

# L'alphabétisation, un droit devenu essentiel

---

*Apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à lire sa réalité et à écrire son histoire. C'est une pratique active par laquelle un individu s'approprié des savoirs observés ou transmis, se sensibilise à des réalités moins familières, sort de son identité imposée, se construit comme personne <sup>1</sup>. L'exigence de maîtrise des nouvelles technologies de la communication tend à dissimuler cette dimension non moins réelle de la poursuite de la construction de son identité et de son autonomie.*

---

par Paul  
**BÉLANGER**

Il importe de saisir l'ampleur et la complexité de la demande éducative dans nos sociétés lettrées. Sans l'exercice du droit à l'éducation pour tous, défi qui est au cœur du travail des organismes d'alphabétisation, il est difficile aux citoyennes et citoyens d'aujourd'hui d'exercer tous leurs autres droits. Il est cependant tout aussi important que ces organismes explorent la dimension intime de la démarche d'alphabétisation qui réveille chez les apprenants toutes les angoisses et les quelques oasis de plaisir de leur parcours éducatif passé. Il s'agit là d'un autre défi à relever, tout aussi important que le premier, pour que puissent advenir des sociétés ou communautés démocratiquement lettrées.

---

1. CROSSAN B., FIELD J., GALLACHER J., MERRILL B., *Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners : Learning Careers and the Construction of Learning Identities*, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24, 2003, n°1, pp. 55-67.

## L'ampleur et la complexité de la demande d'alphabétisation dans les sociétés d'aujourd'hui

La demande d'alphabétisation des individus ou des communautés est souvent définie en fonction de déficits individuels eu égard à des compétences externes standards. On réduit alors ces publics à ce qu'ils n'ont pas, ne sont pas et ne font pas. Qualifiés d'analphabètes, ils voient leur identité réduite à ce qu'on dit qui leur manque, bien que leurs performances soient devenues inadéquates en raison non d'une déficience personnelle mais de changements survenus dans leur milieu quotidien de vie ou de travail. Dans une telle perspective négative, tout le monde sur terre serait voué à être qualifié d'analphabète à un moment ou l'autre de sa vie !

On oublie que ces femmes et ces hommes, dans leur société de culture orale aussi bien que dans leur entreprise traditionnelle et leurs réseaux locaux, participent, communiquent et débattent. Ce qui a changé, c'est la technique de communication et non les individus. L'opérateur de l'industrie de pâte à papier, qui avait appris à juger de la qualité de la pâte à son odeur et à sa densité palpable et qui doit maintenant faire ces vérifications à partir d'un terminal numérique, n'est pas moins compétent sur le fond ; plus encore, en cas de panne du système, il devient un expert recherché ! L'agricultrice, qui, après explications orales de l'agronome, opérait de façon autonome tant pour la distribution des engrais et des herbicides que pour éviter ou vérifier la contamination, n'est pas moins expérimentée et capable d'intelligence pratique depuis que, par restrictions budgétaires, la vulgarisation agricole passe surtout par la communication écrite !

La demande de compétences de base est transversale. Si l'implantation d'un contrôle et de normes de qualité, la gestion de production assistée par ordinateur et la complexification des postes de travail font passer les milieux de travail de la culture orale à la culture écrite, il n'en est pas autrement dans les autres domaines de l'activité humaine.

Dans le monde d'aujourd'hui, on doit être en mesure de suivre les indications sur les étiquettes et les notices des produits ou dans les manuels d'utilisation d'instruments, de déchiffrer les informations laissées par le médecin à la fin de visites de plus en plus écourtées, de se retrouver à partir d'un plan publié par les transports publics, de participer de façon informée aux élections et ne pas simplement appuyer son pouce sur une photo, ainsi que de participer aux formations organisées ou de le faire informellement en communication et échange avec les membres de sa communauté.

Ce que ces femmes et ces hommes demandent, c'est de continuer d'opérer en tenant compte de l'émergence d'environnements de plus en plus lettrés, informatisés et complexes. Ils veulent poursuivre leur développement professionnel et personnel en tenant compte du changement de contexte, et cela dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

Cette demande touche tous les secteurs de la vie : l'économie formelle et informelle, la santé, l'environnement, bref la qualité de la vie dans l'ensemble des environnements quotidiens. Elle est aussi transgénérationnelle, car le passage à une société à haute intensité de communication écrite implique toutes les générations, depuis la petite enfance jusqu'aux générations parentales et grand-parentales. Non seulement crée-t-elle une nouvelle demande dès la prime jeunesse, puis au cours de la formation scolaire initiale et tout au long de la vie, mais elle exige aussi une synergie et une dynamique d'interapprentissage entre les différentes classes d'âge. Certains pourraient dire que le problème va se régler de lui-même, grâce à la montée de la scolarisation des nouvelles générations. Or, on ne peut attendre trente ans, soit la période nécessaire au renouvellement de la qualification générale de la population adulte, en misant sur la seule voie de la scolarisation des jeunes. C'est aussi à l'intérieur de la génération adulte qu'il faut agir.



Photo : Collectif Alpha (1984)

## Prendre en compte cette complexité de la demande

Les définitions pathologiques de cette demande sociale ont pour effet de stigmatiser les publics visés, de renvoyer la responsabilité aux individus, de bloquer l'expression de la demande et des aspirations éducatives, sociales et culturelles. Les mouvements associatifs d'alphabétisation comme Lire et Écrire travaillent dans une tout autre perspective. Ils sont à l'écoute des demandes concrètes des hommes et des femmes opérant dans des contextes nouveaux et entendant y renforcer leur participation active. Ces mouvements d'alphabétisation refusent de partir de zéro. Ils reconnaissent les biographies antérieures des participants, tant leurs acquis expérientiels que les injustices subies et la résistance ainsi développée. Ils créent des espaces de dialogue permettant à ces personnes de sortir de leur isolement. Elles sont alors en mesure de faire des liens entre leur situation personnelle et la réalité vécue par les autres participants, ce qui leur permet de transformer non seulement leur vision de la réalité, mais éventuellement et collectivement la réalité elle-même.

Concrètement, on tient compte des parcours singuliers où telle compétence est déjà maîtrisée, où telle autre compétence déjà apprise n'a pu être pratiquée depuis des années et où une autre compétence n'est pas ressentie comme requise pour le moment<sup>2</sup>. La lecture, la rédaction et le calcul font évidemment partie de la liste des compétences et savoirs à mobiliser, mais s'y ajoutent la capacité d'utiliser de manière autonome des documents de référence, la familiarisation avec l'informatique, la capacité de solutionner des problèmes, le travail en équipe, la communication orale, la création culturelle et l'autoformation.

---

2. OUELLET C., BÉLANGER P., *Atelier 2006 sur les Compétences essentielles. Bilan et perspectives Montréal, Rapport final, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 2006.*

Une telle vision holistique et universelle permet de mieux saisir le caractère sociétal de la demande qui exige des réponses non seulement des agents éducatifs, mais aussi des différents agents responsables de la culture, des loisirs, de la santé, de l'environnement, de l'immigration et du développement économique. Elle souligne en conséquence la responsabilité collective de cet enjeu.

Mais il y a plus, beaucoup plus. À travers ces apprentissages, ces hommes et ces femmes sortent de leur routine quotidienne et voyagent. « *Lumière, porte sur l'inconnu, fenêtre sur l'extérieur* », autant d'images et métaphores provenant de participants <sup>3</sup>. Dans leur *Manifeste*, des apprenants européens en formation de base le confirment : « *Plus nous apprenons, plus nous voulons apprendre. Plus nous écrivons, plus nous voulons écrire. Plus nous lisons, plus nous voulons lire. Les mots sont devenus nos amis.* » <sup>4</sup> Ils veulent se former pour s'informer, pour nommer les non-dits et mieux se faire entendre, pour savoir comment fonctionnent la société, les administrations, la santé, l'éducation, la politique et l'économie.

Pouvoir nourrir sa curiosité de façon autonome et pouvoir agir par soi-même dans ces nouveaux contextes de vie ne relève pas du besoin de se départir d'un handicap personnel, mais de l'aspiration à continuer de se construire dans un milieu en mutation. Ce n'est pas un hasard si un des thèmes récurrents sur les effets ressentis que révèlent les études d'évaluation des expériences de formation de base est celui

---

3. TORRES R.M., *From literacy to lifelong learning : Trends, issues, and challenges in youth and adult education in Latin America and the Caribbean, Regional Synthesis Report*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation tout au long de la vie, 2009 ; GIÈRE U., *Die Welten der Wörter. Plakate zur Alphabetisierung. Eine internationale Ausstellung*, Hambourg : Institut de l'UNESCO, 1992.

4. *Manifesto : La voix des apprenants en alphabétisation en Europe*, 2012 ([www.eur-alpha.eu](http://www.eur-alpha.eu)). Un article sur ce manifeste paraîtra dans le prochain numéro du *Journal de l'alpha*.

de l'autonomisation et du développement d'un sens accru ou retrouvé de sa dignité<sup>5</sup>. Les travaux de ces chercheurs « *montrent que les adultes inscrits dans un parcours de développement des compétences de base augmentent leur estime de soi, acquièrent une plus grande confiance en eux, sont plus débrouillards, ont une meilleure prise en charge de leur quotidien et développent de nouveaux réseaux d'amis et de connaissances. Une fois engagés dans la formation, ces adultes se montrent ouverts et adoptent une attitude favorable à la lecture et à l'écriture* »<sup>6</sup>. On réveille la soif d'apprendre et on donne aux individus les moyens de l'assouvir par eux-mêmes tout au long de leur vie.

Pour une communauté, apprendre à lire, c'est apprendre les mots pour dire sa condition et en débattre, c'est apprendre les mots pour manifester ouvertement ce que chacun ressent en silence, c'est apprendre pour agir dans un nouveau contexte. « *L'alphabétisation, écrivait Paulo Freire, suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes, détachés de la vie (...), mais une attitude de création et de récréation. Elle suppose une auto-formation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement.* »<sup>7</sup> Le formateur part du vécu de chacun en le synthétisant par des 'mots-générateurs' qui en nommant la réalité la dévoile.

---

5. SOLAR C., SOLAR-PELLETIER L., SOLAR-PELLETIER M., *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada : 1994-2005*, Montréal : Centre de Documentation sur l'Éducation des Adultes et la Condition Féminine, 2006 (en ligne : <http://recreaf.cdeacf.ca/actualites.php?nouvelle=20>) ; BEDER H., *The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States*, Cambridge : National Center for Study of Adult Learning and Literacy, Harvard Graduate School of Education, 1999 (en ligne : <http://ncsall.net/fileadmin/resources/research/report6.pdf>) ; WIKELUNG K., REDER S., HART-LANSBERG S., *Expanding Theories of Adult Literacy Participation. A Literature Review*, Philadelphia : National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania, 1992.

6. SOLAR C. et al., 2006, op. cit.

7. FREIRE P., *L'éducation, pratique de liberté*, Paris : Cerf, 1971.

Ces mots-clés, en référence au vocabulaire des apprenants, reflètent leurs situations vécues et déclenchent discussion et réflexion d'où peuvent émerger une conscience critique et un rejet actif de l'oppression<sup>8</sup>. Cette pédagogie prend en considération le savoir des populations. Elle rejette la 'culture du silence'. Le but ici n'est pas de transmettre sans plus la culture institutionnalisée et ses codes de communication, mais de faciliter des apprentissages significatifs permettant aux personnes de dire et de transformer leur milieu. Elle mise sur les ressorts internes des citoyens, sur « *leur capacité de comprendre les interconnexions entre leur situation personnelle, les réalités locales et les réalités mondiales* »<sup>9</sup>.

## Une condition essentielle : prendre en compte la dimension sociale mais aussi intime des apprentissages

Tant que cette demande sociale ne pourra être exprimée dans sa normalité mais aussi dans ses multiples singularités, les réponses pertinentes demeureront toujours limitées, faute de moyens mais aussi faute d'espace et d'un nouveau discours sur cet enjeu, pouvant faciliter l'expression difficile de ces aspirations et de ces frustrations.

Il y a d'abord évidemment l'image publique de cette demande. Là où la demande d'alphabétisation est présentée comme une pathologie à guérir ou à corriger, les hommes et les femmes susceptibles de s'y inscrire se voient affublés d'une image négative. On leur construit ou attribue une identité déficiente<sup>10</sup>. C'est par sens de la dignité que tel travailleur, bien que conscient de la pertinence de renforcer telle

---

8. FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspero, Petite collection, 1980.

9. UNESCO, 1997, *op. cit.*

10. GALLACHER J., FIELD J., MERRILL B., CROSSAN B., *Learning Careers and the Social Space : Exploring Fragile Identities of Adult Returners in the New Further Education*, *International Journal of Lifelong Education*, n°21(6), 2002, pp. 493–509.



compétence, va jouer d'ingéniosité pour dissimuler ses difficultés de communication écrite ou de calcul et ainsi éviter cette menace de dévalorisation. C'est quand les individus se regroupent et exigent des formations directement pertinentes pour eux qu'ils réussissent à rejeter et renverser l'image humiliante de l'analphabétisme.

Arriver à déchiffrer une source documentaire pour répondre à une question, ne pas croire automatiquement tout ce qui est imprimé, nourrir sa curiosité par une diversité de lectures, maîtriser l'ordinateur et les logiciels qui n'arrêtent pas de changer, s'insérer activement dans les *Twitter*, blogs et *Facebook* sont des nouvelles choses à expérimenter qui ne cesseront de survenir tout au long de nos vies et qui varieront selon la trajectoire de chacun.

Plus encore, il n'y a pas que la capacité technique d'écrire ou de parler, il y a aussi les facteurs culturels et affectifs qui bloquent la communication et qui doivent aussi être écoutés dans l'expression de la demande. On le voit chez les travailleuses et travailleurs migrants dont les difficultés de communication en milieu de travail multiculturel et multilingue sont souvent considérées comme le fait d'un manque de compétences linguistiques qui peuvent être corrigées par des cours de langue, sans prise en compte des difficultés liées aux rapports interethniques ou intergenres en milieu de travail. Les besoins individuels ne peuvent être isolés du contexte spécifique psychosocial des personnes visées <sup>11</sup>.

La question n'est pas de rejeter la dimension fonctionnelle de la demande de formation de base et de nier le besoin de renforcement des compétences techniques. Il s'agit plutôt de voir comment cette demande va être reconnue ou non par les milieux visés et négociée par eux afin, ce faisant,

---

11. GRÜNHAGE-MONETTI M., HOLLAND C., SZABLEWSKI-ÇAVUS P., *Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community*, Bonn : German Institute for Adult Education, 2009.

de répondre à leur quête d'autonomie et « *ouvrir la voie à une participation accrue à la vie sociale, culturelle, politique et économique* »<sup>12</sup>.

## Au-delà du curriculum formel, le curriculum caché : autrement dit, au-delà de l'enjeu social, l'enjeu personnel

Les conceptions et les pratiques de formation de base varient. Brian Street nous a appris depuis longtemps qu'il n'y a **pas une mais de nombreuses** façons de faire (« *not one literacy, but many literacies* »<sup>13</sup>). La variété des pratiques à travers les cultures, les visions idéologiques, les contextes et les demandes sociétales changent la perception et les attentes concrètes des publics visés, modifient la signification que les publics rejoints donnent à ces pratiques. Les conditions socioculturelles, le climat plus immédiat des apprentissages et les pratiques pédagogiques, au-delà du curriculum formel et de l'instruction technique, octroient une signification subliminale à l'évènement éducatif. Ils véhiculent un curriculum caché. Le type d'interaction entre l'animateur et les participants, et d'abord l'image de la formation de base véhiculée lors du recrutement et dans les outils pédagogiques « *affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations of power* »<sup>14</sup>.

Ainsi, la question n'est pas de savoir si l'alphabétisation conduit à la démocratie. Une telle question posée dans l'abstrait sans distinction des différentes pratiques de formation n'a pas de sens. La maîtrise généralisée des compétences de base constitue une condition nécessaire

---

12. UNESCO, *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Rapport final, Hambourg, 19-29 juillet 1997, Paris : UNESCO, 1997, p. 24.*

13. STREET B., *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge : Cambridge University Publication, 1984.

14. STREET B., *What's 'new' in New Literacy Studies ?*, *Current Issues in Comparative Education*, n°5(2), 2003, pp. 1-14.

à la vie démocratique, mais ce ne sont pas toutes les alphabétisations qui conduisent à la démocratie. Des historiens rapportent des cas où le pouvoir a utilisé l'alphabétisation comme base de discrimination, pour écarter des milieux populaires ou encore pour sélectionner les contenus, sinon pour endoctriner<sup>15</sup>. Par exemple, suite à l'exil de Paulo Freire hors du Brésil des colonels, ceux-ci n'ont pas interrompu la formation de base, mais ils en ont conçu une vision étroitement fonctionnelle à des fins de pacification et de soumission : le Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)<sup>16</sup>.

L'avancée dans la maîtrise par un individu des compétences essentielles est une expérience à la fois cognitive et affective. L'individu ne peut devenir libre d'agir dans l'univers lettré et de plus en plus marqué par la technoscience sans en venir à maîtriser le vocabulaire de plus en plus précis utilisé dans son milieu de travail ou de vie communautaire, sans se familiariser avec les outils récents de communication qui réfèrent à des nomenclatures, sans devenir capable d'utiliser en contexte réel les méthodes apprises de calcul. Mais cette construction technique engage aussi émotivement la personne et son groupe : positivement lors d'expériences réussies qui redonnent la confiance en soi, mais négativement aussi à l'occasion de difficultés vécues sans appui pour surmonter les déceptions qui, par l'envoi répété de signaux négatifs, peuvent conduire à l'inhibition de l'acte d'apprendre. On ne peut séparer l'appropriation des savoirs codés et le développement de la résilience personnelle pour transformer les erreurs inévitables en sources d'apprentissage expérimental, plutôt

---

15. RESNICK D.P., *Literacy in Historical Perspective*, Washington DC : Library of Congress, 1983 ; GRAFF H.J., *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington : Indiana University Press, 1986.

16. GADOTTI M., *Para chegar lá juntos e em tempo : Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*, Anais da Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1998.

qu'en sources de découragement. Maîtriser les compétences de base et pouvoir les mobiliser dans l'action quotidienne ne va pas de soi ; cela implique de la part du sujet une motivation intrinsèque basée sur une perception personnelle du besoin, de sa valeur d'usage, mais cela signifie aussi un développement cumulatif et intégré des connaissances et expertises requises.

## Faire bouger les instances nationales et supranationales

Nous insisterons ici sur deux facteurs essentiels qui relèvent de l'action publique : favoriser l'accès à un environnement lettré et développer les politiques de formation de base. Ce sont des facteurs-clés parce qu'ils peuvent être rapidement corrigés... s'il y a une volonté collective et institutionnelle de le faire !

### Favoriser l'accès à un environnement lettré

On ne peut maîtriser davantage sa capacité de lecture si, de retour dans la vraie vie, la communication écrite à laquelle on est confronté est produite dans un langage à ce point alambiqué qu'elle empêche de pratiquer les nouvelles compétences. Plus important encore, en procédant ainsi, on envoie subrepticement à la personne le message erroné qu'elle ne sait pas vraiment lire. Le développement efficace d'un milieu fonctionnant de plus en plus sur la base de la communication écrite ne repose pas uniquement sur le renforcement des compétences littéraires de la population, mais aussi sur la production d'une communication publique accessible de la part des médias, anciens et nouveaux, des milieux culturels, des agences gouvernementales, des services médicaux, etc. Bien sûr, expliquer clairement un problème complexe requiert plus de maîtrise du contenu et plus de capacité de communication. Mais un message compréhensible ne signifie pas un message simpliste, bien au contraire. On ne peut oublier qu'une communication inutilement sophistiquée a une fonction silencieuse de distinction sociale. Cette utilisation de la culture cultivée pour exclure

est précisément pernicieuse parce qu'elle renvoie aux individus le message mal fondé, donc arbitraire mais combien efficace, qu'ils sont de l'autre côté du savoir, de celui des ignorants. Permettre à une citoyenne ou à un citoyen de maîtriser la lecture, pour ensuite ne lui transmettre que de l'information écrite indument compliquée, crée une frustration destructrice. On l'assaille dans son intimité, on brise sa confiance en sa capacité d'apprendre et, dans sa communauté, on bloque l'effet d'entraînement de cette expérience pourtant réussie d'apprentissage. Et cela commence lors même de la formation, dans le choix du matériel d'apprentissage, dans l'utilisation de matériaux pédagogiques dits authentiques, c'est-à-dire tirés du milieu de vie ou de travail. C'est en ayant la possibilité, au cours de la formation, d'envisager déjà des applications concrètes dans leur contexte concret de vie et de travail que les participants pourront plus facilement transférer ces compétences dans l'action.

Le poids de l'environnement lettré est tel qu'il fait maintenant partie de plusieurs politiques d'alphabétisation, de manière à créer un milieu où, dans ce passage de l'oral à l'écrit et à l'écrit électronique, chacun peut s'informer, communiquer, participer, réagir, et donc continuer à développer son plein potentiel. L'environnement lettré, comme le souligne Agneta Lind, est un milieu de vie quotidienne où, d'une part, la lecture est devenue utile sinon nécessaire, mais où, d'autre part, l'information écrite est non seulement disponible mais accessible autant physiquement que dans sa forme<sup>17</sup>. On obtient ainsi une communauté locale de pratique ou un atelier de travail où le renforcement des compétences de lecture et d'écriture est à ce point intégré dans la vie et le travail quotidiens qu'il continue de se produire informellement<sup>18</sup>.

---

17. LIND A., *Literacy for all : Making a difference*, Paris : UNESCO, 2008 (en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf>).

18. BARTON D., HAMILTON M., *Local Literacies : Reading and Writing on One Community*, London : Routledge, 1998.

## Développer les politiques de formation de base

On l'a vu, l'image souvent pathologique qu'on colle à la formation de base et la représentation parfois rébarbative de l'école expliquent la difficulté des publics adultes d'exprimer leurs demandes et donc de décider de s'inscrire à une formation organisée <sup>19</sup>. Trop d'individus visés ont été socialisés à porter eux-mêmes le blâme de leur parcours scolaire interrompu et à devenir aveugles de la distribution inégale du capital culturel et du capital social. Ils risquent ainsi, leur vie durant, de souffrir en silence cette disgrâce intériorisée et cette affliction infligée injustement. Aussi, en l'absence de diffusion d'images positives et d'exemples de réussite, en l'absence de supports individualisés pour lever tous les obstacles notés plus haut, la réponse concrète à la demande objective continuera à demeurer marginale.

Certes plusieurs États sont passés à l'action et l'UNESCO, par différents programmes dont le programme *Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (LIFE)* <sup>20</sup>, cherche à développer une prise de conscience de cet enjeu. La situation demeure néanmoins critique en Asie du Sud-Ouest, dans les pays arabes à faible revenu et surtout en Afrique subsaharienne <sup>21</sup>. Dans les régions industrialisées, les choses commencent à changer, mais trop lentement. En dépit des enquêtes mondiales menées par l'OCDE et Statistique Canada en 2002 et 2005 démontrant quantitativement la demande <sup>22</sup>, celle-ci ne

---

19. BÉLANGER P., VOYER B., WAGNER S., *L'aide à l'expression de la demande en formation de base*, Montréal : UQAM-CIRDEP, 2004.

20. Sur LIFE, voir notamment : UNESCO, *Rapport mondial d'évaluation à mi-parcours de LIFE 2006-2011. Envisager l'avenir avec LIFE*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002153/215337f.pdf>

21. UNESCO, *Rapport mondial 2011 de suivi sur l'EPT*, Paris : UNESCO, 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191794f.pdf>

22. MURRAY T.S., CLERMONT Y., BINKLEY M., *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*, Ottawa : Statistique Canada, 2005.

devient opérante dans les milieux de travail que si, suite à une modification des techniques ou modes de production, un évènement insusité révèle le besoin ou si une intervention spéciale est menée pour en permettre l'expression malgré les obstacles évoqués précédemment du côté tant des employeurs que des individus.

On observe encore trop souvent la réticence de beaucoup d'États à y voir une nécessité, soit parce que la demande provenant des différents secteurs d'activité humaine tombe toujours entre deux chaises ministérielles ou que les responsables de l'éducation n'arrivent pas à faire synergie avec les autres ministères pour reconnaître cette priorité et obtenir leur coopération. Même les Nations Unies en 2000 n'ont pas osé inclure l'alphabétisation des adultes dans ses huit *Objectifs du millénaire pour le développement*. Du côté de l'UNESCO, des six objectifs de l'*Éducation pour tous (EPT)* établis par les États membres lors du sommet de Dakar en 2000, ce sont précisément les objectifs 3 et 4 portant sur les adultes et les jeunes hors école qui ont reçu le moins d'attention de la part des États et de la coopération internationale<sup>23</sup>. En 2011, dans le monde, il y avait encore 800 millions de personnes qui n'avaient toujours pas de possibilité, même minimale, d'acquérir ces compétences élémentaires et près des deux tiers étaient des femmes<sup>24</sup>. Cette réticence institutionnelle non seulement limite les ressources requises, mais freine l'expression de la demande au sein de la population. Devenue silencieuse et blottie dans le privé, la demande ne pèse plus politiquement et socialement ; on ne voit pas le besoin ; le statuquo peut alors être maintenu en toute légitimité !

---

23. Sur l'EPT, voir notamment : UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. 2012 : Jeunes et compétences : L'éducation au travail*, 1<sup>re</sup> partie : *Suivi des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>

24. UNESCO, 2011, *op. cit.*, partie 1, chapitre 1.

Une nouvelle vision des politiques de formation de base s'impose donc :

- une vision qui reconnaît l'intimité de ces apprentissages devenus impératifs dans la société d'aujourd'hui, et cela partout dans le monde ;
- une vision intersectorielle qui engage tous les acteurs et d'abord les écoute ;
- une vision biographique qui y voit l'amorce ou la relance d'un développement continu tout au long de la vie ;
- une vision élargie qui implique des interventions non seulement étroitement éducatives, mais aussi en amont pour informer et faciliter l'expression des demandes, et en aval pour créer un environnement facilitateur et incitatif ;
- une vision démocratique prônant une éducation qui a du sens pour le sujet et son milieu, qui soutient activement l'égalité des chances d'apprendre réellement.

## Conclusion

Arriver à pouvoir lire et comprendre par soi-même les informations écrites qui nous entourent et, pour ce faire, désapprendre les peurs et les traumatismes laissés par les épisodes éducatifs antérieurs nécessite de pouvoir préalablement exprimer une demande qui reste certes une démarche difficile à réaliser mais qui s'avère d'une importance majeure tant pour les individus que pour la société. Vivant dans des sociétés de plus en plus lettrées et réflexives, beaucoup de femmes et d'hommes constatent qu'ils ne peuvent améliorer leurs conditions de vie et de travail sans accroître leur maîtrise de ces compétences devenues essentielles. La société, l'économie, la qualité de vie, la démocratie l'exigent. La montée de ces demandes s'inscrit également dans l'émergence des aspirations collectives à une plus grande autonomie du citoyen et à de nouvelles possibilités d'action collective.



Toutefois, alors que la demande éducative ne cesse d'être objectivement démontrée, les réponses demeurent encore limitées. Elle est absente des *Objectifs du millénaire pour le développement* des Nations Unies et, même si les objectifs de l'*Éducation pour tous* l'incluent, elle demeure la priorité la plus négligée. Beaucoup d'adultes au Nord comme au Sud n'ont pas la possibilité de participer à cette libération de leur capacité d'action. Dans trop de sociétés et de milieux de travail, une vision déficitaire et pathologique freine l'expression de la demande. De plus, la réponse à cette nécessité sociale et à ces aspirations exige que le cadre de vie et de travail soit doté de l'espace nécessaire et procure les ressources indispensables. Elle requiert des conditions qui, en trop de régions, ne sont pas encore en place.

« Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu majeur pour l'humanité. Le droit d'apprendre, c'est le droit de lire et d'écrire, le droit de questionner et de réfléchir, le droit à l'imagination et à la création, le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire, le droit d'accéder aux ressources éducatives, le droit de développer ses compétences individuelles et collectives. »<sup>25</sup> Sans l'exercice concret et autonome de ce droit, l'exercice des autres droits demeure coincé. Il y a alphabétisation et alphabétisation. C'est là aujourd'hui un enjeu social majeur partout dans le monde.

Paul BÉLANGER

UQAM (Université du Québec à Montréal)

---

25. UNESCO, *Quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Rapport final*, Paris, 19-25 mars 1985, Paris : UNESCO, 1985, p. 73  
(en ligne : [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/7788.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/7788.pdf)).