



Innovations en Alphabétisation

ILI

PRINTEMPS/ÉTÉ 1997 VOL. 2, NUMÉRO 1

É D I T O R I A L

LANGUES ET ALPHABÉTISATION

De nos jours, le multilinguisme est plus souvent la règle que l'exception dans une grande majorité de pays. Les contacts entre les peuples et les langues remontent à la nuit des temps et ils ont même souvent joué un rôle déterminant dans les grands événements qui ont marqué l'histoire des nations industrialisées comme des nations en développement. Que les langues soient aujourd'hui au cœur du processus d'alphabétisation n'a donc rien de surprenant. Langues, alphabétisation et pouvoir sont très étroitement liés.

Dans bon nombre de pays en développement, une grande partie des élèves soit sont analphabètes dans leur langue maternelle, soit ne reçoivent une instruction dans cette langue que pendant quelques années, jusqu'à ce qu'une deuxième langue (le plus souvent étrangère) vienne prendre le relais. Chacun sait que la connaissance insuffisante de la deuxième langue est une des principales causes des taux élevés de redoublement et de déperdition scolaire, ainsi que des mauvais résultats dans les matières générales de l'enseignement primaire et secondaire. Ce phénomène a de lourdes conséquences sur l'avenir de jeunes à la sortie de l'école, notamment sur le plan de l'emploi. En ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, la situation est au moins aussi complexe. Presque tous les programmes dans ce domaine relèvent du libre consentement de chacun et le choix de la langue répond souvent à des motivations diverses, certains étant intéressés par une promotion dans leur activité professionnelle (pour laquelle la connaissance d'une langue étrangère peut être souhaitée), et d'autres désirent simplement correspondre avec leur famille (dans une langue locale).

L'attitude des pouvoirs publics quant à cette question de première et de deuxième langues a bien entendu un caractère nettement politique. Aussi nombreux sont les organismes donateurs et les décideurs qui hésitent à remettre en cause les politiques linguistiques qui entravent les actions d'alphabétisation. Il ne fait aucun doute que des considérations de politique et de pouvoir sont en jeu quand il s'agit de déterminer si la langue doit primer sur l'alphabétisation ou l'inverse, comme Freire l'a expliqué dans ses écrits (voir *Observatoire de l'alphabétisation* à la page 2 du présent bulletin). D'autres questions importantes se posent également : a) l'acquisition des savoirs fondamentaux dans la langue maternelle doit-elle être (et dans quelles conditions) un préalable à l'introduction d'une deuxième langue à l'école et dans l'éducation non formelle ? b) dans quelle mesure la politique relative à la langue d'enseignement a-t-elle une incidence sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture après l'école ? c) quels sont les effets de l'enseignement dans une deuxième langue sur les déperditions scolaires et les redoublements ? d) quels sont les effets de l'enseignement dans une deuxième langue sur les acquis dans des matières générales comme les mathématiques, les sciences, la santé, la nutrition et l'agriculture ? Quelques-unes de ces questions sont traitées dans les différents articles du présent numéro d'*Innovations en Alphabétisation* ; les autres devront faire l'objet d'un examen plus approfondi dans les années à venir. Pour améliorer l'efficacité des programmes d'alphabétisation dans les sociétés multilingues, il faudra toute la clairvoyance et le talent dont les spécialistes de cette question sont capables.

L'ACQUISITION DES SAVOIRS

FONDAMENTAUX EN ARABE : ALPHABÉTISATION, DIGLOSSIE ET NORMALISATION DANS LA RÉGION ARABOPHONE

Les questions linguistiques semblent jouer un rôle considérable dans la baisse apparente de la qualité de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Le Séminaire sur l'alphabétisation dans la région arabe, organisé au Caire du 23 au 25 février 1997 par l'International Literacy Institute, a traité de ce problème sous le thème *Alphabétisation, langues et éducation de base dans la région arabe*.

Pour les participants à la réunion du Caire, il ne fait guère de doute que les faibles taux de réussite scolaire dans bon nombre de pays arabes sont directement liés à la difficulté d'apprendre à lire en arabe. Une politique de codification linguistique et des réformes pédagogiques pourraient rendre l'apprentissage de l'arabe par les enfants et les adultes moins difficile et plus adapté à leurs besoins. Le présent article a pour objet de faire le bilan de la diglossie dans la région et de voir si la normalisation de la langue arabe est de nature à améliorer les résultats scolaires.

La normalisation de la langue arabe amorcée aux VIII^e et IX^e siècles après J.-C. a consisté à élaborer une série bien définie de règles que les premiers grammairiens arabes ont appelée *fusha* (la langue sans défaut). Ces premières mesures de codification de la langue ont contribué à définir les règles de l'arabe, la primauté étant donnée à la norme, à la forme écrite — en l'occurrence la langue *fusha* — considérée comme la langue de prestige de la tradition coranique et du patrimoine littéraire. Au fil des siècles, l'usage de cet ensemble privilégié de normes linguistiques écrites s'est perpétué et a donné lieu à des différenciations importantes entre les formes écrite et parlée de l'arabe ; il a fait naître l'idée que la norme écrite désormais codifiée était la « langue véritable » et que toutes les autres formes en étaient des versions altérées ou corrompues. La normalisation a conduit à une nette différenciation des rôles et à une évolution des fonctions à l'intérieur de sociétés arabes diversifiées et entre elles. La différenciation s'est opérée entre deux formes apparentées de l'arabe : la langue *fusha* (toujours utilisée pour les fonctions officielles ou « nobles », comme la prière, les discours ou les cours magistraux) et le dialecte ou langue vernaculaire (généralement utilisé pour des fonctions « communes » comme les conversa-

suite page 2

INTERNATIONAL LITERACY INSTITUTE

PENN



OBSERVATOIRE DE L'ALPHABÉTISATION HOMMAGE À PAULO FREIRE

Paulo Freire, qui vient de nous quitter, fut peut-être la plus connue des personnalités internationales à avoir pris parti, œuvré et écrit en faveur du droit à l'éducation et du droit à l'alphabétisation des peuples les plus pauvres du monde.

Paulo Freire naquit le 19 septembre 1921 à Recife (Brésil). Il disait de ses parents qu'ils lui avaient appris dès son plus jeune âge à privilégier le dialogue et à respecter les choix des autres, qualités qui allaient par la suite se révéler capitales pour son approche de l'éducation des adultes.

Après s'être inscrit au barreau, il abandonne rapidement le métier d'avocat pour un poste dans les services d'aide sociale de l'État de Pernambuco. Ces années d'expérience du service public le mettent en contact direct avec la population défavorisée des zones urbaines. Les missions d'éducation et d'organisation qu'il entreprend l'amènent à élaborer un moyen de communiquer avec les personnes défavorisées qui deviendra ultérieurement sa méthode d'éducation des adultes par le dialogue. Son engagement en faveur de l'éducation des adultes le conduit également à diriger des séminaires d'histoire et de philosophie de l'éducation à l'Université de Recife, où il passe un doctorat en 1959.

Au début des années 1960, alors que le Brésil traverse une période d'effervescence politique et d'espérances grandissantes, Freire devient directeur du service de vulgarisation culturelle de l'Université de Recife et propose des programmes d'alphabétisation dans les zones rurales. Lui-même et ses collaborateurs refusent de dispenser un simple enseignement de la lecture et de l'écriture en dehors de tout contexte, et encouragent la participation à la vie politique. Freire se fait connaître des pauvres et éveille en eux l'espoir de pouvoir commencer à influencer sur les décisions qui les concernent dans leur vie quotidienne. L'appel à la politisation inhérent à ses méthodes le fait entrer en conflit avec l'autorité militaire brésilienne. Les mouvements progressistes sont alors interdits et Freire fait un bref séjour en prison pour activités « subversives ». Il est expulsé du Brésil vers le Chili où il travaille sur les programmes d'éducation des adultes du gouvernement d'Eduardo Frei et attire l'attention de la communauté internationale. La théorie de Freire sur l'éducation permanente et la libération va bien au-delà des méthodes d'alphabétisation et recouvre toutes les formes d'éducation.

En 1970, il achève son célèbre ouvrage *Pédagogie des opprimés*, puis travaille pour le Conseil oecuménique des Églises en Suisse, où il prête son concours à la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation dans des pays qui viennent d'accéder à l'indépendance. En 1979, il est rappelé par le gouvernement brésilien qui lui propose un poste d'enseignant à l'Université de São Paulo et, en 1988, il devient ministre de l'éducation pour la ville de São Paulo.

Lauréat du prix international d'alphabétisation de l'UNESCO (1975) et du prix UNESCO de l'éducation pour la paix, il est, de 1987 à 1995, membre du Jury des prix internationaux d'alphabétisation.

Dans une de ses dernières grandes interventions, à la Conférence mondiale de l'ILI sur l'alphabétisation tenue à Philadelphie en mars 1996, Freire évoquait avec humour et sobriété la fin de sa vie :

J'aurai bientôt soixante quinze ans et parfois j'entends les propos que je tenais il y a quarante ans. Mais j'ai beaucoup changé, jour après jour ! Autrefois, j'étais un jeune homme curieux ; aujourd'hui, je suis un vieil homme curieux. Ma curiosité est sans limite. Peut-être qu'au moment de partir, je serai curieux de savoir ce que mourir signifie. ■

(Une partie de ce texte a été adaptée de *Paulo Freire : His Life, Works and Thought*, par Denis Collins, reproduit sur le site Web de la National Louis University <<http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Freire.html>>.

ARABIC LITERACY *suite de la page 1*

tions au sein de la famille, dans les échoppes ou au marché). Dans cette situation connue en linguistique sous le nom de *diglossie*, la langue *fusha* possède une valeur et un prestige particuliers. Pourtant, l'arabe *fusha* n'est la langue maternelle de personne et n'est parlée dans pratiquement aucun foyer du monde arabe ; il s'apprend à l'école et est utilisé exclusivement à l'extérieur, dans le cadre de fonctions officielles. Les dialectes locaux ou les formes vernaculaires de l'arabe s'apprennent comme une langue maternelle et ce sont elles qui sont parlées presque exclusivement dans la vie courante tout au long de l'existence.

Le cloisonnement ainsi opéré entre les deux principales formes de l'arabe a pour effet de mettre une distance entre la langue *fusha*, langue des premiers apprentissages et des études scolaires, et l'environnement immédiat et quotidien des apprenants, qu'ils soient enfants ou adultes. La langue *fusha* est donc déconnectée de la réalité des modes d'expression, ce qui réduit d'autant l'intérêt et la motivation des apprenants. Cette situation provoque un phénomène dit de *distance linguistique* qui peut avoir de graves conséquences sur le plan éducatif et social. Les très grandes différences grammaticales et lexicales entre la langue *fusha* et les formes dialectales de l'arabe rendent la première difficile à apprendre et à utiliser. Son formalisme et sa prédominance dans l'écrit rendent son utilisation encore plus difficile à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire. Si tous les enfants apprennent fatalement et sans peine le dialecte local qui est le leur, seuls ceux qui sont normalement scolarisés peuvent apprendre l'arabe *fusha* et bénéficier ainsi des avantages qui s'attachent à ce savoir sur le plan socio-économique et de la mobilité sociale. Vu la corrélation entre connaissance de la langue *fusha* et ascension socio-économique, la persistance de cette forme de l'arabe apparaît comme une cause importante d'inégalité sociale.

De nombreux linguistes et spécialistes des sciences de l'éducation affirment que la diglossie dans la région arabe est responsable de la persistance du faible niveau d'alphabétisation et d'instruction dont témoignent les fréquents redoublements et abandons en cours d'études. D'autres mettent en cause la complexité de la langue *fusha* elle-même. Ces divergences d'opinion ne sont pas fortuites. De nombreux spécialistes et responsables arabes ont évité jusqu'à présent d'admettre l'existence de la diglossie, estimant qu'elle pouvait être une source d'inégalité dans le domaine de l'éducation. Ils ne reconnaissent l'existence que d'une seule « langue arabe » qui est la langue ordinaire de la communication panarabe (une *lingua franca* de fait pour tous les Arabes), la langue officielle des États arabes et la langue la plus répandue dans l'éducation formelle et l'acquisition des premiers savoirs. La « langue arabe » à laquelle ils se réfèrent généralement est en réalité une abstraction ambiguë et difficile à définir. Elle inclut les anciennes et les nouvelles normes de la langue ainsi que les différentes formes de l'arabe.

Pour reprendre la taxinomie généralement utilisée en linguistique, la langue *fusha* est un système linguistique mal défini, comportant des imprécisions considérables. C'est un mélange complexe a) des formes classiques de la langue issue du texte sacré du Coran, également connue sous le nom d'arabe classique ; b) de la langue écrite de la première normalisation, forme généralement associée au discours littéraire et connue également sous le nom d'arabe littéraire ; et enfin c) d'une forme « mixte » composée d'arabe classique et d'arabe littéraire, et dite « arabe moderne normalisé », née essentiellement du développement récent du journalisme et de l'expansion des médias dans toute la région. Il n'y a donc vraiment pas de version normalisée unique de la langue arabe aujourd'hui, malgré l'existence de ce mythe qui pose des problèmes considérables. Importé, dans la classe comme véhicule des échanges formels et non formels, ce mélange de variantes linguistiques de l'arabe pose de sérieux problèmes

suite page 3

ARABIC LITERACY *suite de la page 2*

sur le plan pédagogique et crée même un sentiment d'insécurité linguistique chez de nombreux élèves.

Certes, la plupart des Arabes considèrent que leur langue est sacrée et refusent qu'aucune déviation vienne porter atteinte à sa pureté et son unité originelles. C'est ce qui explique non seulement leur hostilité à toute tentative de réforme de la langue arabe, mais aussi la volonté — élevée au niveau d'une idéologie — de préserver et confirmer une singularité culturelle et historique en faisant preuve d'un purisme linguistique exacerbé, peu enclin à tolérer les erreurs dans l'usage de la langue. Pourtant, un jour viendra sans doute où l'on reconnaîtra que l'uniformité linguistique peut être non seulement illusoire mais aussi préjudiciable aux objectifs du développement. Dans sa recherche d'une plus grande homogénéité linguistique et d'une langue commune propice à l'unification, la région arabe a mis en évidence les potentialités de l'unité linguistique au plan politique, mais elle n'en a pas vu les inconvénients pour l'alphabétisation et le développement de l'éducation.

Bien entendu, cette question de la langue est délicate pour des raisons à la fois religieuses et politiques. Il n'empêche que de nombreux spécialistes arabes et même certaines académies de langues (Le Caire et Damas) ont préconisé une réforme, qui permettrait de développer l'utilisation de l'arabe sous sa forme contemporaine après une opération de simplification qui le rendrait plus facile à apprendre, à comprendre et à enrichir. Des appels en faveur de la simplification de la grammaire *fusha*, de sa modernisation et de la mise à jour de son lexique, ont été lancés à plusieurs reprises lors de diverses réunions importantes organisées dans le monde arabe ces 40 dernières années. Ces réformes n'ont pas encore été faites en raison de la complexité propre aux travaux linguistiques, et d'une situation sociolinguistique assez peu sereine. Les partisans de la simplification de la langue *fusha*, principal tremplin pour l'accès à la formation permanente et au développement socio-économique, sont toujours à l'affût d'études susceptibles de les aider à formuler les mesures d'application nécessaires. La simplification de l'arabe passant par une nouvelle réflexion sur la langue, il importe d'ancrer dans les esprits de tous les Arabes la volonté de simplifier la langue utilisée dans l'éducation formelle et non formelle et de travailler à la définition de normes linguistiques propres à améliorer les résultats et la qualité de l'éducation. Ces nouvelles normes, qui devraient s'inspirer de la vitalité des langues vernaculaires, permettraient de combler progressivement l'écart entre la langue de l'alphabétisation et de l'éducation, et la langue parlée à la maison. Seule une réforme de ce type permettra à la région arabe de faciliter l'acquisition de la langue des premiers apprentissages par des publics très diversifiés. ■

RÉFÉRENCES

- MAAMOURI, M. (1973). The linguistic situation of independent Tunisia. *The American Journal of Arabic Studies*, 1, p. 50-65.
- MAAMOURI, M. (1977). *Illiteracy in Tunisia: An evaluation*. In Thomas P. Gorman (dir. publ.), *Language and literacy: Current issues and research*. Téhéran, Iran : International Institute for Adult Literacy Methods.

L'ÉTAT SOUTIENT L'ENSEIGNEMENT DANS LES LANGUES MINORITAIRES EN CHINE

Dans toute société multilingue, les pressions qui s'exercent pour contraindre à l'acquisition de la (ou des) langue(s) nationale(s) et à l'assimilation à la culture majoritaire sont la pierre d'achoppement des défenseurs de l'enseignement et de l'alphabétisation dans les langues minoritaires. En Chine, exiger que l'instruction se fasse dans la langue majoritaire (*putonghua*) est d'autant plus impératif qu'il faut du temps et de la persévérance pour apprendre à lire et à écrire les caractères chinois (*Hanzi*). Même dans les minorités frontalières chinoises qui ont très peu accès à la langue et à l'instruction des Han, apprendre à lire et à écrire dans une langue minoritaire est souvent considéré comme un moyen de se soustraire à l'apprentissage du chinois des Han. Il y a pourtant de nombreuses raisons qui imposent à la Chine de mettre en place et de développer un système d'enseignement qui intègre les langues et les savoirs minoritaires.

Parmi les 55 minorités nationales officiellement reconnues en Chine, plusieurs possèdent plus d'une langue parlée. D'après les estimations, entre 80 et plus de 100 langues locales seraient parlées en République populaire de Chine. Quarante-sept langues minoritaires possèdent leur propre écriture dont une bonne trentaine sont couramment utilisées dans l'enseignement élémentaire.

Le soutien du gouvernement chinois à l'alphabétisation dans la langue maternelle pour les minorités ethnolinguistiques résulte en partie d'une nécessité concrète et en partie d'une volonté politique. La nécessité de scolariser et d'alphabétiser dans la langue maternelle est liée à l'impératif de développement dans les minorités rurales reculées monolingues. Dans ces communautés, avoir été instruit en chinois des Han peut être une porte de sortie pour un petit nombre de jeunes ayant de bons résultats scolaires. Le soutien politique à l'alphabétisation dans une langue minoritaire est inscrit dans la Constitution chinoise qui garantit l'égalité de traitement entre les chinois des Han et les langues minoritaires.

On ne sait pas comment évoluera le soutien que les pouvoirs publics apportent officiellement à l'alphabétisation dans les langues minoritaires. Bien que le chinois des Han et les langues minoritaires soient traités par la loi sur un pied d'égalité, tant les pouvoirs publics que l'opinion savent bien que l'inégalité linguistique est une réalité. S'agissant des systèmes d'écriture qui ont été récemment mis au point, en particulier pour la langue zhuang, la documentation dont on dispose est si limitée et marginale qu'elle est pour ainsi dire sans utilité. Même quand les systèmes d'écriture traditionnels sont mieux structurés, comme ceux des Tibétains, des Ouïgours ou des Mongols, l'instruction n'est pas toujours très répandue dans la population ou se limite à des domaines fonctionnels bien précis (comme la religion ou le folklore).

Le soutien que le gouvernement chinois apporte à l'instruction dans les langues minoritaires s'explique aussi par la politique qu'il pratique en matière d'identité. Les langues (et en particulier les modes d'instruction) comptent parmi les principaux marqueurs de l'identité et de la différence. Les Han, qui sont majoritaires, parlent de nombreuses langues locales différentes, mais ils ont une écriture, une langue écrite, une histoire et une identité culturelle communes. En Chine, comme dans d'autres États pluriethniques, l'« altérité » que représentent les langues, les modes d'alphabétisation et les cultures minoritaires, permet de construire et de renforcer l'identité majoritaire. ■

Adapté de R. Stites, (sous presse), *Writing cultural boundaries: National minority language policy, literacy planning, and bilingual education*, in G. Postiglione (dir. publ.), *The education of national minorities in China* (New York : Garland, sous presse). Voir également D. Gladney, (1994), *Representing nationality in China: Refiguring majority/minority identities*, *The Journal of Asian Studies*, vol.53, n° 1, p. 92-123.

L'ALPHABÉTISATION DANS LA LANGUE MATERNELLE OU DANS UNE DEUXIÈME LANGUE : ÉTUDE DE LA SITUATION AU MAROC

L'apprentissage de la lecture dans la « langue maternelle » ou première langue conduit-il à de meilleurs résultats scolaires que l'apprentissage obligatoire de la lecture dans une deuxième langue ? Il y a plus de quarante ans, des experts réunis à une conférence de l'UNESCO exprimaient leur appui sans réserve aux programmes d'enseignement dans la langue maternelle ou vernaculaire par une phrase aujourd'hui devenue un classique : « Il est évident que le meilleur support de l'apprentissage de la lecture est la langue maternelle ».

De nombreux spécialistes des langues et de l'éducation semblent considérer que la question est réglée. Des chercheurs ont réuni toute une série d'indications à l'appui de la théorie selon laquelle l'apprentissage de la lecture dans la « langue maternelle » ou première langue permet à l'enfant d'obtenir de meilleurs résultats que ses camarades contraints d'apprendre à lire dans une deuxième langue. Les observations effectuées essentiellement en Europe et en Amérique ont milité en faveur de l'adoption, dans de nombreux pays en développement, de la langue maternelle comme véhicule de l'enseignement préélémentaire. Cependant, des études récentes, y compris celle qui est présentée ci-après, montrent que les choses ne sont pas aussi simples.

Une étude longitudinale sur cinq ans consacrée à l'acquisition des savoirs fondamentaux par des enfants d'une commune rurale marocaine a été effectuée en 1987-1988. L'échantillon était composé d'enfants appartenant à deux communautés linguistiques distinctes (arabe et berbère), du même village, qui fréquentaient les mêmes écoles et apprenaient à lire et écrire dans un premier temps, en arabe, puis en français. L'étude a montré que les résultats étaient très différents pour le premier apprentissage — en arabe — selon que les enfants appartenaient à la communauté linguistique berbère ou arabe, pendant la première année d'école ; au bout de cinq ans toutefois, les différences avaient pratiquement disparu. La préscolarisation dans une école coranique en langue arabe s'est révélée un facteur de réussite important. Les résultats pour le deuxième apprentissage — en français — n'ont pas fait apparaître de lien avec l'origine linguistique berbère ou arabe ; en revanche, une corrélation très nette a été observée avec l'aptitude à lire et écrire en arabe.

Dans l'ensemble, cette étude confirme la théorie selon laquelle les enfants, dans certains contextes sociaux et linguistiques, n'ont pas besoin de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle pour atteindre le niveau d'instruction qui est celui du groupe linguistique majoritaire. Des recherches complémentaires sur l'acquisition des connaissances chez les enfants et les adultes dans des contextes ethnolinguistiques différents, devront être faites avant que l'on puisse tirer des conclusions générales sur la meilleure manière de conduire les programmes d'alphabétisation. ■

Le présent article est adapté d'un chapitre rédigé par D.A. Wagner, paru dans A. Durgunoglu et L. Verhoeven (dir. publ.), (1996), *Acquiring literacy in multilingual contexts: A cross-cultural comparison*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

La cinquième Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V) aura lieu à Hambourg (Allemagne), du 14 au 18 juillet 1997. L'International Literacy Institute a contribué à l'organisation de deux groupes de travail sur les thèmes : « Alphabétisation : recherche, évaluation et statistiques » et « Alphabétisation et technologie » ; ces groupes aborderont sous un éclairage nouveau la progression de l'alphabétisation dans le monde. Si vous comptez vous rendre à Hambourg, prenez contact avec eux et visitez la salle d'exposition de l'ILI.

« LITERACY ONLINE » ET « INTERNATIONAL LITERACY EXPLORER » : DEUX NOUVEAUX OUTILS ÉLECTRONIQUES POUR LES SPÉCIALISTES DE L'ALPHABÉTISATION

L'International Literacy Institute (ILI) finance l'élaboration de deux nouveaux outils électroniques pour les spécialistes de l'alphabétisation : Literacy Online, nouveau site Web sur lequel les chercheurs, décideurs et professionnels de terrain du monde entier pourront trouver des informations utiles sur l'alphabétisation, et International Literacy Explorer, CD-ROM qui passe en revue les solutions apportées dans le monde aux problèmes d'alphabétisation. Literacy Online sera accessible à la mi-juillet 1997 à l'adresse www.literacyonline.org. Cet outil met à profit les possibilités de communication du Web pour proposer des informations sur l'actualité de l'alphabétisation dans le monde : conférences et réunions, études et méthodes. Le site de l'ILI est cofinancé par le National Center on Adult Literacy (NCAL) de l'Université de Pennsylvanie ; ce devrait être un outil précieux pour qui cherche des données précises sur l'alphabétisation parmi la multitude d'informations aujourd'hui disponibles sur le Web. Le CD-ROM International Literacy Explorer (ILE) sera quant à lui un outil se présentant dans un format plus maniable. Il contiendra des études de cas sur six thèmes : repenser l'alphabétisation ; langue et culture ; rapports sociaux de sexe et développement ; enseigner et apprendre ; qualité et innovation ; et technologies éducatives. Il contiendra également une base de données statistiques et de nombreux rapports ILI/NCAL ; dans les années à venir, on envisage de l'éditer en version multilingue. Pour plus de renseignements, s'adresser à l'ILI ou visiter notre site Web nouvelle formule (voir ci-dessus).

© 1997 International Literacy Institute

Pour tous renseignements, s'adresser à : International Literacy Institute

University of Pennsylvania
3910 Chestnut Street
Philadelphia, PA 19104-3111,
États-Unis d'Amérique
Tél. : (215) 898-2100
Fax : (215) 898-9804
E-mail : ili@literacy-upenn.edu
URL : <http://www.literacyonline.org>

Directeur : Daniel A. Wagner
Directeur associé : Mohamed Maamouri
Coordination internationale : Tracy Kerr
Directeur de recherches (technologie) : Christopher Hopey
Rédaction : Janet C. Smith
Sous-Directrice : Mary Russell

Literacy Innovations est financé par l'UNESCO et la Graduate School of Education de l'Université de Pennsylvanie. Les conclusions et opinions exprimées dans le présent bulletin ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou la ligne d'action des institutions parrainantes.