

Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE¹ chez des étudiants algériens

Naouel Boustane-Boubir
Doctorante, Université d'Annaba



Synergies Algérie n°9 - 2010 pp. 179-188

Résumé : *Cet article présente une recherche doctorale en cours orientée vers l'étude de la compréhension en lecture sous l'angle des stratégies de compréhension. Cette notion est très à la mode ces dernières années et pourrait réaliser un avancement scientifique dans la didactique de la compréhension de texte. En effet, nous essayons de clarifier cette notion en donnant un aperçu sur quelques recherches intéressées à cette question. De plus, les lignes qui suivent seront l'occasion d'explicitier les premiers résultats de notre étude faite dans un contexte universitaire.*

Mots-clés : *compréhension en lecture, stratégie de compréhension, méthode d'analyse.*

Abstract: *This article presents a current doctoral research directed to the study of the comprehension in reading under the angle of the strategies of comprehension. This notion is very fashionable these last years and could realize a scientific progress in the didactics of the understanding of text. Indeed, we try to clarify this notion by giving an outline about some researches interested in this question. Furthermore, the lines which follow will be the opportunity to clarify the first results of our study excuted in a university context.*

Keywords: *Reading comprehension, strategy of comprehension, method of analysis.*

المخلص: يعبر هذا المقال عن بحث في الدكتوراه جاري الانجاز موجهة نحو دراسة الفهم في القراءة و ذلك من زاوية استراتيجيات الفهم. أصبح هذا المصطلح على الموضة في السنوات الأخيرة مما يمكنه من انجاز تقدم علمي في تعليمية فهم النص. بالفعل سنحاول توضيح هذا المصطلح بإعطاء لمحة عن بعض الأبحاث المهمة بهذه المسألة. إضافة إلى ذلك سنكون الأسطر الموالية فرصة لعرض النتائج الأولية لدراستنا المنجزة في وسط جامعي.

الكلمات المفتاحية: الفهم في القراءة, إستراتيجية الفهم, منهجية التحليل.

Introduction

Le présent article expose les premiers résultats d'une recherche doctorale en cours² qui s'intéresse à étudier les stratégies de compréhension en lecture de texte en FLE. Nous orientons l'attention dans les lignes qui suivent vers

les données d'une recherche menées à l'université d'Annaba. Le programme proposé aux étudiants de 3^{ème} année traduction³ donne une grande part à la lecture de textes en F.L.E et à l'expression écrite. Il paraît clairement que pour pouvoir s'exprimer par écrit, il faut d'abord comprendre les textes proposés. Compte tenu de la période accordée à cette étude, nous avons fait un choix en prenant en considération le rôle significatif des stratégies de compréhension. Cette limite n'est pas la seule raison de notre choix, mais aussi parce que beaucoup de recherches (M. Rémond, 2003 ; M. Fayol, 2004 ; Zabrucky et Commander, 1993 ; J. Tardif, 1992 ; Paris et al, 1991 ; Giasson, 1990 ; Baker, 1989 ; Garner, 1987) intéressées à cette question révèlent l'importance des stratégies à améliorer la compréhension. Généralement, ces travaux aboutissent à des résultats montrant que les mauvais lecteurs ont moins de performance en lecture car ils font rarement appel aux stratégies. Dans la présente étude, nous nous interrogeons sur les points suivants :

- 1- Les étudiants de 3^{ème} AT parviennent-ils à comprendre un texte en F.L.E ?
- 2- Quelles sont les stratégies de compréhension utilisées par ces étudiants ?
- 3- Ces stratégies sont-elles efficaces ?

A propos de la compréhension en lecture...

Rencontrer des mots inconnus ou des phrases complexes lors de la lecture peut entraver la construction du sens car cette dernière est liée à une représentation mentale faite à partir de mots⁴ d'où le rôle du sens global de la phrase. D'autres études se sont penchées sur d'autres composantes telles que les connaissances antérieures et les inférences. Depuis quatre décennies, les chercheurs accordent plus d'importance à la compréhension et ne cessent pas de proposer des définitions de cette notion. De notre part, nous nous référons à la définition de Legendre (2005 : 262) qui considère cette activité complexe comme « une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture. »

En psycholinguistique cognitive, les théories essentielles de la lecture considèrent la compréhension comme une activité mentale construite progressivement à l'aide de toutes les procédures mises en œuvre par le lecteur au service de la construction mentale de signification. Le lecteur essaie de tisser une signification à partir d'une matière intérieure (le texte) qui se conjugue selon le besoin avec d'autres éléments extérieurs au texte (les connaissances antérieures, stratégies de compréhension, type de texte, etc). N. Boudechiche (2008 : 66) se réfère aux recherches de (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988) pour expliquer la compréhension à travers une signification de texte nécessitant deux opérations primordiales :

« il s'agit d'abord de construire la signification de la base de texte, c'est-à-dire construire la signification de sa cohérence locale et globale (microstructure). Puis construire la signification du modèle de situation évoqué par le texte, c'est-à-dire la signification des informations auxquelles renvoie le texte, qui ne soit pas explicitement mentionnées au niveau du texte mais qui sont supposées être construites par le lecteur

et stockées en mémoire (macrostructure). La mise en rapport entre les différents types d'informations issues du texte et les connaissances du lecteur stockées en mémoire représentent l'activité de compréhension de texte. »

A propos des stratégies de compréhension...

En se concentrant sur la compréhension, beaucoup de recherches ont abouti à des résultats montrant le rôle significatif de quelques facteurs facilitant cette activité (motivation, intérêt, temps alloué à la lecture, connaissances antérieures, stratégies efficaces de compréhension, etc.) (M. Trehearne et R. Doctorow, 2006) Nous nous intéressons, dans la présente étude, à la notion de « stratégie de compréhension » pour son rôle primordial dans la construction de sens : « [...] comprendre un texte c'est aussi mettre en place des stratégies performantes, de haut niveau, pour vérifier l'état de sa compréhension et rectifier le tir si nécessaire. » (ONL, 2000, cité par S. Lucchini, 2002 : 38). Puisque nous avons choisi d'étudier les stratégies de compréhension, il nous semble nécessaire de clarifier quelques notions clés :

Stratégie, processus et habilité

En sciences cognitives, de multiples descriptions ont tracé les caractères de ces activités mentales mises en œuvre par le lecteur. En effet, ces opérations mentales peuvent être inconscientes et automatiques tel qu'il est le cas du processus (M. Fayol, 1993 ; J. Tardif, 1992 ; Paris et al, 1991 ; J. Giasson, 1990 ; Baker, 1989, Garner, 1987), comme elles peuvent être conscientes lorsqu'il s'agit de la stratégie. Tel qu'il est expliqué par M. Fayol (1993 : 26): « [...] une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale de la performance. » D'autres auteurs (Raynal et Rieunier, 1997 ; Deschênes, 1991) valorisent 'la variable but' et considèrent la stratégie comme un ensemble de méthodes, moyens et techniques qui sont organisés et planifiés pour arriver à un objectif. En effet, fixer un but est en relation directe avec l'emploi d'une stratégie donnée. Dans ce cas, le lecteur peut faire un va et vient entre le processus et la stratégie et vice versa. Et pour faire la différence entre une stratégie et une habilité, J. Giasson (1990 : 32) montre que: « une habilité consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment faire, mais également quoi, pourquoi et quand le faire. »

Stratégie de lecture⁵, stratégie de compréhension ou modalité de lecture

Sous plusieurs appellations, la notion de 'stratégie de lecture' a attiré l'attention de certains auteurs. En s'appuyant sur l'approche globale, S. Moirand (1979) et D. Lehmann et S. Moirand (1980) emploient stratégie de compréhension pour parler de stratégie de lecture. Selon cette approche, le lecteur est considéré

« comme un pôle actif dans la relation qui s'établit entre lui et le scripteur, il n'en reste pas moins qu'elle constitue uniquement une réflexion à visée pédagogique à partir d'un point de vue d'enseignement, que, de ce fait, elle ne théorise pas les opérations effectuées par le lecteur et que la question des processus mis en œuvre par le lecteur et l'apprenti lecteur alloglottes n'est pas centrale. » (Rui, 2000)

Donc, l'accent est mis sur les stratégies d'enseignement et non pas sur les stratégies d'apprentissage. Ces auteurs (1980) proposent d'étudier les stratégies de lecture en prenant en considération trois variables : la variable but, la variable textuelle et la variable situationnelle (Adam, 1985) ou le lecteur⁶ (Rui, 2000). En ce sens, cette approche favorise plutôt la première variable et s'appuie sur un lecteur actif qui prend conscience tout seul (sans l'aide de l'enseignant) des stratégies de compréhension en lecture de textes en langue maternelle et les transfère volontairement en langue étrangère (S. Moirand, 1979). Seul, le lecteur prend la décision concernant l'utilisation des stratégies de compréhension en langue étrangère comme il est montré par D. Lehmann et S. Moirand (1980 : 153)

« Nul ne sait cependant ce que deviendront les stratégies de lecture des étudiants, une fois le cours terminé et l'autonomie enfin acquise, face à des discours ayant trait à leurs recherches ou à leur goûts personnels. »

Or, l'autonomie acquise par le lecteur le rend indépendant de son enseignant. D'abord, les stratégies de compréhension deviennent automatisées en langue maternelle puis transférables et automatisées en langue étrangère après un certain temps.

De son côté, F. Cicurel propose un ouvrage intitulé *Lectures interactives en langue étrangère* (1991) pour traiter la question de la lecture- compréhension de texte en F.L.E. De même, la variable but est toujours prise en considération : « apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture. » (p.17) Par ailleurs, la notion de 'stratégie de lecture' a été remplacée par 'modalité de lecture' dans les travaux de C. Dévelotte (1990) qui préfère plutôt mettre l'accent sur les stratégies individuelles sollicitées par des apprenants- lecteurs en F.L.E.

Dans ses écrits, B. Rui (2000) attire l'attention sur l'ambiguïté constatée autour de la 'stratégie de lecture' car peu d'études définissent avec précision les caractères (conscient/ inconscient, contrôlé/ automatisé, observable/ non observable) de cette notion. A son tour cette auteure propose une distinction entre 'processus' et 'stratégie' :

« si tous deux interviennent pendant l'exécution d'un projet, la stratégie serait une opération contrôlée par le sujet alors que le processus relèverait de l'automatisé. Du fait de leur caractère contrôlé, les stratégies seraient donc susceptibles d'être conscientes donc verbalisables par le sujet et, de ce fait, observables par l'analyste. »

Pour notre part, nous considérons que chaque lecteur possède un bagage mental stratégique⁷. Dans ce sens, un bon compreneur interpelle en grande part des stratégies efficaces tandis qu'un mauvais compreneur sollicite le plus souvent des stratégies inefficaces. Donc, une stratégie de compréhension constitue une activité mentale complexe différente d'un lecteur à un autre (selon la nature des stratégies utilisées, le nombre de stratégies sollicitées et leur degré d'efficacité). Il s'agit d'une opération consciente, contrôlée et par là verbalisable par le lecteur.

Stratégies de compréhension : Objet de recherches.

A partir des années 80, le terme stratégie est devenu très à la mode surtout dans le contexte de la didactique de français qui s'est orientée vers l'étude de la compréhension en lecture. Ce terme se distingue souvent par un caractère ambigu quoiqu'il soit un objet de certaines recherches, il est peu défini. Tout en s'appuyant sur l'analyse d'observations permettant de savoir comment procèdent des lecteurs pour comprendre un texte, la plupart des études menées en F.L.E ou en F.L.M se sont intéressées à dévoiler « des styles de lecteurs » ou « des profils de lecteurs ». Ces recherches ont fourni plus d'explications sur les différentes stratégies permettant à un lecteur expert de construire le sens d'un texte. L'approche cognitive attire l'attention surtout sur

« ce que sait le lecteur à propos de lui-même (ses goûts, ses faiblesses, etc. relativement à la lecture) et de la lecture en général (par exemple, que les textes scientifiques sont plus difficiles à traiter que les romans policiers) et, d'autres part, ce qu'il sait faire (les stratégies) pour améliorer sa compréhension (se poser des questions, résumer ce qu'il a lu, prendre des notes, etc.) » (M. Fayol, 2004 : 87)

Les mauvais lecteurs font rarement appel aux stratégies c'est pourquoi ils deviennent moins performants. Alors que, les lecteurs experts ne relisent pas beaucoup les parties ambiguës du texte (Zabrocky et Commander, 1993). De plus, les résultats atteints par M. Rémond (1999) montrent que l'entraînement à l'utilisation explicite de stratégies de compréhension améliore remarquablement les performances des lecteurs. Dans les premières années d'apprentissage de la lecture, le rôle de l'enseignant demeure essentiel pour « faciliter l'apprentissage de la lecture, [...], il permet donc à l'élève par la quantité d'indices et d'aide qu'il lui apporte, d'accomplir la tâche en entier dès cette étape. » (J. Giasson, 1990 : 28)

De cette façon, le lecteur devient plus autonome et développe en lui des stratégies à utiliser dans des situations convenables.

Participants

Dans le cadre du module de perfectionnement de la langue française (étudié une fois par semaine /durée de 1h45mn), nous avons retenu trois groupes de 10 étudiants (âgés de 19 à 24 ans) pour l'expérimentation⁸. Ce type d'échantillon nous paraît convenable dans la mesure où aucune autre recherche, à notre connaissance, n'avait traité le même sujet avec le même type de participants.

Matériel

Notre matériel est formé de : 1) trois textes informatifs, 2) une tâche de résumé (une épreuve de compréhension) et 3) des entretiens d'explicitation.

1. Trois textes informatifs nous semblent intéressants :

a- Le premier texte traite l'alphabétisation de trois cent millions d'illettrés en Inde. Ce texte renferme beaucoup d'informations sur le thème soulevé par l'auteur ainsi qu'un nombre considérable de mots. De ce fait, la construction du

sens nécessite d'un côté des connaissances linguistiques importantes en langue étrangère afin de comprendre les causes de l'analphabétisme en Inde et les différentes mesures prises en considération pour lutter contre ce phénomène. (voir extrait n° 1)

b- Le deuxième texte, plus difficile par rapport au texte précédent, comporte des idées multiples sur une vision futuriste de l'ordinateur. En vue d'accéder au sens des différentes parties de ce texte, le lecteur doit posséder des connaissances suffisantes sur le sujet pour parvenir à comprendre les mots inconnus et à établir des liens entre ses quatre paragraphes. (voir extrait n° 2)

c- Un troisième texte exposant un thème connu sur les effets nuisibles du tabac sur la santé. Ce texte qui est plus facile par rapport aux deux autres textes, contient des mots courants. (voir extrait n° 3)

2. Et pour déterminer le(s) niveau(x) de compréhension des participants, nous nous sommes appuyée sur le résumé comme un outil didactique permettant de renforcer la compréhension et « de mettre en pratique différentes stratégies et oriente les entraînements vers le développement des stratégies favorisant la compréhension. » (Mandin, Dessus, Lemaire, 2006 : 119) Cette tâche consiste à demander aux étudiants de résumer le texte qui leur est proposé (avec une seule consigne écrite : résumez ce texte) sans aucune aide ou autre indication écrite, mais seulement le texte durant l'accomplissement de la tâche, pour ne pas influencer leurs réponses.

3. Pour chaque texte, nous avons prévu des énoncés pour chaque texte pour identifier les différentes procédures mises en place et permettant de construire un sens : après avoir résumé le texte, chaque participant sera invité à verbaliser comment il a fait pour comprendre le sens du texte.

Hypothèse

L'hypothèse de notre recherche stipule que les difficultés de compréhension de texte en F.L.E qu'éprouvent des étudiants de 3^{ème} AT trouvent leur explication dans l'utilisation inefficace⁹ des stratégies de compréhension. Malgré la présence d'une multitude de facteurs qui semblent agir sur la compréhension, cette hypothèse affirme que ces étudiants font peut être rarement appel à des stratégies efficaces ce qui entrave leur construction de sens.

Présentation des premiers résultats

En matière de compréhension, nous avons constaté que la plupart des étudiants donnent des réponses approchantes de la réponse souhaitée (les questions littérales nécessitant une réponse correcte dans le texte). Les résultats révèlent également que les réponses approximatives des réponses attendues sur les questions personnelles occupent la deuxième place alors que celles exigeant d'établir des liens entre les éléments du texte pour aboutir à des inférences restent dans la dernière place. Ces résultats rejoignent ceux trouvés par G. Turmo et B. Miroudot (1997) montrant que lorsqu'il s'agit de lire en langue étrangère, le lecteur s'appuie sur la compréhension de chaque mot c'est

pourquoi il reste au niveau des formes littérales. Ces éléments engendrent une situation de difficulté de compréhension. Si c'était le cas de la langue maternelle, le lecteur prendra en considération seulement ce qui lui paraît essentiel à la construction du sens du texte. En ce sens, il ne faut pas oublier que selon J. Giasson (1990) l'identification de la perte de compréhension puis la réparation de celle-ci constituent deux processus métacognitifs amenant à réguler la situation et gérer la compréhension.

Pour ce qui est des stratégies, nous avons constaté que le nombre de stratégies sollicitées est en rapport direct avec le degré de difficulté du texte : plus le texte est difficile plus les lecteurs ont tendance à utiliser peu de stratégies efficaces. En se basant sur le tableau ci-dessous, nous remarquons que d'un texte à un autre, les lecteurs ne sollicitent pas le même nombre de stratégies de compréhension.

| | Texte n° 1 | Texte n° 2 | Texte n° 3 |
|---------------------------------------|---|---|---|
| | L'étudiant démontre une utilisation considérable de stratégies. | L'étudiant démontre une utilisation limitée de stratégies. | L'étudiant démontre une utilisation de certaines stratégies. |
| | Le lecteur | | |
| Stratégies utilisées par les lecteurs | <ul style="list-style-type: none"> - prête attention à des éléments permettant de dégager le sens du texte. - Essaie de donner une signification globale du texte. - Continue à lire en espérant pouvoir comprendre le mot/ la phrase ou le passage difficile. - Etablit de façon générale des liens entre les phrases du texte. - Arrive à établir de façon générale des liens entre les phrases du texte. - Réussit à établir de façon générale des liens au sein de la même phrase. - Trouve de façon générale les idées essentielles du texte. | <ul style="list-style-type: none"> - Reprend des passages dans ses mots (reformulation). - Essaie de donner une signification globale du texte. - Continue à lire en espérant pouvoir comprendre le mot/ la phrase ou le passage difficile. - Etablit de façon générale des liens entre les paragraphes du texte. | <ul style="list-style-type: none"> - Reprend des passages dans ses mots (reformulation). - prête attention à des éléments permettant de dégager le sens du texte. - Essaie de donner une signification globale du texte. - Continue à lire en espérant pouvoir comprendre le mot/ la phrase ou le passage difficile. - Trouve de façon générale les idées essentielles du texte. - Réussit à établir de façon générale des liens au sein de la même phrase. |

Conclusion

La présente recherche voulait dévoiler les principaux liens entre la compréhension en lecture et l'utilisation des stratégies facilitant la construction de sens. De ce fait, nous avons utilisé le résumé comme un outil didactique permettant

de vérifier la compréhension du texte ainsi que des entretiens d'explicitation amenant à identifier les procédures mises en place par les lecteurs lors de la construction du sens. Par ailleurs, les résultats obtenus mènent à deux types de lecteurs stratégiques : D'un côté, les lecteurs qui utilisent des stratégies efficaces (prêter attention aux éléments dégageant un sens, s'appuyer sur le sens global du texte, reformuler les idées essentielles du texte, fournir un effort pour accéder au sens, établir des liens significatifs tout au long du texte) conduisant à faciliter la construction de sens en langue étrangère. De l'autre côté, les lecteurs en difficultés emploient d'autres stratégies mais dans le mauvais sens (garder les mêmes expressions et phrases du texte, ne pas distinguer les idées essentielles du reste des idées, échouer à établir des liens significatifs tout au long du texte, ignorer les éléments porteur de sens dans le texte) ce qui leur empêche d'accéder au sens du texte. Ce type de lecteurs semble donner moins d'importance aux éléments aidant à la compréhension.

Notes

¹ Français langue étrangère.

² Une recherche effectuée dans un contexte universitaire algérien.

³ Désormais 3^{ème} AT.

⁴ Le sens de chaque mot n'amène pas à la signification de la phrase.

⁵ Nous employons le terme stratégie de lecture pour dire stratégie de compréhension.

⁶ L'autreure préfère utiliser le terme « lecteur » pour parler de la situation situationnelle.

⁷ Nous entendons par magasin mental stratégique, l'ensemble de stratégies efficaces et inefficaces souvent activées lors de la lecture d'un texte à comprendre.

⁸ Nous avons mené cette expérimentation au mois d'avril 2009. Les séances sont séparées pour chaque groupe selon les étapes suivantes : 1) la tâche de résumé et 2) les entretiens d'explicitation.

⁹ Nous entendons par utilisation inefficace des stratégies de compréhension, le recours à des stratégies qui entravent/ ne facilitent pas la compréhension.

Bibliographie

Boudechiche, N. 2008. *Contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique*. Thèse de doctorat sous la direction de Saddek Aouadi et Enis Legros, Université d'Annaba.

Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, collection F.

Deschênes, A-J. 1991. « Les stratégies de lecture ». In *Les entretiens Nathan sur la lecture-acte 1*. Paris, Nathan, pp.29-45.

Dévelotte, C. 1990. « Lire : un contrat de confiance ». In *Le français dans le monde*, n° 253, pp. 50-54.

Fayol, M. 2004. « Lecture comme processus dynamique ». In *Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture*, observatoire national de la lecture, CNDP, Paris, pp. 81-98.

Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Paris/Bruxelles, Editions De Boeck.

Lehmann, D et Moirand, S. 1980. « Une approche communicative de la lecture ». In *Le français dans le monde*, Recherches et applications, n° 153, pp. 72-79.

- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lucchiani, S. 2002. *L'apprentissage de la lecture en langue seconde : La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Editions Modulaires Européennes.
- Mandin, S, Dessus, P et Lemaire, B. 2006). « Comprendre pour résumer, résumer pour comprendre ». In P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissage et enseignement : sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, chap 7, pp. 107-122.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*, Paris, Clé international.
- Rémond, M, Quet, F. 1999. « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : L'exemple du CM2 ». In *Repères n°19 : Comprendre et interpréter les textes à l'école*, pp. 203-224.
- Raynal, F, Rieunier, A. 1997. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.
- Rui, B. 2000. « Exploration de la notion de stratégie de lecture ». In *Aile*, n°13, (en ligne), aile.revues.org/document387.html, 20 août 2009.
- Trehearne, M et Doctorow, R. 2006. « La compréhension de textes : les stratégies efficaces ». Chap2, *Littératie de la 3^e à la 6^e année, Répertoire de ressources pédagogiques, groupe Modulo*, [En ligne] www.groupemodulo.com, consulté le 28 juin 2008.
- Turmo, G. et Miroudout, B. 1997). *F.O.S : aspects théoriques et méthodologiques de l'enseignement du français sur objectifs au Cambodge*. Phnom Penh : Centre culturel et de coopération linguistique de Phnom Penh.

Annexes

Annexe n° 1

« Trois cents millions d'illettrés »

L'Inde vient de lancer son plus ambitieux programme d'éducation des adultes : l'alphabétisation en cinq ans de cent millions de personnes de quatorze à trente cinq ans. Programme bien nécessaire. En dépit des progrès de la scolarisation, le nombre des analphabètes n'a cessé d'augmenter depuis l'indépendance, du fait de l'accroissement démographique. On compte actuellement plus de trois cent millions d'illettrés parmi les quatorze trente cinq ans. Le taux d'alphabétisation s'est pourtant élevé régulièrement de 16,6% en 1951 à 40% en 1978. Il est toutefois plus faible chez les femmes et varie d'une région à une autre.

L'extrême pauvreté d'une large partie de la population et les grandes inégalités de la société indienne expliquent le profond écart existant entre les objets fixés par le législateur et la réalité. Le système éducatif ne fait que renforcer ces inégalités.

Tandis que de nombreuses familles très pauvres ne peuvent inscrire leurs enfants à l'école, les parents les plus riches « poussent » les leurs à suivre un enseignement secondaire et supérieur : 70% des élèves du secondaire et 80% des étudiants appartiennent au tiers de la population qui a les revenus les plus élevés, aux familles qu'on appelle en Inde les castes dominantes.

Pour effacer la fâcheuse impression produite par le record du pays en matière d'analphabétisme, le nouveau gouvernement a proposé malgré le scepticisme général, d'apprendre à lire à une partie de ceux qui n'ont pu le faire depuis trente ans. Symboliquement, le programme national

d'éducation adultes a été lancé le premier octobre, jour anniversaire du mahatma Gandhi. Celui-ci n'avait-il pas pour slogan : « Que chacun apprenne à lire à une personne ! »

Gerard Viratelle, In *Le monde de l'éducation* n° 47, février 1979

Annexe n° 2

L'ordinateur et la surveillance des individus

Parce qu'ils permettent de saisir, stocker, traiter et diffuser l'information, les ordinateurs et les moyens de télécommunication peuvent être perçus comme porteurs d'une menace plus grande que toutes les autres machines préalablement inventées par l'homme, mais aussi, et c'est là le paradoxe qu'il convient d'éclairer, comme le plus fantastique outil de progrès dont l'humanité se soit jamais dotée.

L'extension rapide de l'utilisation de l'informatique permettrait-elle la mise en place du monde déshumanisé décrit dans 1984 par George Orwell. Celui-ci a imaginé, autour d'un être mythique appelé Big Brother, un système totalitaire : un maître absolu, un parti unique qui exerce son contrôle sur l'ensemble de l'économie (nous savons que les exemples de telles sociétés ne manquent pas !). Dans cet univers, le contrôle s'étend à la vie privée des individus par l'intermédiaire d'un télécran¹, par lequel le pouvoir central diffuse l'information de son choix et observe l'individu dans ses moindres faits et gestes. A ce contrôle sans limites s'ajoute celui des informations : tous les documents publiés et archivés sont régulièrement révisés et republiés conformément aux positions officielles du gouvernement.

Martin Ader-Le choc informatique, (1984)

Annexe n° 3

Des risques évitables

Chacun sait que fumer est nuisible pour la santé, mais jusqu'à quel point ? Si tous les fumeurs pouvaient lire le rapport statistique de 553 pages sur la mortalité due au tabac dans les pays développés (années 1950- 2000), publié pour la récente Conférence mondiale sur le tabac, il ne resterait pas beaucoup d'adeptes de l'herbe à Nicot. Car, si pendant longtemps on a pu mettre en doute les effets nocifs du tabac, les choses sont claires aujourd'hui. Comme le soulignait le Pr Maurice Tubiana, oncologue, président de la conférence : « l'usage du tabac est le principal facteur de mortalité prématurée, entre 30 et 65 ans, qui soit évitable. » Le rapport révèle des chiffres effarants : ainsi, un fumeur sur deux meurt d'une maladie liée au tabagisme. Il encourt d'autant plus des risques qu'il a commencé à fumer jeune. On estime que le tabac est à l'origine de 30% des morts par cancer, de 25% des morts par affection cardio-vasculaire et de 80 à 90% des décès par insuffisance respiratoire chronique. Au total, 3 millions de personnes, dont 500000 femmes, meurent chaque année du tabac dans le monde.

Elle, 24 novembre 1994.