était en 1990 (année de l'adoption du Cadre d'action de Dakar) le plus faible au monde (11%, 18% chez les hommes et 5% chez les femmes). Ce taux est monté à 14,4% en 2001 et à 29% en 2005. Il faut néanmoins considérer ces données avec prudence car premièrement, les chiffres de 2001 et de 2005 n'ont pas été récoltés par les mêmes méthodes; deuxièmement, les définitions de l'alphabétisme sur lesquelles ils reposent ne sont pas les mêmes; et troisièmement, ils font tous deux parties de ce que les auteurs appellent une évaluation indirecte. Ainsi, les données de 2001 ont été établies à partir d'un recensement (toute la population) et celles de 2005 d'une enquête auprès d'un échantillon de la population. Le recensement de 2001 a été réalisé sur base de la définition suivante: «*Une personne est alphabète quand elle sait lire et écrire, en le comprenant, un texte simple relatif à la vie quotidienne, dans quelque langue que ce soit* ». Dans l'enquête de 2005, il n'était plus question de pouvoir comprendre ce qu'on lit. Enfin, toutes deux ont été établies sur base d'une auto-évaluation. Or, les auteurs du rapport 2006 affirment que des études montrent clairement que de tels types d'évaluation aboutissent généralement à des niveaux d'alphabétisme supérieur à la réalité. Au Maroc, par exemple, alors que 45% des personnes interrogées se déclaraient alphabétisées, à peine 33% d'entre elles ont fait la preuve, lors de la passation d'un test, d'un alphabétisme de base et 24% étaient pleinement alphabétisées. Ils ajoutent que la surestimation des compétences en alphabétisation liée aux auto-évaluations tend à être plus importante chez les individus les moins scolarisés.

Peut-on par ailleurs penser que le Niger pourra, par la prévention, c'est-à-dire par la scolarisation des enfants élever substantiellement son taux d'alphabétisation?

Rien n'est moins sûr car le pays fait partie des 16 pays (sur les 124 pays dont les données sont disponibles) consacrant, en 2004, moins de 3% de son PNB à l'éducation. Même si le taux d'inscription en 1^{ère} année du primaire a augmenté de 82% entre 1999 et 2004, le taux de scolarisation n'était encore que de 39% dans l'enseignement primaire en 2004, passant de la dernière à l'avant-dernière place (juste avant Djibouti) dans le classement mondial. En chiffres absolus, le nombre d'enfants non scolarisés n'a diminué que de 4,8% sur la même période. De plus, seuls 70% des enfants ayant entamé le cycle primaire parviennent en dernière année du cycle et parmi eux, seuls 40% terminent ce cycle avec succès, ce qui ramène à seulement 11% le nombre d'enfants ayant terminé avec fruit un cycle primaire complet (sur l'ensemble d'une cohorte d'enfants scolarisés ou non). Le nombre d'enfants par enseignant est passé de 41 en 1999 à 44 en 2004. Le nombre d'enseignants a, quant à lui, augmenté de 13 à 22.000 durant la même période mais le pourcentage d'enseignants formés a baissé de 98 à 76%. Pour les auteurs du rapport 2006, ces évolutions qui traduisent un abaissement des normes risquent d'avoir des répercussions sur la qualité de l'enseignement. Elles sont les conséquences directes d'une politique gouvernementale visant à répondre à une demande accrue d'enseignement primaire et à maintenir un niveau de dépenses tolérable en recrutant en masse des enseignants volontaires sans formation préalable, avec des niveaux de salaire nettement inférieurs à ceux des autres enseignants, et en leur apportant ensuite une formation en cours d'emploi pour améliorer leur qualification. (Dans le secteur des services de santé, la situation est identique, des 'volontaires de la santé' prenant la place des

infirmiers et des médecins.) Les auteurs estiment que pour réaliser l'enseignement primaire universel, le nombre d'enseignants devraient quadrupler en dix ans au Niger pour arriver à 80.000 enseignants au cours des dix prochaines années.

Il est par ailleurs difficile de déterminer le nombre d'années de scolarité primaire nécessaires pour atteindre un niveau minimal d'alphabétisme. Selon un rapport sur l'éducation en Amérique latine (Ministère de l'Éducation du Chili et UNESCO/OREALC, 2002), l'alphabétisme fonctionnel demande au moins six ou sept années de scolarisation. Des données – fondées sur des auto-évaluations tirées des recensements effectués dans de nombreux pays – montrent, quant à elles, que l'on trouve des taux d'alphabétisme de 90% chez les personnes qui ont bénéficié de quatre à six années d'enseignement primaire. On constate par contre que, dans certains pays, de nombreuses personnes scolarisées pendant quatre à six ans restent analphabètes et qu'un pourcentage relativement élevé de personnes qui ne sont jamais allées à l'école primaire ou n'ont pas achevé le cycle primaire, disent pouvoir lire facilement une lettre ou un journal. La compilation de ces différentes données tend à prouver qu'aucune conclusion ferme ne peut être tirée à partir des données sur le nombre d'années de scolarité suivies pour évaluer l'alphabétisme de la population. Elles renforcent par contre l'idée selon laquelle c'est la qualité de l'éducation qui compte pour la littératie et que la post-alphabétisation ainsi que les environnements alphabètes ont une incidence cruciale sur le niveau d'alphabétisme d'une population. A ce sujet, les rapports ne nous apprennent pas grand chose sur le Niger (les données sont sans doute difficiles à récolter). On sait seulement qu'un seul journal quotidien y est publié et que son tirage est de 0,2 pour 1.000 soit un exemplaire disponible pour 5.000 habitants, ce qui est déjà un indicateur.

Pour conclure, la situation du Niger, utilisée ici à titre d'exemple, montre que tant qu'on ne luttera pas contre les causes structurelles de la pauvreté et les diktats financiers qui étranglent les pays pauvres, on n'enregistrera pas dans ces pays de progrès importants au niveau du développement humain en général et de la diminution de l'analphabétisme en particulier. Autrement dit, les causes profondes de l'analphabétisme expliquent pourquoi le Niger risque sérieusement, comme le disent les auteurs du rapport 2006, de ne pas atteindre l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes d'ici 2015: le taux d'alphabétisme, parti de très bas, n'y progresse que très lentement.

** L'indicateur de développement humain fait la synthèse de trois séries de données: l'espérance de vie à la naissance, le niveau d'instruction (mesuré par le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes), le PIB réel par habitant calculé en parité de pouvoir d'achat (c'est-à-dire en montant assurant le même pouvoir d'achat dans tous les pays).*

[1] Notons que les auteurs du rapport 2006 soulignent que l'objectif 4 pose un problème de définition: «A strictement parler, une amélioration de 50% des niveaux d'alphabétisation est impossible à réaliser pour les pays dont le taux d'alphabétisme dépasse déjà 67%. Le présent rapport interprète donc, de manière pragmatique, l'objectif comme impliquant une réduction de 50% des taux d'analphabétisme.» Ils ajoutent: «Il convient cependant de reconnaître que cette interprétation implique que l'effort le plus important est demandé aux pays présentant les niveaux d'alphabétisme les plus bas, ce qui démontre la difficulté de fixer des objectifs réalistes et pertinents.» (p. 70).

[2] Il faut néanmoins tenir compte du manque de données pour un certain nombre de pays – principalement en Afrique subsaharienne – qui sont ou ont été récemment touchés par des conflits. Le tableau d'ensemble n'est donc pas aussi positif que celui qu'on obtient en n'examinant que les pays pour lesquels il existe des données.

[3] Ce rapport indique le nombre d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

[4] «Capacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie

quotidienne».

[5] *Il n'y a qu'à penser à nos difficultés à globaliser l'évaluation sur un autre plan qu'un relevé quantitatif des apprenants en alphabétisation et de leurs caractéristiques 'objectives' (âge, sexe, nationalité, niveau de formation...).*

[6] EASTON P. B., *Créer un environnement lettré: dimensions latentes et implications pour nos politiques d'intervention, et Investir dans l'alphabétisation : où, pourquoi et comment*, Communications présentées à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars 2006.

[7] MAKOTSI R. 2005. *Sharing resources. How library networks can help reach education goals*, Book Aid International, Londres, 2005 (document de recherche).

[8] Voir notamment la page internet: www.ifla.org/IV/ifla70/papers/090f_trans-Valdes.pdf.