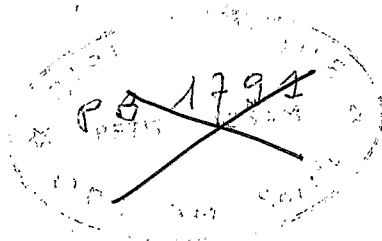


Alain SISSOKO  
O.R.S.T.O.M.

01.2.5. 510 +  
Janvier 1983

L'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE :  
RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES



Fonds Documentaire ORSTOM

Cote: BX20516 Ex: unique

Fonds Documentaire ORSTOM



010020516

Abidjan

Les différentes expériences de formation des adultes (alphabétisation fonctionnelle) que nous avons pu suivre depuis 1974 au Mali, et depuis 1978 en Côte d'Ivoire en milieu rural, nous permettent aujourd'hui de faire quelques recommandations aux institutions de formation des adultes opérant, ou devant opérer dans ce dernier contexte en Afrique Noire.

L'ajustement culturel, fonctionnel et organisationnel -des programmes d'alphabétisation dans un tel cadre- requiert nécessairement la prise en considération des caractéristiques propres des populations que l'on désire alphabétiser.

Considérer une population analphabète comme un champ vierge, une table rase où s'inscrit l'enseignement venant de l'extérieur sans interférence et sans participation active des "formés" serait une attitude irréaliste et peu conforme aux leçons que nous apportent l'anthropologie et la pédagogie. Il est opportun de se référer constamment aux réactions des populations "formées" face à l'enseignement.

Ces réactions sont souvent déterminées par une dialectique entre les exigences du développement et la culture traditionnelle, affaiblie par la déculturation, mais toujours vivace.

Les paysans affrontent par exemple l'alphabétisation fonctionnelle comme une des nombreuses sollicitations extérieures allant dans le sens du développement, mais y apportent leur vision du monde social et physique qui entraînent évidemment des réserves chez eux, quant à la possibilité d'en tirer des avantages précis et prévisibles sinon à court terme du moins à très moyen terme. Les motivations demeurent donc souvent peu structurées, d'autant plus d'ailleurs que les informations dont ils disposent sur les potentialités de la lecture, l'écriture, et le calcul sont sommaires et elles-mêmes peu structurées.

Il faut tenir compte aussi du cadre social où se déroulent les expériences de formation. Outre l'apprentissage social traditionnel et l'école coranique, toute influence formatrice, que ce soit la scolarisation des enfants, la formation professionnelle et l'alphabétisation des adultes, s'exerce dans un cadre moderniste, dont les exigences sont ou bien plus ou moins contradictoires avec celles des cadres locaux, ou bien sont l'enjeu des luttes d'influences entre le leadership moderne et l'autorité traditionnelle. Toutefois ces conflits sont désamorçés par de nombreux malentendus dus à la divergence des objectifs visés par les protagonistes : en l'occurrence, la population paysanne et les instances qui représentent le modernisme.

Si on ne peut nier, en effet, que le conflit entre l'autorité familiale et scolaire est sensible, il demeure pourtant refoulé et se trouve relégué au dernier plan en faveur des espérances de carrière, dans l'administration ou en milieu urbain, pour des enfants scolarisés. Ce n'est certainement pas l'objectif des instances officielles qui désirent, plutôt, l'apparition d'un paysannat modernisé et enrayer l'exode rural.

Quant à l'alphabétisation fonctionnelle, le malentendu porte sur le rôle même du cadre où elle prend place : la coopérative agricole. Le but de l'opération est généralement l'élévation du niveau de participation des coopérateurs et l'amélioration de leurs capacités techniques. Cette politique implique que les "formés" sont destinés à devenir les leaders modernistes de leur communauté. L'alphabétisation étant perçue comme une contrainte imposée de l'extérieur à laquelle il convient de répondre, sous peine de perdre le contrôle de l'institution, les communautés y délèguent souvent ses membres les moins influents qui n'ont aucune chance de se tailler un rôle dirigeant.

Compte tenu de la situation qui vient d'être résumée à grands traits, quelles sont les recommandations pédagogiques que nous pourrions formuler dans ce texte pour des entreprises de formation des adultes ?

#### Aspects pédagogiques de l'alphabétisation fonctionnelle

##### a) La situation sociale de l'alphabétisation fonctionnelle

Lorsqu'on considère l'obstacle dressé par les statuts dans la société traditionnelle, il nous paraît important d'y apporter des palliatifs. Ces obstacles entraînent souvent, en effet, l'impossibilité où se trouve l'alphabétisé de devenir influent, et de faire fructifier ainsi, dans l'intérêt des communautés, ses connaissances acquises au cours de sa formation.

Il s'avère donc primordial d'orienter l'alphabétisation fonctionnelle de façon qu'elle exerce une attirance sur les éléments influents ou leaders de la communauté, et qu'elle offre, par ses propres potentialités, une parcelle d'influence à ceux qui, alphabétisés, n'en bénéficiaient pas auparavant.

Outre la structure sociale elle-même, trois facteurs semblent contribuer aux difficultés que l'alphabétisation fonctionnelle doit surmonter en Afrique Noire en milieu rural et sur lesquelles une action paraît dès maintenant envisageable : l'environnement scolaire, le statut du maître et la destination des connaissances transmises.

## b) L'environnement scolaire

En ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, il s'est instauré, dans l'espace et dans le temps, une tradition tendant à imposer à des individus, qui ne sont plus ni des enfants ni des adolescents, un modèle d'environnement éducationnel qui est la copie exacte du modèle occidental dont un nombre croissant de pédagogues pense qu'il n'est plus adapté, et peut-être ne l'a jamais été, aux enfants et adolescents des pays industrialisés.

Nos différentes observations nous prouvent que vouloir installer des adultes, auditeurs d'alphabétisation, dans un cadre qu'ils considèrent réservé uniquement aux enfants (qu'il s'agisse aussi bien de l'école primaire ou de l'école coranique où vont leurs enfants) équivaut à proposer aux individus analphabètes influents dans leur communauté, un statut qu'ils ne sauraient accepter et dont la communauté ne comprendrait vraisemblablement pas qu'ils puissent le supporter; et, d'autre part, diminuer ou confirmer dans leur insignifiance ceux qui, pour une raison ou une autre, ont accepté de suivre les cours dans de telles conditions.

Ne serait-il pas plus efficace d'éviter toute allusion à la salle de classe, espace clos dont l'ambiance ne peut être que rebutante, et de se servir soit des situations de travail, à partir d'une pédagogie audio-visuelle qui emprunterait sans doute beaucoup aux techniques de transmission des informations par les mass-medias, soit du cadre naturel ? Les équipements devraient être réduits au minimum et pourraient consister essentiellement en un tableau noir ou tout autre matériau de support à la démonstration. Les auditeurs devraient être dans la position habituelle de disponibilité de repos de la société traditionnelle lorsqu'ils suivent les cours.

Il nous paraît aussi très important de bannir, autant que possible tout matériel pouvant rappeler de près ou de loin celui qui est utilisé par les enfants dans leur apprentissage de l'écriture, à savoir, essentiellement, la craie, le crayon d'ardoise et l'ardoise. Il nous semble opportun d'introduire immédiatement des instruments d'écriture adultes comme le crayon, crayon-feutre, le stylo-bille et le papier..., tout matériel infiniment plus facile à manier, par ailleurs, que les outils traditionnels de l'écolier que les paysans ne furent pas -en général- et n'ont pas l'intention de devenir.

### c) Le statut du maître

Le choix et la formation du moniteur d'alphabétisation doivent être guidés par la reconnaissance et la nécessité de sa participation, tant à titre de spécialiste qu'à titre de membre intégré au groupe. Sa position hiérarchique ne saurait être attribuée, dans ces conditions par une autorité externe à la communauté -où se déroule le programme d'alphabétisation- mais élaborée et reconnue par cette dernière elle-même. Il apparaît donc que le choix des moniteurs dans la communauté soit, sinon une nécessité, du moins un facteur favorable d'une campagne d'alphabétisation fonctionnelle non scolaire.

Ceci est d'autant plus vraisemblable que le lettré compétent issu de la communauté demeure conscient des nécessités quotidiennes et des limites aussi bien que des potentialités que confèrent les nombreux aspects de l'apprentissage social que subissent les membres du groupe.

L'inconvénient que constitue le risque de neutralisation de son action sera d'autant mieux combattu que le moniteur s'intègre mieux dans son rôle de spécialiste dont la présence assure les consultations et l'assistance et qui ne joue pas sur la coercition, symbolique ou réelle.

On comprendra dans ces conditions que l'ascèse intellectuelle et la mise en question de soi-même qu'exige une telle intégration soit extrêmement malaisée pour un lettré urbain, ou extérieur à la communauté. Il s'agira, en effet, d'endosser la culture traditionnelle pour mieux promouvoir le développement que vise l'alphabétisation fonctionnelle.

Il est donc incontestable qu'un enseignant issu du milieu, formé aux techniques transmises à l'occasion de l'alphabétisation et qui garde, en pouvant la renforcer même par sa formation, sa position sociale dans la communauté, est mieux indiqué que quiconque pour remplir ce rôle.

Sa formation devra comporter, évidemment, les techniques pédagogiques indispensables pour la transmission de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais on s'assurera également de sa compétence dans les savoirs traditionnels de sa communauté qui ne pourrait que l'aider dans l'accomplissement de son œuvre. (Il est bien entendu que les matériaux pédagogiques -que le moniteur devra connaître- ne seront pas élaborés en vue d'un apprentissage scolaire)

### d) Sur la pédagogie de l'alphabétisation fonctionnelle

Le cadre pédagogique esquissé ci-dessus s'accommode, évidemment, assez mal de matériaux scolaires classiques. Il faut, en effet, considérer que les méthodes pédagogiques ne sauront être indépendantes des objectifs poursuivis.

Or, l'objectif de l'alphabétisation fonctionnelle n'est pas proprement scolaire, en ce sens que le but de cet enseignement est de préparer son bénéficiaire à des tâches précises et non pas à la mise en place chez lui d'une disponibilité culturelle multiforme et d'une orientation culturelle minimale et contraignante qui caractérisent l'effet de la scolarisation. Il faut se demander, toutefois, si l'apprentissage, notamment de la lecture et de l'écriture qui sont les instruments privilégiés de cette disponibilité multiforme d'origine scolaire, ne souffre pas de cette réduction des objectifs à une série de tâches bien délimitées. On remarquera, en effet, que le caractère instrumental de l'alphabet se définit par l'ouverture de perspectives très larges, souvent imprévues, qui vont du déchiffrement d'un mode d'emploi simple à des activités artistiques complexes ou de la lecture des journaux à l'intervention sociale et politique volontaire.

Or, traiter l'alphabet en face des adultes comme on le traite à l'école ne peut pas être raisonnablement envisagé. Cependant, si l'alphabétisation fonctionnelle ne peut présenter, sous peine de voir son efficacité réduite, les caractéristiques du travail scolaire et si, par la délimitation même des objectifs qui lui sont assignés, elle ne traite pas une gamme représentative des usages de l'écriture, les motivations de l'apprentissage seront-elles suffisantes ? Cette réduction et la conception restrictive de la fonctionnalité ne gêneraient-elles pas l'instrumentalité de cette technique de communication ? L'éducation des adultes ne peut-elle trouver des moyens non-scolaires pour réintroduire dans son action des aspects de multifonctionnalité qui correspondent à l'usage contemporain de l'écriture ? Un effort de réflexion particulier devra être consacré, dans les années qui viennent, à ces questions.