

Les nouvelles données de la communication : implications pour la diffusion de la langue écrite

Jeannine GERBAULT*

INTRODUCTION

L'alphabétisation de masse continue de figurer parmi les priorités des gouvernements d'un certain nombre d'États et de diverses organisations nationales et internationales.

En effet, depuis la déclaration de l'Unesco en 1953, qui fixait pour objectif l'éradication de l'analphabétisme dans le monde avant la fin du xx^e siècle, le développement de l'alphabétisation n'a pas été à la mesure des ambitions et des efforts produits. En 1975, le symposium sur l'Alphabétisation tenu à Persépolis, en Iran, faisait état de l'échec général des campagnes d'alphabétisation de la décennie précédente. En 1990, Année internationale de l'Alphabétisation, se tenait en Thaïlande le congrès mondial de l'Éducation pour Tous ; les principales organisations impliquées dans l'alphabétisation participaient à ce congrès, où fut mise en évidence l'urgence de la situation : l'instruction ne progresse pas, elle régresse.

Malgré l'absence de statistiques fiables, nous savons en effet que le nombre d'analphabètes a progressé dans les pays en développement et que, dans les pays industrialisés, les taux croissants d'analphabétisme deviennent alarmants¹. Il est clair que les efforts passés et présents sont insuffisants pour maintenir le niveau actuel d'instruction.

S'il est utile de rappeler les faits relatifs à la situation de l'alphabétisation, il ne s'agit cependant pas ici de dresser un constat pessimiste sur la régression de la capacité de lire et d'écrire dans le monde, mais plutôt d'examiner certaines des caractéristiques des sociétés d'aujourd'hui.

* Maître de conférences, université de Bordeaux-3, UFR de Lettres et Arts, 33405 Talence, Cedex.

¹ Le nombre élevé d'immigrants venus de sociétés largement illettrées entre en compte dans ce taux d'analphabétisme.

d'hui qui ont sensiblement modifié, d'une part, les modes de diffusion de la langue écrite et, d'autre part, les besoins de communication par le canal de l'écriture. Nous tenterons ensuite de mettre en évidence les implications de ces nouvelles données de la communication pour la diffusion de la langue écrite.

Pour essayer de comprendre l'échec des grandes campagnes d'alphabétisation et la progression de l'illettrisme dans les pays industrialisés (un adulte sur cinq en Europe et aux États-Unis), il convient d'examiner l'utilisation de l'écrit en contexte. Cette approche se démarque de la position idéaliste adoptée par l'Unesco en 1953 – à savoir que la capacité de lire et d'écrire est un droit pour tous – et considère plutôt cette capacité du point de vue de ce qu'elle représente pour les membres de sociétés déterminées et de ce à quoi elle leur sert.

Les pratiques communicatives courantes des membres d'une société accordent une place plus ou moins grande à l'écrit et motivent ou non l'apprentissage du code écrit. Dans les campagnes d'alphabétisation, on s'est jusqu'à récemment préoccupé essentiellement de « comment » conduire l'apprentissage de l'écrit. Cependant, les positions les plus récentes, motivées par le constat d'échec cité plus haut et exprimées entre autres par le Bureau pour l'éducation de l'Unesco à Hambourg en 1987, introduisent aussi le concept de « post-alphabétisation » et s'intéressent enfin aux effets réels de l'apprentissage – donc à son contexte social.

Nous examinerons ici comment l'émergence de nouveaux modes de communication nés des technologies nouvelles et de nouveaux réseaux de communication créés par les changements sociaux ont modifié les conditions d'acquisition et d'utilisation de la langue écrite.

Afin d'éclairer les informations et les arguments traités ici, il importe tout d'abord de présenter un certain nombre de considérations d'ordre théorique relatives à l'écrit.

On distingue habituellement aujourd'hui l'écriture et la lecture en tant qu'aptitude et mode de communication individuelle et en tant que pratique sociale. Dans une société lettrée, un enfant peut être « illettré » parce qu'il n'a pas encore appris à lire et à écrire ; un adulte qui n'a pas appris à lire et à écrire, ou qui a perdu sa compétence, est dit « analphabète ». Une société qui ne fait pas usage de l'écrit de manière courante est une société « non lettrée ».

Des contextes culturels et sociaux différents sont susceptibles de produire des stratégies différentes pour l'introduction et l'utilisation de l'écrit. Il faut en particulier distinguer entre l'école comme moyen d'acquisition de l'écrit et les programmes d'alphabétisation des adultes. Il existe une distinction théorique entre alphabétisation traditionnelle et alphabétisation fonctionnelle. Dans ce contraste, que STREET (1986)

identifie au moyen des termes « alphabétisation autonome » et « alphabétisation idéologique », il s'agit d'opposer l'acquisition de l'écrit pour lui-même, sans référence aux contextes dans lesquels les habiletés doivent être utilisées, à son acquisition dans des contextes et avec des contenus bien déterminés. Selon STREET (1986 : 46), « il existe une relation entre les aspects instrumentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul et les divers motifs conduisant à l'acquisition de ces techniques ».

Dans une certaine pédagogie moderne de l'alphabétisation, héritière de l'alphabétisation fonctionnelle, il s'agit pour l'apprenant de « faire des choses » avec l'écrit, non pas simplement d'acquérir des habiletés techniques. Dans la théorie de FREIRE (1970, 1976) l'apprentissage de l'écrit est une nouvelle prise de conscience du monde. Nous le verrons, plusieurs approches où l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage se sont inspirées du modèle de Freire.

Enfin, dans les nouvelles positions théoriques concernant le développement de l'alphabétisation, le continuum **pré-alphabétisation / alphabétisation / post-alphabétisation** est devenu un concept crucial. De nouvelles préoccupations se sont fait jour, issues de décennies d'échecs de campagnes et de programmes. On convient aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'enseigner à lire et à écrire, il faut aussi motiver les populations cibles (pré-alphabétisation) et faire en sorte que les habiletés acquises soient maintenues (post-alphabétisation).

LES TECHNOLOGIES NOUVELLES

Les progrès faits ces dernières années dans la maîtrise et l'exploitation des inventions techniques dans le domaine de la communication ont considérablement modifié les comportements dans la vie quotidienne et dans la plupart des domaines d'activité professionnelle des membres des sociétés développées et, à un degré moindre, de toutes les communautés humaines.

Les applications linguistiques de ces progrès sont trop nombreuses pour qu'on les cite toutes : l'informatisation de la lexicologie, l'utilisation d'outils performants de transcription et d'impression de langues récemment écrites, la traduction automatique, l'élaboration de logiciels d'enseignement des langues en sont quelques exemples.

En ce qui concerne les applications liées à l'utilisation de la langue écrite, les conséquences des nouvelles technologies sont d'une importance considérable et conditionnent à la fois la pertinence de l'écriture dans les comportements sociaux et les modalités de diffusion de l'aptitude à lire et à écrire.

Technologies nouvelles et pertinence de l'écrit

L'impact des technologies nouvelles se fait sentir à la fois dans les pays industrialisés et dans les pays non industrialisés. Le mode de communication écrit est une extension du mode de communication oral. Il permet de transmettre et de recevoir des messages en se libérant des contraintes de l'espace et du temps. Depuis quelques dizaines d'années, cette spécificité de l'écrit s'est trouvée remise en question par la diffusion de nouveaux moyens de communication orale non assujettis aux contraintes de l'espace et du temps. Le schéma traditionnel d'amélioration de la communication par l'addition de l'utilisation de la langue écrite à l'utilisation de la langue orale est devenu archaïque. La vulgarisation de l'usage des radios à transistors, du téléphone, des magnétophones et de la télévision a, sinon bouleversé ce schéma, du moins opéré des changements sensibles dans sa mise en œuvre.

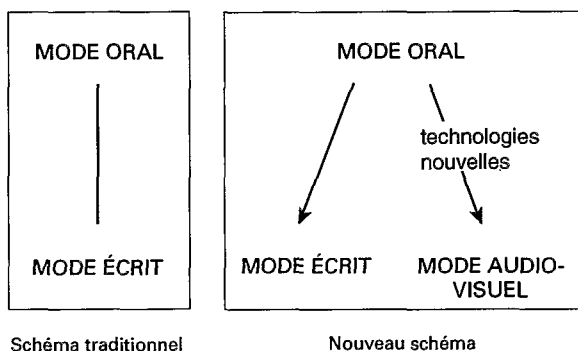


FIG. 1. — Schémas d'extension du mode oral de communication.

En effet la rédaction de messages écrits est souvent devenue superflue lorsqu'on dispose par exemple, comme c'est le cas dans la plupart des pays les moins développés d'Afrique ou d'Amérique du Sud, d'un réseau de radio permettant la diffusion de messages personnels oraux d'un point du pays à un autre. L'usage du téléphone, bien que moins commun dans ces pays, remplace partout avantageusement (du fait qu'il permet une communication immédiate et interactive) la communication interpersonnelle écrite.

Dans certaines régions du monde, les moyens de communication audio-visuels sont devenus très populaires en devenant efficaces et bon marché. CHARPENTIER (à paraître) rapporte que dans les régions d'Asie du Sud-Est et du Pacifique Sud les messages enregistrés sur bande magnétique ont souvent remplacé les messages écrits pour la communication

à distance (un magnétophone à cassettes coûte moins cher qu'un livre...).

Il est clair que, dans ces contextes, la pertinence de l'écrit a diminué et donc aussi la motivation individuelle pour l'apprentissage ou la pratique de la lecture et de l'écriture.

Si l'on considère les pays industrialisés, dont les cadres sociaux-économiques sont différents, la tendance est identique. Ces pays sont caractérisés par la suprématie du mode audiovisuel de communication. La télévision, en particulier, a gagné du terrain parmi toutes les couches de population. On a répété, à juste titre souvent, que la télévision a « tué » la lecture et contribué à la diminution des habiletés de lecture parmi toutes les couches d'âge : si une famille occupe ses loisirs et peut obtenir les informations qui lui sont nécessaires par la radio et la télévision, il n'existe plus chez l'enfant autant de motivation pour l'apprentissage et la pratique de l'écrit. Un facteur important motivant les enfants dans cet apprentissage est le fait qu'ils voient lire et écrire leurs parents, frères ou sœurs.

La communication par la radio et la télévision, par les films et vidéos, par le téléphone est donc en compétition avec l'écrit et porte une part de responsabilité dans les taux élevés d'illettrisme chez les adultes et adolescents des pays développés. PYLE (1990) rapporte par ailleurs comment, dans la société chilienne où les récepteurs de télévision sont nombreux, la télévision a été une barrière à l'assiduité des adultes aux cours d'alphabétisation, parce que l'horaire de diffusion d'une série télévisée extrêmement populaire coïncidait avec l'horaire des cours.

Cependant, il faut noter que la micro-informatique, technologie nouvelle par excellence, a affecté la pertinence de l'écrit de manière originale ; dans les pays industrialisés surtout, l'utilisation croissante de micro-ordinateurs a transformé de manière particulière les besoins pour l'utilisation de l'écrit. En effet, pour un large éventail de groupes d'âge, la manipulation d'un micro-ordinateur fait appel à des habiletés spécifiques qui requièrent une certaine maîtrise de l'écrit ; le terme « nouvelles littéracies » (inspiré de l'anglais *new literacies*) s'applique en particulier à la capacité de comprendre et d'émettre des messages transmis par micro-ordinateur.

Quelle place reste-t-il donc à la lecture, à l'écriture et à l'alphabétisation traditionnelle dans un monde où ces nouveaux moyens de communication sont devenus si efficaces? Comme le souligne CHRISTIE (1990), l'avantage principal de ces nouvelles manières de transmettre des messages est qu'elles sont entièrement compatibles avec les moyens traditionnels oraux de communication dans de nombreuses sociétés des pays non industrialisés. Quelle est aujourd'hui la validité des efforts et des campagnes d'alphabétisation ? Une des fonctions principales de

l'écrit dans toutes les sociétés a été de faciliter l'accès à l'information. On peut se demander quelle est aujourd'hui la valeur de l'axiome de la nécessité de l'alphabétisation universelle – axiome qui a prévalu depuis plus de cent ans en Europe de l'Ouest.

Les nouvelles technologies ont permis aussi de contourner le besoin de l'écrit dans les grandes campagnes de propagande. Dans de nombreux pays, on le sait, des campagnes nationales d'alphabétisation ont été lancées pour permettre la propagande politique ou l'information liée à la santé, mais la diffusion de messages politiques ou d'éducation sanitaire peut être aujourd'hui assurée efficacement par la radio et la télévision.

L'utilisation des nouvelles technologies pour la diffusion de l'écrit

Le développement des technologies nouvelles n'a pas eu que des effets négatifs sur la diffusion de la capacité de lire et d'écrire. La reproduction rapide et peu coûteuse de documents écrits destinés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et au maintien de la capacité acquise, surtout dans les pays où l'écrit ne fait pas partie de l'environnement quotidien, en est l'exemple le plus évident.

Les moyens audiovisuels améliorent l'efficacité de la communication en apportant un caractère concret à l'information transmise. L'utilisation de la télévision à des fins éducatives est aujourd'hui un phénomène mondial et s'applique à tous les domaines et à tous les niveaux d'éducation. Le marché des micro-ordinateurs et des logiciels éducatifs a fait un fantastique bond en avant depuis une dizaine d'années.

Nous avons mentionné l'utilisation des moyens audiovisuels de communication pour les campagnes de propagande politique ou sanitaire. Ces moyens ont été également utilisés pour les campagnes d'alphabétisation. Dans les pays industrialisés comme dans les pays non industrialisés, radio et télévision ont joué un rôle non négligeable dans la sensibilisation aux problèmes liés à l'analphabétisme et pour l'enseignement de l'écrit proprement dit.

En Somalie, lors de la campagne nationale d'alphabétisation de 1972, des prospectus sur le nouvel alphabet furent distribués par hélicoptère ; des programmes de radio complétaient les enseignements de la langue nationale écrite publiés par la presse locale (MEZEI, 1989). On se rappelle aussi les premières expériences d'utilisation de la télévision en milieu scolaire pour l'apprentissage du français en Afrique dans les années 1970². Plus récemment, le programme CAFE a utilisé la micro-

² Ces expériences ont été rapidement abandonnées, cependant, parce que jugées trop coûteuses et peu adaptées à l'ensemble des conditions d'enseignement dans ces pays.

informatique pour l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire françaises en Afrique centrale.

Bien qu'il ne semble pas avoir existé la même coordination d'efforts pour résoudre le problème de l'analphabétisme dans les pays développés que dans les pays en développement, on assiste depuis une quinzaine d'années à une sensibilisation à ce problème. Il est vrai sans doute que, jusqu'au milieu des années 1970, les illettrés ne se remarqueaient pas particulièrement dans nos sociétés. Ils faisaient en sorte de trouver un emploi ne requérant pas la capacité de lire et d'écrire. Cette situation a changé depuis l'aggravation de la crise de l'emploi dans les pays occidentaux, et l'illettrisme des adultes ressort davantage aujourd'hui comme un handicap sur le marché du travail.

Les réalisations nord-américaines telles que *Sesame Street* ou *The Electric Company* sont bien connues et ont joué un rôle important dans la familiarisation des jeunes enfants avec le monde de l'écrit. Aux Philippines, une série d'émissions comparable pour les enfants, *Batibot*, en langue filipino, a commencé à être diffusée en 1983 (*Wall Street Journal*, 27 oct. 1989 ; rapporté dans *Language Planning and Language Problems*, 1990) et semble avoir fait davantage pour la diffusion de l'écrit en langue nationale que les efforts du gouvernement philippin.

Il faut cependant être réaliste : malgré les extraordinaires progrès technologiques de ces dernières années, nous n'assisterons pas à la prolifération d'ordinateurs ou de télévisions dans chaque foyer ou école primaire du monde dans un avenir immédiat. En milieu scolaire et extra-scolaire, les nouveaux moyens d'éducation engendrés par la technologie moderne continuent de coexister avec les moyens traditionnels³. Mais il est certain que l'éducation et l'alphabetisation disposent aujourd'hui d'un éventail de moyens plus vaste qu'auparavant.

En Europe, où la télévision est devenue la principale source de nouvelles et d'information, des campagnes d'alphabetisation ont été menées par ce canal. Les pays d'Europe comportent aussi une forte population d'immigrants souvent analphabètes dans leur langue maternelle, mais les statistiques relatives à l'illettrisme des personnes d'origine non étrangère qui ont fréquenté le système éducatif obligatoire sont impressionnantes⁴. L'opération CLE (Compter, Lire, Écrire) a été lancée en France en 1988 par plusieurs organisations⁵.

Ce sont les actions menées en Grande-Bretagne et en Allemagne qui sont les mieux documentées. L'option prise par la télévision britannique

³ En 1913, Thomas Edison prédisait que le film remplacerait totalement le livre dans les écoles new-yorkaises dans les dix ans à venir...

⁴ Deux millions d'adultes en Grande-Bretagne en 1970/71 (VINCENT, 1986), et en Allemagne au début des années 1980 (PETRICK, 1986).

⁵ Cinq millions d'illettrés en France en 1988, avec les immigrants (*Le Monde*, 17 mars 1988).

a été de stimuler plutôt que d'enseigner. Le principe des émissions diffusées pour les adultes à partir de 1975 dans le North Yorkshire (« *On the Move* ») était de provoquer chez les téléspectateurs illettrés le désir d'acquérir la capacité de lire et d'écrire et de leur donner les moyens d'acquérir cette capacité en les informant sur les ressources disponibles dans leur quartier et en leur donnant confiance et encouragement nécessaires pour se mettre en relation avec les personnes ou associations pouvant les aider. En 1978, cette série d'émissions fut complétée par le programme « *Make it Count* », destiné à améliorer la maîtrise du calcul chez les adultes et plus proche d'un véritable programme d'enseignement ; puis par la série « *Speak for Yourself* », spécifiquement destinée aux adultes de langue non anglaise (HIGHTON, 1986).

En Allemagne de l'Ouest, où jusqu'à la fin des années 1980 il n'avait pas existé de campagne d'alphabétisation, l'approche a été sensiblement la même : la campagne mise en place et menée à la télévision avait pour objectif de sensibiliser le public et de l'aider à trouver les moyens de résoudre les problèmes liés à l'utilisation de l'écrit, et de démystifier le handicap de l'illettrisme en montrant qu'il est partagé par une partie de la population (PETRICK, 1986).

La télévision a donc été une auxiliaire efficace à la fois dans la motivation pour l'apprentissage de l'écrit et dans l'apprentissage lui-même. Elle peut aussi contribuer, par sa nature, au maintien des capacités acquises.

LES NOUVEAUX RÉSEAUX DE COMMUNICATION

FLAMENT (1965 : 4) définit un réseau de communication comme « l'ensemble des canaux de communication existant dans un groupe ». La création de nouveaux réseaux de communication est une caractéristique importante des sociétés actuelles. En fait, ce ne sont pas tant les réseaux eux-mêmes qui sont nouveaux, mais la place qu'ils occupent désormais dans les structures sociales et, pour les pays en développement, dans l'effort de développement. Nous ne nous étendrons pas ici sur les causes des changements sociaux qui ont pu être observés dans les pays industrialisés et non industrialisés et qui ont donné naissance à ces nouveaux réseaux, puis contribué à leur importance. Les progrès techniques – de la communication et autres –, les problèmes liés à la croissance économique – ou à son absence –, les changements politiques y ont joué un rôle capital. Ces changements sociaux nous intéressent dans la mesure où, dans l'ensemble, ils ont contribué à la prise de conscience par les populations de l'incapacité des États (ou des organismes internationaux) de prendre en charge le bien-être des individus ou de produire des systèmes d'éducation formelle satisfaisants.

La diffusion de la capacité de lire et d'écrire au xx^e siècle a été étroitement liée à l'éducation formelle, c'est-à-dire à l'école et singulièrement, dans les pays en développement, à l'éducation formelle sur le modèle occidental. Il semblerait pourtant que le mythe qui a rendu le développement de la capacité de lire et d'écrire synonyme de développement économique et l'alphabétisation synonyme d'éducation à l'école a vécu. L'échec des objectifs d'alphabétisation dans les pays en développement a contribué à mettre en lumière l'erreur qui consiste à confondre alphabétisation et éducation et à associer l'alphabétisation avec les pratiques éducatives occidentales.

De nouveaux réseaux de communication ont donc peu à peu vu le jour, réseaux dont une des caractéristiques est souvent un retour à une plus grande autonomie des groupes sociaux vis-à-vis des États et la prise en charge par elles-mêmes des structures communautaires. Dans ces nouveaux réseaux, les initiatives locales tendent à prendre le pas sur les directives venues d'en haut ; ils fonctionnent selon un mode de communication horizontal plutôt que vertical⁶.

Nous examinerons ici différents types de réseaux de communication à travers des exemples empruntés à plusieurs contextes.

Les groupes de développement rural

Les organisations non gouvernementales (ONG) ont mis en place un réseau important de personnel spécialisé dans les pays en développement. Un certain nombre de leurs programmes sont destinés à motiver les communautés locales pour le lancement de projets de développement. Dans ces projets, l'objectif n'est pas de transmettre des habiletés techniques, mais d'échanger des idées, de comprendre certains problèmes spécifiques à la communauté, de trouver une ou plusieurs solutions à ces problèmes, d'élaborer un programme d'action et un calendrier pour sa réalisation. Les « motivateurs » de ces réseaux (le personnel des ONG) participent aux activités des communautés, qui peuvent déboucher sur des programmes d'alphabétisation lorsque celle-ci est ressentie comme un besoin.

On le voit, le concept de développement est ici lié à une meilleure capacité à communiquer et à une meilleure exploitation du potentiel humain. Cette nouvelle approche implique la prise en compte des contextes sociaux et psychologiques dans lesquels la capacité de lire et d'écrire est censée être implantée.

Un exemple de développement rural associé au développement de l'écrit est celui de la région rizicole du Nord-Cameroun (BARRETEAU

⁶ Les initiatives récentes de « coopération décentralisée » sont une variante de ces nouveaux types de réseaux.

et DIEU, 1991). Lorsque la Semry (Société pour l'expansion et la modernisation de la riziculture de Yagoua) a été restructurée de manière à donner aux riziculteurs locaux une plus grande responsabilité dans l'ensemble des tâches liées à la production du riz, les réformes entreprises impliquaient la révision totale du système de communication entre les riziculteurs et la direction, et il a été nécessaire, dans la région pluri-lingue de Maga, d'identifier, par une enquête auprès des travailleurs concernés, une ou des langues « de travail » dans lesquelles ceux-ci apprendraient à lire et à écrire pour être en mesure d'accomplir leur tâche.

Les réseaux villageois

Au Cameroun encore, des étudiants et des adultes instruits en français ou en anglais se sont formés à l'écriture et à la lecture dans les langues de leurs villages pour être en mesure de développer ces habiletés chez les membres de leur groupe. Le programme NUFI pour l'enseignement de l'écrit en langue fe'efe'e est un exemple marquant et bien documenté de ces réseaux d'alphabétisation informelle (TADADJEU, 1975). En Somalie, pour la campagne d'alphabétisation commencée en 1972, les écoles furent fermées pendant l'année 1974-75 afin que des étudiants puissent se rendre dans les clans et dispenser soins et aide alimentaire en même temps qu'enseignement de l'écrit (MEZEI, 1989).

En Indonésie, le programme d'alphabétisation KEJAR, qui a débuté en 1977, a fonctionné uniquement par enseignement informel en petits groupes de pairs (une personne lettrée et dix personnes illettrées du même village se réunissant dans l'un de leurs foyers ; LOWENBERG, 1984). Au Guatemala (MOORE, 1976), une expérience similaire a été rapportée.

En Inde, Agnihotri (comm. pers.) rapporte l'initiative des membres d'un groupe de volontaires ayant contacté des femmes analphabètes, sans aucun matériel didactique. Il s'agissait de parler avec ces femmes des sujets qui les concernaient et d'écrire ce qu'elles voulaient voir écrit. Cette expérience s'est révélée très efficace pour la motivation à l'apprentissage de l'écrit et à son utilisation dans les activités de ces groupes. De nombreux réseaux de volontaires ont fonctionné récemment en Inde sur le même principe (c'est-à-dire parmi des adultes et dans les foyers). Lors de la campagne d'alphabétisation de 1988 (« National Literacy Mission ») ce sont aussi des étudiants et des volontaires des communautés à alphabétiser qui ont eu la responsabilité de la sensibilisation et de l'enseignement.

En Côte-d'Ivoire, où l'on a noté une diminution du taux de fréquentation de l'école (parce que l'école « n'apporte rien »), il existe des ma-

nières informelles d'apprendre à lire et à écrire en français – c'est-à-dire en dehors de l'école. Il y a là, comme en d'autres pays, une certaine demande pour l'apprentissage de l'écrit, mais non pour l'école, dont on sait qu'elle ne garantit pas un emploi. Un type d'apprentissage coopératif s'y est développé, des réseaux parallèles d'alphabétisation voyant le jour (TABOURET-KELLER, 1990).

Les groupes de femmes

Dans beaucoup de pays non industrialisés, les femmes sortent de leur isolement et les groupes de femmes ont pris une importance économique et sociale remarquable. Elles se sont constituées en groupes informels d'animation et d'éducation, qui tendent souvent à inclure dans leurs activités l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ces groupes sont actifs en particulier dans la diffusion d'informations orales et écrites pour la contraception et l'hygiène. Il ne fait pas de doute que dans des pays comme l'Inde, où la population ne cesse d'augmenter, le rôle des femmes sera de plus en plus important pour la planification de la population et dans le domaine de la santé. En attendant que la technologie moderne pénètre dans tous les foyers, l'efficacité de la propagande pour la contraception et contre le Sida dépend encore de la capacité de lire et d'écrire des femmes. Des activités semblables parmi des groupes de femmes ont été rapportées dans un certain nombre de pays⁷.

Innovations dans l'éducation formelle

En Inde, où les problèmes de développement sont à la mesure de la population, une politique d'éducation formelle trilingue fonctionne dans l'ensemble du pays depuis 1968 (VERMA, 1988). La décentralisation du système éducatif a permis le développement d'innovations qui aident les enfants, surtout dans les zones rurales, à comprendre la pertinence de l'écrit dans leur vie. Divers réseaux d'activités utilisant l'écrit se sont développés parallèlement au monde de l'école : les bibliothèques de quartier ou de village, les concours improvisés de poésies ou de nouvelles, les expositions ayant recours à l'écrit, les jeux divers utilisant l'écrit, la production de journaux ou bulletins locaux par les enfants, l'expérience des « boîtes aux lettres dans les arbres », toutes ces activités ont démontré un potentiel considérable pour accroître la pertinence de l'écrit et la motivation pour son apprentissage (Agnihotri, comm. pers.).

⁷ Dans beaucoup de pays d'Afrique, on peut déplorer le fait qu'un niveau plus élevé d'alphabétisation n'ait pas été atteint assez tôt pour soutenir les campagnes visant à limiter l'extension du Sida.

En Afrique du Sud, au congrès du National Language Project (1991), un certain nombre de résolutions tendant à insérer l'école dans les activités de la vie réelle ont été adoptées : associer des parents et différents acteurs non liés à l'éducation et à l'enseignement à la vie de l'école pour aider à la promotion de l'écrit dans les langues locales. L'objectif guidant les innovations proposées est de faire de l'école une structure adaptée à l'univers culturel de l'enfant et non l'inverse, c'est-à-dire de préparer l'enfant au monde de l'école.

Quelles que soient les méthodes utilisées dans le cadre de l'école, du quartier ou du village, il s'agit pour ces nouveaux réseaux de rendre les apprenants capables de « faire des choses » avec la langue écrite, de les préparer à remplir certaines fonctions dans la société où ils se trouvent. Les contenus de l'écrit sont modelés sur la culture et les besoins de l'environnement dans lequel la communication écrite doit être utilisée. Ces réseaux font appel à une intense participation des communautés locales.

IMPLICATIONS POUR LA DIFFUSION DE L'ÉCRIT

Dans les pages qui précèdent, nous avons décrit certains des changements intervenus dans les sociétés actuelles. Nous avons considéré la capacité de lire et d'écrire comme une pratique sociale plus que comme une compétence individuelle, pratique conditionnée par les autres éléments de l'environnement dans lequel elle s'accomplit. Nous avons montré comment l'acquisition et la pratique de l'écrit sont influencées par les développements des technologies modernes et par la naissance de nouveaux réseaux de communication sociale.

Dans une perspective écologique⁸, l'alphabétisation n'est pas un ensemble de capacités uniformes et uniformément désirées, mais elle est replacée dans la complexité des contextes sociaux. Il n'y a pas une manière d'être lettré, mais des capacités diverses dans différents contextes d'utilisation.

Il y a donc dans les sociétés d'aujourd'hui des moyens de communication produits par les technologies nouvelles qui permettent de contourner le recours à l'écrit. Il existe aussi, en partie comme conséquence de ces progrès technologiques, davantage de moyens de diffusion de l'information qui sensibilisent les membres de toutes les sociétés aux grands problèmes des groupes humains. D'autre part, dans de nombreux pays, les réseaux de communication sociale se sont modifiés.

⁸ Le concept d'écologie de l'alphabétisation a été présenté notamment par SRIVASTAVA et GUPTA (1990).

Ces nouvelles données ont des implications pour la diffusion de l'écrit ; elles ont modifié les objectifs et les ambitions de l'alphabétisation. Elles ont un triple impact : sur les méthodes d'alphabétisation, sur les degrés de diffusion de l'écrit et sur les « variétés de capacités » de lire et d'écrire.

Implications pour les méthodes de diffusion de l'écrit

La télévision touche un nombre croissant de spectateurs et les spécialistes de la communication télévisée deviennent peu à peu conscients de leur potentiel. Si certaines fonctions de l'écrit ont été assumées par les moyens modernes de communication, la télévision ne remplace cependant pas l'écrit : elle complète les possibilités de l'écrit pour la communication. Elle est un moyen dont les ressources méthodologiques sont encore à exploiter pour promouvoir les capacités individuelles de lire et d'écrire.

Les nouveaux réseaux de communication tendent à privilégier l'alphabétisation informelle. Les méthodes d'enseignement de l'écrit y gagnent en flexibilité, de manière à s'adapter à la variété de conditions dans lesquelles la capacité de lire et d'écrire est transmise. Quant aux contenus de l'enseignement, ils seront naturellement proches de l'expérience des apprenants, puisque c'est leur expérience qui motive directement leur apprentissage.

L'effet conjugué de ces deux types de changements (technologiques et de réseaux) est de rendre l'écrit plus accessible à l'ensemble des populations ; les pin's, les badges, les tee-shirts imprimés de slogans en sont aujourd'hui les exemples les plus banals.

Implications pour les degrés de maîtrise de l'écrit

Les nouvelles données de la communication modifient la valeur de la capacité de lire et d'écrire. Celle-ci n'a plus de valeur absolue, puisqu'il existe d'autres moyens de communiquer à distance ; il ne peut donc y avoir d'évaluation sociale universelle de cette capacité.

Pour fonctionner dans les sociétés industrialisées aux technologies avancées, les masses ont de plus en plus besoin de l'écrit, qui est présent partout (notices d'utilisation d'appareils, instructions sur la voie publique ou sur les chantiers de travail, Minitel, etc.) mais elles n'en ont plus autant besoin pour d'autres activités communicatives élémentaires (communication interpersonnelle à distance ou obtention d'informations, par exemple).

La fonctionnalité de l'écrit a changé aussi dans les sociétés non indus-

trialisées, où il s'agit pour les populations de s'approprier l'écrit pour la résolution de problèmes liés directement à l'environnement immédiat et non simplement de démontrer une compétence décontextualisée.

Implications pour les types de maîtrise de l'écrit

Parce qu'elle cohabite de plus en plus fréquemment avec de nouveaux modes de communication orale (par les nouvelles technologies ou par les nouveaux réseaux), la langue utilisée pour l'écrit tend partout à se rapprocher de la langue parlée. Dans de nombreux contextes où l'écrit n'a pas jusqu'ici fait partie des modes de communication, on commence à reconnaître que différents niveaux de maîtrise de l'écrit peuvent être appropriés et nécessaires pour différentes populations. Dans certains pays non industrialisés, les conditions de son apprentissage pour une partie de la population tendent de plus en plus à privilégier l'écrit dans des langues vernaculaires et dans des formes non nécessairement standardisées. Dans les pays industrialisés, une communication efficace requiert à la fois la maîtrise de l'écrit et la maîtrise des nouveaux moyens de communication.

CONCLUSION

Les caractéristiques de la communication dans les sociétés de la fin du xx^e siècle suggèrent la nécessité de reconsidérer les relations qui ont existé dans le passé entre langue écrite, langue orale, culture et développement. Il importe de redéfinir, en tenant compte des données actuelles, quels sont les bénéfices que l'on peut tirer de la capacité de lire et d'écrire, quelles sont les motivations des membres de chaque société pour l'apprentissage de cette capacité et quels sont les moyens dont on dispose pour la diffusion de l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRETEAU (D.), DIEU (M.), 1991. — Linguistique et développement rizicole dans le nord du Cameroun, *Cah. Sci. hum.* 27 (3-4) : 367-387.
- BARTON (D.), 1990. — New views of literacy in industrialised countries, *Proceedings of the Seminar of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*, York : 80-84.
- CHARPENTIER (J.M.), (à paraître). — Interaction between spoken and written language, *Proceedings of the Seminar of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*, Sèvres.
- CHRISTIE (P.), 1990. — Why vernacular literacy? *Proceedings of the Seminar of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*, York : 125-128.
- DITTMAR (N.), 1988. — Literacy in Germany, *Proceedings of the Seminar of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*, York : 86-88.
- European parliament, 1982. — *Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme*, Strasbourg.
- FLAMENT (C.), 1965. — *Réseaux de communication et structures de groupe*, Monographie Dunod, Paris.
- FREIRE (P.), 1970. — *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder & Herder.
- FREIRE (P.), 1976. — *Education and the Practice of Freedom*, London, Writers and Readers.
- HIGHTON (D.), 1986. — Television and basic skills : getting beyond the screen, *In : Aspects of Adult Literacy*. A.K. PUGH et C. VOLKMAR, eds., München, Goethe Institut : 124-131.
- LOWENBERG (P.H.), 1984. — Literacy in Indonesia, *In : Annual Review of Applied Linguistics*, R.B. KAPLAN, ed., Rowley, Newbury House : 124-140.
- MEZEI (R.), 1989. — Somali language and literacy, *Language Problems and Language Planning*, 13, 3 : 211-223.
- National Language Project, 1991. — *Conference Report*, University of Cape Town.
- MOORE (G.A.), 1976. — Alternative attempts at instruction in Atchalan, *In : Schooling in the Cultural Context*, J.I. ROBERTS et S.K. AKINSANYA, eds., New York, McKay : 65-84.
- PETRICK (D.), 1986. — Distance learning materials in adult literacy programmes, *In : Aspects of Adult Literacy*, A.K. PUGH et C. VOLKMAR, eds., München, Goethe Institut : 132-135.
- PYLE (C.), 1990. — Report from the W.U.S. literacy seminar, *Proceedings of the Seminar of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*, York : 107-110.
- SRIVASTAVA (R.N.), GUPTA (R.S.), 1990. — Literacy in a multilingual context, *In : Multilingualism in India*, D.P. PATTANAYAK, ed., Clevedon, Multilingual Matters : 67-78.
- STREET (B.V.), 1986. — *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TABOURET-KELLER (A.), 1988. — French literacy : some aspects in Korhogo, *Proceedings of the Seminar of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*, York : 106-111.
- TADADJEU (M.), 1990. — *Le défi de Babel au Cameroun*, Collection Propelca n° 53. Université de Yaoundé.

- UNESCO, 1953. — *Monograph on Fundamental Education*, viii : *The use of vernacular languages in education*, Paris.
- UNESCO, 1972. — *Literacy : 1969-71, Progress achieved in literacy throughout the world*, Paris.
- UNESCO, 1975. — *Final report for International Symposium for Literacy, Persepolis*, Paris.
- Unesco Institute for Education, 1987. — *Internal Report of the Proceedings of the orientation seminar on post-literacy and continuing education*, Hamburg UIE (unpublished, mimeo).
- VERMA (M.). 1988. — Diglossia, literacy, and the minorities in India, *Proceedings of the Seminar of the International Group for the Study of Language Standardization and the Vernacularization of Literacy*, York : 129-132.
- Wall Street Journal*, 27-10-1989. — Filipino by Turtle, *In : Language Problems and Language Planning*.