

## Cahiers de la recherche en éducation

# Analphabetisme fonctionnel en Amérique latine et au Chili

Carmen Sotomayor

---

Volume 2, numéro 3, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018203ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018203ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Sotomayor, C. (1995). Analphabetisme fonctionnel en Amérique latine et au Chili. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 555–584.  
<https://doi.org/10.7202/1018203ar>

Résumé de l'article

L'article définit d'abord le concept d'analphabetisme fonctionnel en soulignant qu'il s'agit d'un phénomène hétérogène, difficile à mesurer et toujours en rapport avec le contexte où il se présente. Il décrit ensuite la situation de l'analphabetisme fonctionnel en Amérique latine et au Chili, en abordant son étendue quantitative et les contextes socioéconomique, culturel et éducatif dans lesquels il apparaît. Relativement au contexte éducatif, deux aspects sont analysés : d'une part, la constatation d'une mauvaise qualité de l'école primaire, qui produit différentes formes d'échec; d'autre part, l'absence d'une éducation efficace et pertinente pour les adultes.



## **Analphabétisme fonctionnel en Amérique latine et au Chili**

**Carmen Sotomayor**

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en educación (PLIE), Santiago, Chili

**Résumé** – L'article définit d'abord le concept d'analphabétisme fonctionnel en soulignant qu'il s'agit d'un phénomène hétérogène, difficile à mesurer et toujours en rapport avec le contexte où il se présente. Il décrit ensuite la situation de l'analphabétisme fonctionnel en Amérique latine et au Chili, en abordant son étendue quantitative et les contextes socioéconomique, culturel et éducatif dans lesquels il apparaît. Relativement au contexte éducatif, deux aspects sont analysés : d'une part, la constatation d'une mauvaise qualité de l'école primaire, qui produit différentes formes d'échec; d'autre part, l'absence d'une éducation efficace et pertinente pour les adultes.

### **Introduction**

Nous arrivons à la fin du XX<sup>e</sup> siècle avec des contrastes économiques, sociaux et culturels qui marquent fortement les différents pays, les communautés et les groupes. La persistance de l'analphabétisme à l'échelle mondiale est l'une des

expressions de ces contrastes qui attire l'attention des organismes internationaux et des ministères de l'éducation publique des pays<sup>1</sup>.

Différentes formes d'analphabétisme sont néanmoins mises en évidence. De plus en plus, on considère le concept d'analphabétisme en fonction des exigences du contexte des personnes et des groupes. Ainsi, l'analphabétisme absolu touche un pourcentage important de la population de l'Afrique, de l'Asie du Sud et de l'Amérique latine. Des taux élevés de déscolarisation et d'abandon scolaire semblent être à l'origine de cette forme d'analphabétisme. Cependant, la mauvaise qualité de l'enseignement, surtout au primaire, produit un autre phénomène plus complexe et difficile à mesurer : l'analphabétisme fonctionnel ou illettrisme, qui représente aussi un problème pour les pays développés<sup>2</sup>.

## 1. Définition de l'analphabétisme fonctionnel

En 1978, déjà, l'Unesco a adopté la définition de l'analphabétisme fonctionnel la plus reconnue actuellement :

*Est fonctionnellement analphabète, une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de celui de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté (Vélis, 1990, p. 94-95).*

Le concept d'analphabétisme fonctionnel, tel qu'il est défini, a le mérite de faire allusion au contexte de la personne alphabétisée. À cet égard, l'analphabétisme fonctionnel vise l'insuffisance de compétences de base en fonction des exigences des contextes économique, technologique et culturel de chaque société. Différents degrés d'alphabétisation sont donc envisageables, ceux-ci sont en rapport avec les besoins de la personne dans son milieu. Ainsi, «fonctionnelle» a ici la

- 
- 1 Les statistiques officielles de l'Unesco montrent pour l'année 1985 un total de 965,1 millions d'analphabètes de plus de quinze ans, ce qui représente 29,9 % de la population mondiale adulte. Pour l'an 2000, selon les projections, ce total diminuera jusqu'à 942 millions, ce qui représente un taux d'analphabétisme de 22 % (Nascimento, 1990).
  - 2 Prenons, à titre d'exemple, les deux enquêtes les plus récentes sur l'analphabétisme au Canada. En 1987, l'enquête du groupe *Creative Research* de Toronto conclut que 24 % de la population canadienne est analphabète fonctionnelle, dont 28 % au Québec. Par «alphabétisme fonctionnel», les auteurs entendent «l'aptitude à utiliser des documents imprimés et écrits de manière à pouvoir vivre en société, atteindre ses objectifs personnels et développer ses connaissances et son potentiel» (Hauteceur, 1990, p. 213).

connotation de «pertinente», d'«adéquate» à l'action des sujets dans leur communauté et dans la société.

Par contre, ce concept a le désavantage d'une grande ambiguïté vis-à-vis de la définition de la population qui pourrait être concernée. Un des indicateurs les plus utilisés est celui de la scolarité. Pour certains spécialistes latino-américains seraient des analphabètes fonctionnels les personnes ayant fait trois ans ou moins d'école primaire; d'autres parlent de quatre ou cinq (Infante, 1989). Dans le contexte européen, on parle de huit ans minimum de scolarité (Vélis, 1990). Ces indicateurs ne considèrent toutefois ni la qualité de cette scolarité ni les éventuels apprentissages au-delà de l'école, dans des situations stimulantes de travail ou de participation sociale.

Font aussi partie de la problématique de l'analphabétisme fonctionnel les illettrés, terme employé pour désigner les analphabètes fonctionnels dans les pays industrialisés. Dans cette catégorie se situent aussi les analphabètes de retour. Le terme désigne des personnes qui ont réalisé, à l'école, leurs apprentissages de base, mais qui les ont oubliés par manque de pratique. Ce même phénomène concerne certains néo-analphabètes qui ont été alphabétisés par des cours de courte durée, sans programmes appropriés de postalphabetisation ou d'éducation permanente. Enfin, concernant la compétence de lecture, les analphabètes fonctionnels sont parfois appelés analphabètes partiels, par référence au fait qu'ils déchiffrent toutes les lettres ou la plupart d'entre elles, mais ne comprennent pas le sens des phrases et des textes.

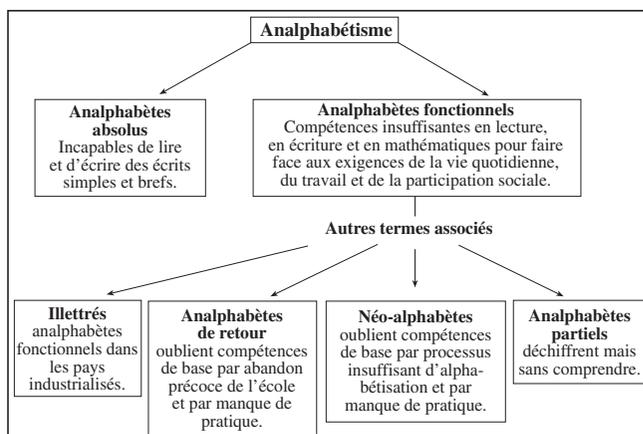


Figure 1 – Synthèse à propos de la définition de l'analphabétisme

Les définitions présentées ci-dessus montrent bien les facettes du phénomène de l'analphabétisme fonctionnel, bien qu'elles ne contribuent pas à cerner la population affectée. Des études devraient délimiter les degrés d'alphabétisation existants, les niveaux d'acquisition des compétences des sujets en lecture, en écriture et en mathématiques, en relation avec les exigences des contextes spécifiques.

Dans le cadre du contexte latino-américain, nous définissons les analphabètes fonctionnels comme des personnes qui ne possèdent pas les capacités et les compétences suffisantes en lecture, en écriture et en mathématiques pour faire face aux exigences de la vie quotidienne, du travail et de la participation sociale. Ces personnes ont eu une expérience scolaire de six ans ou moins d'école primaire, mais elles ont abandonné l'école, soit pour des raisons socioéconomiques, soit pour cause d'échec scolaire (redoublement, bas rendement, difficulté dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques).

## **2. Analphabétisme fonctionnel en Amérique latine**

### **2.1 Étendue quantitative**

Divers auteurs (Nascimento, 1990; Soler Roca, 1990; Picón, 1989) sont d'accord pour déclarer que la population analphabète en Amérique latine était de 15,2 % en 1990. Il est certain que le taux d'analphabétisme a diminué (27,3 % en 1970, 17,6 % en 1985), mais les chiffres absolus se maintiennent pratiquement. Ceci signifie que les analphabètes qui meurent sont remplacés dans les statistiques par des adolescents qui ne sont pas allés à l'école ou qui l'ont désertée trop tôt.

L'appréciation de l'UNESCO-OREALC (1992) est plus optimiste en affirmant qu'il y a eu un progrès important sur le plan des initiatives qui cherchent à surmonter le problème de l'analphabétisme. De 44,3 millions d'analphabètes absolus en 1980 (21 %), les pays latino-américains sont parvenus à amener ce chiffre à 42,5 millions en 1990 (15 %) en même temps qu'ont été alphabétisés les 68,8 millions d'habitants équivalant à l'augmentation de la population adulte dans cette période.

Selon cette organisation, le progrès dans la solution de l'analphabétisme absolu est associé à l'augmentation des taux d'accès à l'école primaire, ce qui

explique la réduction de l'analphabétisme parmi la population plus jeune. Une meilleure sélection des programmes d'alphabétisation est également un facteur permettant de réduire les taux d'analphabétisation. L'Unesco, en même temps, présente l'analphabétisme fonctionnel comme l'un des effets de la mauvaise qualité de l'enseignement primaire.

Des auteurs (Letelier, 1994; Torres, 1990) soulignent toutefois le fait que les programmes d'alphabétisation sont rarement évalués ou, quand ils le sont, les résultats trop triomphalistes ne font guère remarquer les difficultés et les contradictions rencontrées dans le processus. Ils mentionnent également l'absence d'un suivi des alphabétisés, permettant de déterminer l'impact des programmes à travers des indicateurs tels que l'insertion professionnelle ou l'intégration à la participation à la vie communautaire.

D'après Lizarzaburu (1988), le Brésil et le Mexique représentent plus de 50 % du total des analphabètes de la région; les différences sont plus marquées entre les zones urbaines et les zones rurales qu'entre les groupes d'appartenance sexuelle, et les pays où il y a des populations indiennes connaissent une concentration plus élevée d'analphabétisme<sup>3</sup>.

Le fait de trouver davantage d'analphabètes à la campagne que dans les villes s'explique par des conditions de vie plus rudimentaires où la maîtrise de la lecture et celle de l'écriture sont généralement moins requises. La présence de l'écrit est moins courante et la culture orale a, par conséquent, une forte influence. À cela s'ajoute, dans le cas des populations indiennes, le fait que la langue officielle (qui est aussi la langue écrite de l'école) ne correspond pas à la langue maternelle.

Quant à l'analphabétisme fonctionnel, si l'on prend comme critère le fait d'avoir terminé le quatrième degré de l'école primaire, 31,8 % de la population latino-américaine – quelque quatre-vingt millions de personnes – se trouveraient dans cette catégorie (Lizarzaburu, 1988). Et si l'on prend comme critère le fait de n'avoir pas complété l'enseignement primaire<sup>4</sup>, 50 % de la population serait dans cette situation (Infante, 1993).

---

3 Selon les dernières données disponibles (UNESCO-OREALC, 1992), les pays qui connaissent les taux les plus élevés de l'Amérique latine sont Haïti (56,6 %), le Guatemala (43,1 %), l'El Salvador (30,9 %), le Honduras (28 %), la République Dominicaine (23,2 %) et le Brésil (20,1 %), ainsi que les pays où se concentrent les populations indiennes, comme la Bolivie (22,6 %), l'Équateur (11,5 %), le Mexique (11,1 %) et le Pérou (12,5 %).

4 L'école primaire, en Amérique latine, s'étale sur six à huit années, selon les pays.

## 2.2 Le contexte socioéconomique et culturel

À partir des années trente, on assiste, en Amérique latine, à un important processus de migration de la campagne vers la ville. Entre les années cinquante et soixante, les villes ont dû absorber une partie de la main-d'œuvre rurale dans l'industrie et les services qui étaient alors en pleine expansion. La situation change avec la crise du pétrole, en 1975. Les taux de croissance économique baissent d'une manière significative et les pays voient augmenter énormément leur dette extérieure<sup>5</sup>. À ceci s'ajoute le fait que l'ancien *latifundium*<sup>6</sup> est progressivement remplacé par des complexes agro-industriels qui requièrent moins de main-d'œuvre, ce qui pousse de nombreux habitants ruraux vers les villes. Cette situation engendre l'appauvrissement de ces groupes et réduit leur niveau de vie, ce qui les incite à subordonner les besoins éducatifs des enfants, des jeunes et des adultes aux besoins de la subsistance (Soler Roca, 1990).

L'école rurale subit les effets de ces changements. On ferme des écoles dans les campagnes sans avoir créé de formules qui garantissent un minimum d'éducation aux enfants qui restent. Par ailleurs, les écoles urbaines n'ont pas les moyens matériels ni pédagogiques pour absorber de manière adéquate cette nouvelle population scolaire. L'infrastructure des écoles est insuffisante et de mauvaise qualité : insuffisance de textes scolaires et de matériels pédagogiques, contenus non adaptés à des élèves d'origine paysanne, enseignants surchargés et mal rémunérés sont les traits communs aux écoles de tous les pays de l'Amérique latine.

Malgré quelques indicateurs macroéconomiques positifs qu'on commence à observer dans certains pays d'Amérique latine, les effets de la crise sont toujours présents, notamment dans le secteur social comme l'éducation, la santé, les pensions ou le logement, et qui affectent les groupes les plus défavorisés.

---

5 L'Amérique latine a une dette extérieure de plus de 400 milliards de dollars U.S. Cette dette a absorbé en 1988 28 % de la valeur des exportations. De 1982 à 1988, la somme des capitaux sortants a dépassé de 187,7 milliards de dollars U.S. celle des capitaux qui sont entrés dans la région (Soler Roca, 1990).

6 Grande propriété agricole destinée aux cultures extensives.

L'analphabétisme en Amérique latine a également un rapport avec les diverses cultures qui y cohabitent. Il y a la réalité des minorités ethniques avec leurs langues, leurs valeurs et leurs conceptions du monde différentes des «officielles», réalité que l'école ne connaît généralement pas et qu'elle ne peut guère prendre en considération. On estime qu'il existe 30 millions d'Indiens répartis en plus de 400 groupes ethnolinguistiques (Rivero, 1990). Ces groupes possèdent des langues agraphes, ce qui implique que c'est l'oralité qui a marqué les expressions culturelles depuis des siècles plutôt que la lecture et l'écriture. Il faut souligner toutefois que cette oralité n'est pas l'exclusivité des communautés d'Indiens, elle est aussi le patrimoine des cultures paysannes et urbanomarginales qui utilisent très peu le code écrit dans leur vie quotidienne.

Dans cette perspective, Infante (1983) attire l'attention sur les problèmes que pose parfois l'intégration de ces analphabètes à la culture occidentale par le biais de l'alphabétisation. L'action d'alphabétisation surestime souvent la culture occidentale au détriment de la culture des analphabètes (indiens, métis, paysans ou groupes urbanomarginaux). Ceci conduit à l'assimilation d'une culture par l'autre, avec des conséquences telles que la perte d'identité, la soumission et la destruction de la culture assimilée. On peut éviter ces effets, tout en ne laissant pas cette partie de la population à l'écart de la communication écrite. L'accès au code écrit est un besoin indiscutable dans une société telle que la nôtre. Il est toutefois indispensable de respecter et de connaître les cultures autochtones ou métisses, populaires urbaines ou paysannes auxquelles appartiennent les analphabètes si on veut une intégration véritable et des processus efficaces d'apprentissage.

### 2.3 Le contexte éducatif

Du point de vue éducatif, deux aspects sont à l'origine du problème de l'analphabétisme fonctionnel en Amérique latine : une population adulte non alphabétisée (15,2 %) ou qui n'a pas terminé l'école primaire (50%) et un système éducatif qui ne parvient pas à alphabétiser les enfants qui sont à l'école, pendant le temps prévu, ce qui engendre diverses formes d'échec scolaire.

### *2.3.1 L'éducation et l'alphabétisation des adultes*

Il s'agit, d'une part, de personnes qui sont encore des analphabètes absolus, soit parce qu'elles n'ont jamais été à l'école, soit parce qu'elles l'ont abandonnée trop tôt. D'autre part, ce sont des néoalphabètes, alphabétisés par le biais des campagnes ou des cours d'alphabétisation de courte durée, mais qui, rapidement, ont perdu les aptitudes acquises en se transformant en analphabètes de retour. De nombreux spécialistes (Rivero, 1990; Wagner, 1990; Ouane, 1989) indiquent que des campagnes d'alphabétisation de courte durée, qui ne sont pas suivies de programmes de postalphabétisation et d'éducation continue, conduiront probablement à l'échec puisque les néoalphabètes, en toute hypothèse, ne continueront pas à pratiquer dans leur milieu quotidien les compétences de base atteintes. De la même manière, l'absence de politiques de lecture et de formation de lecteurs, qui comprennent la production et l'utilisation massive de matériaux de lecture ainsi que des mesures qui amèneraient les sujets à associer la maîtrise du code écrit avec de meilleures conditions de vie, n'aide pas non plus à pratiquer et à garder les compétences acquises (UNESCO-OREALC, 1992).

Certains signalent (Hamadache, 1990; Ferreiro, 1988) que les seules campagnes fructueuses ont été celles réalisées dans des pays où l'on vivait de profonds changements sociaux, comme c'est le cas de Cuba et du Nicaragua. L'alphabétisation était, dans ces cas, associée à une amélioration des conditions de vie et de participation à la vie sociale. Il ne faut pas toutefois tomber dans l'illusion de reproduire ces modèles, pertinents à leur moment et dans leur contexte, mais très éloignés de la réalité de l'Amérique latine actuelle, marquée par la crise économique, par l'expérimentation de nouveaux modèles de développement, par l'apparition de nouveaux acteurs sociaux et par l'influence massive des médias audiovisuels (Torres, 1990).

Les difficultés relevées dans les processus d'alphabétisation des adultes ont mis encore davantage l'accent sur le second facteur que nous mentionnions : l'inefficacité de l'école primaire dans son travail d'alphabétisation. On conçoit donc l'alphabétisation comme une action à deux niveaux. D'une part, avec les adultes, en tant qu'action de remède tardif; d'autre part, avec les enfants qui entament l'école primaire, en tant que prévention de l'analphabétisme fonctionnel adulte et juvénile (Ferreiro, 1988).

### 2.3.2 *L'échec scolaire à l'école primaire*

Les systèmes éducatifs des pays latino-américains ont connu une très importante évolution durant les trente dernières années. Ceci a permis d'augmenter la couverture scolaire jusqu'à une moyenne de 80 % des enfants inscrits entre sept et douze ans (Schieffelbein, 1990).

Selon les dernières informations fournies par l'UNESCO-OREALC (1992), huit élèves latino-américains sur dix, d'un même groupe d'âge, restent au moins sept ans à l'école primaire, l'abandon du système scolaire commence à l'âge de treize ans et augmente à quatorze ans. Néanmoins, ce pourcentage élevé, calculé sur la base des statistiques d'inscriptions (matricules) cache un phénomène d'abandon temporaire de l'école. En effet, la comparaison entre le nombre des matricules et les taux élevés d'abandon, calculés d'après les déclarations des directeurs d'écoles montre que ce phénomène de désertion temporaire a des effets importants sur le plan des apprentissages et du redoublement des élèves.

À la campagne, notamment, des enfants qui participent aux récoltes quittent l'école après cinq ou six mois et s'inscrivent pour l'année scolaire suivante où ils recommencent au même niveau; ceci devient un cercle vicieux de redoublement continu.

L'abandon temporaire ainsi que l'abandon définitif précoce sont associés aux facteurs de la demande plutôt qu'à ceux de l'offre d'éducation. Les facteurs clés ont un rapport avec les pressions économiques et du travail, les redoublements successifs et le fait de terminer la dernière année dans une école incomplète<sup>7</sup>.

Par ailleurs, les taux élevés de redoublement au primaire de la région montrent que les élèves n'atteignent pas les niveaux minimaux de rendement leur permettant de passer au niveau suivant. Cet échec affecte davantage les enfants de milieux ruraux et urbanomarginaux. De récentes données fournies par l'Unesco relèvent que le problème du redoublement ne s'est guère réduit durant les dix dernières années en Amérique latine. Un élève sur quatre redouble à l'école

---

7 Des écoles primaires, souvent rurales, qui n'offrent pas la totalité des niveaux correspondant à l'éducation primaire de chaque pays (entre six et huit ans) parce qu'il n'existe pas une demande suffisante justifiant un tel investissement économique et pédagogique.

primaire (Infante, 1993) et le problème semble être encore plus grave pour la première année<sup>8</sup>.

Des évaluations de rendement réalisées au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Chili, en Jamaïque et au Mexique montrent que la moyenne du rendement dans les écoles avec des élèves du niveau socioéconomique bas équivaut à la moitié ou à un tiers du rendement atteint par les écoles dont les élèves proviennent du milieu socioéconomique moyen ou élevé. Ces évaluations montrent, par ailleurs, de sérieuses insuffisances quant à la maîtrise des compétences de base, telles la lecture (notamment la compréhension), l'écriture et les opérations de calcul élémentaire.

Ces taux d'échec élevés dévoilent la difficulté que connaît le système éducatif à s'adapter à une population culturellement et socialement hétérogène et à introduire des changements qui reflètent l'énorme et rapide production de connaissances dans le champ de la pédagogie et de chaque discipline particulière. Dans son processus d'expansion, l'école offre, dans les établissements plus pauvres, une éducation appauvrie et déficiente où même les contenus *minima* de calcul, de lecture et d'écriture ne sont pas donnés d'une manière telle qu'ils permettent les apprentissages des élèves.

Nous sommes d'accord avec Ferreiro (1988) qui souligne que l'échec scolaire est essentiellement l'échec de l'alphabétisation initiale, comme l'acquisition de compétences en lecture, en écriture et en calcul. C'est cet échec initial qui marquera les enfants pour toute la vie, les transformant éventuellement en futurs analphabètes fonctionnels.

Certaines caractéristiques des populations plus affectées, telles la pauvreté, la ruralité, l'appartenance à une communauté indienne, le bas niveau scolaire des parents et le manque d'accès aux services publics, sont associés aux faibles rendements à l'école. Par ailleurs, des facteurs liés au processus enseignement-apprentissage sont considérés comme des indicateurs indirects de la qualité de l'éducation. Par exemple, les salaires des enseignants, la méthode magistrale d'enseignement, le fait de ne pas prendre en considération les connaissances

---

8 D'après l'information fournie par les directeurs d'écoles, le taux de redoublement serait de 22 % (UNESCO-OREALC, 1992).

antérieures des élèves, l'absence de textes, la courte durée de l'année scolaire, la gestion inefficace du temps de classe et le taux élevé de désertion temporaire (UNESCO-OREALC, 1992).

Tout en reconnaissant l'importance des facteurs externes à l'école, nous sommes du même avis que ceux qui soutiennent que les principales causes de l'échec scolaire se trouveraient dans l'école elle-même.

*[...] en reconnaissant que l'analphabétisme n'est qu'une des manifestations des inégalités sociales, on a récemment commencé à prêter chaque fois plus d'attention au fonctionnement de l'institution scolaire, essayant d'identifier les comportements institutionnels qui aggravent, au sein de l'école, les inégalités qui existent en dehors d'elle (Ferreiro, 1988, p. 350).*

Il y aurait une «culture scolaire» (López, Assaél et Neumann, 1984) qui produirait certains mécanismes qui font la distinction entre les bons élèves et les autres, qui sont condamnés à l'échec prématurément, arbitrairement et inutilement. Certains de ces mécanismes seraient une pratique formelle et rituelle centrée sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage des élèves, des contenus éloignés de l'expérience des élèves, la rareté de la participation et de l'expression des élèves<sup>9</sup>, l'adaptation aux normes imposées par l'école comme condition de base pour la réussite scolaire<sup>10</sup>, des situations menaçantes (menaces, punitions) qui inhibent l'apprentissage, et le grand contraste entre l'environnement affectif du niveau préscolaire<sup>11</sup> et l'environnement exigeant et évaluateur du premier niveau primaire.

Beaucoup d'enfants, notamment ceux des secteurs défavorisés, finissent donc leur première année en pensant et en sentant qu'ils sont responsables de leur échec, que le professeur leur enseigne mais qu'ils n'apprennent pas et que, en réalité, ils «n'ont pas la tête» pour étudier. Ainsi naît dès ce moment «le fantasme» de quitter l'école dès que l'on trouve un prétexte ou une bonne raison de le faire.

---

9 Il faut mentionner le nombre très élevé d'enfants par salle de classe (35 à 45 élèves).

10 Par exemple, porter les cheveux courts chez les garçons, avoir un uniforme complet, arriver à l'école ponctuellement.

11 En Amérique latine, l'école primaire est séparée de l'enseignement préscolaire. Ce dernier n'est pas obligatoire et, dans la plupart des cas, il est privé et payant.

On peut conclure que des facteurs de différents types interviennent dans le problème de l'analphabétisme fonctionnel, notamment des facteurs liés aux contextes social, économique et culturel de l'Amérique latine, et des facteurs éducatifs liés à la problématique de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ainsi qu'à l'alphabétisation initiale à l'école primaire.

### **3. Analphabétisme fonctionnel au Chili**

#### **3.1 Étendue quantitative**

Les données du dernier recensement, réalisé au Chili en 1992, montrent que l'analphabétisme absolu dans la population âgée de plus de quinze ans est passé de 8,9 % en 1982 à 5,7 % en 1992, ce qui représente un total de 537 714 personnes. Néanmoins, il ne faut pas négliger que ces données sont le résultat de la réponse relative à la question de savoir lire et écrire ou non. On peut donc prévoir des réponses qui cachent la vérité ou des réponses exprimant les représentations des analphabètes concernant l'activité de lire ou d'écrire. Par exemple, pour ces personnes, lire et écrire son nom ou reconnaître des lettres est souvent associé à «être alphabétisé».

On retrouve 13,5 % de la population analphabète dans des zones rurales et 3,5 % dans des zones urbaines; 46 % sont des hommes, 54 % des femmes. Nous pouvons ainsi constater que la variable urbain/rural est plus importante que la variable groupe d'appartenance sexuelle. L'âge est aussi un facteur associé à l'analphabétisme; 7,1 % appartiennent à la tranche d'âge quinze à vingt-quatre ans et 30,8 % à la population âgée de plus de soixante-cinq ans. Par ailleurs, l'analphabétisme est plus répandu dans les régions où se concentre la population indienne<sup>12</sup>. Enfin, l'analphabétisme est aussi associé à la population la plus défavorisée du point de vue socioéconomique (Letelier, 1994).

En ce qui concerne l'analphabétisme fonctionnel, qui se traduit par le fait qu'un fort pourcentage de la population ne maîtrise pas d'une manière suffisante la lecture, l'écriture et les opérations élémentaires en mathématiques, le problème est plus étendu.

---

12 Régions VII et IX.

Au Chili, on considère, en situation d'analphabétisme fonctionnel, toutes les personnes qui n'ont suivi que trois années de scolarité ou moins. Toutefois, des spécialistes (Infante, 1989) estiment que les personnes qui ont suivi quatre à cinq années de scolarité risquent aussi d'être dans cette situation.

Le recensement de 1992 montre que 1 162 897 personnes ont eu une scolarité de trois ans ou moins, ce qui représente 12 % de la population de plus de quinze ans. Si nous élargissons la catégorie de l'analphabétisme fonctionnel aux personnes qui ont six ans de scolarité ou moins, nous arrivons à 3 085 273 personnes, ce qui correspond à 33 % de la population âgée de plus de quinze ans (Letelier, 1994).

En comparant la situation du Chili avec celle du Canada, en 1983, la Commission canadienne pour l'Unesco signalait, comme analphabètes absolus, les individus adultes ayant moins de cinq ans de scolarité et comme analphabètes fonctionnels, les adultes ayant de cinq à huit ans de scolarité. Selon ce critère, le recensement de 1981 montrait 4 % de la population canadienne en situation d'analphabétisme absolu et 16 % en situation d'analphabétisme fonctionnel. Néanmoins, l'enquête menée par le groupe *Creative Research* en 1987 a montré que le rapport entre scolarité et capacités réelles en lecture, en écriture ou en calcul n'était pas toujours équivalent. Il y avait des analphabètes qui dépassaient le niveau secondaire ainsi que des alphabètes n'ayant pas atteint neuf ans de scolarité (Hauteœur, 1990).

En 1989, Statistique Canada a mené une enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLÉUQ) ayant comme but principal de dresser un profil détaillé du degré d'alphabétisation de la population adulte du Canada. La recherche devait évaluer des capacités de lecture, d'écriture et de calcul dans le contexte de diverses activités de la vie de tous les jours et comportait aussi l'autoévaluation et la perception individuelle des capacités et des besoins. Les principales conclusions de cette enquête montrent que 62 % des adultes canadiens, âgés de seize à soixante-neuf ans, ont des capacités suffisantes pour faire face à la plupart des exigences de lecture courantes (niveau 4). On retrouve 22 % des adultes qui manifestent une capacité pour résoudre des tâches simples de lecture dans des contextes familiers et avec des textes bien construits (niveau 3). Enfin, 16 % des adultes canadiens ont des capacités de lecture trop limitées qui les empêchent d'utiliser la gamme complète des documents d'usage quotidien (niveaux 1 et 2 et les personnes sans connaissance du français ou de l'anglais).

Concernant les capacités de calcul, l'enquête a montré que 62 % des adultes âgés de seize à soixante-neuf ans ont des capacités de calcul qui leur permettent d'utiliser des documents imprimés comprenant une séquence simple d'opérations numériques (niveau 3). Elle a aussi montré que 24 % ne manifestent pas les capacités nécessaires pour satisfaire à la plupart des besoins de calcul quotidiens, mais ils peuvent résoudre des opérations numériques simples, comme une addition ou une soustraction (niveau 2). Pour terminer, 14 % des adultes canadiens ont des capacités de calcul limitées (niveau 1).

En ce qui concerne les capacités d'écriture, l'enquête signale que 88 % des adultes ont été capables d'écrire un message simple qui contenait tous les éléments d'information spécifiés dans la question du test; 62 % ont été capables d'écrire une lettre pour demander la réparation d'un appareil; 11 % des adultes n'ont pas été évalués à cause de leur faible connaissance des langues officielles ainsi qu'en raison de leurs capacités limitées de lecture.

Quant aux niveaux d'alphabétisation selon le niveau de scolarité, il existe un lien étroit et positif entre les deux, tant en ce qui a trait aux capacités de lecture qu'aux capacités de calcul. Les problèmes d'alphabétisation se concentrent chez les adultes qui n'ont fait que des études primaires ou qui n'ont aucune instruction; 12 % de ces personnes avaient des capacités de lecture suffisantes (niveau 4) comparativement à 48 % de personnes qui avaient un niveau d'études secondaires partielles, à 70 % qui ont terminé leurs études secondaires et à 89 % d'un niveau d'études universitaires. Le rapport entre niveau de scolarité et capacités de calcul est moins étroit, mais les tendances sont les mêmes. Il apparaît que 22 % des adultes, ayant fait seulement des études primaires ou sans instruction, se classent au niveau 3, comparativement à 47 % qui ont fait des études secondaires partielles, à 64 % qui ont terminé leurs études secondaires et à 83 % qui ont fait des études universitaires (Satin, 1990; Kelly et Montigny, 1990; Statistique Canada, 1991).

### 3.2 Le contexte socioéconomique

L'inégalité dans la distribution de la richesse au Chili s'est accentuée sous le régime militaire (1973 à 1990) à cause de la réduction de la dépense sociale *per capita*. Un exemple très pertinent est la distribution de la consommation. En 1988, 20 % des couches les plus pauvres de la population avaient un taux

de consommation de 4,4 %, tandis que 20 % des couches les plus riches avaient un taux de consommation de 54,6 %<sup>13</sup>. En 1989, 14,9 % de la population de Santiago était considérée comme «indigente» et 26,3 % comme «pauvre»<sup>14</sup>, ce qui représentait à ce moment 5,3 millions de personnes<sup>15</sup> (Ruiz-Tagle, 1991).

Deux autres variables très significatives jouent aussi : d'une part, les taux très élevés du chômage de 1976 à 1985, qui touchait, en 1983, 28,5 % de la population<sup>16</sup> et, d'autre part, les bas salariés réels qui ont perdu énormément de leur pouvoir d'achat<sup>17</sup>.

Cette situation s'est reflétée aussi dans des secteurs spécifiques comme ceux du logement, de la santé et de l'éducation. Les statistiques montrent que, en 1987, il y avait un déficit de 1 131 000 logements. Le pourcentage des familles sans logement adéquat est passé de 27,3 % en 1973 à 39,8 % en 1987. Le secteur de la santé, qui bénéficiait en 1974 de 7,2 % des dépenses publiques, ne bénéficie plus que de 3,9 % en 1989. Quant au secteur de l'éducation dont le budget représentait en 1970 4,2 % du PGB (produit général brut), il n'en recevait plus en 1988 que de 2,7 %, ce qui a affecté surtout le niveau des salaires des enseignants (Ruiz-Tagle, 1991).

À partir de 1989, on observe un progrès des indices macroéconomiques. De 1990 à 1993, la croissance économique atteint une moyenne de 6,3 %, ce qui est en rapport avec l'expansion des exportations de 8,4 %. Ceci fait augmenter l'offre d'emploi et conduit à une réduction du taux de chômage à 5 %. Quant aux résultats distributifs, le salaire minimum a connu une hausse réelle de 29,9 % et les pensions *minima*, une hausse réelle de 21,3%. Si on compare également l'année 1989 avec l'année 1990, il y a aussi une augmentation de la dépense sociale *per capita* dans le secteur de la santé (22 %), de l'éducation (16 %) et du logement (25 %) (Meller, 1994)<sup>18</sup>.

---

13 Source : *Instituto Nacional de Estadísticas* (INE).

14 Sont considérées comme «indigentes» les familles qui ne peuvent pas acheter les aliments de base; dans la catégorie «pauvres» se trouvent les familles qui ne peuvent satisfaire tous leurs besoins élémentaires (habitation, santé, éducation).

15 Sur une population totale de 12 748 000 habitants en cette même année.

16 Source : *Instituto Nacional de Estadísticas* (INE) et *Oficina de Planificación Nacional* (ODEPLAN).

17 Le salaire minimum légal était de 51 dollars U.S. en 1990; actuellement (1995), il est de 124 dollars U.S. par mois (Source : INE, *Instituto Nacional de Estadísticas*).

18 Source : *Instituto Nacional de Estadísticas* (INE) et *Banco Central*.

Néanmoins, l'égalité dans la distribution du produit national et la qualité de l'emploi restent encore deux aspects sans solution. En effet, la participation de la population dans les revenus n'a pas été modifiée par rapport aux années quatre-vingt. Bien que le nombre de pauvres ait diminué de 1990 à 1992 (passant de 40,1 % de la population à 32,7 %, 4 370 000 personnes), les bénéficiaires continuent à être concentrés parmi les 20 % de la population des plus riches qui perçoivent 55,1 % des revenus du pays<sup>19</sup>.

On observe aussi une intensification de la précarité de l'emploi, c'est-à-dire une absence de stabilité, de protection du travail et de salaires justes. La persistance d'un marché du travail informel proche de 22 % des employés du pays en est un bon exemple<sup>20</sup>. Il y a aussi l'absence de contrats de travail ainsi que de sécurité sociale chez un nombre important d'employés, souvent les plus pauvres<sup>21</sup> (Márquez, 1994).

Bien qu'on relève au Chili des indicateurs macroéconomiques très positifs, la distribution de cette croissance économique, parmi l'ensemble de la population, reste encore une question. Les efforts que font les autorités actuelles sur le plan des politiques sociales visent justement à améliorer cette situation. Néanmoins, ceci n'empêche pas d'affirmer que les conditions socioéconomiques d'une grande partie de la population sont toujours très difficiles, ce qui fait que leur principal souci est la subsistance économique quotidienne. Il est donc prévisible que la motivation pour l'éducation – notamment l'éducation de base pour les adultes, l'alphabétisation ou la postalphabétisation – ne soit pas la plus importante et qu'il y ait d'autres priorités et d'autres urgences.

### 3.3 Le contexte éducatif

Comme dans d'autres pays d'Amérique latine, deux types de problèmes sont à l'origine de l'analphabétisme fonctionnel au Chili. D'une part, le problème

---

19 Source : *Enquete Casen 92*.

20 L'emploi informel comprend des travailleurs indépendants, des familiers non rémunérés, des employeurs et des employés des microentreprises de deux à cinq travailleurs, qui ne remplissent pas les lois du travail (contrat de travail). Le service domestique, les techniciens et les professionnels sont exclus de cette catégorie.

21 En 1990, 18,2 % des employés salariés n'avaient pas de contrat de travail. En 1992, ce pourcentage est descendu à 14,8 %. Concernant le secteur «pension», en 1990, 33,8 % des gens occupés ne payaient pas leurs cotisations et en 1992, ils représentaient 36,8 %.

de l'échec scolaire, dans une importante mesure, provient de la mauvaise qualité et de l'inégalité de l'enseignement. D'autre part, la situation de l'éducation des adultes et des programmes d'alphabétisation s'est fort détériorée durant les années quatre-vingt.

### 3.3.1 *Échec scolaire à l'école primaire*

Le système d'éducation chilien offrait déjà, dans les années soixante, assez de place pour recevoir tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire. Actuellement, l'enseignement primaire obligatoire comprend huit ans de scolarité et tous les enfants accèdent à la première année primaire<sup>22</sup>.

Néanmoins, le problème central est de surmonter la pauvre qualité et l'inégalité sociale très marquée dans l'enseignement primaire. Les écoles diffèrent selon qu'elles sont municipales, particulières subventionnées ou particulières payantes<sup>23</sup>. Les secteurs les plus défavorisés fréquentent généralement les établissements des deux premiers types alors que les enfants des secteurs moyens et élevés vont dans les écoles payantes.

Les problèmes de qualité et d'inégalité de l'enseignement primaire s'expriment notamment par des taux assez élevés d'abandon scolaire, de redoublement et de bas rendement, se concentrant parmi les enfants des milieux défavorisés. Briones (1985) affirme que, pour la cohorte 1977-1988, il y avait un taux d'abandon de 30 %. En 1985, la désertion de l'éducation primaire affectait 8,6 % de la population scolaire et celle-ci était plus importante dans les écoles municipales et particulières subventionnées (8,3 % et 7,7 % respectivement) que dans les écoles payantes (2,7 %) (Infante, 1989).

---

22 En 1989, on a atteint un taux de scolarisation de 99,99 % (Source : *Centro de políticas educativas*, PIIE, à partir des statistiques du ministère de l'Éducation).

23 À partir de 1979-1980, le système national d'éducation a subi deux importants changements. Une partie des établissements scolaires de l'État sont passés à l'administration municipale (processus de municipalisation) et une autre partie importante est passée aux mains de personnes privées (processus de privatisation), le ministère de l'Éducation devant leur fournir des subventions ainsi qu'une supervision pédagogique. En 1988, il y avait au Chili, 6 308 établissements municipaux, 2 663 établissements particuliers subventionnés par l'État, 698 particuliers non subventionnés, et 74 corporations privées; 7 % des établissements sont donc payants et environ 93 % sont subventionnés (Source : *Centro de políticas*, PIIE, à partir des statistiques du ministère de l'Éducation).

De 1988 à 1990, les données fournies par l'UNESCO-OREALC (1992) indiquent que 84,5 % des élèves terminent la sixième primaire, ce qui permet de déduire que 15,5 % de ces élèves abandonnent l'école en ayant suivi moins de six ans de scolarité. C'est cette population qui peut contribuer à accroître plus tard le problème de l'analphabétisme fonctionnel. Le taux de redoublement atteignait 11,1 % en 1989 pour la première année primaire; de la quatrième à la septième année primaire, le taux de redoublement oscillait de 10 à 14 %.

Les évaluations du rendement scolaire des élèves de la quatrième et de la huitième année réalisées par le *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE), touchant l'accomplissement des objectifs *minima* d'apprentissage du *curriculum* officiel, montrent les résultats suivants pour 1990 : une moyenne de 60,1 % et 61,2 % dans tout le pays pour les mathématiques et l'espagnol en quatrième année; 51,6 % et 55,1 % pour les mêmes matières en huitième année. Le niveau attendu est de 80 % d'accomplissement auquel parviennent (ou que dépassent) les écoles du secteur privé payant (Cox, 1994).

Les facteurs socioéconomiques sont les plus déterminants pour les différences dans le rendement des élèves. Les épreuves d'évaluation montrent que les écoles qui travaillent avec les enfants du milieu le plus défavorisé sont celles qui obtiennent les résultats les plus faibles. Les bas rendements sont spécialement graves dans les régions rurales<sup>24</sup>.

À partir des années quatre-vingt-dix, les nouvelles autorités en éducation s'installent avec un projet réformateur – faisant partie d'un consensus national – qui met l'accent sur l'amélioration de la qualité et de l'égalité de l'offre éducative. Le processus de décentralisation (municipalisation et privatisation) entamé par le régime militaire n'est pas mis en question. Les politiques éducatives du gouvernement s'organisent autour des quatre principes suivants : la décentralisation du système scolaire, la diversification des sources de financement (publiques et privées) et la concurrence pour obtenir ces recours, la focalisation de l'action de l'État sous le principe de la discrimination positive, et l'introduction des nouveaux instruments d'information et d'évaluation (Cox, 1994).

---

24 Des provinces rurales telles que Cauquenes, Ñuble, Malleco, Maipo atteignent seulement un tiers des objectifs *minima* correspondant aux programmes nationaux.

À la recherche d'une meilleure qualité de l'enseignement primaire, le ministère de l'Éducation actuel a entamé, dès 1990, des programmes d'amélioration des conditions matérielles des écoles primaires avec des initiatives telles la réfection des écoles communales<sup>25</sup> et l'approvisionnement en textes, en bibliothèques et en matériaux pédagogiques<sup>26</sup>.

Des innovations pour améliorer la qualité et l'égalité de l'enseignement sont également entamées. Ainsi, l'innovation la plus importante, concernant la qualité, propose ce qu'on appelle la «décentralisation pédagogique». Celle-ci consiste en une série de mesures et d'orientations permettant aux écoles de dessiner et d'exécuter des projets d'amélioration de la qualité de leur propre établissement avec des recours publics obtenus par concours. Finalement, deux programmes d'innovation concernant l'égalité ont été proposés : le programme «des 900 écoles», qui centre son intervention sur les 10 % d'écoles présentant les plus bas rendements d'après le SIMCE et un programme qui attache une attention particulière aux écoles rurales.

### *3.3.2. L'éducation et l'alphabetisation des adultes*

Le deuxième facteur à la base de l'analphabétisme fonctionnel est la détérioration généralisée de l'éducation des adultes. De 1978 à 1988, les inscriptions dans le système national d'éducation des adultes, tant au niveau primaire que secondaire, ont diminué de 50 % (de 205 milliers d'adultes en 1978 à 100 milliers en 1989). En même temps, le financement a été réduit à un tel point que la subvention par adulte représentait un tiers de la subvention octroyée aux autres élèves du système scolaire. Dans ces conditions, 60 % des établissements municipalisés d'éducation d'adultes (plus ou moins 150) ont été fermés avec, pour conséquence, la perte d'emploi des enseignants. Les municipalités se justifient en disant que ce type d'éducation n'est pas rentable (Ministerio de Educación de Chile, 1993).

Par ailleurs, de 1973 à 1990, l'État n'a pas encouragé l'alphabetisation, la postalphabetisation ou d'autres formes d'éducation populaire. Il faut mentionner, malgré tout, la campagne d'alphabetisation entamée par le régime militaire en

---

25 47 % du total des écoles municipalisées.

26 La distribution de textes atteint un nombre de cinq millions par année, ce qui a triplé l'intervention moyenne des années quatre-vingt.

1980. À cette époque, on espérait toucher, sur une période de cinq ans, environ 680 000 personnes analphabètes sur un total de 863 662 reconnues. Les alphabétisés réels ont représenté 40,8 % de l'objectif proposé et 57,5 % de ceux qui s'étaient inscrits<sup>27</sup> (Delpiano, 1982).

Par contre, ce sont surtout les organismes non gouvernementaux (ONG), qui réalisent des programmes d'éducation populaire notamment avec des jeunes et des adultes de milieux marginaux urbains et ruraux<sup>28</sup>. Il s'agit d'activités de formation fortement inspirées des théories de Freire, ayant comme objectifs la prise de conscience, l'organisation et la participation des groupes défavorisés.

Un des aspects qui caractérisent la gestion de ce type de formation est la souplesse dans la planification et l'exécution des activités éducatives, dont la contrainte principale est de répondre aux besoins des sujets<sup>29</sup>. Du point de vue pédagogique, l'éducation populaire reprend les principes les plus importants de l'éducation libératrice de Freire (1983). L'idée d'une «pédagogie de la conscientisation», qui consiste à réfléchir de façon critique à la réalité, et d'une «pédagogie du dialogue» entre l'éducateur et les élèves en constitue le pilier. Ceci se traduit par des actions de formation dont les contenus sont très proches de l'expérience antérieure et des besoins des apprenants, par le travail en petits groupes et l'accent mis sur l'apprentissage interactif ainsi que par l'intérêt accordé au transfert des connaissances acquises par les sujets dans les situations de la vie quotidienne.

À partir de 1990, le ministère de l'Éducation reprend des activités d'alphabétisation et de postalphabétisation, accorde du matériel aux *Centros de educación integrada de adultos* (CEIA), crée des nouveaux centres<sup>30</sup> et entame des programmes éducatifs destinés à la communauté. Un accroissement de l'inter-

---

27 L'évaluation de la première année de la campagne constate moins d'inscriptions que ce que l'on s'était fixé comme objectif (68 147 au lieu de 96 011), un taux élevé d'abandon (23,83 %) et un pourcentage non négligeable de personnes qui n'ont pas acquis les aptitudes en lecture et en écriture (18,64 %).

28 Les ONG se sont multipliées entre les années soixante-dix et quatre-vingt, appuyées surtout par la coopération internationale. En 1989, il existait au Chili près de 500 organismes de ce type (Chateau et Martinic, 1989).

29 Une étude réalisée par CIDE et FLACSO, portant sur l'analyse de 100 expériences d'éducation populaire, montre que les contenus les plus fréquents sont la subsistance, l'organisation, la famille, la femme et l'enfant.

vention financière fait aussi partie de la politique gouvernementale. À partir de 1992, les subventions s'élèvent à près de 50 % par rapport à 1991.

Concernant le programme d'alphabétisation, les objectifs visaient l'alphabétisation de 80 000 personnes en quatre ans. Dans une première étape, l'inscription a atteint 19 409 personnes, dont 61 % ont fini le programme, ce qui représente un taux d'abandon de plus ou moins 40 % des inscrits. Du total des adultes qui ont achevé le programme, les éducateurs estiment que 47 % ont été effectivement alphabétisés. Dans une deuxième étape, le pourcentage de désertion est descendu à 28,9 % et 57,6 % des inscrits sont considérés comme alphabétisés. Quant à la postalphabétisation, de 1990 à 1992, 14 120 personnes ont été inscrites et 7 741 ont fini la formation, ce qui représente un taux d'abandon de 24 % (Ministerio de Educación de Chile, 1993).

En résumé, disons que, au Chili, l'analphabétisme absolu, bien qu'il existe, est moins grave que dans beaucoup d'autres pays latino-américains, notamment parce que l'accès à l'école primaire est, depuis les trente dernières années, très élevé. Cela ne veut pas dire que le problème de l'analphabétisme soit résolu. Au contraire, l'analphabétisme fonctionnel touche un pourcentage très important de la population jeune et adulte. À l'origine de ce problème se trouve un contexte social, économique et culturel de pauvreté et de marginalité, comme dans le reste de l'Amérique latine. Par rapport au contexte éducatif, l'analphabétisme fonctionnel est dû notamment aux problèmes de qualité de l'enseignement primaire, auxquels est étroitement lié l'échec scolaire, sous les formes de redoublement, de bas rendement et d'abandon de l'école. De même, l'absence – pendant une vingtaine d'années – d'une politique d'éducation d'adultes incluant des programmes d'alphabétisation, de postalphabétisation, mais surtout d'éducation permanente, est aussi à la base de cette situation problématique.

## Conclusion et perspectives

La problématique de l'analphabétisme fonctionnel en Amérique latine met en lumière avant tout la mauvaise qualité de l'enseignement primaire qui n'arrive pas à fournir les compétences de base en lecture, en écriture et en mathématiques

---

30 Il s'agit d'unités éducatives spécialement organisées pour les adultes et où sont intégrées la formation générale et la formation professionnelle. De 1990 à 1992 ont été créés cinquante nouveaux centres; avant, il en existait seulement huit dans tout le pays.

aux élèves qui y passent parfois plusieurs années. Il y a certainement des facteurs internes à l'école qui expliquent cette situation, mais il ne faut pas négliger les épreuves d'évaluation qui montrent une corrélation importante entre les faibles rendements des élèves et leur niveau socioéconomique.

Les évaluations de rendement ainsi que les innovations ponctuelles entamées par certains pays latino-américains, surtout dans l'enseignement primaire, montrent une préoccupation des gouvernements à cet égard. Un aspect à remarquer est le caractère expérimental initial de ces innovations qui a permis des évaluations et des améliorations successives avant qu'elles ne soient installées de manière définitive. Par ailleurs, la décentralisation de l'innovation pédagogique, qui fait que les écoles elles-mêmes planifient, exécutent et évaluent des projets d'amélioration de la qualité, mérite tout l'intérêt.

Les changements en éducation sont cependant lents et dépendent souvent de facteurs politiques et économiques externes. Pendant ce temps, une population importante est tenue à l'écart de l'éducation et éprouve des difficultés quotidiennes pour affronter les exigences que posent la vie de citoyen, le travail ou la vie familiale. Pour y faire face, diverses stratégies sont mises en route par ces personnes, mais ces stratégies n'empêchent pas qu'elles se trouvent toujours parmi les gens qui occupent les postes les moins qualifiés et les moins bien payés, qu'ils ont les plus faibles niveaux de participation à la vie sociale et qu'ils montrent, par conséquent, une autoperception très négative.

Les initiatives publiques des pays se limitent en général aux campagnes d'alphabétisation de courte durée, sans assurer une continuité dans les apprentissages. Les taux de désertion sont très élevés et l'acquisition des compétences prévues n'est pas toujours atteinte. Mais les degrés d'alphabétisation de cette population sont méconnus ainsi que les besoins concrets en termes de compétences de base. Enfin, l'éducation formelle d'adultes ne semble pas éveiller la motivation du public cible. D'autres intérêts et préoccupations (notamment la survie matérielle et, en tout cas, l'éducation des enfants) retiennent l'attention des gens qui se trouveraient dans la catégorie d'analphabètes fonctionnels. Pour pallier cette situation, il faudrait des initiatives dans trois domaines : la formation, la recherche et la société.

Concernant la formation, nous pensons à des activités éducatives présentant une grande souplesse dans la gestion, mais un grand souci dans la qualité des apprentissages, des contenus qui répondent effectivement aux motivations

et aux besoins des jeunes et des adultes et, enfin, des dispositifs pédagogiques qui prennent en compte les connaissances provenant du domaine de la didactique générale et des disciplines spécifiques. Nous ne parlons pas uniquement de théories; le mouvement d'éducation populaire en Amérique latine a développé, depuis plusieurs années, des expériences pratiques de formation d'une grande créativité et d'une grande efficacité pédagogiques. Il faudrait un dialogue entre l'éducation formelle d'adultes et ces expériences d'éducation populaire.

Les programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation ne semblent pas être le moyen le plus efficace pour alphabétiser les jeunes et les adultes. L'alphabétisation en soi n'est pas perçue comme indispensable si elle n'est pas attachée à la vie réelle et aux besoins concrets des gens. Ainsi, semble beaucoup plus intéressante l'idée d'une éducation permanente variée et dynamique, organisée par différentes institutions publiques, sociétés privées ou organisations sociales, dans lesquelles les compétences de base en lecture, en écriture ou en mathématiques traversent les activités formatives. La formation didactique des éducateurs ainsi que la conception de textes divers et de matériaux pédagogiques pertinents, qui puissent circuler à travers différentes activités de formation, paraissent à cet égard importantes.

Dans cette perspective, la recherche devrait aussi trouver sa place. En effet, il faudrait avancer dans des connaissances telles que les degrés d'alphabétisation déjà existants, les compétences effectives en lecture, en écriture et en mathématiques, le rapport de ceci avec les niveaux de scolarité, les situations dans lesquelles ces compétences sont requises, les stratégies employées, ou la signification attribuée par ces sujets à l'alphabétisation.

Avançons, à titre d'exemple, quelques résultats de notre recherche sur les stratégies de résolution de tâches de lecture chez des sujets classifiés comme analphabètes fonctionnels<sup>31</sup>. Cette recherche montre les différents types de

---

31 Il s'agit d'une étude exploratoire de cas faite au Chili et qui a comme objectif de mettre en évidence les représentations que ces sujets se font de la lecture, les compétences spécifiques et les stratégies qu'ils mobilisent afin de résoudre des tâches de lecture. L'objectif est également de mettre en relation quelques aspects de la représentation de la lecture et les stratégies de résolution utilisées par les sujets. La recherche se fait à partir des entretiens effectués auprès de trente-trois sujets ayant six ans ou moins de scolarité et du décodage de 138 situations de lecture de textes réels de la vie quotidienne auxquelles sont confrontés ces sujets. Une sélection rigoureuse des cas et des situations par des filtres successifs aboutit à deux types d'analyses qui correspondent aux objectifs de la recherche : d'une part, le décodage des situations de lecture en petites unités d'action appelées capacités, qui donnent lieu à des compétences et à des stratégies. Cette méthodologie d'analyse est inspirée d'une série d'études dans le

stratégies développées par ces sujets pour résoudre une tâche de lecture ainsi que les rapports entre les stratégies de résolution et leurs représentations de l'activité de lire. Ainsi, nous observons trois types de stratégies qui ne correspondent pas nécessairement à leur niveau de scolarité, mais à leur niveau d'alphabétisation.

Les stratégies A Décomposer / Inférer-Reproduire se caractérisent par un décodage basé sur la décomposition des mots (compétence décomposer des mots) soit par le biais de l'analyse et de la recherche graphophonique, soit par la décomposition syllabique. Dans les réponses de compréhension, des hypothèses sont émises sur le contenu du texte, des inférences pragmatiques et créatives (compétence inférer); c'est dire que, pour les sujets classés dans ces stratégies, le recours aux connaissances antérieures du contenu est indispensable pour saisir l'information du texte et des reformulations du contenu du texte apparaissent moins souvent (compétence reproduire le contenu). Les stratégies A font plus appel que les autres aux compétences «auxiliaires» (explorer le texte, lire des nombres, compétence lexicale et compétence fonctionnelle ou textuelle) dans la mesure où le code alphabétique n'est pas encore bien maîtrisé.

D'après l'analyse des contenus des entretiens sur les représentations de la lecture, les sujets classés dans les stratégies A ont en majorité une représentation de l'activité de lire qui met l'accent sur le déchiffrement des «lettres». Pour eux, l'association graphophonique (assembler les lettres) est le seul mécanisme qui permet la lecture, ce qui correspond à leurs stratégies, axées sur la décomposition des mots en graphèmes-phonèmes et en syllabes. Les processus de compréhension sont absents de leur discours.

Les stratégies B Tester / Inférer-Reproduire se caractérisent par l'identification immédiate de certains groupes de mots (compétence lecture automatisée) qui alterne avec la recherche des mots et l'association des mots similaires qui ne se trouvent pas dans le texte (compétence tester des mots). Les arrêts et les retours en arrière sont fréquents ainsi qu'une activité de contrôle et de correction des erreurs, surtout de mots. À la différence des stratégies A, les réponses de compréhension sont ici notamment des inférences logiques, c'est-à-dire fondées

---

cadre du modèle de fonctionnement cognitif d'un sujet en situation proposé par Jonnaert, Lauwaers et Peltier (1992) et Jonnaert, Lauwaers et Parmentier (1993). D'autre part, l'analyse catégorielle des contenus des interviews concernant les représentations de la lecture chez les mêmes sujets, est inspirée de Huberman et Miles (1991).

sur le texte (compétence inférer) et des reformulations du contenu du texte (compétence reproduire le contenu). Les «compétences auxiliaires» jouent ici un rôle moins important bien qu'elles soient présentes dans quelques situations.

La majorité des sujets situés dans les stratégies B ont une représentation de l'activité de lire qui met l'accent sur la prononciation et la ponctuation. Pour eux, lire c'est avant tout prononcer les mots d'une façon correcte. L'activité de lire est associée à la lecture à haute voix et, par conséquent, au respect des normes de prononciation et de ponctuation, ce qui correspond à leurs stratégies, axées sur la recherche et l'essai des mots et sur la correction d'erreurs.

Les stratégies C Lecture automatisée / Inférer-Reproduire-Intégrer se caractérisent par l'identification immédiate des mots (compétence lecture automatisée) de la totalité du texte. Deux sous-catégories sont toutefois observées. L'une se caractérise par un décodage linéaire et repose sur la lecture automatisée et sur des réponses de compréhension reproductives (compétence reproduire le contenu) et inférentielles, notamment des inférences logiques (compétence inférer). L'autre effectue aussi une lecture automatisée, mais interrompue par des commentaires et par des opinions à propos du contenu du texte (compétence intégrer). Les réponses de compréhension sont inférentielles, logiques (compétence inférer) et intégratives (compétence intégrer le contenu). Les sujets jugent le contenu du point de vue de leurs valeurs et ils le mettent en relation avec leur propre expérience de vie (compétence intégrer le contenu). Comme dans les stratégies B, les compétences auxiliaires sont mobilisées dans quelques situations, mais elles jouent un rôle moins important pour la compréhension.

Tous les sujets classés dans les stratégies C ont une représentation de l'activité de lire qui met l'accent sur la compréhension et la signification de la lecture. Dans la mesure où le décodage est automatisé et qu'il ne requiert pas une activité cognitive intense, la recherche de signification devient plus importante. Les sujets ne fixent plus leur attention sur les signes du code alphabétique, mais sur le contenu construit à partir de ce code. Ceci correspond à leurs stratégies centrées sur la lecture automatisée, sur des inférences logiques, sur la reformulation du contenu et sur l'intégration du contenu à leur expérience propre.

Nous observons, donc, que les représentations de l'activité de lire constituent un élément supplémentaire pour la compréhension des stratégies de lecture développées par les sujets. Changer ou élargir leurs représentations peut con-

tribuer à stimuler la mobilisation de capacités et de compétences diverses et, par conséquent, à diversifier et à rendre plus flexibles leurs stratégies de résolution de tâches de lecture.

Par ailleurs, les sujets effectuent des stratégies différentes selon qu'il s'agit de textes directif, informatif ou narratif. D'après cette étude, les sujets mobilisent davantage la compétence intégrer le contenu pour le texte narratif, la compétence reproduire le contenu pour le texte directif et la compétence inférer pour le texte informatif. Ceci montrerait l'importance de prévoir des situations de lecture variées pour les élèves, leur permettant de mettre en place des compétences spécifiques et des stratégies diverses.

D'après cette recherche<sup>32</sup>, nous constatons que le niveau de scolarité comme indicateur d'analphabétisme fonctionnel ne tient pas compte de la complexité du problème et ne contribue pas à établir des degrés d'alphabétisation différenciés permettant la planification de dispositifs de formation adéquats et efficaces. Une piste intéressante semble être de définir les degrés d'alphabétisation à partir de la résolution de tâches-problèmes proches de la pratique et des besoins réels d'utilisation du code écrit dans la vie quotidienne; l'enquête canadienne sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLÉUQ), mentionnée auparavant, se situe dans cette approche. Ceci suppose l'identification des situations problèmes les plus fréquentes de la vie réelle comprenant aussi le recours à d'autres compétences de base, par exemple l'écriture et les mathématiques.

Il nous semble, enfin, que la société en général a aussi une responsabilité vis-à-vis de la problématique de l'analphabétisme fonctionnel. Réduire toute l'initiative au champ de l'éducation se révèle irréel et inefficace, étant donné l'influence de plusieurs autres éléments dans la formation des personnes. Par exemple, les multimédias, l'accès à l'écrit (revues, livres, journaux), l'existence de bibliothèques, la pratique de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques dans le travail ou dans différentes instances de participation à la vie sociale. Autrement dit, un environnement à la fois exigeant et stimulant vis-à-vis des compétences de base peut devenir un moyen essentiel pour surmonter le problème de l'analphabétisme.

---

32 La recherche se fait dans le cadre d'une thèse de doctorat menée par l'autrice à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain.

## RÉFÉRENCES

BRIONES, G. (1985).

*La desigualdad educativa en las áreas rurales de Chile*. Santiago : PIIE.

CHATEAU, J. ET MARTINIC, S. (1989).

Educación de adultos y educación popular en el último decenio. In *Una puerta que se abre*. Santiago : Taller de Cooperación al Desarrollo.

COX, C. (1994).

Las políticas educacionales del gobierno de la transición (Chile, 1990-1994). *Proposiciones*, 25, 157-172.

DELPIANO, A. (1982).

*Los alcances y perspectivas del programa Campaña Nacional de Alfabetización*. Santiago : PIIE.

FERREIRO, E. (1988).

Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. In UNESCO/OREALC (dir.), *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe* (p. 345-362). Séminaire régional, Brasilia, Brésil, 1987. Santiago : UNESCO-OREALC.

FREIRE, P. (1983).

*Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte/Maspero.

HAMADACHE, A. (1990).

*Alfabetización, derechos del hombre y paz*. Barcelona : OIE et Centre UNESCO de Catalunya.

HAUTECŒUR, J.-P. (1990).

Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec. In J.-P. Hauteœur (dir.), *Alpha XX recherches en alphabétisation* (p. 201-254). Québec : Direction générale de la recherche et du développement.

HUBERMAN, M. A. ET MILES, M. B. (1991).

*Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmaël.

INFANTE, I. (1983).

*Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. Mexico, DF : CEE.

INFANTE, I. (1989).

El analfabetismo funcional. In Taller de Accion Cultural (dir.), *¿Cual es la situación real del analfabetismo en Chile?* (p. 25-30). Santiago : TAC.

INFANTE, I. (1993).

*El analfabetismo funcional en América latina : algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional*. Rencontre latino-américaine sur l'éducation des jeunes et des adultes travailleurs, UNESCO-UIE-MEC. Olinda : Document non publié.

JONNAERT, PH., LAUWAERS, A. ET PELTIER, E. (coll. C. Sotomayor et C. Ntahondereye) (1992).

*Analyse qualitative des capacités et compétences d'étudiants confrontés à une situation à traiter*. Rapport de recherche. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain.

JONNAERT, PH., LAUWAERS, A. ET PARMENTIER, PH. (collaboration de D. De Cock et B. Varlet) (1993).

*Analyse qualitative des procédures de résolution de problèmes en mathématiques et en physique chez des étudiants de première candidature*. Rapport de recherche. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain.

LETELIER, M.E. (1994).

*Rasgos que caracterizan el analfabetismo femenino en Chile.* Thèse de maîtrise en sociologie, Institut de sociologie, Université catholique pontificie du Chili.

LIZARZABURU, A. (1988).

La alfabetización y su relación con la cultura, la democratización social y el desarrollo en América Latina y el Caribe. In UNESCO-OREALC (dir.), *1990 Año internacional de la alfabetización* (p. 24-25). Santiago : UNESCO-OREALC.

LÓPEZ, G. ASSAÉL, J. ET NEUMANN, E. (1984).

*¿La cultura escolar responsable del fracaso?* Santiago : PIIE.

MÁRQUEZ, F. (1994).

La inserción precaria en el trabajo. *Proposiciones*, 25, 132-143.

MELLER, P. (1994).

La economía chilena durante el gobierno democrático reciente (1990-1993). *Proposiciones*, 25, 98-110.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1993).

*Educación de calidad para todos. Informe de gestión 1990-1993.* Santiago : Ministerio de Educación de Chile.

NASCIMENTO, G. (1990).

*El analfabetismo en cifras.* Département de statistique en référence à l'éducation. Barcelona : OIE et Centre UNESCO de Catalunya.

OUANE, A. (1989).

*Manuel sur les stratégies d'apprentissage pour la post-alphabétisation et l'éducation continue.* Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

PICÓN, C. (1989).

Políticas y estrategias de alfabetización inicial y funcional en América Latina. In C. Picón (dir.), *Alfabetizar para la democracia. El CEEAI y el año internacional de la alfabetización* (p. 113-156). Santiago : CEAAL.

RIVERO, J. (1990).

*América Latina y Caribe : un gran proyecto de alfabetización.* Oficina Internacional de la Unesco de Educación para América Latina y la región del Caribe. Barcelona : OIE et Centre UNESCO de Catalunya.

RUIZ-TAGLE, J. (1991).

Las políticas sociales en 1990-1991. In G. Rivas (dir.), *1990-1991, Economía y trabajo en Chile, informe anual* (p. 43-55). Santiago : PET.

SATIN, A., KELLY, K. ET MONTIGNY, G. (1990).

National literacy skill assessment : The Canadian experience. Document présenté à l'assemblée annuelle de l'«American Statistical Association», Anaheim, Californie.

SCHIEFELBEIN, E. (1990).

La deserción y la repetencia en educación primaria y su impacto en el analfabetismo. In Unesco, *Analfabetismo y alfabetización* (p. 41 -51). Table ronde «Promedlac III», troisième réunion du Comité régional intergouvernemental du projet principal sur l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes, Guatemala, juin, 1989. Santiago : UNESCO-OREALC.

SOLER ROCA, M. (1990).

*La alfabetización en América Latina : progresos, problemas y perspectivas.* Barcelona : OIE et Centre UNESCO de Catalunya.

STATISTIQUE CANADA (1991).

*L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale.* Ottawa : Statistique Canada.

TORRES, R.M. (1990).

Las estrategias alfabetizadoras. In UNESCO-OREALC, *Analfabetismo y alfabetización* (p. 52-55).  
Table ronde «Promedlac III», troisième réunion du Comité régional intergouvernemental du projet principal sur l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes, Guatemala, juin, 1989.  
Santiago : UNESCO-OREALC.

UNESCO-OREALC (1992).

*Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989.* Santiago : UNESCO-OREALC.

VÉLIS, J.-P. (1990).

*Lettre d'illettré. Nouvelles d'une contrée récemment découverte dans les pays industrialisés.*  
Paris : La Découverte/UNESCO.

WAGNER, D.A. (1990).

*Alfabetización e investigación : pasado, presente y futuro.* Barcelona : OIE et Centre UNESCO de Catalunya.

**Abstract** – This article first defines the concept of functional illiteracy by emphasizing that this is a heterogeneous phenomenon that is difficult to measure and always context-dependent. It then describes the status of functional illiteracy in Latin America and Chile, discussing its quantitative aspect and socio-economic, cultural and education contexts. As regards the latter, two aspects are examined : the poor quality of primary education that produces various forms of failure, and the lack of effective, relevant education for adults.

**Resumen** – El artículo define, en primer lugar, el concepto de analfabetismo funcional, recalando que se trate de un fenómeno heterogéneo difícil de medir y que está siempre en relación con el contexto donde se presenta. Enseguida describe la situación del analfabetismo funcional en América Latina y en Chile, abordando su extensión cuantitativa y los contextos socioeconómicos, culturales y educativos en los cuales aparece. En cuanto al contexto educativo, dos aspectos son analizados : por una parte, la constatación de una mala calidad de escuelas primarias, que producen diferentes formas de fracaso, y, por otra parte, la ausencia de una educación eficaz y pertinente para los adultos.

**Zusammenfassung** – Im Aufsatz wird zuallererst der Begriff "funktionaler Analphabetismus" erläutert, wobei hervorgehoben wird, daß es sich hierbei um ein heterogenes, daher schwer abschätzbares Phänomen handelt, welches immer noch in einem sein Auftreten betreffenden Kontext steht. Weiterhin wird im Bericht die Situation von funktionalem Analphabetismus in Lateinamerika und Chile geschildert, wobei das Ausmaß seiner Größe sowie der sozioökonomische, kulturelle und pädagogische Kontext seines Vorkommens erörtert werden. Zwei Aspekte werden hierbei unter Berücksichtigung pädagogischer Gesamtumstände untersucht: Zum einen die Feststellung eines mangelhaften Standes der Grundschule, welcher in verschiedener Weise ein Scheitern verursacht; zum anderen das Fehlen einer effektvollen, sachdienlichen Erwachsenenbildung.

