

ociologie et tiers monde

3
431
ALBERT MEISTER

alphabétisation et développement

le rôle de l'alphabétisation
fonctionnelle dans le
développement économique
et la modernisation

éditions anthropos

979

alphabétisation et développement

le rôle de l'alphabétisation
fonctionnelle dans le
développement économique
et la modernisation

13979

16° R
13680
(8)

DL-14 6 1773-11664

DU MEME AUTEUR

Aux éditions Anthropos

- Participation, animation et développement (à partir d'une étude rurale en Argentine)*, 1969.
Où va l'autogestion yougoslave ? 1970.
Le système mexicain 1971.

Chez d'autres éditeurs

- Coopération d'habitation et sociologie du voisinage*, éditions de Minuit, 1957.
Associations coopératives et groupes de loisirs en milieu rural, éditions de Minuit, 1957.
Les communautés de travail, éditions Entente communautaire, 1959.
Principes et tendances de la planification rurale en Israel, éditions Mouton, 1962.
Socialisme et autogestion - L'expérience yougoslave, éditions du Seuil, 1964.
I piccoli gruppi, editrice A.V.E., Rome, 1965.
L'Afrique peut-elle partir ? Changement social et développement en Afrique orientale, éditions du Seuil, 1966.
Le développement économique de l'Afrique de l'Est, Presses universitaires de France, 1966.
Vers une sociologie des associations, éditions ouvrières, 1972.

En collaboration

- Une communauté de travail de la banlieue parisienne*, éditions de Minuit, 1955.
Autonomia e solidarietà nel Montiferru, edizione II Montiferru, Cagliari, 1959.
Tradicionalismo y cambio social, Universidad del Litoral, Rosario, 1963.
Desarrollo comunitario y cambio social, Universidad Central, Caracas, 1969.

ALBERT MEISTER

alphabétisation et développement

le rôle de l'alphabétisation
fonctionnelle dans le
développement économique
et la modernisation

éditions anthropos paris

15, rue Racine, PARIS 6^e

DU MÊME AUTEUR

ALBERT MEISTER

Les langues et les dialectes de la région de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1967

Grammaire de la langue provençale
Paris, Klincksieck, 1970

Le dialecte provençal
Paris, Klincksieck, 1971

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

et

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

développement

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

le rôle de l'alphabétisation

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

fonctionnelle dans le



développement économique

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

et la modernisation

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

Le dialecte provençal et la langue de la vallée du Rhône
Paris, Klincksieck, 1971

Éditions Klincksieck

11 rue de la Harpe - Paris 5^e

INTRODUCTION

La corrélation entre le taux d'alphabétisation et le niveau de développement économique est une vieille question qui a déjà fait couler beaucoup d'encre : si les pays sous-développés enregistrent généralement des taux élevés d'analphabétisme, il n'en reste pas moins vrai que certains d'entre eux, avec des taux d'alphabétisation d'environ 40 % de la population n'ont pas encore franchi le seuil du sous-développement¹. Par ailleurs, on a peut-être trop mis au compte de l'analphabétisme l'échec de mesures de développement qui ne dépendent pas de lui²; ou, à l'inverse, l'augmentation de certaines productions agricoles imputée à l'introduction de nouvelles méthodes de culture est en fait conditionnée, au moins en partie, par l'alphabétisation préalable des paysans³. Au total, devant l'impossibilité d'isoler expérimentalement les innombrables facteurs qui pèsent sur la relation entre éducation, au sens large, et développement économique ou, plus précisément, en ce qui nous concerne ici, entre alphabétisation et

1. D'après H.M. PHILLIPS, *Alphabétisation et développement*, Paris, UNESCO, 1970, p. 35.

2. Cf. UNESCO *Introduction à l'alphabétisation fonctionnelle*. Document de travail FD/CONF/52/1/2, 26 p.

3. Cf. A.G. HOLTSMANN, « Analyse de la rentabilité des programmes d'alphabétisation », Paris, UNESCO, ED/CONF. 28/5, 23 p.

croissance du PNB¹, force est bien de constater qu'on en est réduit à des conjectures qui, souvent, manifestent les préférences intellectuelles ou idéologiques de ceux qui les émettent.

On peut d'ailleurs se demander si l'impasse dans laquelle sont tombés ces essais de corrélation ne tient pas à une définition trop restrictive de l'analphabétisme (ne pas savoir lire ni écrire) alors qu'il n'est qu'un élément indissociable d'une situation culturelle totale⁵ ; de la même manière, la définition habituelle de l'alphabétisation servant de base aux statistiques et aux corrélations qui se greffent sur elles, masque le véritable passage d'une situation culturelle à une autre. En d'autres termes, l'alphabétisé n'est pas seulement un individu qui sait lire, écrire et calculer, mais un individu qui se meut dans un univers différent, dans le monde de l'affiche, des outils nouveaux, du cinéma, de la mobilité, du transistor, etc.⁶. En ce sens, considéré à lui seul, le degré d'alphabétisation est à la fois un indicateur trop pauvre pour témoigner de ce passage complexe d'une situation culturelle à une autre, mais une condition essentielle de ce passage.

Malgré les apparences, ces considérations d'introduction ne sont pas du tout théoriques et permettent même d'entrer immédiatement dans le sujet ; en introduisant une composante de formation professionnelle dans les programmes d'alphabétisation, l'alphabétisation fonctionnelle traduit en termes d'action ce qui vient d'être dit : à savoir

4. Cf. ANDRÉ CLÉMENT DECOUFLÉ, « Educational Systems and Job Opportunities in Developing Countries : Pleading for an Unconventional Research », *International Review of Community Development*, 1970, 23-24, pp. 23-44 ; également UNESCO *L'alphabétisation au service du développement* 1965, CS/0765. 27-EDA, 8 (WS), 41 p.

5. Cf. R. COUVERT, Rapport sur l'alphabétisation fonctionnelle au Laos. Paris, UNESCO, 1968, 888/BMS/RD/EDA, p. 43 et ss ; également *L'Alphabétisation au service du développement*, op. cit., p. 7 ; PAUL VIEILLE, *Recherche scientifique et alphabétisation fonctionnelle - Analyse des problèmes posés*, UNESCO, 1971, 51 p.

6. R. COUVERT, *Projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle - sous-projet de Farafangana (Madagascar)*, 1970, p. 5.

que la simple alphabétisation est un levier trop faible pour faciliter le passage d'une situation culturelle à une autre. L'expérience des campagnes massives d'alphabétisation avait d'ailleurs conduit à la même conclusion, en particulier lors de la conférence internationale des ministres de l'Education à Téhéran en 1965. C'est même cette conférence qui réclame la mise sur pied d'un nouveau type d'alphabétisation « lié à un programme de formation professionnelle et permettant l'accroissement rapide de la productivité des individus »⁷.

En même temps que cette orientation vers le fonctionnel (l'anglais est d'ailleurs plus précis en parlant de « work oriented literacy ») indique que les transformations dans les modes de production doivent être privilégiées (par opposition, nous le verrons, aux contenus humanistes de l'éducation traditionnelle) pour le passage d'une situation culturelle à une autre, elle témoigne aussi de la nécessité de faire face le plus vite possible au décalage croissant entre le développement économique et l'augmentation de la population. Le président Nyerere précise bien la question en déclarant : « Nous devons d'abord instruire les adultes. Nos enfants n'auront pas d'influence sur notre développement économique avant cinq, dix, voire vingt ans »⁸.

Cet accent sur le développement économique implique, dès le départ, que les programmes d'alphabétisation ne devront pas seulement être fonctionnels — et même, pourrait-on ajouter, utilitaires — mais aussi sélectifs, dans le sens où ils ne devront être appliqués que là où leurs chances d'influencer le développement seront les plus élevées. Ce principe de sélectivité est affirmé à la fois contre les campagnes massives et généralisées d'alphabétisation, apportant l'alphabet à tous et dans n'importe quelle situation culturelle (les plus propices à un déve-

7. UNESCO, *Rapport final* du Congrès mondial des ministres de l'Education sur l'élimination de l'analphabétisme, Téhéran, 8-19 septembre 1965, Paris, UNESCO, ED/217, p. 37.

8. Cité par H.M. PHILLIPS, *op. cit.*

loppement comme les plus désespérées), et aussi contre l'idéal humaniste — impossible à réaliser — de scolarisation primaire de toute une population.

Pour qu'il prenne tout son sens, ce principe de sélectivité des situations où l'alphabétisation fonctionnelle aura le plus de chances de succès (c'est-à-dire d'influence sur le processus de développement), exige que les cours d'alphabétisation soient liés de façon intime à des programmes de développement économique, les classes d'alphabétisation proprement dites et les cours de formation professionnelle accompagnant et soutenant ces programmes économiques.

A ce point déjà, nous avons dégagé les concepts fondamentaux sur lesquels repose le programme expérimental d'alphabétisation fonctionnelle de l'Unesco et que nous utiliserons dans un essai de typologie des différentes situations de terrain, à savoir :

- le caractère plus ou moins traditionnel des économies et des sociétés où prennent place des activités d'alphabétisation fonctionnelle ; l'approche sélective qui préside au choix des régions ou zones dans lesquelles un programme d'alphabétisation doit être mis sur pied a pour conséquence que certaines de ces régions ou zones seront écartées alors que d'autres, où il semble que l'apport des programmes peut avoir une action décisive sur le développement, seront au contraire favorisées ;
- le caractère plus ou moins volontaire ou, mieux, volontariste des programmes de développement économique dans une zone ou région donnée est aussi une des conditions du succès du développement ; en effet, il est hors de doute qu'une volonté des pouvoirs publics ou des organismes de développement — volonté se traduisant dans des actions programmées, concertées et plus ou moins impératives — soit une condition du développement, surtout en milieu rural, où l'initiative venant du milieu lui-même est souvent très difficile à éveiller ;

enfin, le degré de liaison entre ces programmes de développement et ceux d'alphabétisation semble également être une condition de succès des uns et des autres ; les programmes d'alphabétisation peuvent bien être fonctionnels en eux-mêmes — il est assez facile d'inclure du vocabulaire technique dans les classes d'alphabétisation ou d'y adjoindre quelques cours de formation ou, comme cela est trop souvent le cas, de puériculture — mais ils peuvent ne pas être fonctionnels par rapport aux activités propulsées par le programme de développement économique ; c'est cette liaison entre alphabétisation et programme de développement que je désignerai sous le terme de fonctionnalité.

Les combinaisons entre les trois critères dégagés ci-dessus — caractère plus ou moins traditionnel de l'économie, degré de volontarisme du programme de développement économique, degré de fonctionnalité du programme d'alphabétisation — permettent de faire une typologie des différents projets actuellement en cours dans les douze pays du programme expérimental élaboré par l'Unesco. Ces différents projets se situent en effet dans des zones plus ou moins traditionnelles, soumises à des actions plus ou moins volontaires de développement économique, et les projets sont eux-mêmes caractérisés par un degré plus ou moins marqué de fonctionnalité des programmes.

Notre but est donc bien moins de nous interroger sur la corrélation entre alphabétisation et développement économique, que de définir ces situations culturelles dont je parlais pour commencer. En d'autres termes, ce qui est important, c'est de définir dans quelles situations culturelles — caractérisées par les trois critères ci-dessus — l'alphabétisation fonctionnelle aura le plus de chances de succès.

Certes, la corrélation entre alphabétisation et croissance économique n'est pas à écarter définitivement ; je pense simplement que l'analyse des situations culturelles constitue un détour préalable nécessaire avant d'y revenir — et cela sera d'autant plus indispensable pour aborder les questions de l'évaluation du programme.

Cette étude typologique des différents projets du programme expérimental occupera la partie centrale de la présente étude. Deux autres parties doivent néanmoins la précéder : une première partie, de caractère historique et conceptuel, et une deuxième partie d'analyse des conditions concrètes du fonctionnement des différents projets du programme expérimental.

La première partie n'entend toutefois pas être un bilan du programme expérimental. Lancé en 1967-68 dans douze pays, celui-ci est actuellement en plein déroulement ; bien que sa durée ait été fixée à cinq ans et qu'il devrait donc être en voie d'achèvement⁹, c'est seulement durant ces deux dernières années qu'il a réellement atteint sa phase opérationnelle. Dans certains cas, des prolongations ont dû être aménagées du fait du retard pris durant la période de préparation. Car il est nécessaire de comprendre que les vœux exprimés à Téhéran n'étaient pas facilement traduisibles dans une pratique pédagogique ; et l'on peut même dire que ce n'est qu'aujourd'hui que l'on a bien cerné le problème de la fonctionnalité et que l'on est arrivé à lier intimement les méthodes pédagogiques aux contenus fonctionnels. De plus, on sait que tout le champ de l'éducation des adultes, l'andragogie¹⁰, reste encore un domaine très neuf, à la recherche de ses méthodes et procédures.

Sans nous étendre excessivement sur les origines et l'évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle, nous devons tout de même, dans cette première partie, tenter d'analyser de plus près la notion de fonctionnalité, en montrer certaines ambiguïtés et, aussi, dégager certaines des valeurs — et, parfois même, des postulats trompeurs — qui accompagnent l'alphabétisation fonctionnelle. Cette première partie présente aussi une description sommaire des différents projets du programme expérimental.

9. Le programme a bénéficié d'une dotation d'environ 50 millions de dollars, dont dix du P.N.U.D.

10. Selon le titre de l'ouvrage, *Andragogia*, de Felix Adam (Caracas, Federacion Interamericana de Educacion de Adultos, 1970, 255 p.).

La deuxième partie étudie les conditions concrètes du fonctionnement des projets. Les pays où ils ont été lancés connaissent des situations sociales, économiques et politiques très différentes ; dans certains, les bureaucraties nationales chargées de mettre en œuvre les projets ont sinon bloqué, du moins freiné le déroulement des opérations — alors que le fait d'accueillir un projet expérimental peut être considéré comme un indice d'ouverture au changement de la part d'une société nationale, les obstacles qui se dressent parfois au niveau du fonctionnement quotidien du projet traduisent les résistances de certaines couches ou classes sociales liées au statu quo. D'autres résistances, et pas les moindres, apparaissent venir des professionnels mêmes qui sont chargés de faire les cours d'alphabétisation : bien que ce soit la plupart du temps à leur insu, les instituteurs primaires qui deviennent les animateurs de l'alphabétisation fonctionnelle restent tellement prisonniers de la pédagogie enfantine et de la tradition humaniste de l'enseignement (et quelquefois de son mépris pour les activités manuelles et productives), qu'ils en viennent à freiner le dynamisme du projet. Comme on le verra, certains projets ont même choisi d'œuvrer en marge des structures traditionnelles de l'enseignement. Enfin, parmi la longue liste des difficultés de fonctionnement des projets, il n'est pas inutile d'évoquer dès cette introduction certains aspects nocifs de la bureaucratie internationale qui, dès le démarrage des projets, pèse sur leur déroulement : les lenteurs des communications, la complexité des procédures, le contrôle souvent jaloux des bureaucrates sur les professionnels, etc., tous éléments qui dans quelques cas, lors de mes visites de terrain, m'amenaient à me demander si l'Unesco était véritablement l'institution la plus appropriée pour mener à bien un dessein aussi ambitieux que ce programme expérimental... qui pourtant — et cela m'apparaissait presque comme une contradiction — était bel et bien sorti de l'imagination et du dynamisme et de la persévérance de quelques-uns de ses fonctionnaires.

Quant aux conclusions, suivant l'analyse typologique de la troisième partie, elles reviennent à la problématique

évoquée au début, à savoir la corrélation entre alphabétisation fonctionnelle et développement économique. Bien que le programme ne soit pas terminé, et qu'il faudra nécessairement attendre assez au-delà de la fin des projets eux-mêmes pour connaître les résultats des études d'évaluation, nous disposons dès maintenant de certaines évidences susceptibles d'affirmer l'existence de cette corrélation. Bien sûr, comme toujours dans le domaine des sciences humaines, il ne saurait être question de dire avec précision que tel facteur agit sur tel autre. Au reste, et il faut le dire bien clairement, ni l'Unesco ni les autres institutions nationales ou internationales qui prêtent leur concours au programme expérimental n'exigent des sociologues et autres experts évaluateurs des conclusions établies avec la rigueur que les manuels de méthodologie souhaitent au niveau des travaux des institutions universitaires — et que même celles-ci, il faut le dire aussi, ne réussissent que bien rarement à observer dans ce domaine. Pour répondre à la question qui se trouvait à l'origine du programme expérimental — une alphabétisation liée à un contenu de formation professionnelle a-t-elle quelque chance d'être un levier de développement économique ? — et pour permettre aux organismes responsables de continuer, par la suite, d'appuyer des projets d'alphabétisation fonctionnelle, il convient, certes, d'apporter des évidences établies le plus rigoureusement possible, mais il faut aussi indiquer (ne serait-ce qu'à titre d'hypothèses à vérifier par des recherches ultérieures) les éléments moins solidement établis, les certitudes plus fragiles et les retombées non attendues, mais parfois extrêmement positives, du programme.

On ne trouvera pas ici des monographies sur chacun des projets du programme expérimental. De telles études existent par ailleurs¹¹, sans compter les études de milieu ayant servi de base à l'établissement des contenus fonctionnels des cours d'alphabétisation. J'irai même plus loin et, à l'exception de certaines données descriptives, j'éviterai de nommer les pays ou régions dont j'analyserai les pro-

11. Notamment sur l'Iran, la Tanzanie, le Mali.

jets ou que je citerai comme exemples. Si le but de cette étude est une étude critique, elle n'entend pas être une critique des pays ou des responsables ; de caractère macro-sociologique, elle vise, tout au contraire, à expliquer les comportements et les difficultés en référence aux situations sociales, économiques et politiques.

De la même façon, l'étude n'est pas normative : je n'indiquerai pas ce qui devrait être fait ou évité. L'expérience montre, en effet, qu'il est préférable de ne pas mêler l'analyse, même critique, et les conseils et recommandations. Si de tels conseils pouvaient ou devaient être donnés, ils le seraient à une autre occasion.

De telles remarques ne signifient cependant pas que je dissimulerai certains faits derrière ce qu'on appelle pudiquement un « niveau élevé d'abstraction » et que je m'abstiendrai de toute critique. Tout au contraire, je crois qu'il faut non seulement citer des exemples qui illustrent les difficultés quotidiennes et les obstacles qui se dressent devant les responsables des projets, mais aussi montrer que l'alphabétisation fonctionnelle est en proie aux mêmes aléas que d'autres formes d'assistance technique.

S'agissant d'ailleurs des exemples cités, le lecteur non attentif pourrait avoir l'impression que je m'emploie à dresser un tableau trop sombre de la réalité et que j'accumule à plaisir les faits que les animateurs des projets considèrent comme négatifs. Ce serait là une impression d'autant plus fautive que tout le dernier chapitre du livre analyse les effets et les retombées positives des programmes d'alphabétisation fonctionnelle. Par ailleurs, si je cite plusieurs exemples de difficultés des projets, cela n'implique pas que toutes se retrouvent dans chacun des projets. Ces difficultés ne sont d'ailleurs pas surprenantes et la plupart tiennent précisément à ce sous-développement que les programmes d'alphabétisation tentent de combattre.

A noter encore, et pour conclure ces quelques remarques de présentation, que le présent texte ne prétend pas être une étude systématique et définitive du programme expérimental d'alphabétisation. A l'heure actuelle, dans l'état de la documentation existante et par suite de mes

contacts malgré tout limités avec le terrain (j'ai pu visiter six projets), ce texte ne se veut pas davantage qu'un essai destiné à saisir les multiples facettes de la réalité et à proposer — ce qui est fait dans la troisième partie — des paramètres et une typologie des situations d'alphabétisation susceptibles de conduire à une étude davantage scientifique du programme mondial.

Il ne s'ensuit pas, bien entendu, que l'essai ainsi défini ne relève pas d'une théorie du développement et que les conceptions que j'ai défendues dans des travaux antérieurs n'aient pas influencé ma vision de l'alphabétisation fonctionnelle. Tout au contraire, et nul ne peut d'ailleurs prétendre aborder de tels problèmes avec l'objectivité des sciences exactes ni, parfois même, avec la sérénité qui est possible quand il s'agit de questions moins controversées. S'agissant de développement et d'actions en vue de favoriser ce développement, il est clair qu'aussi bien les hommes de la pratique que ceux qui les observent sont guidés par leurs systèmes de valeurs, par leurs idéologies. Tout le programme d'alphabétisation part lui-même d'une série de jugements sur le monde et se fonde sur une éthique, de même que l'organisation internationale dont il relève. Qu'il m'arrive de différer d'opinion, en particulier d'être moins optimiste sur les chances de développement à long terme des pays neufs, ou d'insister bien davantage sur les aspects conflictuels et traumatisants du changement, ou encore d'exprimer moins de confiance quant au rôle possible de l'alphabétisation, et plus généralement de l'éducation dans la transformation des structures sociales, tout cela ne me semble pas très important dans la mesure où les positions et interprétations en présence sont clairement exprimées — c'est notamment ce que j'ai essayé de faire à propos des miennes.

I. ORIGINES ET EVOLUTION DU CONCEPT D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

Première Partie

ALPHABETISATION, EDUCATION ET ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

1. L'ambivalence précoce de l'alphabétisation de masse

Commencée par l'Europe au XVIII^e siècle, elle est
devenue un objectif principal des politiques de masse
confiées à ce que datera le langage le centre de
l'Europe de ces pratiques d'alphabétisation en masse.
L'importance a été élevée des méthodes et à l'ère moderne
plus efficace, la supposée avoir eu effet, malgré l'exten-
sion des interventions d'alphabétisation qui se sont consti-
tuées dans presque tous les pays et qui, même peu effi-
caces, ont permis qu'elle « réussisse » au profit de
qualité d'écriture, et ce notamment par l'usage d'écriture

première partie

ALPHABÉTISATION, ÉDUCATION

ET ALPHABÉTISATION

PHONÉTIQUE

I - ORIGINES ET EVOLUTION DU CONCEPT D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE

Plusieurs étapes peuvent être distinguées dans cette évolution. Nous pourrions presque les représenter graphiquement par le dessin d'un entonnoir. Une première période correspond au haut de l'entonnoir : c'est la période où l'alphabétisation traditionnelle, massive, destinée à tous, est versée abondamment au cours de campagnes, comme le liquide qui entre à flots dans l'entonnoir. L'alphabétisation fonctionnelle correspond à une deuxième période, située plus bas dans l'entonnoir, mais avant son resserrement final : sélective, s'adressant à des groupes déterminés, l'alphabétisation ne coule plus à flot. Nous en sommes là aujourd'hui, bien qu'on puisse imaginer que l'on descendra encore plus au fond de l'entonnoir, au moment où la sélectivité se fera plus sévère et où l'alphabétisation ne sera destinée qu'à des groupes très sélectionnés.

1. *L'abandon progressif de l'alphabétisation de masse.*

Commençons par insister sur le caractère très lent de cet abandon progressif des campagnes de masse : contrairement à ce que dicterait la logique, le constat de l'échec de ces grandes campagnes ne conduit pas automatiquement à une réforme des méthodes et à une approche plus sélective ; le supposer serait, en effet, oublier l'existence des bureaucraties d'alphabétisation qui se sont constituées dans presque tous les pays et qui, même peu efficaces et sachant qu'elles « vendent » un produit de qualité douteuse, n'en continuent pas moins d'exister

— comme nous le verrons, les projets d'alphabétisation, comme bien d'autres projets d'ailleurs, ont créé bien des emplois et bien des bureaux qu'il est difficile de supprimer. C'est en partie pour cette raison que, même dans les pays du programme expérimental, les programmes d'alphabétisation massive subsistent parfois, en marge de la nouvelle orientation ou en concurrence avec elle.

Comme on le sait, l'action contre l'analphabétisme a commencé par une phase de lutte généralisée, sous forme de campagnes nationales massives, visant à alphabétiser le plus grand nombre d'illettrés, et extensives dans leur contenu, dans le sens où elles se limitaient à la diffusion des connaissances élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul. Par ces caractères massif et extensif, ces campagnes ne sont pas sans rappeler celles qui se sont déroulées sur le plan sanitaire pour l'éradication des grandes épidémies de l'histoire humaine¹. Par ailleurs, comme nous le verrons, l'analphabétisme était aussi considéré comme un fléau, à l'instar des moustiques et des microbes.

On sait également l'échec de ces grandes campagnes et le retour progressif à l'analphabétisme chez des individus dont les cadres de vie et de travail, demeurés inchangés, ne requièrent ni la lecture ni l'écriture. On ne fut d'ailleurs pas sans constater que l'alphabétisation « mordait » seulement là où elle pouvait effectivement être un outil de la vie quotidienne : en milieu urbain, par exemple, ou chez les jeunes ouvriers, dont le milieu et le travail requièrent de savoir lire et écrire. Par contre, en milieu rural, et surtout là où aucun programme de développement économique ne contribuait à transformer les cadres de vie et à susciter des motivations de s'instruire, les campagnes d'alphabétisation ont la plupart du temps consisté en un gaspillage de ressources et d'énergies².

Par ailleurs, même massives, ces campagnes ne réussirent — ni ne réussissent là où elles subsistent — à

1. Cf. *Introduction à l'alphabétisation fonctionnelle*, op. cit., pp. 1-4 et 7-8.

2. Cf. *L'alphabétisation au service du développement*, op. cit., pp. 23-24.

endiguer le développement de l'analphabétisme : pour la seule Afrique, par exemple, on compte quatre millions de nouveaux analphabètes chaque année³. En outre, si l'on sait que la population d'Afrique sud-saharienne vivant de l'économie de subsistance a passé de 116 millions en 1950 à 167 millions en 1967 (bien que sa proportion soit restée d'environ 75 % de la population agricole totale⁴), et qui pour son genre de vie et ses activités productives n'a nul besoin de l'alphabétisation, on mesure mieux à la fois l'impossibilité de lutter contre l'analphabétisme en termes quantitatifs et, surtout, l'inadéquation des méthodes et des contenus de l'alphabétisation traditionnelle.

La quasi-inutilité de l'effort entrepris du fait de l'analphabétisme de retour, et donc le gaspillage des ressources, a beaucoup contribué à la prise de conscience qui s'est manifestée à la conférence de Téhéran en 1965. Si nous y ajoutons le constat, déjà évoqué, que la scolarisation des enfants ne peut avoir que des effets à long terme sur le développement, nous avons là les deux raisons implicites du passage à l'alphabétisation fonctionnelle et sélective : les pays sont pauvres et il faut aller vite, et donc porter l'effort sur l'alphabétisation des adultes déjà dans la production et seulement dans les secteurs de production où l'alphabétisation peut être considérée comme un facteur d'accroissement des productivités⁵. Derrière la phraséologie humaniste habituelle des éducateurs, c'est

3. C'est surtout le progrès de la scolarisation primaire qui est très faible : de 1961 à 1966, l'Afrique ne compte que 1,8 % d'augmentation du nombre des élèves des écoles primaires. Un autre exemple concerne les pays arabes où, bien qu'il y ait réduction sensible du taux de l'analphabétisme (de 59 % en 1965, il baisse à 48 % en 1970), le nombre d'analphabètes ne diminue que d'une centaine de milliers. Sur l'expansion de l'analphabétisme, voir aussi UNESCO *Alphabétisation 1967-1969*, Paris, UNESCO, 1970, ED/70/D.51, p. 19 et ss.

4. Cf. F.F. CLAIRMONTE, *Toward a Strategy of African Agriculture*, Addis-Ababa, U.N. Economic Commission for Africa, 1970, p. 3.

5. Cf. *L'alphabétisation au service du développement*, op. cit., p. 22 et ss., également *Alphabétisation 1967-1969*, op. cit., p. 25-26.

un calcul de politique économique lucide que la réalité oblige à faire : l'alphabétisation, comme toute éducation, constitue un investissement coûteux, qui ne peut être effectué que là où ses chances de rentabilité sont les plus grandes. En outre, l'alphabétisation est un investissement de nature économique, un outil du développement.

Cette logique et ce calcul économiques sont, bien sûr, longs à entrer dans les mentalités, et cela nous explique à la fois le fait que les grandes campagnes d'alphabétisation se sont poursuivies par inertie, et les résistances des personnels relevant des ministères de l'Éducation qui, invoquant l'humanisme traditionnel, se refusent à innover et à introduire dans les programmes des éléments d'une culture plus opératoire. Ce point est extrêmement important pour notre propos car nous verrons qu'une des retombées du programme d'alphabétisation fonctionnelle est précisément un début d'influence sur la transformation des programmes traditionnels d'alphabétisation et d'éducation⁶.

Mais alors que les résistances que je viens d'évoquer sont de caractère interne et proviennent des personnels nationaux de l'éducation, il est encore nécessaire de parler des tentatives d'intégration de l'alphabétisation fonctionnelle dans les programmes de développement communautaire et d'assistance sociale. De telles tentatives sont plutôt extérieures aux pays neufs et émanent des institutions d'assistance technique. Tout se passe en effet comme si, au moment où l'alphabétisation fonctionnelle se sépare de l'alphabétisation traditionnelle et s'affirme comme un outil de développement, tout se passe comme si ces programmes communautaires découvraient — finalement — l'outil technique qui leur manquait afin de les sortir de l'ornière souvent purement assistantielle dans

6. Voir à ce sujet les résultats d'une enquête portant sur une centaine de projets d'alphabétisation dans 52 pays : *Literacy Projects* Teheran, International Institute for Adult Literacy Methods, 1971, 144 p. Ce document présente une information comparative sur les méthodes, les structures, l'organisation, etc. de ces projets.

laquelle ils piétinaient. D'où une sorte de « récupération » de l'alphabétisation fonctionnelle par ces programmes. A un moment donné — et cela apparaît assez nettement dans les documents d'il y a cinq ou six ans — l'alphabétisation fonctionnelle devient une sorte d'héritière de l'humanisme et du participationnisme de ces programmes : c'est ainsi que l'on souhaite que les enquêtes de milieu, la programmation et le contrôle des activités d'alphabétisation soient réalisés avec la participation des intéressés ; que l'on espère que les anciens élèves des cours formeront des coopératives entre eux pour « devenir des membres autonomes et efficaces de la communauté », etc. Ce sont là des intentions ; ce qui est plus grave est le fait que certaines des activités les plus critiquables du développement communautaire aient été reprises comme contenus fonctionnels des cours d'alphabétisation : enseigner à laver les aliments quand il n'y a pas d'eau à moins d'un kilomètre ou enseigner à cuire les aliments alors qu'il n'y a pas de bois... On peut, bien sûr, arguer que de telles activités sont fonctionnelles — nous y reviendrons —, mais ce n'est pas sur cette fonctionnalité là que le programme expérimental entend s'appuyer.

2. Vers une conception technique de l'alphabétisation fonctionnelle.

C'est en partie pour prendre ses distances à l'égard du danger représenté par cette sorte de « récupération » par les activités assistantielles du développement communautaire, comme pour marquer la séparation avec les contenus non fonctionnels et les pédagogies scolaires de l'alphabétisation traditionnelle, que l'alphabétisation fonctionnelle en est venue à insister de plus en plus sur son caractère de technique de développement. Certes, ni les séquelles du développement communautaire assistantiel, ni l'emprise des éducateurs traditionnels sur les projets n'ont pu être totalement évités ; il ne s'ensuit pas moins que les orientations techniques deviennent prédominantes avec le temps.

Et cela non seulement dans les contenus des programmes eux-mêmes, où l'alphabétisation fonctionnelle tourne résolument le dos à la formation encyclopédique et élabore ses manuels avec le concours de techniciens (agronomes et techniciens industriels), mais surtout dans l'effort pour lier les projets d'alphabétisation à des opérations de développement économique. A l'extrême, on souhaite que ces projets soient financés non plus par l'Education nationale mais relèvent des budgets des plans de développement économique⁷. En même temps, la sélectivité s'affirme davantage : les projets doivent s'appuyer sur des pôles de développement⁸ et une des opérations de préparation des projets consiste dans « le repérage des individus qui peuvent bénéficier au maximum de l'action d'alphabétisation fonctionnelle »⁹.

Par rapport à notre image du début, tout se passe comme si l'entonnoir se resserrait de plus en plus. L'alphabétisation cesse d'être une fin en soi pour devenir un des aspects de la formation technique requise pour mener à bien des opérations de développement¹⁰. Dans ces conditions, on comprend mieux l'intérêt manifesté par certaines grandes sociétés industrielles¹¹ et par la Banque mondiale¹². Nous verrons toutefois que cette évolution des idées n'a pas encore pénétré dans tous les milieux et qu'elle reste surtout le fait des planificateurs et des économistes. Les éducateurs, qui forment la masse des ani-

7. Cf. UNESCO, Rapport final de la réunion sur le programme expérimental mondial d'alphabétisation, Paris, 1-5 décembre 1969, Annexe IV.

8. Cf. *L'alphabétisation au service du développement*, op. cit., p. 22.

9. *Introduction à l'alphabétisation fonctionnelle*, op. cit., p. 21.

10. Cf. Rapport final de la réunion de décembre 1969, op. cit., Annexe IV, p. 7.

11. Rapport final de la table ronde de banquiers, d'économistes et de financiers sur l'alphabétisation. Rome, 11-13 février 1969, ED/BEFLIT/69/3, 8 p. + annexes.

12. ROBERT S. McNAMARA, Discours devant le conseil des gouverneurs de la Banque mondiale. Washington D.C., B.I.R.D., 1969, p. 11.

mateurs de l'alphabétisation fonctionnelle, comme les ministères de l'Éducation dont relèvent la plupart des projets, sont encore bien loin d'avoir accepté ces nouvelles finalités de l'alphabétisation. Dans ces milieux, on en reste à l'idée de la généralisation de l'éducation et je me suis très souvent trouvé devant la contradiction fondamentale de gens qui espèrent, qu'au terme de sa période expérimentale, l'alphabétisation fonctionnelle puisse être généralisée à tout leur pays.

Ce problème est suffisamment important pour qu'on s'y arrête un instant : dans la mesure où les programmes d'alphabétisation seront véritablement fonctionnels, où ils « colleront » étroitement à un métier ou à une technique à enseigner, ils ne pourront être étendus au dehors des métiers auxquels ils s'appliquent. L'espoir d'une généralisation de ces programmes témoigne donc d'une incompréhension profonde à l'égard des orientations de l'alphabétisation fonctionnelle.

Au total, l'alphabétisation fonctionnelle montre une évolution inverse de celle qui a affecté la scolarisation dans nos pays développés au cours des siècles passés : alors que cette dernière s'est progressivement étendue à toute la population à partir de groupes privilégiés très restreints, dans les pays neufs et sous la pression des contraintes budgétaires, l'alphabétisation — mais c'est sans doute vrai de la scolarisation aussi — est partie d'une ambition de généralisation (campagnes massives d'alphabétisation comme objectifs de généralisation de la scolarité primaire) et se réduit progressivement à l'alphabétisation de groupes restreints, eux aussi privilégiés, car ce sont les seuls groupes bénéficiaires d'un développement lent et non généralisé. On le constate une fois de plus : les ambitions de généralisation visaient finalement à reproduire une situation éducationnelle que nos propres pays n'avaient atteinte qu'au terme de leur développement de base. En ce sens, la perspective de l'alphabétisation fonctionnelle et sélective repose sur un constat très réaliste — même s'il va à l'encontre de la générosité et de l'humanisme habituellement de mise dans ces questions — : les progrès de l'alphabétisation, comme de l'éducation, sont étroite-

ment liés à la croissance économique et toute tentative de dépasser le rythme de cette dernière conduit à des inadéquations des programmes et donc à des échecs.

En d'autres termes, et pour des raisons politiques évidentes, si les pays neufs sont en train d'« acheter » l'idée de la fonctionnalité, celle de la sélectivité n'est, ou ne leur est, pas encore « vendue ». Et nous aurons encore l'occasion de montrer, notamment à propos de certaines valeurs de l'alphabétisation, qu'ils ne peuvent encore sinon accepter, du moins proclamer ce principe.

II - L'AMBIGUITE DE LA NOTION DE FONCTIONNALITE

L'emploi du terme anglais « work oriented literacy » nous dispenserait de montrer que toute éducation est fonctionnelle, le terme français se prêtant aux plus dangereuses confusions. C'est ce point qu'il faut voir pour commencer, avant d'en venir aux divers types de fonctionnalité que l'étude du terrain fait découvrir.

1. *Le caractère fonctionnel de toute éducation.*

Du point de vue sociologique, toute éducation ou transmission de savoir remplit une fonction sociale¹³. De ce point de vue, les sociétés les plus retardées possèdent une richesse de savoirs, de techniques, de modes de vie transmis par l'« école sans bancs » du contact quotidien avec les adultes. Et si certaines de ces sociétés n'ont pas inventé l'écriture, c'est qu'elle n'aurait rien pu leur apporter de plus pour la transmission de ces savoirs. Dans ces conditions, considérer l'analphabétisme de ces sociétés comme un fléau relève d'un impérialisme culturel et rappelle l'attitude missionnaire du siècle dernier¹⁴.

Pour banale qu'elle soit, une telle constatation n'en est pas moins indispensable pour notre propos, car nous verrons certains projets d'alphabétisation fonctionnelle à

13. Voir aussi O. SKANDER, *Micro-expérience d'alphabétisation fonctionnelle en milieu agricole - Pré-coopérative Er-rissala, Tunis*, décembre 1968, p. 37 et ss.

14. Rapport final du congrès de Téhéran, *op. cit.*, p. 5.

l'œuvre dans des zones où l'on sait pertinemment que les conditions de vie et de travail ne se modifieront en rien durant les dix ou vingt prochaines années ; ces projets sont non seulement coûteusement inutiles, mais même destructeurs de la cohésion sociale des milieux où ils œuvrent.

Au moment où ces sociétés sortent de leur isolement et adoptent de nouvelles techniques et manières de vivre, l'éducation scolaire se substitue progressivement à « l'éducation par l'exemple » des sociétés illettrées. Mais cette éducation a été, dans la plupart des cas, une copie servile du modèle européen, dont elle copiait aussi les fonctions : fonction de transmission du savoir, fonction d'acceptation des hiérarchies sociales (du temps de la colonie, l'école servait à légitimer la présence étrangère), fonction de création de nouvelles séparations sociales (l'école a été un des principaux facteurs du mépris actuel pour le travail manuel et de la distance sociale entre instruits et analphabètes). Ces fonctions existaient aussi dans l'école européenne, mais l'expansion économique tout au long de sa généralisation, au siècle passé, les dissimulait bien davantage que dans les pays sans grande expansion où elle fut imitée par la suite. Or, ce qu'il est bien nécessaire de préciser ici, c'est que cette éducation primaire était fonctionnelle et partait des besoins et des intérêts de l'enfant, et le problème en ce qui nous concerne est son incapacité de changer de fonctionnalité, de passer de celle de l'enfant à celle plus diversifiée de l'adulte. En d'autres termes : formé à la transmission culturelle, l'instituteur s'avère très souvent incapable d'assumer une fonction d'éducation des adultes¹⁵. Par ailleurs, comme nous le

15. Parlant du corps enseignant, Pierre Furter écrit : « Jamais il ne comprendra que la pédagogie est le produit d'une réflexion critique sur une praxis professionnelle qui se constitue à partir des expériences réciproques de formation collective. Il cherchera au contraire à imposer et à appliquer des normes qui sont établies indépendamment de l'objet considéré. Face à des élèves dont l'expérience culturelle est de plus en plus différenciée au fur et à mesure que leurs origines sociales sont plus diverses et qu'ils sont davantage influencés...

verrons à propos des différents types de fonctionnalité, cette fonction d'éducation des adultes n'est pas précisée socialement.

Du fait de sa dépendance des ministères de l'Éducation et de l'utilisation des instituteurs dans ses programmes, l'alphabétisation a beaucoup de difficultés à faire passer sa propre fonctionnalité. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point à propos du fonctionnement des projets.

Il n'est pas inutile de se tourner pendant un instant vers nos propres pays développés pour comprendre les difficultés de l'approche fonctionnelle : dans nos entreprises aux techniques et au management de plus en plus complexes, les licenciés ès lettres que nos systèmes d'éducation continuent de produire dans bien des pays font figure d'analphabètes, et se trouvent aussi désemparés que les analphabètes ruraux des pays neufs qui, pour la première fois de leur vie, arrivent dans la ville ou la capitale. Or, tous les deux, le licencié comme l'analphabète, sont adaptés à leur propre culture, le milieu aristocratique et humaniste qui se perpétue dans nos sociétés industrielles, et la société sans culture écrite des pays neufs. Dans les deux cas, le système d'éducation qui les a produits n'a pu s'adapter aux transformations de la société¹⁶.

Et plus le système d'éducation s'adaptera aux transformations techniques et sociales, plus l'ancienne société dont il émanait s'anémiera et perdra ses caractéristiques propres. On comprend dès lors les résistances qu'oppo-

par un monde en pleine transformation, les éducateurs chercheront à imposer une conception absolue de la culture qui les transforme en de véritables « gendarmes de l'humanisme ». En réalité, ils croient ainsi éviter l'affrontement douloureux d'une institution qui, parce qu'elle a été créée dans un autre contexte historique, est devenue inadéquate, avec les nouveaux impératifs de l'information et de la formation humaine qu'exige le développement ». « Le sous-développement et ses problèmes formatifs : de la domination culturelle au développement culturel », *Genève-Afrique*, 1970, 1, pp. 42-58.

16. Voir aussi IVAN ILLICH, « La religion de l'école », *Esprit*, 1970, 12, pp. 835-850.

ALBERT MEISTER



Né en 1927. Etudes en Suisse et aux Etats-Unis. Doctorat d'Etat lettres et sciences humaines. Actuellement attaché au Centre d'étude des mouvements sociaux, Ecole Pratique des Hautes Etudes, 6ème Section. A publié plusieurs ouvrages, dont : *L'Afrique peut-elle partir?* (Editions du Seuil, 1966) ; *Participation animation et développement* (Editions Anthropos, 1969) ; *Où va l'autogestion yougoslave ?* (Editions Anthropos, 1970) ; *Vers une sociologie des associations* (Editions ouvrières, 1972).

Partant de l'idée que le développement économique pourrait être favorisé grâce à une réduction du taux d'analphabétisme, les organisations nationales et internationales de développement ont organisé, dès la fin de la deuxième guerre mondiale, de vastes campagnes d'alphabétisation. Celles-ci se sont cependant soldées par des échecs et c'est à partir de ce constat qu'une méthode nouvelle, l'alphabétisation fonctionnelle, visant à lier l'alphabétisation à la formation professionnelle a été expérimentée.

L'ouvrage est une étude critique du programme expérimental d'alphabétisation fonctionnelle de l'Unesco. Il analyse notamment les conditions de déroulement de ce programme et les chances de succès de la méthode dans différentes situations socio-culturelles. Quant aux effets de l'alphabétisation, ils sont peut-être moins sensibles en termes économiques qu'en termes d'intégration et de changement social.

Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

La couverture reproduit celle du livre original conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal.

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en vertu d'une licence confiée par la Sofia – Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit – dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.

Avec le soutien du

