

L'ALPHABÉTISATION VUE PAR LES MILIEUX POPULAIRES ET OUVRIERS:

revue mondiale de
l'alphabétisation non
gouvernementale, dans le cadre d'une
rencontre du Conseil international
de l'alphabétisation, tenue à
Windhoek, en Namibie,
du 14 au 21 octobre 1990

[SYNTHÈSES EUROPÉENNE ET LATINO-AMÉRICAIN]



LA SITUATION GÉOPOLITIQUE ACTUELLE DE L'EUROPE

Dans une certaine mesure, on retrouve en Europe, à une échelle réduite, les mêmes problèmes et disparités que sur l'ensemble de la planète.

Mentionnons tout d'abord les différences entre pays de l'Est et pays de l'Ouest. Pour illustrer l'impact que les profondes mutations politiques survenues à l'Est ont pu avoir sur l'alphabétisation, nous citerons un collègue russe qui répondait ainsi à une question sur la situation dans son pays : « Avant les deux dernières années, il n'y avait pas d'analphabètes en URSS; aujourd'hui il y en a des millions. » Nos collègues de l'(ancienne) Europe de l'Est se retrouvent donc maintenant avec un lourd fardeau sur les épaules. Mais les problèmes à l'Est pourraient rapidement s'étendre à l'Ouest en cas de vague d'immigration. Ainsi, en plus d'appuyer leurs collègues ou de leur envoyer du matériel (ce qui sera difficile à cause des barrières linguistiques), les formatrices et formateurs de l'Ouest pourraient avoir du pain sur la planche dans leurs propres pays.

Il existe aussi des différences entre le Nord et le Sud. De nombreux pays du Sud de l'Europe (le Portugal, l'Espagne, la Grèce et les États balkaniques) se relèvent encore de dictatures, alors que les pays nordiques ont une longue tradition démocratique (mais capitaliste). Les systèmes d'éducation du Nord de l'Europe diffèrent sensiblement de ceux du Sud; quant à la situation économique dans le Sud, elle semble beaucoup moins florissante que celle du Nord.



La dissolution des frontières entre les 12 pays membres du Marché commun, à la fin de 1992, va probablement entraîner une nouvelle vague d'immigration, cette fois du Sud vers le Nord. Mais d'autres mouvements de population pourraient aussi survenir, par exemple au sein des pays du Nord: les salaires en Angleterre étant généralement très inférieurs à ceux de la Hollande, pourquoi un Anglais (ou une Anglaise) n'irait-il pas travailler en Hollande puisque de toute façon, il ne sera qu'à quelques heures de route de sa famille?

Par ailleurs, il existe aussi des différences à l'intérieur de la région Nord-Ouest. Certains États préfèrent nier, du moins officiellement, l'existence de l'analphabétisme chez eux, surtout parce qu'ils craignent qu'en reconnaissant publiquement le problème, on ne blâme leur système scolaire dont ils sont si fiers. C'est pourquoi il nous est difficile de nous entretenir de nos expériences respectives et de définir des approches communes pour combattre l'analphabétisme.

En outre, ces disparités entre l'Est et l'Ouest et le Sud et le Nord reflètent dans la plupart des cas

une division entre — en termes relatifs européens — les pauvres et les riches. Les pays de l'Est sont au bord de la faillite, les pays du Sud affrontent souvent des difficultés majeures, et les nations du Nord-Ouest sont les plus riches d'Europe et du monde. Seront-elles prêtes, dans un proche avenir, à payer pour les problèmes des autres?

L'ANALPHABÉTISME EN EUROPE

Ces différences entre les régions de l'Europe se répercutent sur la nature même de l'analphabétisme. Dans l'Est et le Sud, l'analphabétisme est un problème de masse alors que dans le Nord et l'Ouest, il s'agit plutôt d'un problème individuel.

En Europe de l'Est, il existe certainement des régions et des villages relativement isolés où les gens n'ont aucune raison d'avoir honte d'être analphabètes et où, comme l'écrit n'y joue pas un rôle important, le fait d'avoir de la difficulté à lire et écrire ne nuit pas à la vie de tous les jours.

Cette observation ne cherche pas à minimiser l'importance de l'alphabétisation: si ces pays veulent vraiment se démocratiser et améliorer leurs conditions économiques, toutes leurs citoyennes et tous leurs citoyens devront s'alphabétiser.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, en Europe du Nord-Ouest, le problème de l'analphabétisme est plutôt individuel. Mais il reste que les États en portent la responsabilité.

Dans la mesure où il s'agit généralement de pays densément peuplés et par le fait même, dotés d'un contrôle social considérable, la circulation de l'information y est intense et l'accessibilité de cette

information devient cruciale pour survivre et pour assurer la participation active des citoyennes et citoyens.

L'analphabétisme demeure un sérieux problème social et économique partout en Europe, même dans le Nord-Ouest où il est moins répandu et présente d'autres caractéristiques.

Puisque nous manquons d'informations sur l'envergure et l'état réels de l'analphabétisme en Europe de l'Est, nous nous limiterons au Nord-Ouest et, dans une moindre mesure, au Sud.

Il existe certaines divergences sur la définition du concept «d'analphabétisme fonctionnel». Certains considèrent comme analphabète fonctionnel quiconque ne peut utiliser un ordinateur ou remplir son rapport d'impôt. Selon cette définition, plus de 90% de la population européenne (y compris l'apopteur de ces lignes) entrerait dans cette catégorie.

Si comme l'UNESCO, nous préférons définir l'analphabétisme fonctionnel à partir d'une série d'habiletés de base en lecture et écriture, choisies évidemment en fonction du contexte social réel, le taux d'analphabétisme dans les pays du Nord-Ouest de l'Europe va se situer entre 5 et 10% de la population adulte.

Les personnes analphabètes ne forment pas un groupe homogène, étant donné qu'elles ne vivent pas les mêmes problèmes. Aux Pays-Bas, en attendant d'avoir de meilleures données, nous avons identifié les catégories suivantes d'analphabètes :

a. les *analphabètes «purs»* [*«real» illiterates*], *c'est-à-dire des adultes qui n'ont pratiquement aucune habileté en lecture et écriture;*

par exemple, ils n'auront jamais fréquenté l'école;

b. *Les analphabètes de retour [semi-literates] qui ont oublié ou n'ont pratiquement pas utilisé les habiletés acquises dans le passé;*

c. *Les analphabètes partiels [partial-literates]. Ce groupe comprend entre autres les personnes qui lisent mais éprouvent d'importantes difficultés à écrire, celles qui ont complètement oublié les règles d'orthographe et enfin celles qui peuvent lire et écrire dans la langue de leur pays d'origine mais qui ne peuvent le faire dans la langue de leur pays d'adoption.*

À son tour, la distinction «autochtone»-«immigrant-e» vient recouper ces catégories de personnes analphabètes.

Dans presque tous les pays européens, même les plus modestes, il existe des divisions régionales liées à l'existence de langues maternelles différentes (langues et dialectes). L'Espagne en est un exemple frappant: de nombreuses régions autonomes ont deux langues officielles—l'espagnol et une langue régionale. En Catalogne, de nombreux «autochtones» ne parlent même pas espagnol.

Cette différence entre «autochtones» et «immigrant-e-s» est encore plus prononcée dans le cas des immigrant-e-s venus (eux-mêmes, leurs parents ou leurs grands-parents) de régions du monde de langues, de cultures et de religions très différentes.

Une personne originaire des Pays-Bas aura certainement plus de facilité à apprendre à lire et écrire le néerlandais qu'une personne élevée dans une région montagnaise du Maroc où l'on parle le berbère (une langue non écrite).

L'ENVERGURE DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION

C'est au début des années 1970 qu'on a commencé à reconnaître l'existence de certains types d'analphabétisme en Europe. La Grande-Bretagne a été un des premiers pays à admettre le problème, probablement à cause de son importante population immigrante.

Dès ses débuts, le «mouvement» de lutte contre l'analphabétisme a organisé des cours d'alphabétisation pour les adultes. On croyait que l'analphabétisme, à tout le moins chez les «autochtones», était simplement le produit de défaillances passagères du système scolaire (comme par exemple après la Deuxième Guerre mondiale). On était convaincu que le système scolaire était trop efficace pour produire de nouveaux analphabètes.

Avec le temps, on s'est rendu compte que le système scolaire formel produisait effectivement des analphabètes (potentiels) ou, si l'on préfère, des personnes ayant de la difficulté à lire et écrire.

Mais c'est uniquement chez les formatrices et formateurs d'adultes qu'on a pris conscience de cette réalité; les enseignant-e-s et les décideur-e-s publics l'ignorent toujours. Et encore aujourd'hui, dans la plupart des pays européens, ce sont généralement des volontaires, à «l'extérieur» des réseaux institutionnels, qui pratiquent l'alphabétisation.

Les activités de l'Année internationale de l'alphabétisation ont permis, du moins dans certains pays, de sensibiliser quelque peu enseignant-e-s et décideur-e-s. Aux Pays-Bas, par exemple, le comité organisateur national de l'AIA

prépare actuellement des propositions de mesures à prendre afin d'améliorer la qualité de l'instruction primaire et professionnelle de courte durée sur le plan de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Certaines publications européennes proposent l'amélioration des programmes préscolaires et des mesures d'appui aux parents, et nombre d'entre elles reconnaissent le rôle important que pourraient jouer les bibliothèques publiques dans ces programmes. Nous croyons qu'il s'agit là d'une question essentielle. L'absence d'un contexte propice à la lecture chez les personnes analphabètes est pour une bonne part responsable de leurs «oublis» (et du ridicule associé à l'illettrisme par les personnes alphabétisées): on ne retrouve pas de journaux chez eux, leurs parents ne lisent jamais, etc.

L'ORGANISATION DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION

Mais pour le moment, la lutte contre l'analphabétisme se mènera et devra se mener dans le cadre de l'éducation des adultes.

On prend progressivement conscience qu'il ne faut pas isoler l'alphabetisation des autres activités d'éducation des adultes et ce, pour plusieurs raisons:

Premièrement, étant donné qu'il existe plusieurs types d'analphabétisme en Europe, l'alphabetisation doit comprendre l'acquisition d'habiletés et de contenus diversifiés. Deuxièmement, puisqu'en Europe, l'obtention d'un emploi constitue une préoccupation majeure chez les adultes (travail dans l'industrie, dans le secteur public, etc.), il est essentiel d'offrir des contenus liés au travail pour

motiver les apprenant-e-s. Et finalement, pour des raisons de motivation et de démocratie, il ne faut pas isoler les analphabètes purs et de retour des autres apprenant-e-s.

Voilà quelques raisons qui expliquent pourquoi, depuis quelques années, on a choisi aux Pays-Bas d'offrir les cours d'alphabetisation dans les Instituts d'éducation de base [Basic Education Institutes for Adults]. Dans le même sens, l'organisme chargé de la production de matériel d'alphabetisation en Grande-Bretagne s'appelle Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU) [Unité d'alphabetisation et d'habiletés de base des adultes].

Mais une fois intégrée au réseau officiel d'éducation des adultes, l'alphabetisation devient une composante d'un système formel d'éducation. C'est du moins ce qui est arrivé aux Pays-Bas.

Or, faire partie d'un système institutionnel signifie souvent :

- que le cours doit être sanctionné par l'attribution d'un certificat;
- que les professeur-e-s sont des professionnel-le-s et non des volontaires;
- qu'il faut que l'enseignement soit plus structuré, divisé en modules et même informatisé.

Chacune de ces transformations de l'alphabetisation, seule ou combinée aux autres, ne mène pas nécessairement à une éducation formelle mais néanmoins, le risque demeure.

Si l'on veut vraiment formaliser le système, il faut tenir compte d'un fait important: l'adulte n'acceptera pas facilement d'être traité comme un objet et non comme un sujet ayant une expérience.

En ce sens, bien que nous n'hésitions pas à encourager une

plus grande structuration de l'éducation de base des adultes et des cours d'alphabetisation, nous croyons qu'il faut agir avec prudence.

Pratiquer des approches informelles dans un contexte formalisé semble aussi contradictoire que d'être libre dans l'État. Pourtant, nous croyons que les deux sont «possibles» si...

Si... l'apprenant-e adulte est au centre du contenu et des objectifs du programme. C'est-à-dire qu'en éducation de base, il faut que les éventuels objectifs soient multiples, mais clairs. Aux Pays-Bas, nous pensons qu'il est possible de choisir entre deux domaines d'apprentissage principaux: des objectifs visant un accroissement des compétences sociales et d'autres liés aux compétences professionnelles. Quant au contenu, les objectifs ne doivent pas se limiter à l'apprentissage d'habiletés en lecture et écriture. Il faut au moins reconnaître que le contenu est toujours présent dans la lecture et l'écriture et que l'adulte devrait avoir son mot à dire dans le choix des contenus.

En plus de la «langue» (qu'elle soit maternelle ou seconde), le calcul est un domaine important. Les adultes ayant de la difficulté à lire et écrire ont très souvent de la difficulté à compter. En outre, aux Pays-Bas, nous trouvons positif que le Parlement ait accepté d'inclure l'apprentissage de l'anglais (en tant que langue seconde) au programme d'éducation de base des adultes.

*Jande Vries
Secrétaire honorifique,
Bureau européen d'éducation des adultes
(Traduit de l'anglais par Raymond Robitaille)*