

# *Alphabétisation et éducation pour le développement durable et l'autonomisation des femmes*



# Alphabétisation et éducation pour le développement durable et l'autonomisation des femmes



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



**UNESCO Institute  
for Lifelong Learning**  
Institut de l'UNESCO  
pour l'apprentissage  
tout au long de la vie

Publié en 2014 par  
l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout  
au long de la vie  
Feldbrunnenstraße 58  
20148 Hambourg  
Allemagne

© Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage  
tout au long de la vie

Alors que les programmes et projets de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) sont élaborés conformément aux directives fixées par la Conférence générale de l'UNESCO, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité ; l'UNESCO ne répond pas de leur contenu.

Le choix et la présentation des faits ainsi que les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'UNESCO ou de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Crédit photos :

Couverture (de haut en bas) : UIL, 2010 ;  
NaDEET, 2013 ; Operation Upgrade, 2012 ;  
Nirantar, 2014  
pp. 8, 25, 26 : Tostan, 2013 ; pp. 11, 20 : Avallain Ltd. ; pp. 13, 17, 19 : Association Ibn Albayter, 2012 ; p. 18, en haut : Association kényane des apprenants adultes ; p. 21 : Operation Upgrade, 2012 ; p. 22 : BUNYAD ; p. 23 : ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports, Bolivie, 2011 ; p. 24 : Purun Citizen's Community, 2012

Auteure : Anna Robinson-Pant, Centre de recherches appliquées à l'éducation, université d'East Anglia

Remerciements : Les conseils prodigués et le matériel fourni par Ulrike Hanemann et Alena Oberlerchner de l'UIL ont constitué un apport essentiel à cette publication.

Conception et graphisme : Jan Kairies

1. Introduction  
*page 7*
2. Développement durable : cadrage du champ conceptuel  
*page 7*
3. Autonomisation des femmes : aller au-delà du slogan  
*page 11*
4. Vers un cadre d'analyse des programmes d'alphabétisation des adultes au service du développement durable et de l'autonomisation des femmes  
*page 13*
5. Étudier les programmes d'alphabétisation des adultes dans une optique d'EDD tenant compte du genre  
*page 18*
6. Description des principes de bonne pratique et des principaux défis  
*page 28*
7. Recommandations  
*page 30*
8. Références  
*page 33*

# 1. Introduction

Le fait que deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes constitue une source de préoccupation depuis des décennies. Malgré de multiples projets d’alphabétisation très connus spécialement destinés à la femme – notamment l’initiative LIFE de l’UNESCO – la disparité des taux d’alphabétisme entre les deux sexes persiste dans de nombreux pays du monde (UIL, 2013). Toutefois, au lieu d’induire une réflexion sur la question, ce constat a souvent conduit à une focalisation sur l’accès à l’alphabétisation et ses résultats. Alors que les décideurs et les planificateurs du secteur éducatif ont tenté d’identifier et de lever les obstacles à la participation des femmes, les chercheurs se sont intéressés à évaluer les bienfaits sociaux et économiques de l’alphabétisation des femmes (voir Robinson-Pant, 2004). Des corrélations statistiques ont été présentées comme preuves de l’effet de l’alphabétisation des femmes. Par exemple, au Pakistan, une femme ayant un niveau d’alphabétisme avancé gagne 95 % de plus qu’une analphabète, contre un différentiel de 33 % seulement chez les hommes (UNESCO 2012: 196). Les entraves à la participation ont été analysées en termes de facteurs structurels (période, lieu, femmes uniquement versus mixité) et sociaux (mariage, pauvreté, hiérarchies des langues) (voir Ballara 1991). Toutefois, cette analyse a accordé peu d’intérêt aux processus sociaux associés à l’alphabétisation et au développement.

Pour sa part, la présente revue cherche à élargir la perspective pour analyser non seulement les

approches concluantes en termes d’incitation des femmes à participer aux programmes, mais aussi comment et pourquoi les programmes d’alphabétisation peuvent contribuer au développement durable et aux processus d’autonomisation. Une telle perspective impose de se poser d’autres questions que l’habituel « Comment alphabétiser davantage de femmes ? ». Aborder l’alphabétisation sous l’angle du développement durable et de l’autonomisation des femmes suppose une compréhension plus nuancée de la façon dont les différentes approches de développement produisent ou renforcent différents types d’alphabétisation et de la manière dont les femmes s’intéressent à ces processus de changement. Quels sont les liens entre l’alphabétisation et les programmes de développement durable ? Que signifie l’autonomisation pour différentes femmes dans des situations différentes ? Sur quel type d’études et de connaissances les programmes d’alphabétisation peuvent-ils s’appuyer ? Comment l’apprentissage des adultes peut-il faciliter le changement économique, social et environnemental ? Ces questions d’ordre général vont guider l’analyse conceptuelle du développement durable, de l’autonomisation et de l’alphabétisation des femmes, mais aussi la revue des programmes d’alphabétisation présentés dans ce document. Selon notre hypothèse de base, seule une analyse approfondie des processus d’alphabétisation et de développement peut aider à combler les disparités de niveaux d’alphabétisme entre les sexes.

## 2. Développement durable : cadrage du champ conceptuel

### 2.1. Un bref historique du concept

Lancé en 1987 par la Commission mondiale de l’environnement et du développement, dans son rapport *Notre avenir à tous* (également appelé Rap-

port Brundtland), le concept de développement durable peut se définir comme une réponse à la prise de conscience croissante de l’effet potentiel des inégalités économiques et sociales, de la dégradation de l’environnement, de la croissance



Participant du Programme d'autonomisation de la communauté Tostan au Sénégal

démographique et du changement climatique. Le Groupe de haut niveau sur la viabilité mondiale, initié en août 2010 par le Secrétaire général Ban Ki-moon, a noté que si ce nouveau paradigme de croissance économique, d'égalité sociale et de viabilité environnementale fait une large unanimité, les politiques de développement durable sont restées lettre morte 25 ans après, faute de volonté politique (ONU 2012a, p. 4). Le rapport du Groupe (*Pour l'avenir des hommes et de la planète : choisir la résilience*) souligne également la nécessité de mettre au point un « langage commun pour le développement durable » afin de permettre aux défenseurs des droits sociaux, aux économistes et aux spécialistes de l'environnement de travailler ensemble à placer ces idées au cœur de l'économie (p. 5). Le Groupe souligne que la croissance économique constitue le principal impératif pour le développement durable et l'autonomisation des femmes – devant les deux autres « piliers » (égalité sociale et viabilité environnementale) – et signale le coût de l'exclusion des femmes de l'économie et la nécessité de privilégier leur formation pour résorber le déficit de compétences. Il suggère que « la prochaine progression de la croissance mondiale pourrait bien venir de l'autonomisation économique des femmes » (p. 6). Le rapport es-

time que l'égalité entre les sexes est une dimension essentielle du développement durable, qui requiert l'appui au leadership des femmes dans les secteurs public et privé. Le Groupe a étudié le rôle des institutions d'éducation et de formation formelles en termes de renforcement des capacités et noté le potentiel qu'offrent les « réseaux et communautés non conventionnels de jeunes » (p. 16), tels que les forums en ligne et les blogs, pour aider les jeunes à participer aux processus décisionnels et à les influencer.

Les idées relatives à la participation et à l'égalité des sexes ont été approfondies lors de la Conférence Rio+20 de juin 2012. Le rapport de la conférence, *L'avenir que nous voulons* (ONU, 2012b, p. 51), convient que « la promesse que les femmes participent et contribuent au développement durable et qu'elles en tirent profit en tant que responsables, participantes et agents du changement, ne s'est pas pleinement réalisée, du fait, notamment, de la persistance des inégalités sociales, économiques et politiques » et engage à « libérer le potentiel des femmes en tant qu'agents du développement durable » (p. 51). Soulignant en particulier le rôle des femmes rurales dans le développement d'une agriculture durable, le rapport a identifié l'urgente nécessité de relever les défis spécifiques auxquels

elles sont confrontées, notamment les violences sexuelles et les conditions de travail inéquitables dans le secteur informel. La dimension environnementale du développement durable a été analysée en termes non seulement de savoir-faire et de technologies requises pour une « économie verte », mais aussi d'aptitudes relationnelles nécessaires pour mettre en place des coopératives, promouvoir le savoir autochtone et assurer une croissance soutenue, inclusive et équitable. Dans le rapport, le concept de développement durable traduit une profonde conscience des corrélations entre les trois piliers et met un accent particulier sur les droits, la participation des femmes et la justice sociale. Le développement durable, indique-t-il, doit être inclusif et axé sur les personnes.

Le récent Document final du Groupe de travail ouvert sur les objectifs de développement durable (ONU 2014) a réitéré la priorité à la justice sociale et à l'égalité des sexes et tenté d'intégrer la dimension genre à plusieurs de ces objectifs (par exemple, en reconnaissant le rôle majeur des femmes en tant que petites productrices de vivres sous l'Objectif 2 (« Éliminer la faim »). L'Objectif 4, « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des opportunités d'apprentissage permanent pour tous », revêt une importance particulière pour ce rapport. Dans le cadre des cibles prévues, l'éducation formelle occupe une place prioritaire en ce qui concerne l'élimination des disparités entre les sexes. Par contre, l'Objectif 5, « Réaliser l'égalité des sexes et autonomiser l'ensemble des femmes et des filles », ne mentionne pas l'éducation formelle, mais insiste sur « l'utilisation des technologies de base, en particulier les TIC, pour promouvoir l'autonomisation des femmes ». Les cibles indiquent une forte approche basée sur les droits et étendent les débats antérieurs sur l'inégalité entre les sexes (ONU 2012a) à des problèmes tels que les violences sexospécifiques, l'exploitation économique et la représentation politique.

## 2.2. Éducation et développement durable

L'éducation a été identifiée depuis longtemps comme un moyen essentiel de traduire les idéaux du développement durable en actes en renforçant les compétences et les capacités d'adaptation au changement et en appuyant la transition vers une économie verte. Le Centre international de formation et de recherche pour l'enseignement rural

de l'UNESCO (UNESCO-INRULED, 2012, p. 23) relève l'importance d'une approche intégrée de l'éducation, de la formation et de l'encadrement articulée autour des trois éléments centraux du développement durable : i) exiger un enjeu pour les personnes marginalisées dans le développement ; ii) lutter contre la féminisation de la pauvreté ; et iii) s'assurer que tout le monde, et pas seulement les pauvres, adhère aux systèmes de production et de consommation durables. La Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD, 2005 - 2014) a attiré l'attention sur l'importance du système éducatif pour soutenir et véhiculer les nouvelles valeurs pratiques requises pour un avenir durable : « Le développement durable exige que nous changions nos modes de réflexion et d'action. L'éducation jouera à cet égard un rôle crucial. » (UNESCO, 2013, p. 1). La proposition de programme d'action global pour assurer le suivi de la décennie souligne la nécessité de renforcer l'EDD dans le cadre de l'éducation formelle, non formelle et informelle, y compris dans le secteur privé, et de multiplier les opportunités d'apprentissage en ligne et mobile pour les jeunes (p. 4). Les sept principes de l'EDD présentés dans la proposition reconnaissent le pouvoir transformateur de l'éducation participative et mettent l'accent sur les « méthodes novatrices et participatives qui donnent aux apprenants les moyens et la motivation voulus pour agir en faveur du développement durable » (UNESCO, 2013, p. 2). Toutefois, la proposition ne fait aucune allusion à l'égalité des sexes ou aux droits des femmes, en dépit de ses vives préoccupations concernant la féminisation de la pauvreté soulevées dans d'autres documents d'orientation relatifs au développement durable (voir section précédente). Pendant la décennie, le document de travail *The Forgotten Priority* (UNESCO, 2009) proposait la conception d'une approche genre de la planification stratégique de l'EDD comme étape clé pour la promotion de l'égalité des sexes.

Jusqu'à ce stade, la présente revue s'est intéressée à l'éducation au service du développement durable, reflétant ainsi la position adoptée par le Groupe de haut niveau de l'ONU et les débats de la conférence évoqués plus haut (voir ONU, 2012a, 2012b). Une autre approche consiste à comparer les principes, pratiques et valeurs du développement durable à ceux qui sous-tendent l'éducation des adultes et l'apprentissage permanent. Mauch (2014) relève que le développement durable était déjà reconnu comme objectif central de l'appren-

tissage des adultes avant la DEDD : la décennie a « conforté une prise de conscience antérieure que l'ALE (apprentissage et éducation des adultes) peut apporter une contribution essentielle à la réalisation du développement durable » (p.1). Le développement durable et l'ALE sont tous deux informés par le concept d'apprentissage permanent. Toutefois, cette vision a été rarement concrétisée du fait de la grande priorité que le programme politique de l'Éducation pour tous (EPT) accorde à la scolarisation et à l'éducation formelle.

Le Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (UIL 2009) note que l'éducation des adultes n'est toujours pas une priorité dans de nombreux pays. Les études menées avec des partenaires en Inde, aux Philippines, en Indonésie et en Papouasie-Nouvelle-Guinée par l'Association de l'Asie et du Pacifique Sud pour l'éducation de base et des adultes (ASPBAE, 2012, p. 18) révèlent que les budgets nationaux de l'éducation consacrent moins de 1 % à l'ALE (voir aussi UIL, 2009). À part les ressources qu'elle implique pour l'éducation des adultes, l'incorporation de l'EDD peut également aider le programme d'EPT à adopter une approche plus ouverte et plus critique de la scolarisation formelle. Parker et Wade (2012, p. 7) préviennent que « Faute d'une plus forte synergie avec l'EDD, la forte focalisation de l'EPT sur l'enseignement primaire universel (EPU) risque de reproduire sans discernement le modèle fragmenté dominé par les matières et les programmes d'enseignement des systèmes scolaires actuels ».

L'ALE cherche à promouvoir des compétences rattachées au développement durable comme la réflexion critique, l'imagination de scénarios futurs et l'enseignement et l'apprentissage participatifs (Mauch 2014, p. 9). La conception d'opportunités d'apprentissage des adultes efficaces passe par une reconnaissance accrue de l'interaction entre les modes d'apprentissage non formel, formel et informel. Il convient de créer « des contextes et des processus qui soient attrayants et réactifs aux besoins des adultes en tant que citoyens actifs » (p. 14). Comme le soulignent Parker et Wade (2012, p. 23), cette interaction entre les différents modes d'apprentissage est un élément clé de l'éducation au développement durable : « L'EDD couvre non seulement l'éducation formelle, la formation et la sensibilisation, mais elle examine aussi l'éventuelle nécessité de remettre en cause et/ou de préserver l'apprentissage qui se perpétue à travers la socialisation ». L'approche de l'alphabetisation fondée sur les droits et la priorité aux

groupes marginalisés préconisées par UIL (2009) sont en parfaite adéquation avec la question des inégalités sociales abordée lors des débats sur le développement durable. Cependant le discours de la politique d'apprentissage permanent pêche par l'absence notoire de référence à l'égalité des sexes (Rogers, 2006). C'est ce que reflète un atelier sur l'EDD et l'apprentissage permanent (Ouane et Singh, 2009), consacré aux questions de justice sociale et de redistribution, mais sans référence au genre.

Les deux autres piliers du développement durable – croissance économique et viabilité environnementale – ont influencé le contenu des programmes d'apprentissage des adultes en particulier et tendent à promouvoir une approche plus « pratique » de l'autonomisation des femmes à travers l'alphabetisation formelle. Concernant le pilier économique, les concepteurs des programmes ont continué de privilégier les projets d'apprentissage des adultes axés sur la génération de revenus et alliant formation professionnelle, numérisation et alphabetisation pour la tenue de comptes (ASPBAE, 2012). Analysant l'ancienne approche axée sur l'alphabetisation et la génération de revenus, Hanemann (2005, p. 102) estime que la plupart des programmes ont adopté une « vision économique étroite des moyens de subsistance » en privilégiant les activités génératrices de revenus. Ils ont ainsi perdu de vue la définition de la « subsistance » qui, pour les bénéficiaires, englobe aussi les ressources sociales et culturelles. En associant l'éducation et l'alphabetisation des adultes au savoir-faire requis pour les activités économiques, aussi bien le développement durable que l'ancienne approche axée sur la génération des revenus ont eu tendance à adopter une approche étroite de l'autonomisation des femmes – en privilégiant les compétences fonctionnelles sur la sensibilisation au genre et la mobilisation politique.

Pour sa part, le pilier environnemental a privilégié les programmes d'alphabetisation fonctionnelle pour introduire les thèmes environnementaux, tels que la protection des ressources forestières communautaires. Cependant, ces programmes ont souvent adopté une approche didactique en véhiculant les messages sur le développement durable à travers des récits ou des articles traitant de thèmes environnementaux tels que la dégradation des sols et le changement climatique. Même si l'intention était d'encourager l'apprenant à rattacher ces problèmes à sa propre situation, dans la pratique les alphabetiseurs se sont le plus souvent contentés de



véhiculer les messages et de demander aux apprenants de les mémoriser et de les répéter. À l'inverse, l'EDD envisage de promouvoir une pédagogie plus participative pour favoriser la réflexion critique et d'adopter une approche holistique du développement. Avec le manque de ressources pour former

et recruter des animateurs, l'un des principaux défis consiste à éviter que les programmes d'alphabétisation ne finissent par reproduire la méthode du « cours magistral » ou l'apprentissage par cœur que beaucoup d'animateurs et de participants ont connu à l'école.

### 3. Autonomisation des femmes : aller au-delà du slogan

Pendant des décennies, l'autonomisation des femmes a été un objectif déclaré des politiques et programmes éducatifs, en particulier ceux relatifs à l'alphabétisation des adultes. La reconnaissance croissante de la diversité des expériences et des besoins des femmes selon l'âge, la culture, l'ethnicité et l'éducation a remis en cause les pratiques traditionnelles de développement, qui tendaient à

cibler les femmes en tant que groupe homogène. Aujourd'hui, il est largement admis que « l'autonomisation a différentes significations selon les différentes situations des femmes » (UIL 2014, p. 3) et qu'à elle seule l'éducation suffit rarement à générer un tel changement social et politique. Toutefois, la tendance à concevoir « l'autonomisation des femmes » comme un résultat au lieu

Femmes kényanes étudiant la préservation des milieux marins à l'aide d'ordinateurs XO



d'un processus persiste, comme le reflète le type d'études utilisé pour analyser le concept. Les statistiques d'alphabétisation des femmes et de leur participation aux processus décisionnels et à l'économie ont une plus grande influence sur les politiques que les informations ethnographiques relatives au processus de transformation de leur vie et de leur identité. Comme le suggère Sholkamy (dans DFID 2012, p. 9), il convient d'aller au-delà de la notion mécaniste de l'autonomisation des femmes vers une compréhension approfondie de la politique et de la pratique : « Les agences internationales traitent souvent l'autonomisation des femmes comme quelque chose qui peut être conçu sous forme de plan politique, déployé et mis à l'échelle. Ce qui se passe en réalité lorsqu'une politique est conçue, négociée et formulée peut être complètement différent ». Ce point rejoint notre discussion antérieure sur les difficultés pratiques de mise en œuvre à grande échelle de pédagogies d'alphabétisation critiques et des formes imprévues que les participants et le personnel peuvent donner à un programme au niveau local.

À travers la recherche participative et ethnographique, le programme Pathways of Women's Empowerment (DFID, 2012) se propose d'écouter et de découvrir les expériences vécues par les femmes. Soucieuse d'éviter les stéréotypes, cette approche de l'autonomisation s'est attachée à « admettre les contradictions et à célébrer les visions et les versions plurielles de l'autonomisation adaptées aux contextes dans lesquels elles sont exprimées » et a défini l'autonomisation comme « un voyage et non une destination » (Cornwall dans DFID, 2012, p. 3). Les études démontrent que « ce qui permet de transformer des vies dans un contexte spécifique ne produit pas nécessairement les mêmes effets ailleurs » (p. 9). Ce modèle transformateur général a des répercussions sur notre perception de l'éducation au développement durable et, en particulier, de l'importance de l'organisation des femmes pour le changement.

Au lieu de considérer l'éducation formelle comme le principal moyen d'acquérir de nouvelles capacités, compétences et aspirations (comme pour l'EDD), le rapport du DFID privilégie l'apprentissage informel. Il s'inspire de la compréhension des moyens par lesquels les femmes découvrent de nouvelles possibilités et acquièrent diverses expériences, par exemple par la TV, et du rôle important des organisations féminines en termes de création de relations qui renforcent les processus d'autonomisation. L'idée d'agir

sur « l'imaginaire des femmes mais aussi sur les aspects matériels de leur vie pour changer leur perception d'elles-mêmes et celle des autres » (p. 10) contraste nettement avec les approches politiques qui promeuvent l'autonomisation des femmes à des fins économiques utilitaristes. En outre, le rapport élargit la perspective de l'autonomisation économique et met l'accent sur le droit de regard des femmes sur les ressources et l'importance d'un travail « décent ». Abordant les structures sociales, économiques et politiques sous la perspective du genre, il examine comment les participants peuvent transformer et s'approprier l'éducation. Il donne l'exemple des femmes d'une classe de taleem (groupe de discussion de textes religieux) du Bangladesh qui voulaient comprendre les textes islamiques pour améliorer, contester et critiquer les pratiques traditionnelles (p. 12). Longwe (2008, p. 31) décrit comment les femmes lububa de Zambie ont spontanément initié une action collective en formant des comités parce que le contexte du camp de réfugiés affaiblissait leur « sphère traditionnelle d'influence liée au genre » et leur droit de regard sur la répartition équitable des vivres.

Cette perspective élargie de l'éducation et de l'autonomisation des femmes soulève des questions sur notre façon de définir le développement durable et les limites des interventions de développement prévues. Comme les approches du développement durable décrites plus haut, le modèle ascendant axé sur les processus décrit ici privilégie l'équité. De même, il met l'accent sur les aptitudes relationnelles indispensables aux femmes pour s'organiser et accéder à de nouveaux domaines d'action économique et sociale. Toutefois, contrairement à l'éducation au développement durable, cette approche de l'autonomisation des femmes est informée par une perception du développement et de l'apprentissage comme des processus spontanés sans limite et par la reconnaissance des limites des interventions planifiées aux résultats prévus. Même si l'EDD promeut les méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives en vue de développer la capacité d'analyse critique et de renforcer l'assurance, la participation est rarement abordée par rapport aux questions plus générales de savoir qui décide de la signification du développement et choisit ceux/celles dont les valeurs sont promues. Il est particulièrement important d'analyser ces questions en rapport avec l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.

## 4. Vers un cadre d'analyse des programmes d'alphabétisation des adultes au service du développement durable et de l'autonomisation des femmes

Cette analyse du développement durable et de l'autonomisation des femmes a fait apparaître plusieurs aspects clés relatifs au type d'éducation susceptible de favoriser ces deux processus de changement différents mais interdépendants. Les trois dimensions du développement durable – croissance économique, égalité sociale et viabilité environnementale – se situent dans un cadre d'apprentissage permanent et sont analysées par rapport aux besoins des bénéficiaires en nouvelles

connaissances, compétences, technologies et valeurs. Tout en reconnaissant la nécessité de la parité à l'école, les approches transformatrices de l'autonomisation des femmes vont au-delà des institutions et programmes éducatifs formels et s'intéressent aux différents modes d'apprentissage des femmes, notamment à travers les médias, l'organisation sociale, la migration et le travail. Cette section analyse les implications d'une approche de l'ALE axée sur le développement durable et

*Participante du Programme marocain d'alphabétisation fonctionnelle des femmes de la coopérative Argan*



l'autonomisation des femmes pour faire le point sur les tendances en matière de politique et de programmation.

### **4.1. Aptitudes relationnelles, savoir-faire et/ou compétences vertes ?**

On reconnaît de plus en plus l'importance de développer les aptitudes relationnelles dans le cadre des initiatives EDD et d'autonomisation des femmes. L'acquisition de compétences doit aller au-delà des « compétences techniques » (UNESCO-INRULED, 2012, p. 13) et englober des capacités telles que la communication, le travail d'équipe, les compétences créatives et le comportement interpersonnel. Le concept de « compétences vertes » a été également analysé en rapport avec les aptitudes relationnelles. Celles-ci incluent les capacités de leadership, l'adaptabilité aux nouvelles technologies, la sensibilité aux questions environnementales (p. 30) et le changement de comportement articulé autour des trois R (réduire, réutiliser et recycler) (ONU, 2012b, p. 26). Les jeunes en particulier doivent acquérir ces capacités pour s'adapter au changement rapide de l'environnement agricole rural, marqué par la multiplication des risques et l'accès réduit à la terre et aux ressources (FIDA-UNESCO, 2014). Toutefois, les aptitudes relationnelles à elles seules ne suffisent pas. L'UNESCO-INRULED (2012, p. 22) prône une approche « multidimensionnelle » liant alphabétisation, capacités de production (y compris certaines compétences vertes spécialisées pour les nouvelles catégories professionnelles), éléments constitutifs de la qualité de vie et autres formes d'appui (telles que l'accès au crédit ou les réformes du droit foncier). Cette approche holistique du développement des compétences propose le concept de communauté d'apprentissage et reconnaît que la formation professionnelle a lieu dans des « contextes formels, non formels et sur le tas » (p. 10).

Concernant l'autonomisation des femmes, il a été proposé d'étudier de « nouveaux espaces d'apprentissage pour les femmes » (DFID, 2012), du fait que certains métiers sont fortement rattachés au sexe ou que les femmes doivent « refaire leur retard » en termes d'aptitudes relationnelles dans un environnement sécurisé. La question de savoir « quelles compétences et les connaissances de qui ? » un curriculum véhicule-t-il a été étudiée dans le cadre d'une recherche auprès des femmes et révèle l'importance d'une planification partici-

pative. C'est ce que confirment des Palestiniennes participant à une formation à la démocratie lors d'un entretien avec des chercheurs : « à vrai dire, nous sommes lassées de toujours entendre le même sujet : atelier de communication, démocratie, etc. Nous préférons apprendre à mieux connaître notre corps » (DFID, 2012, p. 18). Une approche plus participative de la conception des initiatives de développement des compétences a également permis aux fournisseurs de s'adapter aux besoins du marché local et d'améliorer, de ce fait, l'employabilité.

Plusieurs questions apparaissent ici, dont les principales sont l'importance d'adopter une large perspective de l'apprentissage des adultes et du développement des compétences et la nécessité de tenir compte de l'interdépendance entre savoir-faire et aptitudes relationnelles et d'étudier diverses aptitudes relationnelles dans le cadre de la mise en œuvre des approches de planification participative. De nombreux programmes partent de suppositions sur les rôles et les centres d'intérêt des femmes (comme le montre la formation en démocratie offerte à de jeunes Palestiniennes) au lieu de s'informer sur leur quotidien et leurs visions de l'avenir. Il est également important de reconnaître que le seul développement des compétences ne suffit pas : les femmes rurales pauvres ont parfois besoin d'accéder au crédit, à la terre et à une législation favorable.

### **4.2. Passer de l'alphabétisation à l'autonomisation des femmes**

La politique d'alphabétisation des adultes a souvent adopté ce que l'on a appelé une approche de « l'efficacité » (voir Moser 1993), qui vise à rendre les femmes plus efficaces dans leurs rôles d'épouses et de mères en s'appuyant sur leur rôle reproductif et sur des arguments économiques. Au lieu de s'attaquer directement aux inégalités entre les sexes, ces programmes promeuvent souvent l'alphabétisation fonctionnelle, une approche qui lie alphabétisation de base et acquisition de connaissances en assainissement, santé maternelle/infantile, nutrition et planification familiale. À l'inverse, l'approche « fondée sur les droits », à caractère plus politique, s'appuie sur la pédagogie d'alphabétisation critique de Freire et encourage les femmes à faire de la réflexion sur les rôles traditionnels rattachés au sexe le point de départ d'une action collective. Les cercles Reflect, groupes d'apprentissage basés sur l'approche dialogique de Freire incluant des

hommes et des femmes, ont analysé et contesté les relations et rôles liés au genre.

Une récente analyse de l'alphabétisation des femmes a souligné les difficultés à traduire les politiques en actes – en relevant que même les approches participatives risquent d'être mises en œuvre à travers un programme uniforme, qui ignore la diversité de centres d'intérêt et d'identités des femmes (Eldred et al, 2014). Ghose et Joshi (2012, p. 117) notent que « le genre continue d'être largement compris comme une catégorie biologique, dont les filles et les femmes constituent des «groupes cibles» ». Pour elles, « le genre va bien au-delà des questions d'accès et doit être compris en termes de rapports de forces... en interrogeant les enjeux de pouvoir véhiculés par le contenu de l'éducation, les pratiques pédagogiques en classe et les structures et idéologies qui déterminent la vie des femmes ». Au-delà de la salle de classe, l'allocation de ressources aux programmes d'alphabétisation et la carrière des praticiens aussi peuvent être étudiées selon une perspective genre. Les programmes d'alphabétisation des femmes sont souvent perçus comme une éducation de second ordre à cause de leur recours à des enseignantes bénévoles. Ces dernières n'ont souvent aucune perspective de carrière, les programmes étant inévitablement exécutés sur le court terme. La fragilité du statut de ces animatrices dans de nombreux programmes de développement affaiblit leur rôle potentiel de modèle pour les apprenantes. Cela nous ramène à notre discussion sur la perception de l'autonomisation des femmes comme un processus au lieu d'un résultat. L'approche critique autant que l'approche fonctionnelle peut aborder l'autonomisation uniquement en termes de participants aux cours au lieu d'envisager l'égalité des sexes de façon plus holistique au sein du programme dans sa globalité.

L'adoption d'une approche transformatrice de l'autonomisation des femmes exige de comprendre la situation actuelle des femmes – au lieu d'accepter les stéréotypes sur leurs rôles au sein de la famille, types d'activités ou rapports. L'étude du vécu des femmes joue sur la planification et la programmation de l'alphabétisation. Cela peut inclure l'élaboration d'une politique linguistique fondée sur la compréhension des modalités d'utilisation et d'accès quotidiens des femmes et des hommes à différentes langues, le renforcement des pratiques d'apprentissage informel et intergénérationnel et la prise en compte des identités multiples et changeantes des femmes (telles que les identités souvent conflictuelles d'agricultrice et d'étudiante,

voir Anyidoho et al, 2012). Il convient d'adopter une approche axée sur le cours de la vie – en reconnaissant que si les jeunes hommes peuvent gagner en autonomie au cours de leur vie (en héritant de terres et de ressources, en acquérant la mobilité), l'inverse peut se produire pour les femmes (Bennell, 2011). Reconnaître l'influence de l'éducation et des médias sur les valeurs, les pratiques et les aspirations – agir sur « l'imaginaire des femmes » mais aussi sur leurs conditions matérielles (DFID, 2012) – signifie que les programmes d'alphabétisation ont besoin de flexibilité et de planification participative pour s'adapter à cette situation dynamique.

Cette analyse révèle l'importance d'identifier les objectifs et les raisons de promouvoir l'alphabétisation des femmes – que ce soit autour de l'autonomisation, d'une meilleure insertion dans l'économie formelle ou de l'amélioration de leur rôle de mère. Même si de nombreux programmes parlent « d'autonomisation des femmes », c'est souvent en termes d'acquisition de compétences fonctionnelles (« ce que les femmes peuvent faire pour le développement plutôt que l'inverse », Heward et Bunwaree, 1999) au lieu de dénoncer les inégalités entre les sexes et les violences sexospécifiques. S'intéresser à l'autonomisation des femmes comme un processus au lieu d'un produit suppose une perspective élargie des programmes d'alphabétisation au lieu d'une simple analyse séparée du curriculum et des approches d'apprentissage et d'enseignement. Cela peut impliquer une étude de l'apprentissage informel – notamment à travers les modèles sociaux ou l'analyse du statut du personnel féminin du programme. Il peut s'agir d'étudier comment les femmes adoptent de nouvelles idées et valeurs en dehors du programme – par exemple, à travers les médias – ou de se demander comment la langue influe sur l'accès à l'apprentissage informel au sein d'une communauté. Tout comme le fait de reconnaître que l'autonomisation signifie différentes choses pour différentes femmes, la politique d'alphabétisation doit refléter le caractère variant du terme au cours de la vie de chaque individu.

### **4.3. Quel type d'alphabétisation et à quel moment ?**

La recherche sur les « alphabétisations contextualisées » (Barton, Hamilton et Ivanic, 2000) souligne les limites d'une approche axée uniquement sur l'alphabétisation dominante (lire et écrire des textes « standard ») associée à l'école (Street, 1995).

Pour sa part, une approche « contextualisée » reconnaît et valorise la multiplicité de langues, modes (visuel, oral, écrit ou numérique) et scripts qui peuplent le quotidien, tels que les livres religieux, les brochures de vulgarisation agricole, les formulaires de demande d'emploi ou de prêt, les textos et les émissions radio ou TV. Ce cadre conceptuel peut nous aider à analyser le type de pratique d'alphabétisation qui est introduit ou consolidé à travers les programmes d'apprentissage des adultes et de développement durable. Dans les situations multilingues, le choix de la langue d'instruction peut être source de conflit et il est important de reconnaître « les répercussions des écologies linguistiques complexes sur l'apprentissage » (Hanemann, 2005, p. 104). Concernant l'autonomisation des femmes, il est essentiel de comprendre les rapports hiérarchiques entre les langues et comment ils jouent sur les relations entre les sexes au sein d'une communauté spécifique.

La politique d'éducation au développement durable souligne l'importance croissante de l'alphabétisation numérique (voir ONU 2014, Objectif 5.b, relatif à l'égalité des sexes). En lançant le programme LIFE de l'UNESCO, Tang (2005, p. 28) a expliqué que sa principale activité d'alphabétisation portera sur les compétences de la vie courante, la génération de revenus et le développement durable à travers l'utilisation innovante des TIC, notamment l'enseignement à distance et une plateforme pour la formation en ligne des enseignants. Tout en facilitant l'apprentissage à distance, le téléphone portable soutient de plus en plus les stratégies de génération de revenus en milieu rural (par exemple, pour connaître le prix de vente des biens). La recherche montre que les jeunes en particulier ont appris à se servir de cet outil, même s'ils ne savent ni lire ni écrire, en créant des symboles visuels et en apprenant auprès de leurs camarades (FIDA-UNESCO 2014). Tout comme les pratiques d'alphabétisation, l'accès au téléphone portable et son utilisation peuvent être marqués par le genre. Par exemple, des jeunes femmes d'une localité rurale d'Égypte ont indiqué ne pas avoir le droit d'en posséder avant le mariage parce que leur famille craignait qu'il entraîne des relations illicites (ibid.). De même, une étude de cas réalisée au Pakistan (UIL, 2013) a révélé l'opposition des hommes à l'alphabétisation des femmes à l'aide du téléphone portable, un outil qui échappe à leur contrôle.

La question de savoir quand et comment alphabétiser constitue un élément essentiel du cadre envisagé pour l'analyse des programmes

d'alphabétisation. Aborder l'alphabétisation sous l'angle de la « pratique sociale » (Street, 1995) suppose l'acceptation que « l'alphabétisation n'est pas pratiquée dans le vide : elle est ancrée dans un ensemble d'activités socioculturelles » (Rogers et Street, 2012, p. 17). Au lieu de supposer que seuls les alphabètes peuvent participer aux activités d'alphabétisation, les chercheurs ont étudié comment les analphabètes aussi apprennent à négocier l'écrit – par exemple, comment un épiciériste pakistanais parvient à « lire » le nom des fruits et légumes (ce que Nabi et al (2009) appellent « littératies cachées »). Ce modèle suggère que le processus est collaboratif – contrairement au processus individuel des méthodes traditionnelles d'alphabétisation « scolaire » – et que les personnes créent des réseaux de soutien pour les activités d'alphabétisation. Dans le contexte de la politique et de la programmation de l'EDD, cela comporte des implications spécifiques concernant l'organisation et la structuration de l'alphabétisation. Au lieu de supposer que les apprenants doivent assister à un cours, puis appliquer leurs acquis aux activités de développement, les programmes peuvent commencer par des activités génératrices de revenus pour identifier et soutenir l'alphabétisation intégrée de façon formelle ou informelle. Cela contraste avec l'approche dite de « l'alphabétisation d'abord » (critiquée par Rogers, 2000), qui sous-tend de nombreux programmes d'alphabétisation fonctionnelle alliant apprentissage et développement durable. Au lieu de créer des programmes distincts pour les analphabètes, l'alphabétisation intégrée reconnaît également l'apprentissage et les réseaux de soutien informels. Par exemple, des fermiers analphabètes du Sri Lanka se sont alphabétisés aux côtés de fermiers alphabètes lors d'une formation sur les animaux nuisibles et les pesticides (Daluwatte et Wijetilleke, 2000).

Le terme « alphabétisation » revêt souvent une connotation plus large dans le contexte des politiques et programmes d'alphabétisation des femmes et englobe d'autres types de savoirs, comme l'acquisition d'aptitudes relationnelles. Comme l'« autonomisation des femmes » et ses significations variées, ce terme ne saurait être nécessairement pris, dans ces discussions, comme synonyme de lecture et d'écriture, voire pour la « conception plus large de modes particuliers de penser et de pratiquer la lecture et l'écriture dans un contexte culturel à laquelle renvoie le terme « pratiques d'alphabétisation » » (Rogers et Street 2012, p.16). De même, Hanemann (2005, p. 102) a signalé le sens contesté du terme « compétences de



*Femmes de la coopérative Argan étudiant les menaces actuelles que l'exploitation économique fait peser sur l'environnement*

la vie courante », laissant entendre qu'il renvoyait à « d'autres dimensions de l'alphabétisation que la lecture, l'écriture et le calcul, comme l'aptitude à résoudre des problèmes, le travail d'équipe, la création de réseaux, la communication, la négociation et la réflexion critique ». Un séminaire organisé récemment (juin 2014) à Hambourg par le Conseil international d'éducation des adultes et l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie a conclu que le concept était mieux défini par les quatre piliers de Delors, qui consistent à apprendre à être, à savoir, à faire et à vivre ensemble (UNESCO 1996). Du fait du caractère central des termes « alphabétisation » et « compétences de la vie courante » dans le discours de la politique d'EDD, ces définitions changeantes doivent être prises en compte en examinant de quelle façon l'alphabétisation des femmes peut faciliter les processus d'autonomisation.

L'étude ethnographique de la diversité de rôles, d'identités et de pratiques quotidiennes d'alphabé-

tisation des femmes souligne l'intérêt d'aborder la planification de l'éducation et du développement dans une perspective de pratique sociale. Toutefois, la mise en œuvre de cette approche dans le cadre des programmes, notamment à grande échelle, pose de nombreuses difficultés. Comme nous met en garde Bown (2004, p. 249), « Notre principale difficulté réside dans notre préoccupation quant à la diversité des littératies, des intérêts des femmes pour des langues locales et des méthodes d'alphabétisation tandis que les décideurs pensent au coût et recherchent l'uniformité. Y a-t-il un espoir de convergence ? » La prédominance actuelle des programmes d'alphabétisation uniformes laisse penser que cette tension perdurera aussi longtemps que l'on continuera de considérer que les interventions d'éducation formelle constituent le principal moyen d'autonomiser les filles et les femmes. Considérer l'autonomisation des femmes comme un voyage au lieu d'une destination, en accordant plus d'intérêt à l'apprentissage informel

dans les contextes de développement et en dehors des programmes formels, est un premier pas vers une alphabétisation des femmes basée sur la pratique sociale.

La présente étude a tenté d'apporter des réponses aux questions initiales, posées dans l'Introduction, concernant la relation entre alphabétisation et développement durable et la signification de l'autonomisation pour des femmes vivant des situations différentes. S'appuyant sur la recherche ethnographique et participative sur l'attitude des femmes vis-à-vis des pratiques de développement

et d'alphabétisation, un cadre a été créé en dehors des stéréotypes sur le rôle de la femme et des hypothèses concernant les compétences dont elle a besoin. L'importance de l'apprentissage informel a été notée par rapport à l'ensemble des trois piliers du développement durable. En raison de la place prioritaire du changement d'attitude et de comportement dans le débat sur le développement durable et l'autonomisation des femmes, il est essentiel de se demander comment les programmes formels et non formels peuvent faciliter et s'inspirer de cet apprentissage informel.

## 5. Étudier les programmes d'alphabétisation des adultes dans une optique d'EDD tenant compte du genre

Cette section passe en revue divers programmes d'alphabétisation des adultes à la lumière des idées présentées ci-dessus concernant l'éducation au développement durable et l'autonomisation des femmes. Elle s'intéresse d'abord à chacun des trois piliers de l'EDD (croissance économique, égalité sociale et viabilité environnementale) pour analyser comment les différents programmes ont appréhendé ces dimensions par rapport à l'alphabétisation des femmes. Il convient de souligner ici que la majorité des programmes d'alphabétisation envisageaient de combiner au moins deux de ces dimensions – une partie importante de cette analyse consiste à identifier comment les programmes ont développé la synergie entre les trois dimensions. Toutefois, dans le but d'approfondir l'analyse de la relation entre l'alphabétisation et chaque pilier, les programmes ont d'abord été catégorisés en fonction de la dimension du développement durable qui en constitue l'objectif principal ou le point d'entrée.

### 5.1. Alphabétisation et viabilité environnementale

Si les programmes d'alphabétisation ont été nombreux à incorporer des enjeux environnementaux à leur curriculum (protéger la forêt ou réduire la pollution des points d'eau, par exemple), rares sont

ceux qui ont fait de la viabilité environnementale leur principale préoccupation. Parmi les exceptions, le Programme d'alphabétisation familiale Mayog de Sabah en Malaisie (Gunigundo, 2012). Ce projet cible les femmes du principal groupe autochtone, les kadazandusun, dont la terre et les sources de revenus sont menacées par l'abattage des arbres et d'autres types d'exploitation. Il a d'abord étudié les croyances autochtones concernant l'environnement – dont celle selon qui attribue un esprit à la nature – et la nécessité de les transmettre aux générations futures. Sa particularité ? Il cible les femmes analphabètes tout en encourageant l'apprentissage auprès des pairs dans le cadre de groupes mixtes où alphabètes et analphabètes racontent leurs expériences par écrit en langue maternelle. Onze récits thématiques sur l'environnement – glissements de terrain, biopiraterie et déforestation – ont été publiés. Les femmes ont lu les livres à leurs enfants, et les écoles de formation d'enseignants les ont adoptés dans le but d'intégrer le savoir autochtone en matière de conservation des forêts au programme scolaire officiel. En s'appuyant sur le savoir autochtone et sur l'apprentissage informel, le projet a reconnu les connaissances antérieures des femmes et contribué à développer leurs rôles et capacités par l'écriture, l'édition et la publication de livres pour les enfants de leur communauté.





*Programme d'alphabétisation fonctionnelle des femmes de la coopérative Argan au Maroc*

Le Projet d'alphabétisation fonctionnelle des femmes des coopératives d'argane, initié par l'ONG nationale Association Ibn Albaytar du Maroc, a des origines similaires. Il lutte contre les menaces de l'exploitation économique sur l'environnement et veut « promouvoir et mettre en évidence une relation équilibrée entre l'homme et la nature ». L'arganier, d'où le programme tire son nom, sert de rempart contre l'avancée du désert du Sahara. C'est une source d'huile alimentaire, également utilisée dans l'industrie cosmétique et en médecine traditionnelle. La tradition veut que les femmes travaillent dans le commerce de l'huile d'argane. Le programme a aidé des divorcées ou des veuves à mettre sur pied leur propre coopérative. Il a conçu un nouveau curriculum d'alphabétisation en amazigh, langue berbère parlée par les femmes, alliant compétences pratiques en gestion de coopérative (dont la connaissance de la législation) et sensibilisation à l'importance de préserver l'arganeraie. Le projet a appris aux femmes le nouveau code de la famille, en particulier les lois relatives au statut des divorcées. Il combine les trois dimensions du

développement durable – et en ciblant un groupe spécifique de femmes (divorcées, berbérophones et marchandes d'huile d'argane), il a su répondre à des besoins pratiques et stratégiques (à long terme) en matière de genre (Moser, 1993). Le programme travaille en étroite collaboration avec le Projet Vert du gouvernement, ce qui fournit des raisons de croire qu'il est possible de pérenniser et d'intégrer l'expérience et l'expertise des femmes dans le secteur de l'argane.

Ces deux programmes montrent comment renforcer et disséminer les rôles traditionnels et le savoir environnemental de la femme dans le cadre d'activités d'alphabétisation. Mais, les programmes de protection de l'environnement et d'alphabétisation peuvent aussi se servir des pratiques et connaissances innovantes comme point d'entrée. Initié par l'ONG CORDIO Afrique de l'Est (Coastal Ocean Research and Development in the Indian Ocean) et Avallain Ltd Kenya, le Programme d'autonomisation des groupes d'entraide du Kenya pour améliorer l'éducation et les activités de subsistance à l'aide des TIC enseigne aux



Ordinateurs XO utilisés au Kenya pour autonomiser les groupes d'entraide à travers les TIC en leur permettant d'exercer des activités de subsistance alternatives

communautés à préserver l'environnement marin à travers des « unités de formation communautaire interactive axée sur l'alphabétisation et l'environnement ». En partenariat avec Avallain, une entreprise sociale suisse spécialisée en apprentissage et en publication en ligne, le programme a combiné questions environnementales et compétences de

base et en TIC pour promouvoir l'employabilité. Le logiciel Avallain Author a été utilisé pour simuler des études de cas sur la pêche, le tourisme et l'environnement. Le programme s'est inspiré du modèle suédois d'apprentissage participatif dans des cercles d'étude appelés folkbildning. Les participantes ont reçu des ordinateurs portables, un outil fortement apprécié des femmes qui pouvaient l'utiliser assises à même le sol plutôt que dans une salle de classe. Elles ont appris à se connecter à Internet, à enregistrer leurs ventes et leurs réunions et à faire leurs calculs – même si certaines ont eu des problèmes liés à l'âge et à l'acuité visuelle. Des difficultés liées au manque d'infrastructures et au coût élevé de la mise en œuvre d'un tel projet en zone rurale ont été également notées. Néanmoins, le projet prouve qu'il est possible d'intéresser les femmes analphabètes à se servir de l'alphabétisation numérique pour apprendre à protéger l'environnement marin et à améliorer leurs revenus.

Contrairement à ces types de projets, tous implantés dans des communautés locales, le projet d'alphabétisation environnementale de NaDEET (Namib Desert Environmental Education Trust) a ouvert un centre d'éducation environnementale dans la Réserve naturelle de NamibRand Hardap, une région du sud de la Namibie. Dirigé par un groupe de défenseurs de l'environnement, le centre offre aux enfants et aux adultes un apprentissage

Paysannes qui vendent leurs produits sur le marché local



basé sur la pratique et l'occasion de réfléchir à leur vécu en termes de sources de revenus durables et de changement climatique. Le centre produit aussi des publications, dont le Bush Telegraph, un magazine de jeunesse couvrant les thèmes environnementaux, tiré à plus de 18 000 exemplaires (plus de la moitié du tirage du quotidien national namibien). Sa série de brochures sur la viabilité est également disponible en version PDF téléchargeable. Comme le programme Mayog malaisien, ce projet vise un public divers, au-delà des femmes analphabètes. Grâce aux brochures, les participants peuvent partager leur savoir en lutte contre la pollution et en pratiques quotidiennes durables (par exemple, en fabriquant des briquettes à partir de résidus de papier) avec leur famille et leur communauté. Le manque de ressources pour éditer des supports en langues autochtones a été un facteur limitant pour cette approche.

Même si les questions environnementales constituent le point d'entrée de ces projets, les trois premières études de cas montrent aussi comment intégrer l'égalité sociale et les activités économiques aux programmes pour promouvoir le changement environnemental. Concernant l'autonomisation des femmes, les projets diffèrent selon leur niveau d'adoption des approches de planification participative et leur acceptation de s'appuyer sur les rôles sexospécifiques existants (commerce d'huile) ou les pratiques d'alphabétisation traditionnelles (récits autochtones sur l'environnement) ou selon leur volonté d'adopter de nouvelles pratiques d'alphabétisation ou méthodes d'apprentissage (TIC au Kenya, magazine de jeunesse en Namibie). La collaboration intersectorielle aussi a été décisive pour nombre de ces programmes – dans le but de s'assurer que l'alphabétisation bénéficie de l'expertise et des ressources techniques nécessaires (notamment le matériel et les logiciels informatiques pour le projet du Kenya). Fait remarquable dans tous ces programmes, le rôle central de l'apprentissage interculturel pour favoriser le changement (à travers la diversité des connaissances, pédagogies, animateurs et technologies extrarégionaux).

## 5.2. Alphabétisation et autonomisation économique

Les programmes d'alphabétisation des femmes pratiquent, dans leur écrasante majorité, l'alphabétisation fonctionnelle pour lier apprentissage et activités génératrices de revenus. Ils varient en

fonction de leur niveau de contestation des rôles économiques féminins existants et de la priorité qu'ils accordent aux activités non agricoles ou agricoles. En termes d'approches d'apprentissage et d'enseignement, si la plupart des programmes donnent la priorité à l'alphabétisation (suivie de formation professionnelle), certains soutiennent l'alphabétisation intégrée aux activités génératrices de revenus ou de subsistance.

Le programme d'autonomisation économique et d'alphabétisation fonctionnelle des adultes de la Kenya Adult Learners' Association's (KALA) s'intéresse aux activités non agricoles en raison de la vulnérabilité croissante des cultivateurs résultant du changement climatique et de la dégradation de l'environnement. Inspiré du programme national d'alphabétisation des adultes du Kenya, il offre une formation complémentaire en entrepreneuriat et en gestion et s'intéresse aux droits de la femme, à l'autonomisation économique et à la protection de l'environnement. Il propose des cours formels et non formels et promeut l'apprentissage informel à travers les programmes d'échange entre pairs pour le partage d'expériences et la création de réseaux économiques. La formation en entrepreneuriat et l'alphabétisation sont complétées par la mise en place d'un fonds d'épargne destiné à aider les femmes à créer ou à renforcer leurs entreprises.

À l'inverse, le Programme d'alphabétisation et de formation professionnelle des adultes d'Afrique du Sud privilégie l'agriculture et relègue l'alphabétisation au second plan. L'ONG Operation Upgrade, qui cible principalement les femmes de 25 à 50 ans, fournit une serre tunnel maraîchère gérée par une coopérative de 20 apprenantes.

Programme d' « Alphabétisation à travers le jardinage » de l'ONG Operation Upgrade en Afrique du Sud





Programme d'alphabétisation fonctionnelle pour la santé des adultes, dirigé par l'organisation BUNYAD au Pakistan

L'alphabétisation est enseignée dans le cadre de la production de divers légumes alors que les participantes apprennent à gérer la dynamique interne du groupe, à s'organiser en équipes, à tenir les comptes, à déposer de l'argent en banque et à commercialiser leurs produits. Pour les familles, ces serres tunnels constituent une source de légumes nourrissants et de revenus. Un des groupes a signé un contrat de fourniture d'épinards avec une grande chaîne de supermarchés sud-africaine.

Il existe d'autres exemples de recours à l'alphabétisation pour renforcer les compétences agricoles et le développement technologique en dehors du secteur éducatif. Par exemple, la Banque africaine de développement a lancé au Liberia un Projet de réhabilitation du secteur agricole, qui a initié les cultivateurs aux nouvelles techniques agricoles et lancé un programme d'alphabétisation fonctionnelle en compétences de la vie courante, calcul et comptabilité pour améliorer les pratiques agroalimentaires (BAD, 2014). Dans l'ouest du Tchad, un projet de la FAO a introduit de nouvelles techniques, telles que l'irrigation goutte-à-goutte pour la production maraîchère, au profit des ménages dirigés par une femme. Il aide les groupements féminins à négocier des contrats d'emprunt foncier pour cultiver des terres irrigables et fertiles en leur propre nom (FAO, 2014). Ces programmes ont pour principal objectif d'améliorer la production agricole et la nutrition à travers une approche holistique qui reconnaît l'importance de développer des aptitudes relationnelles telles que l'assurance et la création de réseaux, mais aussi d'apporter un appui juridique et financier aux groupements féminins. L'évaluation, par le Fonds international de développement agricole (FIDA, 2014), de deux projets en Ouganda a révélé que l'association de l'alphabétisation au crédit a contribué à renforcer

le droit de regard des femmes sur les revenus domestiques. Toutefois, même après avoir acquis des compétences de base en numératie, les femmes hésitent à tenir leurs propres comptes, cela étant perçu comme une prérogative masculine. De leur côté, les hommes estiment que l'alphabétisation fonctionnelle des adultes est une affaire de femmes. À en croire certaines femmes, les hommes analphabètes auraient été plus nombreux à suivre les cours si ceux-ci avaient été présentés comme un programme de formation professionnelle (ibid). Ces exemples indiquent que l'autonomisation des femmes ne dépend pas uniquement de l'offre de compétences fonctionnelles ou du développement de l'alphabétisme et qu'il est important de comprendre comment les pratiques d'alphabétisation et de subsistance sont marquées par le genre.

La remise en cause des stéréotypes sur les rôles et le travail de la femme offre une autre voie d'autonomisation économique. En Indonésie, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a mis en place des programmes d'équivalence pour l'éducation non formelle, destinés en particulier aux jeunes femmes et aux filles déscolarisées de plus de 13 ans. Des partenariats ont été noués avec les centres d'apprentissage communautaires. Un centre agricole a initié une formation professionnelle en agriculture biologique et en élevage au profit des jeunes femmes, deux domaines d'études traditionnellement masculins (Eldred 2013: 24). La qualification et le recrutement de femmes dans ces professions peut encourager le changement d'attitudes par rapport aux rôles attribués aux deux sexes. D'autres programmes ont également reconnu l'importance de donner aux femmes l'opportunité de s'alphabétiser, mais aussi d'acquérir une qualification qui puisse leur donner accès à un emploi formel. En Algérie, le Programme d'al-



Projet d'alphabétisation bilingue en matière de santé reproductive, dirigé par le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports de la Bolivie

alphabétisation et d'insertion des femmes de l'ONG Association algérienne d'alphabétisation (IQRAA) aide les femmes à s'émanciper en obtenant une qualification et a négocié la reconnaissance de leur certificat d'alphabétisation par le ministère de la Formation professionnelle. Au Brésil, le ministère de l'Éducation a adopté une approche alternative, avec son Programme national d'éducation des adultes et des jeunes qui intègre une qualification sociale et professionnelle. En effet, c'est de l'intérieur du système éducatif formel qu'il bouscule la dichotomie historique entre éducation de base et formation professionnelle et redonne la priorité à l'agriculture familiale en s'inspirant de l'approche de Freire et de la notion du travail comme pratique sociale.

En Inde, le programme Khabar Lahariya (Nouvelles vagues) de l'ONG Nirantar a formé les femmes rurales à la collecte et à la diffusion de l'information en créant un hebdomadaire rural à bas prix qui se fait l'écho des préoccupations des communautés en langue locale. Cet exemple est inédit. En effet, en même temps qu'il habilite des femmes à pénétrer des sphères socio-économiques dominées par les hommes à travers le journalisme, il favorise l'autonomisation d'autres femmes en

les intéressant aux questions de genre (à travers la lecture du journal). Nirantar offre une formation accélérée en alphabétisation de base, en TIC (utilisation d'Internet et des appareils photo numériques) et en techniques de journalisme. Le

Développement de compétences bilingues d'alphabétisme en Bolivie



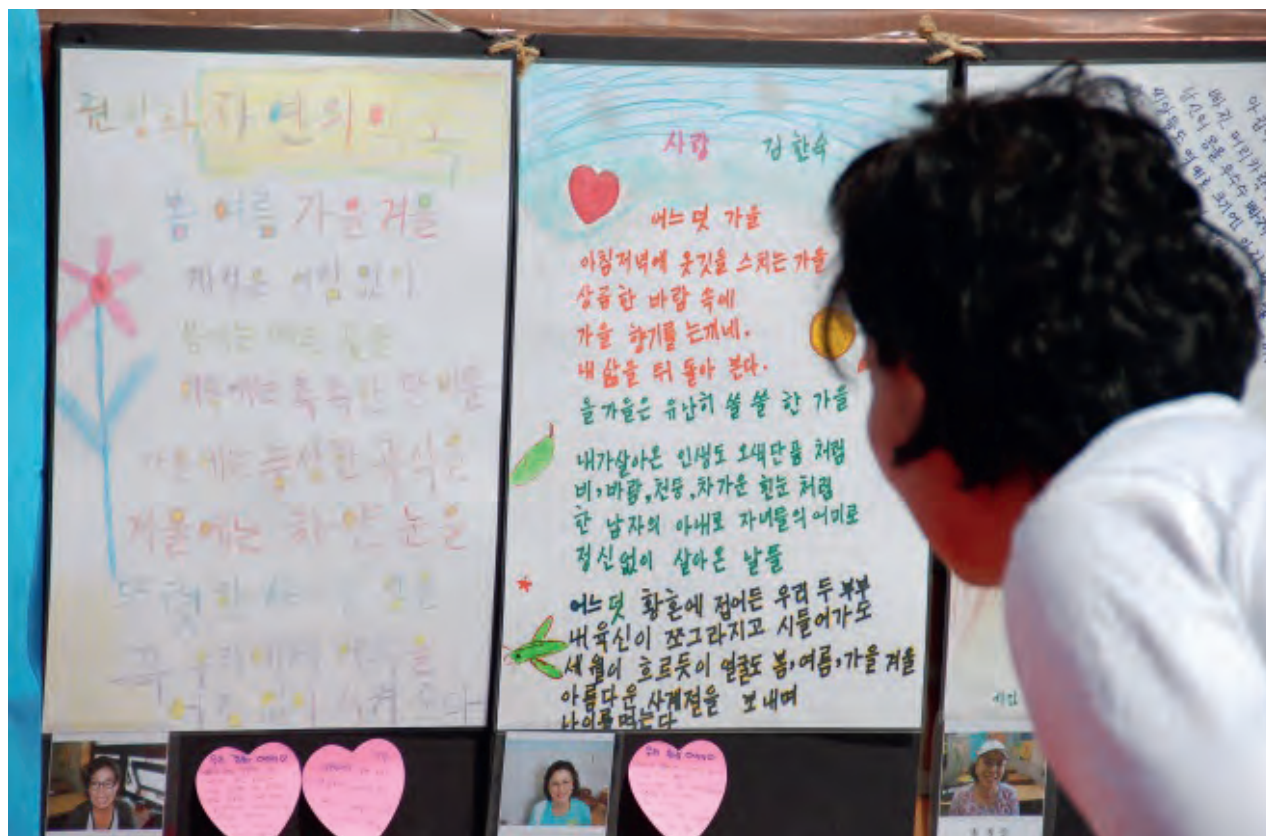
cours est composé de plusieurs modules portant sur la santé, la gestion et la protection de l'environnement, la politique nationale et internationale, les violences sexospécifiques, la dynamique du système de caste et le développement des sources de revenus communautaires. Qualifié de « journalisme par le village, du village, pour le village » (UIL, 2013, p. 49, uniquement dans la version anglaise), le journal a publié des articles qui ont permis aux lecteurs d'exiger des autorités la mise en œuvre de projets de développement ou des mesures contre la négligence bureaucratique et les cas de violence sexospécifique. Le travail de journalistes a rehaussé le statut des femmes au sein de leur famille et de leur communauté. De même, le journal a contribué à améliorer le statut des langues locales. Au lieu de commencer par des cours d'alphabétisation ou de soutenir les rôles traditionnels de la femme, Nirantar a lancé cette initiative en identifiant un domaine professionnel masculin que la formation peut ouvrir aux femmes et qui peut influencer d'autres sphères de la société. Aujourd'hui, d'autres organisations de femmes ont aussi créé leur journal.

La diversité des approches de promotion de l'autonomisation économique par le biais des programmes d'alphabétisation présentés plus haut indique que l'alphabétisation fonctionnelle peut soutenir et faire naître de petits projets générateurs de revenus pour les femmes, en particulier si elle cible des groupes spécifiques et s'appuie sur leur activité initiale. En outre, cette approche peut aider à remettre en cause la division traditionnelle du travail entre les sexes et à créer d'autres modèles sociaux en privilégiant, dès le départ, le caractère transformateur de l'autonomisation des femmes.

### 5.3. Alphabétisation et égalité sociale

Comme le montrent les études de cas ci-dessus, les programmes d'alphabétisation visant à réduire la pauvreté et à stimuler l'activité économique comportent souvent une forte dimension d'égalité sociale. À l'image de la dimension économique, les programmes varient fortement selon qu'ils cherchent à contester ou à consolider les rôles traditionnels de reproduction et de production de la

Exposition de poésie dans l'École des mères de la communauté des citoyens de Purun en République de Corée





Le Programme d'autonomisation de la communauté, dirigé par l'ONG Tostan, a recours aux danses et chants traditionnels d'Afrique

femme et les hiérarchies entre les sexes. L'activité de changement social des programmes d'alphabétisation des femmes porte souvent sur l'éducation sanitaire, notamment la santé procréative, ou simplement sur l'offre d'un système éducatif alternatif. Le Programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes en santé (AHFLP) de BUNYAD au Pakistan en est un exemple. Outre l'alphabétisation, les métiers, l'entrepreneuriat et les compétences de la vie courante, il propose des cours d'éducation civique, sanitaire et agricole. Le programme a élaboré un curriculum intégrant l'apprentissage en arabe et en urdu pour répondre aux souhaits des parents d'apprendre à leurs filles à lire le Coran. Malgré son volet de développement des compétences professionnelles (telles que la coupe et la couture), son principal objectif est d'aider les jeunes femmes à s'émanciper grâce à la lecture et à l'écriture. Dans une région qui restreint la mobilité de nombreuses filles et s'oppose à leur scolarisation, le programme favorise le changement social par l'alphabétisation tout en s'accommodant des traditions qui refusent que la femme sorte seule (les cours sont organisés près de chez elles) et exigent un contenu religieux.

Le projet « Autonomisation des femmes vivant dans une pauvreté extrême au Burkina Faso » de

l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF) est comparable à ce programme pakistanais en ce sens qu'il promeut l'alphabétisation, les activités génératrices de revenus et l'éducation sanitaire (notamment la prévention du VIH/sida et du paludisme). À la place de l'alphabétisation fonctionnelle, il adopte l'approche Reflect – une combinaison des méthodes visuelles ERP (évaluation rurale participative) et de la méthodologie de Freire – pour faciliter la discussion de divers thèmes comme la protection de l'environnement, la fertilité des sols, la citoyenneté et le genre. Signe du renforcement de leur statut et de leur assurance grâce au projet, les femmes sont plus nombreuses à demander un bulletin de naissance, une carte nationale d'identité et un certificat de mariage. L'approche de Parcours et Reflect (STAR) a été spécialement conçue pour la prise en charge des questions de sexualité et de prévention du VIH/sida – par exemple, le programme de développement communautaire Jeunesse et développement au Mali. En Bolivie, le « Projet d'alphabétisation bilingue en santé procréative » du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports s'est appuyé sur une approche de Freire similaire pour exhorter les femmes à l'analyse critique de leurs expériences par rapport à des thèmes comme la

santé, la grossesse, les enfants ou les relations entre les sexes. Grâce à l'alphabétisation bilingue (quechua et espagnol) de la population autochtone, le projet contribue à renforcer les identités ethno-culturelles tout en facilitant l'accès des femmes à la langue du pouvoir.

L'école des mères de Purun Citizen Community, en Corée, cible les femmes âgées, dont beaucoup n'ont pas été scolarisées à cause de la Guerre de Corée des années 1950 et des crises économiques des années 1960 et 1970. Conscient que l'analphabétisme peut être une honte dans la société coréenne, le programme propose trois niveaux d'instruction basés sur les manuels du cycle élémentaire. Les cours sont complétés par des leçons de rédaction autobiographique et du théâtre dirigé par les apprenantes, qui donnent aux femmes la chance de raconter leur passé et de gagner en confiance. D'une certaine façon, ce programme promeut l'alphabétisation « scolaire » à travers l'approche académique formelle initiale. Les participantes ont exprimé leur préférence pour l'instruction en classe et les exercices académiques et rejeté, dans un premier temps, les activités d'éducation civique périscolaires, telles que les troupes de théâtre. Cet exemple montre que participantes et animatrices n'avaient pas une même perception de l'autonomisation par l'éducation.

La transformation sociale peut passer par des approches traditionnelles en apparence (voir l'exemple coréen), en fonction des objectifs et

valeurs globaux du programme. Au Yémen, le Projet d'alphabétisation par la poésie s'est donné pour but de reconnaître et de raffermir la poésie féminine en vue d'encourager les jeunes femmes à revivifier et à perpétuer les traditions poétiques de leurs mères (Adra, 2008, p. 127). Traditionnellement, les Yéménites rurales âgées de 35 ans composent de courts poèmes de deux à quatre vers pour exprimer leurs sentiments profonds, mais aussi parler de thèmes internationaux ou locaux. Mais, cette tradition avait commencé à disparaître sous l'influence des médias modernes, comme la télévision, et les nouvelles interprétations importées et conservatrices de l'Islam qui qualifient ces traditions orales de « non islamiques ». S'appuyant sur les approches participatives, les animateurs ont encouragé les femmes à rédiger leurs propres récits, poèmes et proverbes rimés, qu'ils ont petit à petit étoffés et dactylographiés sous forme d'ouvrage collectif pour la classe. Au début, la communauté s'est opposée aux méthodes d'enseignement, et le manque de manuels a poussé certains animateurs à recourir à des supports écrits tels que les calendriers et les journaux. Le projet a également dû résister à l'opposition de certains jeunes hommes qui ont attaqué des classes et détruit du matériel d'apprentissage. Certaines jeunes femmes rurales ont feint de tout ignorer de la poésie, estimant que c'était une tradition dépassée et rustique. Cependant, ce projet a su montrer que la résurrection de cette tradition orale féminine peut induire

La communauté se mobilise pour protester contre les pratiques sociales préjudiciables telles que la mutilation génitale des femmes (MGF), Tostan, Sénégal





un changement social et aider à combattre les inégalités entre les sexes du fait que les femmes apprennent à lire et à écrire et se font mieux entendre.

Au Sénégal, le Programme d'autonomisation communautaire de l'ONG Tostan a adopté une approche participative similaire pour élaborer un programme d'éducation non formelle destiné aux femmes et aux filles en s'inspirant de techniques traditionnelles africaines comme le chant, la danse, le théâtre, la poésie et le conte. Ce programme a été repris par plusieurs autres pays d'Afrique de l'Ouest. Fondée sur les droits humains, l'approche de Tostan a favorisé le changement social dans cinq domaines : gouvernance, éducation, santé, environnement et croissance économique. Le programme se déroule en deux phases. La première, appelée Kobi ou « préparer le champ pour le semis » en mandingue, consiste principalement à discuter de sujets relatifs au bien-être communautaire. La seconde, Aawde ou « semer » en peul, est celle des cours d'alphabétisation et de la formation en gestion de projets pour étudier la faisabilité de projets générateurs de revenus. Le programme repose fortement sur la mobilisation communautaire, l'action collective étant facilitée pour combattre des pratiques sociales nocives telles que l'excision, l'exploitation de petits garçons par certains maîtres coraniques et le mariage précoce/forcé. Dans le cadre de la promotion des nouvelles technologies, il a parrainé la formation de femmes en technologie solaire en Inde et conçu des modules sur l'utilisation du téléphone portable pour l'alphabétisation et le développement. Les participantes apprennent à envoyer et recevoir des SMS en langue locale au lieu de passer des appels, qui coûtent nettement plus cher. L'approche de Tostan est inédite par le fait qu'elle conteste les pratiques culturelles autochtones tout en s'en inspirant et exploite et incorpore aussi activement de nouvelles pratiques et connaissances en matière d'alphabétisation. C'est un programme axé sur le genre, qui s'adresse aussi bien aux hommes qu'aux femmes et promeut les droits humains pour tous. L'approche holistique de Tostan suppose une compréhension plus complexe de l'autonomisation, la reconnaissance que l'action sociale est souvent entravée au sein de systèmes de pouvoir social plus larges. Par exemple, lorsque 30 femmes ont décidé de renoncer à l'excision en 1997, elles se sont rendu compte que leur action ne serait durable que si les communautés endogames voisines abandonnaient aussi la pratique. La réflexion permanente et l'analyse des rapports de

force changeants, qui caractérisent la conception du programme de Tostan, indique que l'autonomisation des femmes est perçue bien plus en tant que voyage qu'en tant que destination.

Plusieurs projets présentés ci-dessus consacrent un volet au renforcement de la paix et à la résolution des conflits, en intégrant des thèmes transversaux de l'EDD comme la gouvernance, la paix et la sécurité. Le projet du Yémen reconnaît que la poésie a été utilisée, dans le passé, pour la médiation. Tostan a mis au point une stratégie pour impliquer les notables communautaires et les institutions, tout en se servant des technologies mobiles comme outils de mobilisation sociale pour créer un consensus et des alliances. Dans les zones de conflit, les techniques de conte ont été utilisées pour aider les victimes de traumatismes, de discrimination ou de violence à se faire entendre. Le projet « Trauma healing through storytelling, reading and writing » de l'ONG Feed The Minds (Newell-Jones et Crowther, 2014) a étudié comment utiliser le conte pour renforcer la paix par le partage de points de vue divergents sur le conflit.

Cette revue de la manière dont les programmes d'alphabétisation ont commencé à favoriser le changement social montre l'intérêt d'adopter une approche ascendante fondée sur la reconnaissance des rôles, valeurs et pratiques existants des femmes. Si, dans un contexte culturel donné, le renforcement des pratiques, langues et savoirs traditionnels peut être la clé de l'autonomisation des femmes (à l'image du projet de poésie du Yémen), ailleurs, les nouvelles pratiques et technologies d'alphabétisation numérique (notamment, la téléphonie mobile et la technologie solaire utilisées par Tostan) peuvent ouvrir de nouvelles opportunités aux femmes rurales. L'intérêt accordé à l'apprentissage et à l'action intergénérationnels constitue un élément important de plusieurs projets qui visent l'égalité sociale. Aibel (2010, p. 46) note que les personnes âgées sont souvent marginalisées par les programmes de développement occidentaux. Au Sénégal, des grands-mères participant à un programme de lutte contre l'excision initié par World Vision ont indiqué : « nous n'avons jamais pratiqué l'excision par méchanceté, mais plutôt pour éduquer les filles. Maintenant, nous avons compris que c'est à nous, grands-mères, de mettre fin à cette pratique » (ibid.). Plutôt que de considérer et de cibler les femmes comme un groupe homogène, tous ces programmes montrent l'importance de comprendre les spécificités de leurs

identités, situations et rêves en vue de les aider à conquérir plus d'égalité sociale.

collaboratives, faites sur mesure pour chaque individu et/ou intégrées aux programmes d'apprentissage permanent ?

## 6. Description des principes de bonne pratique et des principaux défis

Cette analyse des programmes d'alphabétisation des adultes sous l'angle du développement durable et de l'autonomisation des femmes a révélé la diversité des approches et des pratiques. La présente section identifie les principes de bonne pratique tirés de cette revue et en analyse les implications pour les processus d'élaboration des politiques et de planification. S'appuyant sur le cadre présenté à la Section 4, cette analyse étudie les dimensions suivantes par rapport à l'alphabétisation au service du développement durable et de l'autonomisation des femmes :

- ☞ Les compétences soutenues par rapport aux rôles de la femme : la priorité est-elle accordée aux domaines professionnels nouveaux ou traditionnels ou aux domaines de compétence « masculins » ou « féminins » ? Quelle combinaison d'aptitudes techniques et relationnelles est encouragée ? Comment d'autres formes d'appui ont-elles été intégrées au développement des compétences ?
- ☞ L'approche en matière d'autonomisation des femmes : la priorité est-elle accordée aux compétences fonctionnelles ou à la sensibilisation au genre ? Dans quelle mesure les inégalités entre les sexes sont-elles prises en charge dans la mise en œuvre du programme mais aussi par le programme d'alphabétisation ?
- ☞ Le type de pratique d'alphabétisation adopté : dans quelle mesure les programmes s'inspirent-ils de pratiques familières ou nouvelles, en langue locale et/ou dominante, en utilisant des technologies nouvelles ou anciennes ? L'alphabétisation a-t-elle été « intégrée » à d'autres activités ou a-t-elle été privilégiée ? Les approches pédagogiques ont-elles été

### 6.1. Stratégies d'autonomisation des femmes

Les programmes destinés à un groupe spécifique de femmes ayant des intérêts communs comme l'âge, le statut social, l'ethnicité ou la profession (par exemple, les Coréennes d'âge mûr ou les marchandes d'huile d'argane divorcées), plutôt qu'aux femmes rurales pauvres de manière générale, ont su répondre non seulement aux besoins pratiques de leurs bénéficiaires en termes d'alphabétisation/formation, mais aussi prendre en charge les facteurs sociaux, juridiques et politiques qui influencent leur statut. Une compréhension similaire des relations de genre dans certaines communautés a informé la décision d'impliquer ou non les hommes et les femmes dans ces programmes (voir, par exemple, le programme de Tostan au Sénégal). La conception de projets articulés autour des rôles et identités traditionnels de la femme (voir le Projet d'alphabétisation par la poésie du Yémen) peut se révéler aussi transformatrice que les initiatives qui contestent directement les rôles traditionnels des deux sexes en permettant aux femmes d'accéder à des domaines de compétences « masculins » (voir, par exemple, le programme du MEN en Indonésie). Les programmes varient également en termes de prise en compte des processus de changement externes – les idées que les femmes ont acquises par le biais des médias ou des migrations (voir Longwe, 2008). La promotion, dès le départ, d'une approche holistique, sensible au genre et fondée sur les droits (voir le projet de formation en journalisme de Nirantar) semble être la clé du maintien de l'autonomisation des femmes au cœur des objectifs du programme.

### 6.2. Approches de l'alphabétisation et de l'éducation au développement durable

Les programmes présentés dans cette revue varient selon leurs approches et curriculum d'alphabétisation. Les approches sont aussi diverses que celle de Freire (voir le Projet d'alphabétisation bilingue en santé procréative en Bolivie et les autres exemples de la méthode Reflect), l'alphabétisation fonctionnelle (voir l'AHFLP au Pakistan),

l'alphabétisation familiale (voir le Programme d'alphabétisation familiale Mayog en Malaisie) et l'approche « scolaire » classique (comme L'école des mères en Corée). L'adoption d'une approche de Freire n'a pas nécessairement débouché sur la mise en avant de la dimension politique de l'autonomisation des femmes. Plusieurs programmes Reflect, tels que les programmes d'alphabétisation fonctionnelle, ont privilégié l'autonomisation économique à travers les activités génératrices de revenus. Beaucoup de programmes ont entrepris de développer les aptitudes relationnelles – comme l'entrepreneuriat, le renforcement de l'assurance et les capacités de négociation – tout en offrant des formations à des métiers spécifiques, y compris dans des domaines traditionnellement réservés aux hommes (maintenance des systèmes d'énergie solaire au Sénégal avec Tostan, agriculture biologique en Indonésie avec le MEN ou journalisme en Inde avec Nirantar). Certains ont adopté une approche intégrée de l'alphabétisation, l'encadrement et la formation étant introduits dans le cadre des activités professionnelles ou de mobilisation communautaire. Ces approches ont favorisé une alphabétisation individualisée et adaptée aux besoins, en rapport direct avec la réalité.

Les approches d'apprentissage-enseignement formel en classe semblent dominer, y compris pour les programmes non formels. Dans certains cas, cela s'explique par la valeur symbolique de la scolarisation et le désir des femmes de rattraper leur retard en matière d'éducation (voir, par exemple, l'étude de cas de la Corée). Les structures mobiles et les approches pédagogiques participatives ont été conçues pour aider à lever les obstacles à la participation assidue des femmes aux cours. Certains programmes influencés par le concept d'apprentissage permanent (voir les projets d'alphabétisation environnementale de NaDEET en Namibie) ont su mettre au point des approches impliquant des apprenants jeunes et vieux, alphabètes et analphabètes, en encourageant l'apprentissage auprès des pairs et le partage intergénérationnel d'idées et de compétences. Les programmes ciblant les femmes des groupes autochtones (voir le Projet d'autonomisation des femmes autochtones en Malaisie) se sont appuyés sur le savoir et les compétences de ces femmes pour leurs activités d'alphabétisation et de sensibilisation communautaire. L'apprentissage interculturel a été parfois un élément caché des programmes concluants. Il convient de noter que plusieurs programmes ont été initiés par un facilitateur « étranger », dont

le savoir et le regard alternatif sur les pratiques culturelles, environnementales et sociales ont fini par favoriser la réflexion critique et le dialogue au sein des communautés cibles (voir le Programme d'autonomisation communautaire de Tostan).

Si l'on considère le type d'alphabétisation introduit et conçu par ces programmes, il est évident qu'aussi bien les nouvelles pratiques que les pratiques traditionnelles/autochtones peuvent favoriser l'autonomisation des femmes. Alors que certains programmes se sont efforcés de renforcer le rôle de la femme à travers la revivification des pratiques d'alphabétisation traditionnelles (par exemple, projet axé sur la poésie au Yémen), d'autres ont estimé que l'autonomisation passe par l'accès des femmes aux nouvelles compétences numériques (voir, par exemple, l'utilisation des TIC dans le projet d'Avallain au Kenya et la photographie numérique dans le cadre du projet de journalisme de Nirantar en Inde). Il est également évident que certains programmes ont identifié et se sont inspirés des nouvelles pratiques d'alphabétisation (notamment, les SMS du programme de Tostan) que les femmes connaissaient déjà. À l'image de la formation professionnelle, les pratiques d'alphabétisation peuvent être sexospécifiques (voir FIDA, 2014, qui montre que les Ougandaises estiment que la comptabilité est une pratique d'alphabétisation masculine). La hiérarchie des langues constitue aussi un autre aspect de l'enseignement et de l'utilisation de l'alphabétisation. Les programmes peuvent répondre simultanément à l'accès inégal des femmes aux langues du pouvoir et à leur besoin de s'exprimer par écrit en langue maternelle – comme le montre le programme bilingue bolivien pour les femmes de langue quechua.

### **6.3. Défis pour la bonne mise en œuvre des programmes**

Le premier principe à tirer de l'analyse qui précède concerne l'importance d'étudier et de s'appuyer sur une profonde compréhension de la vie des femmes et des hommes et de leurs aspirations au changement. Si l'introduction de nouvelles compétences ou pratiques d'alphabétisation peut induire l'autonomisation des femmes dans un contexte donné, un autre groupe de femmes peut préférer le renforcement de ses rôles et domaines professionnels traditionnels. Certains programmes ont contesté directement les rôles et stéréotypes

rattachés au sexe et permis aux femmes d'accéder à des domaines professionnels traditionnellement « masculins », de découvrir de nouvelles pratiques d'alphabétisation, d'apprendre la langue du pouvoir et de dénoncer les formes d'oppression liées au genre. À l'inverse, d'autres étaient conçues pour accompagner la femme dans ses rôles, identités et pratiques d'alphabétisation autochtones traditionnels. Les études de cas montrent que ces deux approches peuvent autonomiser les femmes, à condition d'être informées par une compréhension contextualisée des inégalités entre les sexes et de cibler un groupe spécifique de femmes partageant les mêmes expériences. Il n'existe pas de solution uniforme, et les contraintes notées dans beaucoup d'études de cas permettent d'anticiper les défis susceptibles de surgir lors de la conversion de ces principes en politiques et en pratiques à plus grande échelle.

Presque tous les programmes analysés dans la présente revue ont recruté des bénévoles ou des animateurs très peu payés pour leurs projets d'alphabétisation. Pratiquement tous signalent que l'insuffisance de ressources et de structures pour pérenniser les initiatives constitue leur principale contrainte. Le programme de Tostan fait figure d'exception, avec une bonne rémunération des animateurs qui a fortement contribué à sa pérennité. Le recours à des animatrices non salariées peut affaiblir les messages sur l'autonomisation des femmes contenus dans un manuel d'alphabétisation et conforter l'idée que les programmes d'alphabétisation non formels constituent une éducation de seconde classe, qui convient uniquement pour les femmes, par rapport à l'éducation formelle. Avant tout, l'alphabétisation au service du développement durable doit être perçue comme élément d'une stratégie coordonnée d'apprentissage permanent.

Le financement de programmes d'alphabétisation de haute qualité reste une préoccupation car il ne constitue toujours pas une priorité dans les budgets nationaux d'éducation. Des cas de collaboration avec le secteur privé ont été relevés, tels que le financement du développement des logiciels et la fourniture d'ordinateurs portables au programme kényan par Avallain. Toutefois, on note une contrainte majeure, liée à la difficulté d'entretenir ces outils technologiques et au manque d'infrastructures informatiques dans les zones rurales pauvres. La collaboration et la coordination intersectorielles entre départements ministériels dans le cadre d'un dialogue politique partagé constituent des facteurs importants pour

toute stratégie de pérennisation (voir le projet d'argane et le Projet vert du gouvernement marocain). Ces partenariats peuvent aider à garantir la disponibilité de l'expertise technique nécessaire pour l'acquisition du savoir-faire dans le cadre des programmes d'alphabétisation fonctionnelle – par exemple, en Égypte, le Projet intégré de lutte contre les animaux nuisibles a collaboré avec plusieurs organismes gouvernementaux du domaine de l'alphabétisation des adultes pour intégrer des connaissances techniques à leur programme (voir FIDA-UNESCO 2014).

Les approches de planification participative semblent constituer la clé pour permettre aux femmes locales de choisir le type de programmes éducatifs qu'elles veulent – mais aussi pour partager leur compréhension avisée des éventuelles contraintes de mise en œuvre. Plusieurs études de cas ont révélé la résistance non seulement d'hommes, mais aussi de femmes, aux nouvelles approches d'alphabétisation. D'où, l'importance d'une négociation constante avec les communautés (voir, par exemple, le projet AHFLP du Pakistan, qui s'est focalisé sur les pratiques d'alphabétisation religieuse en réponse aux requêtes locales). De nombreuses organisations de mise en œuvre ont incité les femmes à constituer des comités et à participer à la gestion des programmes d'alphabétisation et de développement durable. Cette mobilisation leur offre non seulement une occasion concrète d'acquérir des compétences comme le leadership, la littératie (y compris, dans le cas de Tostan, la réalisation d'études de faisabilité) et la résolution de conflits, mais elle peut aussi contribuer à pérenniser les programmes.

## 7. Recommandations

La présente revue avait pour but d'analyser des programmes d'alphabétisation, non seulement en termes de « leçons apprises » au niveau micro, mais aussi d'examiner les questions d'ordre général concernant le lien entre alphabétisation et développement durable, le sens de l'autonomisation des femmes dans différents contextes et comment l'apprentissage des adultes peut favoriser le changement. Cette section présente quatre domaines d'action pour le futur pour favoriser une adéquation entre programmes d'alphabétisation et

objectifs de développement durable et imprimer à l'EDD une approche transformatrice de l'autonomisation des femmes :

**La politique d'alphabétisation doit s'appuyer sur et chercher à renforcer les corrélations entre les trois piliers du développement durable pour élaborer une approche holistique, susceptible de consolider l'interaction intersectorielle et de favoriser l'autonomisation des femmes.**

La revue des bonnes pratiques indique que les interventions d'alphabétisation peuvent contribuer à renforcer les liens entre les trois dimensions du développement durable. Cependant, trop souvent, la politique d'alphabétisation privilégie un pilier (généralement économique ou social et, occasionnellement, environnemental). Même si les programmes d'alphabétisation peuvent choisir de se focaliser sur un pilier comme point d'entrée, ce volet doit être étendu en prêtant attention aux autres piliers et domaines d'activité connexes. Surtout, la politique d'alphabétisation doit partir d'une vision plus holistique des interventions et acteurs de développement afin d'optimiser, dès le départ, l'interaction et l'appui intersectoriel.

### **Actions**

- ☞ Gouvernements nationaux et agences de développement international : planifier et évaluer les programmes d'alphabétisation des adultes et de développement des compétences à travers le cadre de l'EDD afin d'optimiser l'interaction entre les trois piliers/dimensions ;
- ☞ personnel de programme : mettre au point un curriculum et des approches d'apprentissage/enseignement qui reconnaissent et promeuvent la collaboration entre les secteurs et créent des opportunités de lutte contre les inégalités entre les sexes ;
- ☞ décideurs et planificateurs de l'éducation : collaborer avec les collègues des autres secteurs afin de mieux comprendre le rôle de l'alphabétisation et du développement des aptitudes relationnelles en matière de pérennisation des initiatives de développement et de promotion de l'égalité des sexes.

**Les études doivent être multipliées et diversifiées pour informer les politiques et plans d'alphabétisation.**

Le sens des termes « alphabétisation » et « autonomisation des femmes » varie selon les personnes et les endroits. Le domaine de l'alphabétisation et de la promotion de la femme se caractérise souvent par une approche descendante de la politique et de la planification fondée sur des stéréotypes concernant le rôle reproductif de la femme et l'utilisation de données quantifiables concernant l'impact. La présente revue a montré comment les différents types d'études permettent de répondre à différentes questions et de servir des fins différentes. Les études ethnographiques approfondies des programmes d'alphabétisation peuvent permettre de mieux comprendre les identités des femmes, les significations de l'alphabétisation et les processus d'autonomisation à travers les activités de développement durable et d'éducation. Cette compréhension contextualisée est indispensable pour informer les décisions concernant l'approche pédagogique à adopter, le ciblage d'un groupe spécifique de femmes ou d'un groupe mixte de femmes et d'hommes, le mode de lutte contre les formes existantes d'oppression liée au sexe et les autres types d'appui (juridique, financier, organisationnel, développement des compétences) nécessaires.

### **Actions**

- ☞ Agences de développement international : renforcer les capacités de recherche des organisations partenaires afin d'approfondir la compréhension et de compléter les statistiques sur les liens entre alphabétisme et développement ;
- ☞ UNESCO : continuer à faciliter le partage de bonnes pratiques à travers la diffusion des études de cas comme outil de formation pour les planificateurs des programmes d'alphabétisation – y compris l'analyse des principes du point de vue de l'EDD et de l'autonomisation des femmes ;
- ☞ décideurs : promouvoir les approches de recherche participative aux niveaux national et territorial afin de permettre aux femmes et aux filles rurales pauvres d'influencer les débats politiques et les programmes d'alphabétisation ;
- ☞ alphabétiseurs et personnel de programme : être formés et encadrés pour mener une

recherche active, afin de pouvoir réfléchir en permanence sur leur activité et d'en améliorer la qualité et la pertinence.

**À l'avenir, il est indispensable que les politiques d'éducation au développement durable intègrent une dimension genre et promeuvent une approche transformatrice et holistique de l'autonomisation des femmes.**

Les documents d'orientation de l'éducation au développement durable se sont rarement intéressés aux questions de genre. Il convient de mettre au point une approche transformatrice de l'autonomisation des femmes, en particulier en rapport avec le pilier égalité sociale de l'EDD. Étant donné l'intérêt explicite accordé à l'éducation et au genre par les futurs objectifs de développement durable (Objectifs 4 et 5), l'occasion peut être saisie pour intégrer l'approche inclusive et axée sur la personne, décrite dans les énoncés de politique de développement durable, aux futures politiques d'éducation au développement durable.

### **Actions**

- ☞ Participants aux débats politiques sur l'EDD – en particulier à la dernière conférence sur la DEDD de novembre 2014 : s'assurer que les futurs objectifs et stratégies d'EDD sont informés par une analyse genre de l'alphabetisation et des programmes de développement et par une approche transformatrice de l'autonomisation des femmes ;
- ☞ organisations politiques nationales et internationales : concevoir une stratégie d'EDD non seulement par rapport au secteur privé, mais aussi reconnaître l'importance de l'apprentissage informel et non formel pour la promotion du changement social ;
- ☞ renforcement des capacités en sensibilisation au genre et en planification des organisations politiques internationales et nationales : à soutenir dans le but de concevoir une approche holistique et contextualisée de l'autonomisation des femmes par l'alphabetisation.

**Dans les objectifs de l'Éducation pour tous pour l'après-2015, il convient de reconnaître explicitement**

**l'importance de l'alphabetisation en matière de développement durable et d'autonomisation des femmes comme la première étape vers la mobilisation des ressources nécessaires pour l'éducation des adultes et l'apprentissage permanent.**

Le manque de ressources constitue le plus grand obstacle pour les programmes d'alphabetisation, et il doit être résolu de toute urgence pour éviter de conforter le statut de « seconde classe » des femmes dans les programmes de développement durable et d'éducation. La présente revue a montré l'impressionnante diversité des bonnes pratiques en matière de programmes d'alphabetisation des adultes. Mais, le manque de ressources limite la portée et la pérennité de la plupart d'entre elles.

### **Actions**

- ☞ Tous les participants à cette conférence : appeler à renforcer l'engagement pour l'alphabetisation des adultes dans les objectifs d'EPT pour l'après-2015, qui constitue un pas décisif vers le développement durable et l'autonomisation des femmes ;
- ☞ gouvernements nationaux et bailleurs de fonds internationaux : accroître en priorité les allocations budgétaires aux programmes d'alphabetisation des adultes et aux volets d'alphabetisation des programmes de développement durable ;
- ☞ agences internationales : mobiliser le secteur privé, en particulier celui des TIC, pour des partenariats avec les programmes nationaux d'alphabetisation des adultes permettant d'améliorer l'accès aux nouvelles technologies et aux flux de financement.

## 8. Références

- ☞ Adra, N. (2008) Learning through heritage, literacy through poetry, *Adult Education and Development*, 70, pp 125-138, Bonn: DVV
- ☞ Anyidoho, N., Leavy, J. et K. Asenso-Okyere (2012) Perceptions and aspirations: a case study of young people in Ghana's cocoa sector, *IDS Bulletin*, Vol. 43/6 novembre 2012
- ☞ ASPBAE (2012) The power of literacy: women's journeys in India, Indonesia, Philippines and Papua New Guinea, Manila: ASPBAE
- ☞ Aubel, J. (2010) Elders: a cultural resource for promoting sustainable development, *The Worldwatch Institute (State of the World, Transforming Cultures: from consumerism to sustainability)*
- ☞ BAD (2014) AfDB innovative project unleashes rice farmers' potential in Liberia, téléchargé le 1/8/14 du site <http://www.afdb.org/en/news-and-events/article/afdb-innovative-project-unleashes-rice-farmers-potential-in-liberia-12568>
- ☞ Ballara, M. (1991) *Women and Literacy*, London: Zed Books
- ☞ Barton, D., Hamilton, M. et R. Ivanic (2000) *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, London: Routledge
- ☞ Bennell, P. (2011) *Investing in the future: creating opportunities for young rural people*, Rome: FIDA
- ☞ Bown, L. (2004) Afterword: Reading ethnographic research in a policy context, in Robinson-Pant, A. (ed) *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*, London: Routledge
- ☞ Daluwatte, M. et S. Wijetilleke (2000) Reading the living environment: case study from Sri Lanka, Mumbai: ASPBAE
- ☞ DFID (2012) Empowerment: a journey not a destination, Pathways of Women's Empowerment Research Programme Consortium, Brighton: IDS (téléchargé le 30/07/14 du site <http://www.eldis.org/go/home>)
- ☞ Eldred, J. (2013) *Alphabétisation et autonomisation des femmes: histoires réussies et inspirantes*, Hamburg: UIL
- ☞ Eldred, J. Robinson-Pant, A., Nabi, R., Chopra, P., Nussey, C. et L. Bown (2014) Compare Forum: Women's right to learning and literacy, *Compare*, Vol. 44/4, pp 655-675
- ☞ FAO (2014) Les femmes du Kanem ouvrent la voie du développement agricole, téléchargé le 1/8/14 du site <http://www.fao.org/in-action/women-of-kanem-taking-the-lead-in-agricultural-development/fr/>
- ☞ FIDA (2014) Uganda – Empowerment of rural women through functional adult literacy, téléchargé le 2/8/14 du site <http://www.ifad.org/gender/learning/sector/extension/52.htm>
- ☞ FIDA-UNESCO (2014) Acquérir des connaissances et des compétences pour améliorer les moyens de subsistance en milieux agricole et rural [Rapport de synthèse rédigé par A. Robinson-Pant], Paris: UNESCO Disponible sur <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/technical-vocational-education-and-training-tvet/learning-knowledge-and-skills-for-agriculture-and-rural-livelihoods/>
- ☞ Gunigundo, M. (2012) EFA-ESD Synergy in the Moyog Family Literacy Project in Sabah, Malaysia, in ACCU (2012) *Sabah, Malaysia: Empowering indigenous women through literacy about their culture and environment, Tales of Hope III. EFA-ESD Linkages and Synergies*, Tokyo: ACCU, pp 23 – 38
- ☞ Hanemann, U. (2005) Addressing challenges to literacy and livelihoods, in *Commonwealth of Learning, Literacy and Livelihoods: Learning for life in a changing world*, Vancouver: COL, pp 101 – 108
- ☞ Heward, C. et C. Bunwaree (1999) *Gender, Education and Development: beyond access to empowerment*, London: Zed Books
- ☞ Joshi, S. et M. Ghose (2012) India: Literacy and women's empowerment, a tracer study in ASPBAE (2012) *The power of literacy: women's journeys in India, Indonesia, Philippines and Papua New Guinea*, Philippines: ASPBAE
- ☞ Longwe, S. H. (2008) Education for women's empowerment: the example of a refugee camp in Zambia, *Adult Education and Development*, 70, pp 23- 34, Bonn: DVV
- ☞ Mauch, W. (2014) *Education for Sustainable Development in Adult Education and Lifelong Learning*, document de travail pour le rapport final 2014, 'Celebrating a United Nations Decade of Education for Sustainable Development', Hamburg: UIL

- ☞ Moser, C. (1993) *Gender Planning and Development: theory, practice and training*, London: Routledge
- ☞ Nabi, R., Rogers, A. et B.V. Street (2009) *Hidden Literacies: ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Pakistan*, Uppingham Press
- ☞ Newell-Jones, K. et R. Crowther (2014) *Storytelling: a tool for promoting peace and literacy*, London: Feed the Minds (disponible sur [www.feedtheminds.org](http://www.feedtheminds.org))
- ☞ ONU (2012a) *Pour l'avenir des hommes et de la planète : choisir la résilience*, Rapport du Groupe de haut niveau du Secrétaire général sur la viabilité mondiale, janvier 2012
- ☞ ONU (2012b) *L'avenir que nous voulons, Rio+20, Conférence des Nations Unies sur le développement durable*, juin 2012, Rio de Janeiro, Brésil
- ☞ ONU (2014) *Document final – Groupe de travail ouvert sur les objectifs de développement durable*, téléchargé le 2/8/14 du site <http://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html>
- ☞ Ouane, A. et M. Singh (2009) *Report of the workshop No. 21. ESD and lifelong learning 31 March – 2 April 2009*, UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Bonn, Germany
- ☞ Parker, J. et R. Wade (2012) *EFA and ESD synergies: taking forward the dialogues*, in ACCU (2012) *Tales of Hope III. EFA-ESD Linkages and Synergies*, Tokyo: ACCU, pp 3 – 21
- ☞ Robinson-Pant, A. (2004) 'The illiterate woman': changing approaches to researching women's literacy' in Robinson-Pant, A. (ed) *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*, London: Routledge
- ☞ Rogers, A. (2000) *Literacy comes second: working with groups in developing societies*, *Development in Practice* 10.2, pp 236-240
- ☞ Rogers, A. (2006) *Lifelong learning and the absence of gender*, *International Journal of Educational Development*, 26, pp 189 – 208
- ☞ Rogers, A. et B. Street (2012) *Adult literacy and development: stories from the field*, Leicester: NIACE
- ☞ Street, B.V. (1995) *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, London: Longman
- ☞ Tang, Q. (2005) *UNESCO's New Literacy Initiative for the Excluded (LIFE) in Commonwealth of Learning, Literacy and Livelihoods: Learning for life in a changing world*, Vancouver: COL, pp 21 – 26
- ☞ UIL (2009) *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, Hamburg: UIL
- ☞ UIL (2013) *Programmes d'alphabétisation : cibler les femmes pour réduire les disparités entre les sexes. Études de cas tirées de la base de données de pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie de l'UNESCO (Lit-Base)*, Hamburg: Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (<http://www.unesco.org/uil/litbase/?language=fr>) [version anglaise : *Literacy programmes with a focus on women to reduce gender disparities. Case studies from UNESCO Effective Literacy and Numeracy Practices Database*]
- ☞ UIL (2014) *L'importance de l'égalité des sexes : autonomiser les femmes à travers des programmes d'alphabétisation*, Note d'orientation n°3 de l'UIL, UNESCO/UIL
- ☞ UNESCO (1996) *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris: UNESCO
- ☞ UNESCO (2009) *The forgotten priority: promoting gender equality in Education for Sustainable Development*, document de travail de la session parallèle du 2 avril 2009
- ☞ UNESCO (2012) *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail*, Paris: UNESCO
- ☞ UNESCO (2013) *Proposal for a global action programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the UN DESD after 2014*, General Conference, 37th. Session, 4th. November 2013
- ☞ UNESCO (2014) *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4, Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous (Rapport de synthèse)*, Paris: UNESCO
- ☞ UNESCO-INRULED (2012) *Education and training for rural transformation: skills, jobs, food and green future to combat poverty*, Beijing.