

OFFICE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE OUTRE MER

FORMATION ET CHANGEMENT SOCIAL
à partir d'une réflexion sur les expériences de
formation de l'ONPR et le programme mondial
d'alphabétisation fonctionnelle de l'U.N.E.S.CO.

Alain SISSOKO
1980

CENTRE DE PETIT BASSAM - SCIENCES HUMAINES
04 B. P. 293 - ABIDJAN 04

P L A N

Plan de notre rapport de recherches

- Première partie (1) : Formation et changement social en milieu rural, approche théorique et méthodologique.

I - Aspects idéologiques des concepts de "modernisation", "progrès" et "développement".

- 1-1 Modernisation : aspects idéologiques
 - 1-1-1 Traits attribués à la modernisation
- 1-2 Progrès : aspects idéologiques
- 1-3 Développement : aspects idéologiques
- 1-4 L'industrialisation : phénomène de domination mondiale
 - 1-4-1 L'exemple de l'agriculture en Afrique Noire : la stagnation des cultures vivrières
 - 1-4-1-1 Les sociétés transnationales et l'agriculture en Afrique Noire
 - 1-4-2 Industrialisation et changement social
 - 1-4-2-1 Les conditions de l'industrialisation et le changement social des communautés rurales en Afrique Noire
 - 1-4-2-1-1 La spécialisation
 - 1-4-2-1-2 La capitalisation
 - 1-4-2-1-3 L'organisation
 - 1-4-2-2 La "société traditionnelle"
 - 1-4-2-3 Le changement social
 - 1-4-2-3-1 Résistances au changement
 - 1-4-2-3-2 Les différentes formes de résistances et leurs expressions sociales
 - 1-4-2-3-3 Structure sociale

- Deuxième partie : Formation et changement social à partir d'une réflexion sur les expériences de formation de l'ONPR et le programme mondial d'alphabétisation fonctionnelle de l'U.N.E.S.C.O.

- 2-1 Aspects idéologiques de la formation en situation interculturelle
 - 2-2 Analyse des expériences de formation de l'ONPR en milieu rural
 - 2-2-1 L'ONPR : La conception de l'alphabétisation des adultes dans l'institution.
- Quelques précisions d'ordre méthodologique.

(1) Cf. notre rapport Formation et changement social en milieu rural. Approche théorique et méthodologique. Mars 1979 - ORSTOM.

- 2-2-1-1 La prégnance du modèle scolaire et ses conséquences
 - 2-2-2 Les résistances à la formation
 - 2-3 Les étapes d'un programme fonctionnel
 - 2-3-1 Identification des objectifs
 - 2-3-2 Etude de milieu
 - 2-3-3 Identification des problèmes
 - 2-3-4 Visées pédagogiques
 - 2-3-5 Sélection des participants et recrutement des instructeurs
 - 2-3-6 Construire une progression (curriculum)
 - 2-3-7 Former et superviser des instructeurs
 - 2-3-8 Produire du matériel
 - 2-3-9 La relation pédagogique
 - 2-3-10 Evaluations et retroactions
 - 2-3-11 Autoformation
 - 2-3-12 Le séminaire opérationnel : un raccourci et/ou un accéléré
 - 2-3-13 Pour améliorer l'évaluation de la méthodologie
- Annexes
 - Bibliographie

II - FORMATION (1) ET CHANGEMENT SOCIAL À PARTIR D'UNE RÉFLEXION SUR LES EXPÉRIENCES DE FORMATION DE L'ONPR (OFFICE NATIONAL DE PROMOTION RURALE) ET LE PROGRAMME MONDIAL D'ALPHABÉTISATION FONCTIONNELLE DE L'U.N.E.S.C.O. (ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE)

Toute formation, au sens le plus large du terme, vise avant tout une certaine socialisation d'individus. Notre première hypothèse de travail s'énonce de la façon suivante : la formation en situation interculturelle est conçue idéologiquement comme "modernisation" d'une "société traditionnelle" (2). Toute une littérature sociologique estime que les structures sociales des "sociétés traditionnelles" sont un frein au développement économique et social, et qu'il faut arracher l'individu à ses "liens traditionnels". Dans cette optique, la tradition est interprétée comme résistance au changement que les individus doivent surmonter par identification à un seul modèle dit dynamique, celui des "sociétés modernes". Cette idéologie de la modernisation, liée à celle du progrès et du développement économique et social (3), a oeuvré pour une large part à l'élaboration de théories du changement social, où les phénomènes de résistances, de dissonances culturelles et de contradictions sont soit ignorés, soit considérés comme des négations du changement social qu'on ne peut que surmonter à moyen ou long terme. Les discours officiels sur la formation qui se veut "facteur essentiel de changement social" (4), ne font que renforcer cette idéologie. On veut introduire ainsi les individus appartenant à des "sociétés traditionnelles", dans un

(1) Nous entendons par formation, l'alphabétisation des adultes. Notre champ de recherche outre la Côte d'Ivoire, se limite aux "sociétés rurales traditionnelles" des pays "sous-développés" où s'est déroulé le programme mondial d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO, c'est à dire l'Algérie, l'Equateur, l'Ethiopie, la Guinée, l'Inde, l'Iran, Madagascar, le Mali, le Soudan, la Syrie, la Tanzanie.

(2) Il était nécessaire de se demander ce qu'est une "société traditionnelle" dans toute étude du changement social (cf 1ère partie de notre rapport de recherches. Mars 1979, ORSTOM Abidjan).

(3) Il s'avérait nécessaire d'étudier l'origine de leur apparition, de leur processus et source de légitimation (cf. idem).

(4) "Alphabétisation", Notes et nouvelles, n° 1, UNESCO 1974.

processus de "modernisation", sans tenir compte des réalités sociales dans lesquelles ces individus ont une pratique quotidienne depuis des siècles, et de ce qui a un sens pour eux. Le non-alphabétisé, à travers les discours tenus par la techno-structure sur la formation, semble appartenir à un milieu totalement différent de celui de l'alphabétisé. Par une série de couples d'opposition, le milieu du non-alphabétisé peut être défini par rapport à celui de l'alphabétisé de la façon suivante :

Milieu du non-alphabétisé

obscurité
"saleté"
passivité
erreur
irrationalité

Milieu de l'alphabétisé

lumière
propreté
activité
vérité
rationalité

Il est navrant de constater que des programmes d'alphabétisation des adultes qui se réclament d'une méthodologie d'alphabétisation fonctionnelle (1) connaissent une telle vision du non-alphabétisé. Nous pourrions rendre compte de cette idéologie à travers une analyse qualitative des discours officiels sur l'alphabétisation fonctionnelle des adultes dans le programme mondial de l'UNESCO et dans le journal de postalphabétisation au Mali (2).

En ce qui concerne la Côte d'Ivoire, cela est plus difficile dans la mesure où l'alphabétisation des adultes en est à ses débuts et à la recherche de ses buts, méthodes et de ses structures : le rapport suivant de l'ONPR concernant l'alphabétisation des adultes en Côte d'Ivoire est à ce propos assez révélateur :

-
- (1) Problème de l'"ambiguïté de la notion de fonctionnalité" et nécessité d'avoir une définition précise de ce qu'on entend par alphabétisation fonctionnelle (cf. notre publication, l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO. Origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle. Octobre 1978. ORSTOM ABIDJAN).
- (2) Journal de postalphabétisation appelé "KIBARU", c'est-à-dire Nouvelles et édité en bambara, une des langues du Mali.

RAPPORT D'ACTIVITE DE LA CELLULE ALPHABETISATION

(octobre 75 - décembre 76)

et éléments de réflexion pour les activités à venir

I - La situation de l'alphabétisation en Côte d'Ivoire jusqu'à l'intervention de l'O.N.P.R.

Voir le rapport Henquet qui, en février 1975, résume ainsi cette situation (page 6 et sq) :

"Le gouvernement semble avoir adopté dans ce domaine une démarche pragmatique....

"Une certaine hésitation à l'échelon national à l'égard de l'évolution de l'alphabétisation se manifeste à 3 niveaux :

"Au niveau de la politique : il est difficile d'identifier clairement les orientations en matière d'alphabétisation...

"Au niveau des structures : le pluralisme des institutions responsables rend difficile toute action intégrée et toute coordination efficace.....

"Au niveau des moyens : L'alphabétisation a obtenu des crédits très modestes; dont 25 millions au M.J.E.P.S. (sur un budget total de 600 millions) et 70 millions au M.E.T.T.F.P. (sur un budget total de 5 milliards).

"On ne peut que conclure de cette brève analyse que la volonté politique de lutte contre l'analphabétisme ne s'est pas encore traduite par une manifestation importante. L'alphabétisation des adultes dans un contexte global est donc assez faible et les activités en cours doivent être vues par rapport à la situation suivante :

a) Pluralisme des méthodes d'apprentissage de la lecture tant en langue française qu'en langues africaines.

b) Faible intensité du processus d'enseignement - apprentissage, qui s'étend en général sur 3 années.

c) Coût unitaire trop élevé du fait d'une échelle opérationnelle trop réduite et pas assez significative.

d) Le bilan quantitatif n'est pas facile à faire compte-tenu du pluralisme des initiatives et de l'absence d'un système rigoureux de rassemblement des données; il est de toute manière assez modeste puisqu'il n'y a pas plus de 10 000 adultes inscrits dans les classes d'alphabétisation...

e) La conception de l'alphabétisation demeure traditionnelle, la fonctionnalité étant limitée dans certaines expériences au choix d'un vocabulaire technique.

De même, les études faites par le groupe de travail interministériel réuni, à partir de novembre 75, sur l'initiative de l'ONPR, ont fait ressortir :

- la multiplicité et l'hétérogénéité des actions menées et des méthodes employées;
- le manque de coordination entre les différents organismes s'occupant d'alphabétisation et l'absence d'information réciproque sur les actions entreprises et les recherches menées;
- le peu de moyen (en personnel et en finances) dont disposent la plupart de ces organismes;
- le faible public touché par l'ensemble de ces actions;
- l'absence quasi-générale de contrôle des progrès et d'évaluation des résultats.

II - L'action de l'O.N.P.R. d'octobre 1975 à décembre 1976

1 - L'expérience de Niellé a absorbé une grande partie du temps et des énergies de la cellule alpha (voir compte-rendu détaillé "l'opération d'alphabétisation fonctionnelle de Niellé").

- préparation d'une méthode d'alphabétisation fonctionnelle et des documents nécessaires à celle-ci;
- organisation des cours (6 cours, dans 5 villages différents)
- stage de formation de moniteurs
- encadrement et contrôle des cours (nécessitant la présence à plein temps, pendant 4 mois 1/2, de l'un des 2 membres de la cellule alpha et de fréquents séjours de l'autre);
- préparation de brochures de post-alphabétisation.

Cette expérience a été peu concluante dans sa 1ère phase, pour un certain nombre de raisons :

- temps trop court pour la préparation de l'opération (3 mois)
- durée des cours insuffisante (3 mois 1/2) à cause du calendrier agricole des planteurs de coton;
- les étapes préalables de sensibilisation, de motivation, d'étude du milieu, qui étaient supposées avoir été faites avant l'intervention de l'ONPR l'avaient été de façon très insuffisante, ce qui a créé bien des difficultés par la suite;

- le niveau des moniteurs était très faible et leur motivation également.

Cependant un certain nombre d'observations utiles ont pu être dégagées grâce à cette 2^{ème} phase expérimentale :

- importance de la période de préparation, d'étude du milieu, de discussion et de mise au point avec les villageois sur les buts et les conditions d'un cours d'alphabétisation;
- importance des conditions d'organisation du cours :
 - choix des participants : âge - vue - niveau - nombre -
 - problèmes de la régularité des participants
 - problèmes matériels et financiers
- problème du recrutement des moniteurs :
 - niveau minimum indispensable
 - motivation, sérieux, stabilité
 - rémunération par les villageois
- problème de l'encadrement des cours
 - formation continue des moniteurs
 - contrôle des progrès faits par les villageois participant au cours
- problèmes de l'alphabétisation fonctionnelle :
 - temps nécessaire à la préparation d'une méthode/prix de revient
 - impossibilité d'utiliser cette méthode dans un autre contexte

Si l'on veut que cette 1^{ère} phase de l'expérience de Niellé n'ait pas été faite en vain, il importera de tenir compte de toutes ces données dans les futures opérations auxquelles participera l'ONPR.

Après une interruption de plusieurs mois, imposée par la période de travaux intensifs pour les cultivateurs de coton, les cours vont reprendre en décembre, précédés par un nouveau stage de moniteurs. Les anciens cours seront réorganisés et de nouveaux cours vont commencer dans d'autres villages.

Naturellement des solutions ont été recherchées aux problèmes rencontrés l'an dernier, une nouvelle organisation a été proposée et de nouvelles structures d'encadrement mises en place.

L'opération de Niellé va donc entrer dans sa 2^e phase.

2 - Constitution et convocation régulière d'un groupe de travail interministériel réunissant des représentants de tous les organismes, publics ou privés, concernés par les problèmes d'alphabétisation.

Ce groupe de travail s'est réuni 9 fois de novembre 75 à juin 76 (voir compte-rendu détaillé de chaque réunion). Il a étudié :

- les différentes actions menées dans le domaine de l'alphabétisation
- les diverses méthodes utilisées
- les difficultés rencontrées et les problèmes posés.

Cette étude a permis de faire une analyse assez précise de la situation actuelle de l'alphabétisation en Côte d'Ivoire, analyse dont les éléments essentiels ont été présentés au § I de ce rapport.

Elle a également permis d'améliorer l'un des éléments de cette situation en établissant un lieu de rencontre, d'échange d'informations et de discussion entre les différents organismes s'occupant d'alphabétisation.

Au terme de cette étude, le groupe de travail a formulé un certain nombre de propositions.

Il a souhaité :

- que soit définie par le gouvernement une politique nationale d'alphabétisation : celle-ci pourrait être proposée conjointement par les Ministres du Plan, de l'Enseignement Télévisuel et de la J.E.P.S. en conseil des Ministres.
- que soient dégagés des moyens suffisants pour permettre une action d'envergure dans des conditions satisfaisantes (recherches-élaboration de matériel pédagogique-recrutement et formation de moniteurs qualifiés-moyens d'action);
- que les diverses actions menées par les différents organismes publics ou privés soient concertées et harmonisées
- qu'une méthode commune soit adoptée par tous, afin de permettre une unité d'action et de formation des moniteurs
- qu'une méthode de contrôle et d'évaluation des cours soit élaborée et appliquée par tous.

En ce qui concerne l'adoption d'une méthode commune, les décisions suivantes ont été prises :

- 1) - Une méthode nationale d'alphabétisation devra être élaborée.

Cette méthode servira de "tronc commun" à tous les cours d'alphabétisation, afin d'éviter la dispersion des efforts et le gaspillage des moyens engendrés par l'élaboration d'une multiplicité de méthodes adaptées à chaque cas particulier.

- 2) - Des "fiches fonctionnelles" viendront se greffer sur ce tronc commun.

Ces fiches seront élaborées en fonction de chaque public particulier et permettront de compléter les acquisitions générales du tronc commun en y ajoutant toutes les connaissances particulières nécessaires dans chaque situation spécifique.

La préparation de ces fiches devra être effectuée parallèlement à l'élaboration de la méthode nationale.

- 3) - En attendant la réalisation de la méthode nationale, qui demandera nécessairement d'assez longs délais, la méthode CREDIF-AFRIQUE sera adoptée comme tronc commun (et complétée, elle aussi, par les fiches fonctionnelles mentionnées ci-dessus).

Enfin un certain nombre de documents, dont les modèles ont été proposés par l'ONPR, ont été adoptés pour permettre une meilleure organisation des cours, ainsi que leur contrôle et l'évaluation des résultats : feuilles d'inscription provisoire, cahiers de présence, rapports mensuels, tests de niveau de départ.

Après une interruption due aux vacances; les réunions du groupe de travail ont repris le 8 octobre et le programme pour l'année 76-77 a été établi ainsi :

- recensement des besoins précis en matière d'alphabétisation selon les différents publics touchés,

- élaboration, en fonction de ces besoins, des "fiches fonctionnelles" à greffer sur le tronc commun,

- recherches préalables à l'élaboration d'une méthode nationale d'alphabétisation,

- élaboration de tests de contrôle périodiques,

- méthode d'évaluation.

3 - Séminaire de Bouaké (avril 1976)

(voir compte-rendu détaillé "Séminaire de Bouaké")

Ce séminaire, consacré aux problèmes de l'alphabétisation en milieu rural, a permis :

- une prise de contact entre la cellule alphabétisation de l'ONPR et les responsables des mouvements d'animation menant une action d'alphabétisation, ou ayant l'intention d'en entreprendre une (le séminaire a réuni 18 participants, représentant 10 mouvements);

- un tour d'horizon des différentes actions menées par ces mouvements et des diverses méthodes utilisées;

- un échange sur les difficultés rencontrées par chacun, les problèmes qui se posaient et une recherche commune sur les solutions qui pourraient être proposées.

Ces recherches ont abouti à l'élaboration d'un document en 2 parties intitulé "principales difficultés rencontrées dans les opérations d'alphabétisation", ^{et} "conditions indispensables pour réussir une action d'alphabétisation" qui a été diffusé par l'ONPR.

Le séminaire a également permis à la cellule alphabétisation de demander aux différents mouvements quelle aide ils souhaiteraient recevoir de l'ONPR.

3 demandes ont été formulées :

- des documents pédagogiques utilisables pour l'alphabétisation et pour la post-alphabétisation;

- un séminaire annuel du même type que celui de Bouaké, permettant aux responsables de mouvements de se rencontrer, de confronter leurs expériences et de réfléchir ensemble;

- enfin et surtout, des stages de formation pour les moniteurs.

4 - Stage de Lakota (25 octobre - 6 novembre 76)

(Voir compte-rendu détaillé "rapport du stage de Lakota").

Ce stage était destiné à la fois à répondre à la demande de formation de moniteurs formulée par les mouvements d'animation et à mettre en application la décision prise par le groupe de travail interministériel d'adopter la méthode CREDIF comme tronc commun pour l'ensemble des cours d'alphabétisation, en y insérant des fiches fonctionnelles adaptées à chaque public particulier.

Il s'agissait donc essentiellement d'un stage de formation pratique destiné à former des moniteurs à l'utilisation de la méthode du CREDIF pour le langage et pour la lecture-écriture et à la méthode de l'INADES pour le calcul.

21 moniteurs et 9 responsables pédagogiques ont participé à ce stage.

A la suite du stage, des demandes de "suivi pédagogique" ou de sessions de perfectionnement ont été formulées par les mouvements suivants :

Lakota

Biankouma

Gohitafla-Zuénoula-Zanzra (sessions communes).

De plus le Service Communautaire de Lakota a demandé à l'ONPR de l'aider à faire

- une étude du milieu destinée à mieux cerner les besoins des paysans de la région en matière d'alphabétisation;

- une recherche méthodologique en vue de l'élaboration d'une méthode mieux adaptée à ces besoins.

L'ONPR pourra répondre à cette demande (qui implique un investissement considérable en temps et en moyens matériels) dans la mesure où elle pourra converger avec ses propres orientations méthodologiques (définies au sein du groupe de travail interministériel) : élaboration de fiches fonctionnelles et préparation d'une méthode nationale d'alphabétisation.

5 - Cours de Port-Bouët et villages environnants

a) La cellule alphabétisation avait besoin d'un terrain d'application proche d'Abidjan qui permette aux nouveaux membres de la cellule de s'initier à la méthode du CREDIF avant d'utiliser celle-ci au stage de Lakota.

Aussi a-t-elle répondu à la demande de la responsable du mouvement d'animation de Port-Bouët qui sollicitait son aide pour l'organisation de cours et la formation de moniteurs (dont plusieurs, travaillant à Abidjan, ne pouvaient participer au stage).

Cette aide continue régulièrement sous la forme de visites des cours et de réunions avec les moniteurs.

b) D'autre part la cellule apporte son appui aux démarches préalables à l'organisation de cours d'alphabétisation dans un certain nombre de villages des environs de Port-Bouët.

Ces cours ont été demandés par les villageois à la responsable du mouvement d'animation de Port-Bouët (qui mène déjà dans ces villages une action sanitaire, en liaison avec la cellule santé de l'ONPR).

Un nombre important de ces villageois étant des employés de la SODEPALM, des contacts ont été pris avec certains responsables de cette société, qui semblent intéressés par ce projet et prêts à le soutenir

*
* *
*

En résumé, depuis un peu plus d'un an la cellule "alphabétisation" de l'ONPR

- s'est efforcée de promouvoir et de développer
 - . la collaboration entre les différents organismes publics et privés s'occupant d'alphabétisation
 - . l'échange des expériences, des projets de recherche, des documents réalisés.

Ceci afin d'aboutir à une harmonisation des actions menées et des méthodes utilisées.

- a mis au point un certain nombre de documents destinés à faciliter cette harmonisation et à améliorer l'organisation, le contrôle et l'évaluation des cours d'alphabétisation.

- a élaboré une méthode d'alphabétisation fonctionnelle pour les planteurs de coton (en culture attelée) et des documents d'appui pour celle-ci

- a conduit une expérience-pilote d'alphabétisation fonctionnelle, utilisant cette méthode, dans la région de Niellé.

- a organisé :
 - . un séminaire national de réflexion sur les problèmes d'alphabétisation en milieu rural
 - . un stage national de formation de moniteurs d'alphabétisation
 - . un stage régional de formation de moniteurs pour l'expérience de Niellé

- a répondu aux demandes exprimées par divers organismes (CIDT-CENAPEC-mouvements d'animation) pour les aider

- . dans l'organisation de cours d'alphabétisation
- . dans la formation de leurs moniteurs..." (1).

(1) Extrait du rapport d'activité de la cellule alphabétisation. Octobre 1975 - Décembre 1976, p. 1-9 - O N P R République de Côte d'Ivoire.

Ce texte peut paraître long, mais il nous semblait nécessaire de l'introduire ici afin de mieux situer le problème (1). Si les discours officiels sur l'alphabétisation des adultes en Côte d'Ivoire sont peu explicites en ce qui concerne les buts poursuivis à travers la formation des adultes - peut être à cause de la création relativement récente de cette dernière (années soixante) - il serait intéressant de se demander si l'on n'y retrouve pas quelques indicateurs implicites ou explicites de l'idéologie de la formation dont nous avons parlé plus haut.

(1) C'est à dire que l'ONPR -comme nous l'avons déjà souligné- est à la recherche de ses buts, méthodes et de ses structures, en ce qui concerne l'alphabétisation des adultes.

2.1. ASPECTS IDEOLOGIQUES DE LA FORMATION EN SITUATION INTERCULTURELLE

Notre première hypothèse sera mise à l'épreuve par une analyse qualitative de contenu des discours officiels publiés sur l'alphabétisation fonctionnelle à travers le programme mondial de l'UNESCO, plus particulièrement au Mali -à travers l'institutionnalisation du programme "fonctionnel" dans le "Kibaru"- . Nous utiliserons ensuite la même méthode d'analyse pour la Côte d'Ivoire malgré les difficultés que nous avons soulignées.

"Amener l'ouvrier à raisonner son métier, à rationaliser son travail, lui ouvrir des fenêtres sur le monde d'aujourd'hui, et celui de demain, le doter en un mot d'un outillage intellectuel, lui permettant de s'insérer progressivement et efficacement dans une vie sociale et économique en perpétuel devenir, tels sont les buts que se propose l'alphabétisation fonctionnelle. De ce fait, elle est une entreprise sociale et humanisante qui fait coïncider les fins économiques avec une éducation globale de l'homme" (1). Cette citation nous montre bien comment les discours officiels sur la formation viennent appuyer l'idéologie de la "modernisation", du "progrès" et du "développement" des "sociétés traditionnelles" (2).

Dans cette perspective, on considère que les individus appartenant aux "sociétés traditionnelles" au Mali vivent dans un milieu "d'irrationalité" et que seule la formation, c'est-à-dire l'alphabétisation fonctionnelle, pourra les introduire dans un milieu de "rationalité". Ici apparaît toute la vision ethnocentrique du milieu du non alphabétisé par rapport à celui de l'alphabétisé, en ce sens qu'à aucun moment, les formateurs ne mettent en relation l'individu à former avec son environnement économique, social et culturel, seule condition pour comprendre qu'il n'existe pas une seule rationalité, et que les individus appartenant à des "sociétés traditionnelles" ont des comportements rationnels par rapport à leur milieu.

(1) Extrait du projet expérimental d'alphabétisation fonctionnelle du Mali, dont les objectifs étaient d'augmenter la production et la productivité de 100 000 cultivateurs de riz et de coton de la région de SEGOU, accroître le rendement d'environ 10 000 ouvriers analphabètes de sociétés d'Etat et déterminer les meilleures méthodes et techniques permettant d'aboutir à cette augmentation de productivité.

(2) Cf Idéologie de la "modernisation, du progrès et du développement", rapport de recherches, 1ère partie mars 1979, ORSTOM Abidjan.

Ce passage à tout prix d'un milieu traditionnel, considéré comme "irrationnel", à un milieu moderne dit rationnel, semble justifié aux yeux des formateurs, puisqu'en fin de compte, on ne vise que le bonheur des individus appartenant aux "sociétés traditionnelles" : "de ce fait elle -c'est-à-dire la formation- est une entreprise sociale et humanisante, qui fait coïncider des fins économiques avec une éducation globale de l'homme". Le profil intellectuel du paysan malgache (1) est assez significatif, par rapport à l'idéologie selon laquelle le milieu du non-alphabétisé est la négation de celui de l'alphabétisé auquel le non-alphabétisé doit s'identifier. C'est la raison pour laquelle, nous avons pensé qu'il était nécessaire d'exposer ici, un extrait assez long du texte concernant le profil intellectuel du paysan malgache, et d'en faire une analyse critique.

(1) Profil intellectuel du paysan malgache : guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle 1972 Paris UNESCO op. cit. p. 37, 40.

Document 2

Projet d'alphabétisation fonctionnelle de Madagascar Profil intellectuel du paysan malgache

Le paysan analphabète est généralement défini par le fait qu'il ne sait ni lire ni écrire (et — on l'oublie trop souvent — ni compter ni calculer). Cela ne suffit d'ailleurs absolument pas à le distinguer de l'individu alphabétisé. Ce dernier se déplace vite et loin et vit dans un monde submergé par le mot écrit, l'image, le dessin, le croquis, le diagramme, l'affiche, le cinéma, la télévision — le tout accompagné de bruits, cris, musiques de plus en plus symboliques qui soutiennent la chose écrite ou représentée. Ces agressions graphiques et acoustiques modifient en permanence l'action de l'individu alphabétisé, agissent profondément sur ses sensations et imprègnent sa sensibilité.

Le paysan analphabète se déplace moins et rarement vite; il vit dans une structure spatiale assez lâche et un environnement généralement dépourvu de symboles élaborés par l'homme, qu'ils soient graphiques ou acoustiques. Ce milieu non technique modifie peu, ou avec une moins grande rapidité, ses sensations, sa sensibilité.

L'analphabète ne peut compenser le manque de savoir résultant de son incapacité à interpréter le symbole écrit par le développement important d'autres facultés intellectuelles, comme le font certains handicapés physiques qui compensent la perte d'un sens (la vue, par exemple) par le développement étonnant d'autres sens, comme l'ouïe ou le toucher). Il se comporte plutôt comme un handicapé intellectuel.

Incapacité à lire l'image

Une caractéristique importante du paysan analphabète est la difficulté qu'il éprouve à com-

prendre une image, qui n'est pas vue par lui comme la représentation du réel mais comme une chose en soi. L'analphabète ne dira donc pas forcément ce que l'image représente, mais ce que cet ensemble de traits lui suggère. On peut dire que les images manquent totalement dans la plupart des hameaux sans école et que le papier lui-même, imprimé ou non, en est pratiquement absent.

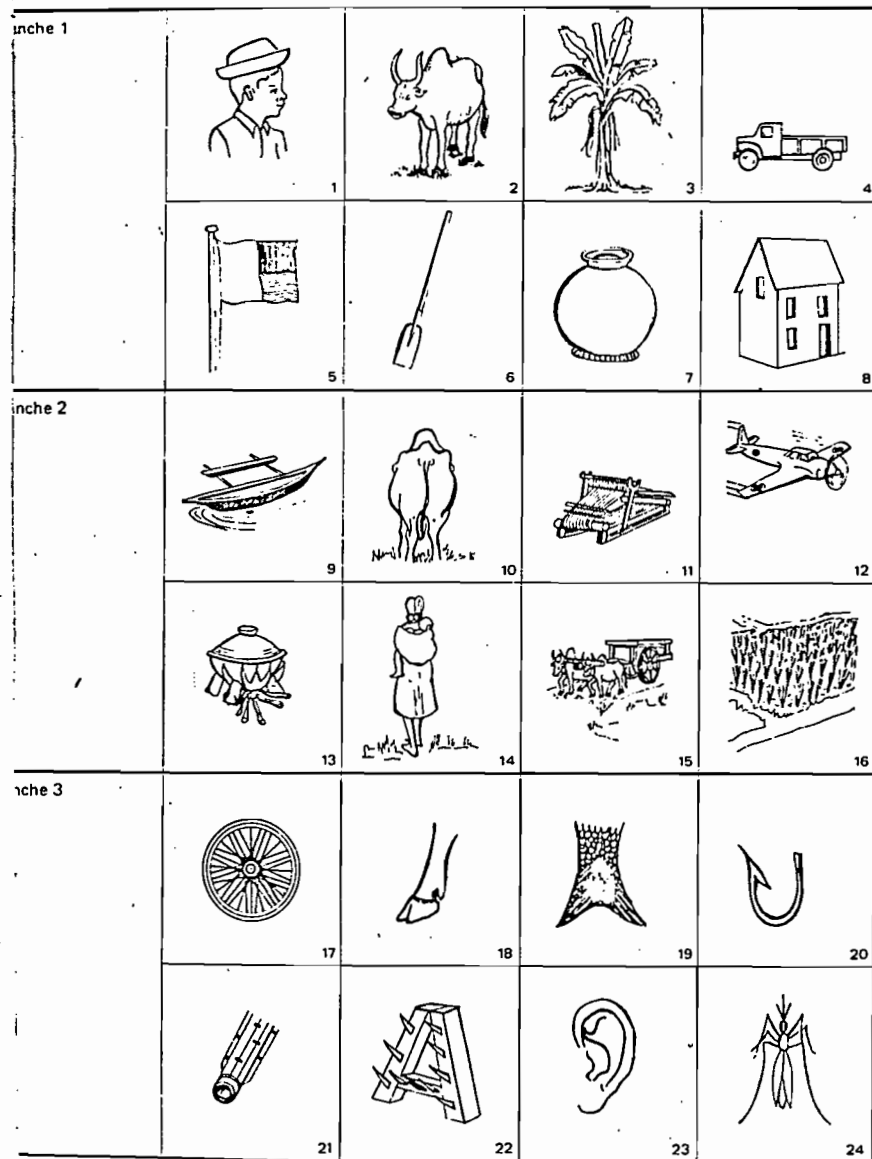
Une enquête a pu être réalisée sur ce point, en 1969, dans des villages de la zone du sous-projet.

On a utilisé un test d'images comprenant 3 planches (voir p. 38).

La première planche reproduit des objets courants, connus des villageois, présentés sans surcharge inutile de détails. La seconde planche introduit la notion de perspective. La troisième planche comporte des parties d'objets ou des objets fortement grossis. Tous les objets représentés appartiennent au domaine visuel du paysan.

Si l'on examine les résultats du test, on constate d'abord qu'en général les hommes reconnaissent mieux les images que les femmes, mais la différence n'est que légère, sauf pour les personnes âgées de plus de quarante-cinq ans (elle devient alors très sensible). Si deux hommes sur trois (61 % des femmes) reconnaissent les 8 images de la première planche, on constate que les 8 images de la seconde planche ne sont reconnues que par le quart des hommes (23 % des femmes). Les 8 images de la troisième planche (parties d'objets) ne sont reconnues que par 11 % des hommes et 8 % des femmes seulement.

La répartition par âge montre que les sujets les plus jeunes (effet de la scolarisation) reconnaissent mieux les images que les plus âgés. On notera



enfin qu'alors que tous les hommes ont reconnu au moins une image des deux dernières planches, près de 20% des femmes de quarante-cinq ans n'en ont reconnu aucune. On peut en conclure que la vision d'une image comme représentation du réel est absolument inexistante chez les femmes de quarante-cinq ans.

On constate donc que l'apprentissage de l'image ne s'est pas fait, de même que n'a pas été fait l'apprentissage de la lecture ou du calcul. Si l'on insiste pour que l'analphabète « décrive » le dessin qu'il voit, on obtient des réponses très variables, car, incapable d'analyser l'image, l'intéressé exprime ce qu'évoque en lui soit l'allure globale, soit un détail qui n'a pas d'importance privilégiée sur le plan de la structure de l'image. A titre d'exemple, voici quelques-unes des interprétations données par les villageois de certains dessins :

Dessin 17 (roue de bicyclette): montre, lune, étoile, roue de charrette, parapluie, cuvette.

Dessin 10 (zébu vu de dos): marmite, pelle, souche, poisson, étoffe, tronc d'arbre, cafetière, cruche, squelette, cheval, insecte, homme qui travaille, serpent.

Dessin 23 (oreille d'homme): coupe-coupe, serpent, marmite, corde, cervelle, canif, perroquet, bouche, porc, hameçon, anguille, intestin, broderie, enfant dans le ventre de sa mère. La variété des réponses montre très bien la difficulté, pour la pensée de l'analphabète, de passer du monde réel au monde représenté, et de la chose représentée à la chose réelle. Cette cécité à l'image est d'ailleurs facilement récupérable.

A-technicité du paysan

Une différence essentielle que l'on peut relever entre le paysan analphabète et l'homme de la ville est l'a-technicité du paysan. L'homme de la ville vit aujourd'hui dans un univers technique, construit à partir des lois physiques de la nature. Il a à sa disposition un certain nombre de machines, un certain nombre d'esclaves dont la force est évaluée en chevaux-vapeur, en kilowattheures.

Cette a-technicité du paysan analphabète semble avoir comme cause le manque d'accoutumance: le paysan est un homme du secteur

primaire, peu touché par le progrès technique. Il est rarement confronté avec les lois de la mécanique, de la physique, de l'électricité; une statistique (1969) portant sur le matériel agricole installé chez les paysans de la circonscription de Farafangana donne 137 charrettes, 113 charrues, 11 hermes, aucun tracteur, aucun rouleau piétineur.

Manque de précision dans l'utilisation des mesures

Ce qui distingue également l'analphabète de l'homme moderne, c'est le manque de rigueur, de précision dans l'application des mesures de longueur, de surface, de poids et surtout de temps. Le paysan analphabète n'a jamais besoin de savoir exactement la mesure des choses. Il ignore le degré centigrade, le millimètre, la seconde. Ses unités de mesure sont des unités vécues et non des unités objectives. Le temps sera défini par le lever et le coucher du soleil. Pour la distance, l'unité sera le pas; pour le poids, la contenance, la production (les trois notions ne sont pas bien différenciées dans son esprit), ce sera le panier de riz. La verticalité, l'horizontalité, le parallélisme ne comportent jamais une absolue certitude pour le paysan, qui se contente d'à-peu-près — ce qui, en vérité, lui suffit. Pour les mesures de longueur, en particulier, le paysan n'a pas défini d'unité fixe. Il mesure par comparaison — en plus ou en moins — de longueurs corporelles, dont il transporte l'étalon (étalon variable selon les individus, bien entendu).

Pour mesurer les contenances, il utilise le *kupaoka* (boîte métallique), le *sobika* (soubique, cabas) en fibres naturelles à capacité très variable selon les régions, le *dabu* (bidon de pétrole de 18 litres). Ces mesures sont convertibles en poids, dans les transactions commerciales avec les étrangers. Inutile de souligner les abus qui peuvent découler de ces usages.

Difficulté à se détacher du réel

La pensée du paysan est avant tout pragmatique, elle reste toujours « accrochée au réel ». Quand il use de comparaison, c'est toujours par référence au monde concret où sa vie évolue quotidiennement.

ment. Il pense généralement par images — qui se juxtaposent ou se suivent par un lien de proximité, de ressemblance ou de différence — rarement, sinon jamais, par induction ou déduction. Il pense par images et non par concepts. Or la pensée par images est d'un maniement lourd et malaisé, particulièrement lent, donc limité.

Difficulté à conceptualiser

Les difficultés résultant du fait que le paysan ne pense que par images concrètes vont provoquer chez lui, faute d'entraînement, un arrêt des possibilités de développement du jugement, du raisonnement, des facultés d'analyse et de synthèse — donc des possibilités de créativité. L'acte n'est jamais pour lui que la reproduction d'un autre acte antérieurement déjà répété. Le transfert d'une acquisition dans un certain domaine ne se fait pas systématiquement pour une réalisation dans un autre domaine. Un acte principal n'est pas, dans sa pensée, expurgé de tous les détails connexes qui doivent être réalisés avant ou après pour que cet acte ait lieu. Le paysan ne peut l'isoler, lui donner une valeur préférentielle pour

le comparer à un autre acte également isolé. Pour lui, toutes choses sont égales et tous les détails connexes doivent être également répétés, et présentent le même intérêt. D'où la difficulté qu'il éprouve à apprendre de nouvelles façons culturelles.

Ainsi la pensée du paysan analphabète est une pensée concrète, faite d'images concrètes. Or le monde moderne est un monde chargé de symboles, un monde rapide où la pensée doit s'énoncer avec clarté, avec concision; elle est lourde de sens. De plus, la pensée moderne est souvent allusive, elliptique.

Le passage de l'état d'analphabète à l'état d'alphabète n'est pas une simple transformation, un enrichissement de l'esprit. C'est une mutation radicale. Il n'y a pas accès à un degré plus élevé de la connaissance, il y a restructuration générale des connaissances antérieurement acquises, des modes d'appréhension du monde extérieur, des formes d'élaboration de la pensée, du comportement enfin. Pour beaucoup d'anciens analphabètes, avoir appris à lire et à écrire a été une nouvelle découverte du monde, une nouvelle naissance.

"Le paysan analphabète est généralement défini par le fait qu'il ne sait ni lire, ni écrire (et -on l'oublie trop souvent- ni compter, ni calculer). Cela ne suffit d'ailleurs absolument pas à le distinguer de l'individu alphabétisé. Ce dernier se déplace vite et loin, et vit dans un monde submergé par le mot écrit, l'image, le dessin, le croquis, le diagramme, l'affiche, le cinéma et la télévision, le tout accompagné de bruits, cris, musiques, de plus en plus symboliques qui soutiennent la chose écrite ou représentée. Ces agressions graphiques et acoustiques modifient en permanence l'action de l'individu alphabétisé, agissent profondément sur les sensations et imprègnent sa sensibilité.

Le paysan analphabète se déplace moins et rarement vite; il vit dans une structure spatiale assez lâche et un environnement généralement dépourvu de symboles élaborés par l'homme, qu'ils soient graphiques ou acoustiques. Ce milieu non technique modifie peu, ou avec une moins grande rapidité ses sensations, sa sensibilité... . Il se comporte plutôt comme un handicapé intellectuel... . Le passage de l'état d'analphabète à l'état d'alphabète n'est pas une simple transformation, un enrichissement de l'esprit. C'est une mutation radicale. Il n'y a pas accès à un degré plus élevé de la connaissance, il y a restructuration générale de connaissances antérieurement acquises, des modes d'appréhension du monde extérieur, des formes d'élaboration de la pensée, du comportement enfin. Pour beaucoup d'anciens analphabètes, avoir appris à lire et à écrire a été une nouvelle découverte du monde, une nouvelle naissance" (1).

L'auteur de ce texte qui prétend avoir fait une "étude de milieu" (2) ne peut être tenu pour sérieux; son étude reflète très bien la dévalorisation du milieu du non alphabétisé par rapport à la valorisation de celui de l'alphabétisé, vision tout à fait ethnocentrique : car à aucun moment, une fois de plus, les comportements du non alphabétisé ne sont mis en relation avec son milieu. Ainsi l'auteur parle de la "passivité" du paysan malgache non alphabétisé par rapport à l'activité du paysan alphabétisé -comme si tous les paysans alphabétisés du monde avaient les mêmes comportements et "se déplaçaient vite"- . Le comble, c'est que l'auteur de ce texte évalue la sensibilité du paysan non alphabétisé par rapport à celui de l'alphabétisé selon le degré de "technicité" du milieu. Peut-on considérer aussi un seul instant que le paysan malgache évolue dans un milieu culturel et social dépourvu de symboles graphiques et acoustiques, quand on sait que toute culture produit des symbolismes graphiques -ou des sculptures- et acoustiques à travers lesquels elle socialise ses membres.

(1) Souligné par nous.

(2) Cf. notre publication : L'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO. Origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle p. 14-16; octobre 1978. ORSTOM ABIDJAN.

Le paysan non alphabétisé est enfin un "handicapé" "intellectuel", donc vivant dans une certaine ignorance : nous voyons ici à quel point l'image du "handicapé intellectuel" dans son contenu comporte des connotations essentiellement physiques, et vient justifier l'action de la formation qui vise à rendre au non alphabétisé une constitution normale en l'introduisant dans le milieu bienséant du savoir. Dans cette optique, il n'y a qu'un seul modèle d'identification possible pour l'individu non alphabétisé, c'est le milieu de l'alphabétisé. La "théorie" des blocages socio-culturels -dans les "sociétés traditionnelles", freins au développement des nouvelles nations- est renforcée ici par cette idéologie de la formation qui doit opérer un changement social des sociétés traditionnelles : l'auteur considère dans une vision linéaire, que le passage de l'état d'analphabète à l'état d'alphabète, entraîne un changement des structures sociales de l'individu par rapport à son milieu; "c'est une restructuration générale des connaissances antérieurement acquises, des modes d'appréhension du monde extérieur, des formes d'élaboration de la pensée, du comportement, enfin... c'est "une nouvelle naissance". Cette hypothèse est à notre avis fallacieuse, car la formation qui, au Mali, se donne comme objectif explicite l'introduction des individus à une logique sociale industrielle, n'entraîne pas forcément des changements d'ordre structurel dans les "sociétés traditionnelles"(1).

L'opposition faite entre le milieu du non-alphabétisé et celui de l'alphabétisé nous semble intéressante à analyser au Mali, à travers le journal de postalphabetisation "Kibaru" édité en bambara, parce que l'on peut comprendre, comment est institutionnalisée cette opposition à travers une langue du pays. Nous citerons d'abord un extrait de la conclusion sur l'alphabétisation et l'éducation populaire au Mali qui, à notre avis, est un cadre de référence significatif par rapport à la définition du milieu du non alphabétisé.

... "Convaincue également que tout pays pauvre comme le nôtre ne dispose presque pas de sources de revenus autres que les activités agro-pastorales, ne peut amorcer à brève échéance l'accumulation nécessaire à son développement économique sans mener, par l'alphabétisation fonctionnelle, une politique hardie de transformation mentale et technique en milieu rural; considérant enfin qu'une politique d'alphabétisation bien comprise, est le seul moyen permettant de jeter un pont sûr, au-dessus du gouffre qui sépare sur le plan technique et mental les cadres de ceux qu'ils ont mission d'encadrer" (2).

(1) Cf. Analyse du matériel de postalphabetisation au Mali. Avril 1978
ORSTOM ABIDJAN.

(2) Revue contact spécial Enseignement en République du Mali 10 ans après la réforme de 1962 BAMAKO, IPN 1973 op. cit. p. 73.
N.B. : Souligné par nous.

Nous nous apercevons bien ici que le milieu traditionnel et les individus qui en font partie sont considérés comme étant dans l'ignorance et dans l'erreur -voir l'image que peut suggérer le gouffre- par opposition au milieu des formateurs qui savent, qui sont dans la vérité, et qui doivent insérer ces individus dans un milieu moderne : "l'alphabétisation fonctionnelle bien comprise est le seul moyen permettant de jeter un pont sûr, au-dessus du gouffre..."

Pour en revenir au journal "Kibaru", nous citons ici des extraits d'articles traduits du Bambara en français.

"Si une personne qui n'a pu suivre 'l'école des blancs' ou l'école coranique, suit des cours d'alphabétisation des adultes, cette personne n'aura rien perdu. Pourquoi ? Parce que, toutes les études sont des études. En faire libère les "enfants d'Adam" (2) de leurs soucis et c'est grâce aux études, que les "enfants d'Adam" trouvent eux-mêmes les solutions à leurs problèmes. L'analphabétisme, c'est l'obscurité (3)... Mes confrères, nous devons étudier" (4).

"Tout le monde sait que si "les enfants d'Adam" n'étudient pas, il n'y a pas de différence entre eux et le bétail, parce qu'ils seront toujours dans l'obscurité et la saleté jusqu'à leur mort... . Vous devez donc tous suivre le cours d'alphabétisation des adultes et lire le Kibaru..." (5).

"Beaucoup de gens ne te connaissent pas, alphabétisation des adultes; nombreux sont ceux qui te regardent mais ne te connaissent pas. Les gens capables de suivre les cours d'alphabétisation des adultes ne savent pas jusqu'à présent les avantages qu'ils peuvent tirer de toi... . C'est toi qui nous as sorti de "l'obscurité" de l'analphabétisme (6)".

(1) Déjà cité : on peut relever ici l'ambiguïté d'une alphabétisation qui se veut "fonctionnelle". Cf. notre publication : L'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle p. 13-16, octobre 1978 ORSTOM ABIDJAN.

(2) "Enfant d'Adam" : traduction littérale signifie compatriotes, Hommes, en bambara (avec connotation religieuse).

(3) Souligné par nous.

(4) Nous pensons qu'il est préférable de rester le plus proche possible de la traduction afin de mieux saisir le sens des textes et l'idéologie qui y est sous-jacente.

(Extrait de la première page du N° 48 du Kibaru 1976)

Nota bene : Il est nécessaire de bien définir ce qu'on entend par "fonctionnalité" car de tels textes peuvent créer certaines attentes chez les individus à former -comme la recherche d'une promotion sociale à travers l'alphabétisation fonctionnelle, voire l'obtention d'un diplôme en vue d'entrer dans l'administration par exemple, ce qui serait en contradiction avec les objectifs explicites de l'alphabétisation "fonctionnelle" au Mali.

(5) Souligné par nous : extrait de la première page du Kibaru N° 38, 1975.

(6) Souligné par nous, extrait de la 2ème page du Kibaru N° 28, 1974.

"Il y a eu une grande réunion, où les dirigeants du Mali ont déclaré, que tous les Maliens devaient être alphabétisés, parce que c'est l'alphabétisation qui sortira le pays de la saleté" (1).

Nous pourrions citer encore des extraits d'articles du journal reflétant l'idéologie qui se trouve dans la définition du non alphabétisé, mais cela ne serait qu'une répétition des mêmes thèmes véhiculés dans les extraits que nous venons de citer.

Il nous semble plus intéressant de passer à une analyse qualitative -au niveau lexical- de l'institutionnalisation d'une certaine conception du milieu du non alphabétisé par rapport à celui de l'alphabétisé à travers ces extraits d'articles édités en bambara. Le milieu du non alphabétisé y apparaît comme synonyme d'obscurité, de saleté que l'on pourrait opposer logiquement et respectivement au milieu de la lumière et de la propreté, qui serait celui de l'alphabétisé. En bambara, le mot obscurité a pour signifiant "Dibi" (2) lequel a pour autre signifié les ténèbres. Le mot saleté a pour signifiant "Nogo" lequel a pour autres signifiés fumier, ordure, appât pour la pêche, souillure. On peut se rendre compte du pouvoir de suggestion que comportent ces mots. Il semble qu'à travers eux, le journal veuille suggérer une certaine idée d'ignorance et d'erreur, qui serait propre au milieu du non alphabétisé, alors que celui de l'alphabétisé serait un milieu de savoir et de vérité : les mots "DIBI" et "NOGO", en bambara, tout en suggérant des images assez précises, peuvent être phénomènes de réduction et en même temps d'ouverture.

Le non alphabétisé est comparé au bétail c'est-à-dire "BAGAN" en bambara qui signifie aussi animaux domestiques en général. Le mot "Bagan" comporte surtout une connotation d'ordre animal : l'alphabétisation prend ici toute sa justification dans la mesure où elle fait passer le non alphabétisé du milieu animal à celui des "humains", qui ne peut être que le sien.

A la limite, l'alphabétisation transposerait l'individu d'un milieu "naturel" -voir connotation animale- à un milieu culturel. Il est intéressant de constater que l'alphabétisation est aussi personnifiée : "beaucoup de gens ne te connaissent pas, alphabétisation des adultes... C'est toi qui nous as sorti de l'obscurité de l'analphabetisme" (3).

(1) Souligné par nous : extrait de la 2ème page du Kibaru N° 6, 1972.

(2) Pour la prononciation des mots bambaras, il faut savoir que l'alphabet du bambara -de même que le Peul, Tamasheq, Songhoy, "langues nationales" du Mali- s'inspire de l'alphabet latin cf. Bernard Dumont, Alphabétisation fonctionnelle au Mali, p. 21-25 UNESCO 1973, Paris.

(3) Souligné par nous.

Cette personnification de l'alphabétisation lui confère de plus, une certaine puissance, puisqu'elle est capable de "libérer les "enfants d'Adam", de leurs soucis"... et "sortir le pays de la saleté". Cette traduction littérale pourrait signifier : développer le pays, en bambara. Ainsi, nous saisissons l'idéologie qu'il y a dans la définition du milieu du non alphabétisé par rapport à celui de l'alphabétisé. Le non alphabétisé ne peut que s'identifier à l'alphabétisé, en s'alphabétisant, d'autant plus que l'alphabétisation résoudra les problèmes des individus et développera le pays. Une citation, à ce propos, s'impose :

"... convaincue de cette vérité, aujourd'hui élémentaire que le sous-développement est d'abord un problème d'analphabétisme"... (1).

En Côte d'Ivoire, les quelques discours officiels sur les buts de la formation des adultes vont dans le même sens : "Un fléau de l'humanité, il s'agit de l'analphabétisme qui malgré les moyens investis, les méthodes utilisées jusqu'à ce jour, sévit encore parmi certaines couches de nos populations laborieuses, artisans de notre essor économique. Faut-il rappeler que les progrès réalisés par notre pays et que d'aucuns ont qualifié de "miracle ivoirien"... ne seront complets et durables que lorsque nous aurons éliminé l'analphabétisme, véritable fléau de l'humanité.... Il faut cependant, sans fausse honte, reconnaître qu'une partie importante de la population, malgré les efforts entrepris depuis plus de dix huit ans par le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports, malgré les émissions combien efficaces de "Télé pour tous" réalisées et animées par l'éducation extra-scolaire, malgré les heureuses initiatives prises par l'Office national de promotion rurale et les organismes privés qui concourent à l'éducation des adultes, des ivoiriens sont encore analphabètes. Je profite de la Journée internationale de l'alphabétisation pour saluer et féliciter tous ceux et toutes celles qui consacrent une partie de leur temps aux cours d'alphabétisation. Je les encourage à redoubler d'efforts pour la suppression totale et définitive de l'analphabétisme sur notre territoire.... Un droit universel, le Ministère de la Jeunesse, de l'Education populaire et des Sports ne ménagera aucun effort pour mettre en oeuvre, en collaboration avec les Ministères chargés de l'Education, un plan commun contre ce fléau. L'alphabétisation, droit de tout être humain, tel est le thème choisi cette année par l'UNESCO.

(1) Revue contact spécial. Enseignement en République du Mali dix ans après la réforme, de 1962 BAMAKO IPN 1973 op. cit. p. 73.
Souligné par nous.

Nous avons chers compatriotes, nous qui savons lire et écrire, un devoir impérieux à accomplir envers nos frères et nos soeurs analphabètes.

C'est pourquoi, au cours de l'année internationale de l'alphabétisation en accord avec mes collègues de l'Education nationale, de l'Enseignement primaire et de la télévision éducative, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle et de l'Agriculture et avec le concours des mass-média, nous organiserons une semaine qui sera placée sous l'égide de notre commission nationale pour l'UNESCO pour sensibiliser davantage nos populations aux méfaits de l'analphabétisme et à ses conséquences.

Ne disions-nous pas qu'un "homme qui ne sait pas lire, est comme un aveugle dans la forêt" (1).

"Il s'agit de sensibiliser les masses paysannes aux problèmes d'alphabétisation. Car, l'analphabétisme constitue un handicap sérieux dans les pays en voie de développement" (2).

Nous pouvons nous demander si l'analphabétisme est vraiment une cause du "sous-développement"; / ^{l'alphabétisation} pourra-t-elle changer par exemple le type de relations économiques et politiques, que nous avons décrit , à travers le processus d'intégration des communautés rurales des pays dits "sous-développés", au marché économique mondial ? (3).

Par rapport à l'idéologie du changement social, tout se passe comme si tous les non-alphabétisés des nouvelles nations avaient les mêmes types de relations dans leur milieu -de par leur état d'analphabètes- et si l'alphabétisation devait opérer un changement de ces structures sociales chez les individus, en faisant d'eux des "types mêmes d'hommes modernes". Nous verrons au contraire que l'alphabétisation elle-même (4), peut être révélatrice d'invariants structurels relatifs dans les "sociétés traditionnelles", et n'entraîne pas forcément

(1) Déclaration du Ministre de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports lors de la Journée Internationale de l'Alphabétisation. Fraternité-Matin page 6 samedi 9, dimanche 10 septembre 1978.
N.B.: souligné par nous.

(2) Déclaration du Directeur de la Jeunesse et des activités socio-éducatives au Ministère de la Jeunesse de l'Education Populaire et des Sports lors de la Journée internationale de l'alphabétisation. Fraternité-Matin page 6 samedi 9, dimanche 10 septembre 1978.
Souligné par nous.

(3) Cf. notre rapport de recherche 1ère partie. Formation et changement social approche théorique et méthodologique p. 14-19 mars 1979 - ORSTOM Abidjan.

(4) Entendons ici, les expériences d'alphabétisation sur le terrain.

leur changement social. Tout programme de formation devra tenir compte de ces invariants relatifs, sous peine de connaître des échecs retentissants. Après avoir analysé comment les discours officiels sur la formation, qui se veut facteur essentiel de changement social, viennent renforcer l'idéologie de la "modernisation" des "sociétés traditionnelles", par une dévalorisation systématique du milieu du non alphabétisé par rapport à une valorisation de celui de l'alphabétisé, il ne serait pas sans intérêt de nous demander, par rapport aux problèmes de "développement" des nouvelles nations, comment est apparue l'idée d'alphabétisation dans les nouvelles nations et, quelle a été son évolution (1).

2-2 Analyse des expériences de formation de l'ONPR en milieu rural

Avant de passer à l'étude de notre deuxième hypothèse de travail (2), il nous semble nécessaire d'analyser l'orientation pédagogique que l'ONPR essaye d'adopter en matière de formation des adultes, ce qui nous permettra de situer les méthodes de cette institution par rapport à celles du programme expérimental mondial de l'UNESCO - qui s'est déroulé dans 11 pays (3) du "tiers monde" - et de nous demander si la formation dispensée au sein de cette institution ne comporte pas en elle-même des points d'inertie, et des facteurs d'échecs.

Nous avons vu que deux logiques sociales essentielles apparaissaient dans les différentes situations de formation des adultes de l'UNESCO et même dans d'autres pays : le modèle scolaire et le modèle fonctionnel. Nous ne reviendrons pas sur le détail de ces deux aspects que nous avons déjà eu l'occasion d'étudier⁽⁴⁾, tout au moins nous tenterons de montrer comment en essayant d'intégrer ces deux logiques sociales à sa formation, l'institution (l'ONPR) - en matière de formation des adultes - connaît et a de fortes chances de connaître de nombreuses contradictions entre les quelques buts qu'elle vise au départ et les résultats qu'elle obtient ou obtiendra.

(1) Pour cette partie, cf. notre publication l'Alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle. Octobre 1978, ORSTOM Abidjan.

(2) Cf. notre projet de recherches (texte définitif). Formation et changement social en milieu rural, problématique : p. 2, ORSTOM Sciences Humaines décembre 1978.

(3) Cf. notre publication, l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle p. 3 ORSTOM octobre 1978 ou p. 4 de notre présent rapport de recherches.

(4) Cf. nos publications l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle et les projets d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO; situation de compromis, facteurs de polarisation et profils des projets.

Toute l'incompatibilité de ces deux logiques sociales apparaît ici, encore plus nettement, car, rappelons que chaque modèle (scolaire ou fonctionnel) est caractérisé par une dynamique qui est présente à l'intérieur de chacune de ses composantes, et il suffit que l'une d'entre elles subsiste pour qu'elle constitue une sorte de noyau qui non seulement, permet au système dont il fait partie de résister, mais même, éventuellement diffuse la logique dont il est porteur (1).

2-2-1 L'O.N.P.R. : la conception de l'alphabétisation des adultes dans l'institution

Par quelques unes de ses caractéristiques, les programmes d'alphabétisation de l'ONPR - au moins pour ce qui est des intentions - tendent vers une certaine fonctionnalité (2).

-L'institution tente d'organiser les programmes d'alphabétisation en vue d'un objectif économique et/ou social dont ils doivent être l'instrument direct. A cet égard, l'extrait suivant d'un rapport de l'ONPR nous semble assez significatif :

" I N T R O D U C T I O N

Avant de commencer une opération d'alphabétisation dans un village, il importe de réfléchir aux buts à atteindre à long terme, aux objectifs visés à court terme et aux moyens nécessaires pour atteindre ces buts et ces objectifs.

Les buts à atteindre à long terme sont généralement les mêmes pour tous: il s'agit de permettre aux villageois de mieux participer à la vie moderne, d'être capables de comprendre et de gérer leurs propres affaires et celles de la collectivité à laquelle ils appartiennent.

(1) Cf. Les projets d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : situation de compromis, facteurs de polarisation et profils des projets (suite de notre publication; l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle) ORSTOM juin 1979 Abidjan

(2) Cf. notre publication alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle. Octobre 1978 ORSTOM Abidjan.

Les objectifs visés à court terme peuvent varier selon les villages : nécessité d'avoir des villageois alphabétisés pour soutenir une action coopérative, ou une opération de modernisation agricole, ou une opération d'épargne et de crédit, ou une action sanitaire, etc... . Ces objectifs doivent être étudiés et précisés avant le début de l'opération d'alphabétisation, afin que celle-ci puisse déboucher le plus rapidement possible sur les besoins les plus urgents.

Une action d'alphabétisation doit donc toujours s'inscrire dans un contexte plus global d'animation et de développement. Et elle a plus de chance de réussir lors qu'elle s'appuie sur un organisme d'animation bien structuré et ayant déjà travaillé dans la région.

Cependant l'alphabétisation est distincte de l'animation : elle a ses impératifs propres, ses exigences, ses contraintes techniques, dont il faut tenir compte si l'on ne veut pas courir à un échec. Apprendre à lire, à écrire et à compter est un travail long, difficile et exigeant (pour le moniteur comme pour les analphabètes), un travail qui demande beaucoup de temps et d'efforts. Il ne faut donc pas s'y lancer sans avoir d'abord réfléchi aux conditions nécessaires au succès et s'être assuré que ces conditions pourront être remplies.

C'est pour permettre aux Responsables de mieux connaître ces conditions et de pouvoir accomplir, avant l'ouverture d'un cours, tous les préparatifs nécessaires pour en assurer le succès, que ce dossier a été réalisé..." (1).

- L'institution essaye aussi de faire participer le milieu socio-culturel à l'élaboration et à la réalisation du programme d'alphabétisation. A ce propos, il faut souligner que l'ONPR insiste sur la nécessité et l'opportunité de procéder à une étude de milieu avant le lancement d'une action d'alphabétisation, comme le montre l'extrait de texte suivant issu du même rapport de l'institution que nous venons de citer.

" ETUDE DU MILIEU

Avant de commencer une action d'alphabétisation dans un village, il faut s'interroger sur l'utilité réelle de cette action et sur les résultats que l'on en attend. Il faut se demander si les villageois ont vraiment besoin d'être alphabétisés et pourquoi.

(1) Extrait du rapport de l'ONPR précédant le rapport d'activité de la cellule alphabétisation octobre 1975 - décembre 1976. République de Côte d'Ivoire ONPR. N.B.: souligné par nous (pointillés).

A quoi cela leur servira-t-il dans la vie courante ?

Car il est inutile d'alphabétiser des paysans s'ils ne doivent pas ensuite avoir l'occasion d'utiliser leur nouveau savoir et d'en tirer profit. Et il est possible que dans certains villages l'alphabétisation ne soit pas une nécessité, ou du moins pas une priorité.

Il faut également se demander si l'alphabétisation est possible, compte tenu des réalités locales et des circonstances présentes. Nous avons vu dans les documents précédents qu'un certain nombre de conditions étaient nécessaires au succès d'un cours. Ces conditions peuvent-elles être remplies dans le village où le cours est envisagé ?

Pour répondre à toutes ces questions, il est nécessaire de bien connaître le milieu auquel on s'adresse. Il faut donc faire une étude de ce milieu, étude qui permettra de découvrir tous les éléments susceptibles de jouer un rôle dans l'organisation d'un cours d'alphabétisation.

Nous proposons ci-après quelques-uns des aspects de la vie villageoise sur lesquels doit porter cette étude.

Les questions que nous posons sont des questions à étudier. Il ne s'agit pas d'un questionnaire d'enquête à utiliser directement tel qu'il est présenté ici. De plus, la liste que nous donnons n'est pas exhaustive. A chacun de la compléter comme cela lui paraîtra nécessaire.

Cette étude peut être longue à réaliser.

Il est évident que si elle est conduite par une personne ou une équipe connaissant déjà bien le milieu, elle sera plus facile à mener et plus rapide que si elle est faite par une personne nouvellement arrivée dans la région.

Mais dans tous les cas il faut lui consacrer tout le temps nécessaire pour recueillir le plus de renseignements possibles sur le contexte dans lequel se situerait l'action d'alphabétisation. C'est là en effet un élément important pour le succès de cette action.

I - Activités agricoles

- Quelles sont les principales cultures de la région :
 - . cultures industrielles
 - . cultures vivrières
- Quel est le mode de production :
 - . moderne ?
 - . artisanal ?

- Quelles sont, pour chacune de ces cultures, les périodes de gros travaux ?
- En fonction de ces travaux, quelles sont les périodes où les paysans peuvent se libérer pour suivre un cours d'alphabétisation ?
Quelle pourrait être la durée d'un "cycle d'alphabétisation ?
A quelle période devrait-il se situer ?
(Voir document "Durée d'une opération d'alphabétisation.
Les cycles d'alphabétisation").
- Quel est le revenu moyen du paysan dans la région ?
A quelle époque le paysan touche-t-il les bénéfices de sa production ?
Comment ce revenu est-il géré ?

II - Vie sociale et culturelle

a) Organisation sociale du village

- Quelles sont les personnes qui ont une influence dans le village ?
Quel rôle jouent-elles ?
Sont-elles favorables aux actions de promotion ?
Pourraient-elles soutenir une action d'alphabétisation ?
- Y-a-t-il dans le village des groupes organisés ?
Lesquels ?
Quel est leur rôle ?
Peuvent-ils servir de soutien à une action d'alphabétisation ?
- Quels sont les rapports hommes-femmes ?
jeunes-vieux ?
- Y-a-t-il dans le village des hommes ou des femmes qui pourraient devenir moniteurs d'alphabétisation ?
Remplissent-ils toutes les conditions nécessaires pour jouer ce rôle ?
(Voir document : "Recrutement, formation et rôle des moniteurs d'alphabétisation")
- Y-a-t-il des conflits importants entre certains groupes ou entre certaines personnes influentes ?
Quelles sont les conséquences de ces conflits ?
Peuvent-ils entraver une action d'alphabétisation ?

b) Vie sociale

- Quel est le jour de repos dans la semaine ?
Quel est le jour de marché ?
Quels sont les jours ou périodes de fête ?
- Quelles sont les principales activités sociales dans le village
(dances-cérémonies d'initiation-funérailles etc...)
- Y-a-t-il, dans la vie sociale, des éléments favorables à
l'alphabétisation ? Comment peut-on les mettre à profit ?
Y-a-t-il des éléments défavorables ? Comment y remédier ?

c) Rapports des villageois avec le monde moderne

- Les villageois ont-ils de nombreux rapports avec l'administration ?
Lesquels ?
- Vont-ils souvent à la ville ? Pourquoi ?
- En quelles occasions sont-ils en rapport avec la langue française ?
avec l'écriture ?

III - Problèmes particuliers du village

- Quels sont les principaux problèmes du village ?
Ces problèmes constituent-ils un frein aux actions de développement ?
- Que fait-on actuellement pour y apporter une solution ?
Que pourrait-on faire ?

IV - Les besoins en matière d'alphabétisation

- Le désir d'être alphabétisé est-il ressenti par certains
villageois ? Lesquels ?
- L'alphabétisation est-elle un besoin réel pour certains villageois ?
Pourquoi ? A quoi servira-t-elle ?
Faire une liste aussi précise que possible des circonstances dans les-
quelles l'alphabétisation est nécessaire aux villageois.
- Ce besoin est-il prioritaire, ou d'autres actions plus urgentes
devraient-elles être entreprises d'abord ?" (1).

(1) Extrait du rapport de l'ONPR précédant le rapport d'activité de la cellule
d'alphabétisation octobre 1975 - décembre 1976. ONPR Rép. de Côte d'Ivoire.

Si par certains de ses aspects, l'alphabétisation des adultes de l'ONPR tend vers une certaine fonctionnalité - nous ne prétendons pas en avoir relevé tous les éléments, ce n'est d'ailleurs pas ici l'intérêt de notre travail - il s'avère nécessaire de montrer plutôt comment le modèle scolaire demeure dominant malgré tout dans cette formation, à cause de la présence de certaines de ses composantes, et entraîne ou est susceptible d'entraîner des conséquences qui nous semblent désastreuses pour les milieux ruraux et les sujets formés, ce que, nous l'espérons, l'Institution ne désirait pas au départ.

Avant de passer à cette étude, il nous semble opportun de souligner ici, quelques modifications que nous avons eues à effectuer dans l'étude de certaines de nos hypothèses de travail et notre méthodologie d'enquête, du fait de certaines données qui se sont imposées à nous lors de nos recherches - tant sur le terrain qu'en ce qui concerne les documents officiels que nous avons pu consulter.

Quelques précisions d'ordre méthodologique

A propos de notre champ d'investigation, il faut rappeler que - mis à part le programme expérimental mondial d'alphabétisation des adultes de l'UNESCO - le peu de documents officiels concernant l'alphabétisation des adultes en Côte d'Ivoire en général de même qu'à l'ONPR nous a contraint à observer certaines limites du point de vue de l'analyse qualitative de contenu que nous aurions pu en tirer. Analyse de contenu qui - bien qu'on puisse lui reprocher d'être "impressionniste" - épouse assez bien les méandres du comportement d'objet d'étude, surtout lorsqu'il s'agit comme dans notre cas de déceler l'idéologie implicite de certains textes officiels sur l'alphabétisation. En ce qui concerne le choix de notre terrain, contrairement à ce que nous avons annoncé dans notre projet de recherches (1), nous n'avons pu suivre toutes les expériences d'alphabétisation dans les villages choisis par l'ONPR. A ce propos, il faut souligner que si l'ONPR a retenu 8 cours d'alphabétisation comme l'atteste le rapport suivant, tous ces cours n'ont pu commencer au même moment pour des raisons diverses :

(1) (Texte définitif). Formation et changement social en milieu rural
p. 9 ORSTOM décembre 1978 ABIDJAN.

O.N.P.R.

Abidjan, le 14 novembre 1978

DIVISION ALPHABETISATION

COMPTE RENDU DE STAGE DE FORMATION
DE MONITEURS ET ENCADREURS DE BASE
31 OCTOBRE AU 11 NOVEMBRE 1978 A KOUTO

- PRESENTATION
- DEROULEMENT DU STAGE
- OUVERTURE DE COURS - BILAN
- CLOTURE DU STAGE

PRESENTATION

Dans le cadre de l'opération promovillage Boundiali un stage de formation de moniteurs et d'encadreurs de base en alphabétisation a eu lieu à Kouto, village situé à 48 km de Boundiali.

Ce stage réunissait des moniteurs de plusieurs villages de la région auxquels s'étaient ajoutés quelques candidats encadreurs de base.

Commencé le 31 octobre, le stage, s'est terminé le 10 novembre dans l'après-midi.

DEROULEMENT DU STAGE

Il fut semblable dans sa forme à tous les autres stages de formation de moniteur.

Un changement s'est tout de même opéré dans la méthode utilisée pour la lecture-écriture. Nous avons choisi à cette occasion "lire au village", celle-ci étant adaptée à la situation socio-culturelle de la région nord du pays.

Il y eut aussi l'introduction des fiches fonctionnelles sur la culture du coton.

Les exposés sur la méthode utilisée et sur les techniques pédagogiques avaient lieu tous les matins, suivis en fin de matinée et l'après-midi de travaux pratiques.

Les soirées étaient consacrées à la mise en pratique de ce qui avait été appris dans la journée.

A cet effet deux cours furent ouverts : l'un à Boyo (8 km de Kouto) et l'autre à Kouto même.

Ceci a permis aux stagiaires de travailler avec de vrais analphabètes, leur permettant ainsi d'appréhender les difficultés inhérentes à l'enseignement et à la pédagogie des adultes.

OUVERTURE DE COURS - BILAN

Sur 14 cours initialement prévus 8 seulement ont pu être retenus pour cette année, le trop faible niveau des moniteurs proposés nous ayant obligé à éliminer plusieurs d'entre eux.

Les villages retenus sont :

Boyo
Dembasso
Dianmankani
Maniasso
Zaguinasso
Kolia
Kouto
Néguépié

L'un des cours, celui de Boyo sera assuré par un encadreur stagiaire. L'organisation et la mise en place des cours sera faite par les moniteurs avec l'aide d'un responsable de l'opération promovillage : M. André Dupin et de Pascal AYEMENE de la division Alphabétisation. Ils assureront tous les deux le suivi des cours pendant tout le premier cycle (de novembre à mai).

CLOTURE DU STAGE

Elle a eu lieu le 10 novembre en présence d'un représentant de la sous-préfecture de Kouto qui, dans une brève allocution a loué les efforts de l'ONPR et le courage des moniteurs pour le développement de la région.

Karim KOUASSI

Nous avons donc choisi de suivre les cours de Kouto, Boyo et Zaguinasso - qui avaient pu débiter avant novembre 1978 - pour des raisons d'ordre pratique (proximité de ces cours sur le plan géographique). Nos enquêtes ont consisté à suivre ces cours durant des périodes de 15 jours à 1 mois sur le terrain quatre fois au cours de l'année 1978-79.

Etant donné la forte prégnance du modèle scolaire dans la formation des adultes de l'ONPR - sur laquelle nous reviendrons par ailleurs - nous avons pensé qu'il était nécessaire de nous interroger sur les attentes des formés vis à vis des cours d'alphabétisation. Interrogation qui nous semble pertinente dans la mesure où elle peut nous permettre d'étudier les motivations que peuvent avoir les "formés" pour un type de formation scolaire. Il aurait été sans doute intéressant d'effectuer la même opération auprès des "non-formés" de nos "milieux ruraux traditionnels" tout en élargissant pour ces derniers le domaine de notre interrogation : ont-ils des informations sur les cours d'alphabétisation qui se déroulent dans leurs villages ? si oui, comment et quels types d'information en ont-ils ? qu'espèrent-ils de ces cours d'alphabétisation pour les "formés", pour eux-mêmes ou pour leur village ? comptent-ils s'inscrire à ces cours un jour ?, si oui, pourquoi ? Cette série de questions (qui n'est pas définitive) nous aurait sans doute permis de faire une comparaison entre ce que les "non formés" et les "formés" attendent ou pensent d'une expérience d'alphabétisation se déroulant dans leur milieu. Ceci n'est que partie remise, nous pourrions étudier cet aspect dans notre troisième rapport et chercher à savoir si un type de formation scolaire peut aller jusqu'à engendrer les mêmes motivations chez les "formés" et les "non formés" - ne serait-ce que d'une manière diffuse - dans un certain contexte.

Pour en revenir à l'analyse des motivations des "formés" pour les cours, nous avons effectué des discussions de groupe autour du thème suivant : leurs attentes vis à vis des cours. Nos premiers entretiens qui ont eu lieu à Kouto et Zaguinasso avec les "formés", les moniteurs et responsables d'alphabétisation ont connu de la part des premiers, certaines résistances - cela, sans doute à cause de la méfiance habituelle qui s'instaure chez les enquêtés en pareille circonstance (1).

(1) A ce propos, il faut remarquer que l'enquêteur apparaît souvent aux yeux des enquêtés - en milieu rural - comme un représentant de l'Etat, avec tout ce que cela peut signifier pour ces derniers, crainte de l'Autorité, ... de l'administration, ce qui est une réaction parfaitement compréhensible et susceptible de fausser les résultats des interviews, les enquêtés essayant de vous donner les réponses qu'ils pensent que vous attendez d'eux. Il est donc nécessaire de tenir compte de cela dans l'analyse de nos entretiens.

Nous avons donc procédé à une deuxième discussion de groupe à Kouto et Zaguinasso, ce qui a permis à notre avis, de surmonter ces difficultés, une relation de plus ample connaissance existant entre nous et les "formés". Nous avons aussi fait une discussion de groupe à partir du thème des raisons de l'absentéisme aux cours que nous avons constaté lors de nos derniers passages sur le terrain. A Boyo, les enquêtés semblaient se livrer plus facilement, sans doute parce qu'ils avaient été informés de notre présence et du but de notre enquête dans les 2 autres villages lors de notre premier passage.

Pour en revenir à notre deuxième hypothèse de travail (1) qui est de chercher à savoir comment ce qui résiste à la formation chez les individus dans les sociétés traditionnelles exprime un invariant structurel, soit en termes de structure relationnelle, institutionnelle et culturelle, il ne sera pas possible de vérifier entièrement ces trois aspects. Sur le plan relationnel, nous pourrions mettre notre hypothèse à l'épreuve des faits à travers le déroulement des cours, notamment dans la relation enseignant/enseigné (2).

Sur le plan institutionnel, il sera possible de vérifier notre hypothèse d'une manière partielle. En effet, si des résistances à la formation peuvent être dues à des codes, normes, règles et contrôle de la "société traditionnelle", en ce qui concerne le déroulement des cours, il est difficile et plutôt inapproprié d'attribuer les résistances à la formation, à des modèles de gestion économique des terres, biens de la famille et des individus, ou à des modèles de division sociale de la société "traditionnelle" et d'imputer des changements éventuels survenus dans ces domaines à l'alphabétisation, pour la simple raison, qu'un examen - même rapide - des programmes d'alphabétisation de l'ONPR et de leur contenu, nous montre que ces derniers ne sont pas liés à des objectifs socio-économiques et/ou culturels précis et explicites.

S'ils le sont, ce n'est que d'une manière qui reste très vague. Sur le plan culturel - en ce qui concerne la vérification de notre deuxième hypothèse de travail, ce sont les mêmes difficultés soulignées au niveau institutionnel qui se posent à nous.

(1) Cf. notre projet de recherches (texte définitif). Formation et changement social en milieu rural p. 10 ORSTOM, décembre 1978.

(2) Cf. idem p. 10.

A long terme, sans doute pourrait-on voir apparaître des changements dans les pratiques économiques, institutionnelles et/ou culturelles des individus, imputables à l'alphabétisation; mais dans un contexte où la liaison du contenu des programmes aux objectifs de ces derniers demeure extrêmement lâche, cela ne peut que nous inciter à la prudence, en ce qui concerne la formulation de telles conclusions qui seraient sans doute hâtives, sinon fausses.

Si nous reconnaissons qu'à travers les résistances à la formation, celle-ci peut servir d'agent révélateur des structures sociales des milieux visés par des programmes de formation/- et de développement - et que de ce fait tout programme de formation doit tendre vers un type idéal fonctionnel⁽¹⁾ impliquant des mécanismes socio-psychologiques qui lui sont sous-jacents, il serait alors intéressant et opportun de poser des questions et de fournir des réponses possibles à ce que pourrait être les étapes d'un programme fonctionnel (à la lueur des projets d'expérimentation mondiale d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO).

Ceci constituera la fin de ce deuxième rapport de recherches.

Nous aborderons par la suite, notre troisième hypothèse de travail que nous rappelons ici.

La formation en direction des sociétés "traditionnelles" du "tiers monde" ne constituera qu'un effort inefficace, tant que les objectifs des formateurs ne prendront pas en considération ceux des "formés". Il y a de fortes chances que les individus que l'on voudra former, se réapproprient alors, les objectifs des formateurs et de la technostructure de la formation. On pourrait alors se demander à quoi sert la formation en dernière analyse, quand on sait que des cours continuent à avoir lieu ici et là, alors que les différentes évaluations de ces programmes - lorsque les institutions de formation acceptent de les faire ! - montrent que ce sont la plupart du temps des échecs.

L'étude de notre troisième hypothèse de travail et cette dernière réflexion devraient constituer l'axe principal de notre troisième rapport de recherches.

Il s'agit maintenant, après ce rappel méthodologique, d'essayer de comprendre comment le modèle scolaire reste présent dans la conception de l'alphabétisation des adultes de l'ONPR.

(1) Cf. notre publication : l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle p. 13-16 octobre 1978 ORSTOM.

2-2-1-1 La prégnance du modèle scolaire et ses conséquences

Si un programme fonctionnel doit être d'abord organisé en vue d'un objectif économique et/ou social, dont il tend à être l'instrument direct, cela ne semble pas être le cas - après analyse - pour l'ONPR malgré les déclarations d'intention de l'institution - déjà citées plus haut - que nous rappelons ici. "Avant de commencer une opération d'alphabétisation dans un village, il importe de réfléchir aux buts à atteindre à long terme les objectifs visés à court terme peuvent varier selon les villages; nécessité d'avoir des villageois alphabétisés pour soutenir une action coopérative, ou une opération de modernisation agricole, ou une opération d'épargne et de crédit, ou une action sanitaire etc.... Ces objectifs doivent être étudiés et précisés avant le début de l'opération d'alphabétisation afin que celle-ci puisse déboucher le plus rapidement possible sur les besoins les plus urgents... (1).

En fait, dans les programmes d'alphabétisation de l'ONPR, on ne retrouve aucun objectif matériellement défini (par exemple, améliorer la production d'une culture "industrielle") - tant sur le terrain que dans les documents officiels - sur lequel est organisé l'ordre et le calendrier des enseignements. Si en Inde on introduit les proportions avant la division, étant donné que les actions à préparer comportent en priorité l'usage d'engrais, ici on tient compte de la logique interne de chaque discipline, et surtout de l'ordre de "l'enseignement scolaire classique", c'est à dire l'apprentissage de la lecture, l'écriture et le calcul ensuite. A aucun moment l'apprentissage du calcul n'a la priorité des enseignements alors qu'une forte demande en calcul émane des paysans dans le but de mieux maîtriser les processus de vente et d'achat de leur coton qui demeure une de leur principale source de devises et la récompense de plusieurs mois d'effort de leur part.

Plus grave encore, les fiches dites fonctionnelles concernant le coton ne sont introduites par l'ONPR que dans la perspective d'une post-alphabétisation. On peut se demander alors - malgré leur contenu socio-culturel assez fortement marqué(2) - si ces fiches ne conduisent pas le sujet "formé" à des répétitions rituelles, comme

(1) Extrait du rapport de l'ONPR précédant le rapport d'activité de la cellule alphabétisation. Octobre 1975 - Décembre 1976; République de Côte d'Ivoire ONPR. N.B.: souligné par nous.

(2) Adaptation de ces fiches "fonctionnelles" au milieu socio-culturel (voir fiches ci-après).

dans un modèle scolaire, et ne perdent pas du même coup toutes leurs potentialités de motivation de l'appropriation du sens de ces messages chez les 'formés'. La compréhension du sens de ces messages aurait sans doute pu être motivée chez les sujets, si ces fiches-liées à des opérations correspondant à un intérêt pratique pour eux -faisaient l'objet même de l'alphabétisation, au lieu d'une post-alphabétisation. Là encore, on peut se demander si dans une telle situation, on aurait un tel résultat, dans la mesure où à aucun moment, des opérations journalières effectuées sur le terrain par les paysans, ne sont l'objet d'une "reprise mental " avec le moniteur lors des cours, comme on peut l'observer au Mali.

- présentation des fiches "fonctionnelles" de l'ONPR concernant le coton:

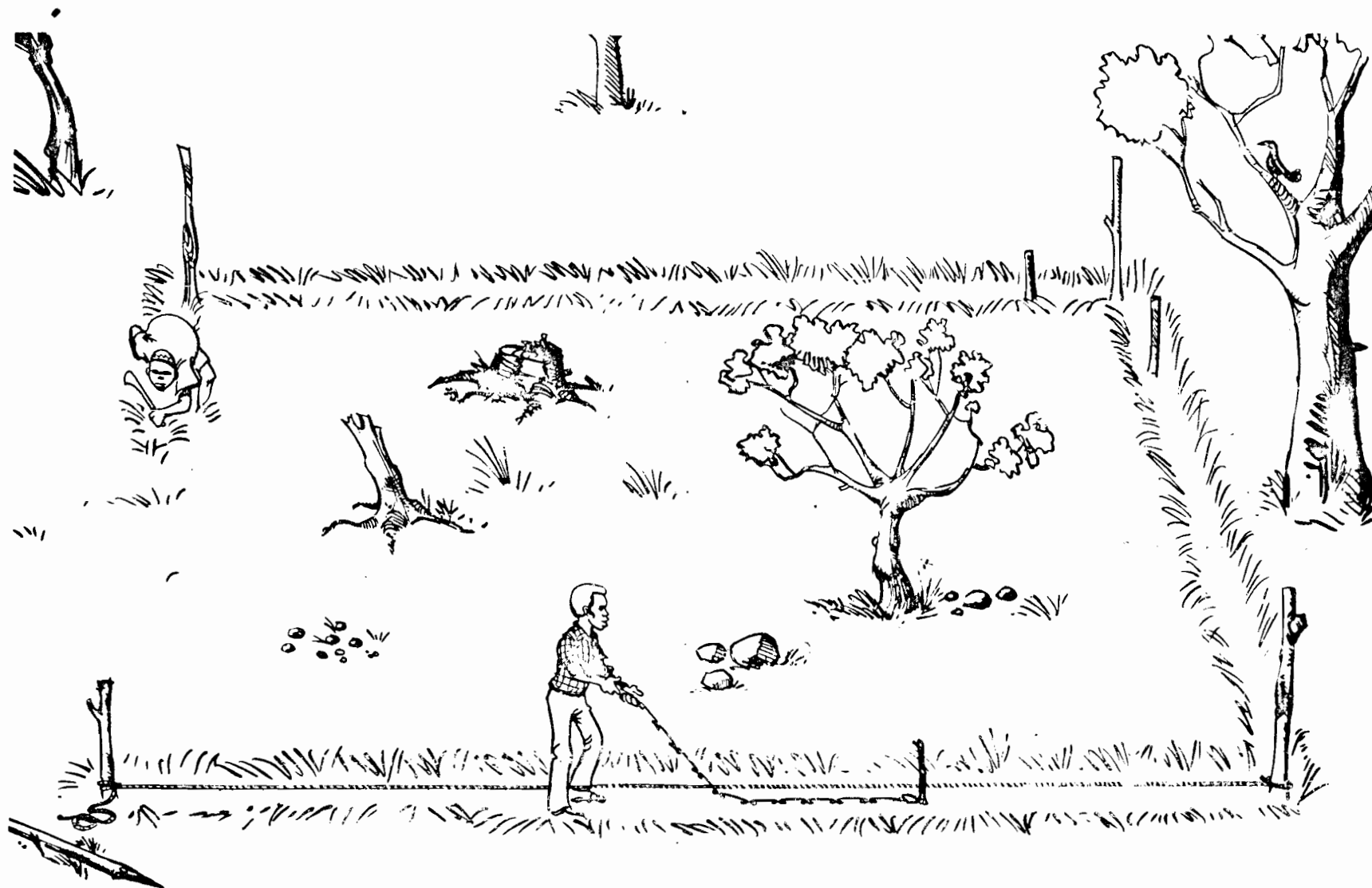
ZIE CULTIVE LE COTON

Cette brochure a été réalisée par la Division
"Alphabétisation" de l'ONPR avec la collaboration de la CIDI et du SUCO.

Elle a été conçue comme un livre de lecture et d'exercices
simples pour des paysans nouvellement alphabétisés (série "post-
alphabétisation" 1er degré).

ZIE CULTIVE LE COTON

- 1 Zié délimite un nouveau champ avec le moniteur C I D T
- 2 - Zié dessouche son champ avec un treuil
- 3 - Zié laboure son champ avec la charrue
- 4 - Zié herse son champ
- 5 - Zié épand l'engrais et billonne son champ
- 6 - Zié sème son champ
- 7 - Zié démarie les cotonniers
- 8 - Zié sarcle son champ
- 9 - Zié épand le sulfate et rebutte son champ
- 10 - Zié fait le traitement insecticide sur son champ
- 11 - Zié fait la récolte du coton
- 12 - Zié porte son coton au marché
- 13 - Zié entretient son matériel
- 14 - (a et b) Zié dresse une paire de boeufs
- 15 - (a et b) Zié soigne ses boeufs.



1. zié délimite un nouveau champ avec le moniteur C1DT.

QUESTIONS

Quelle est la longueur d'une parcelle ?

Quelle est sa largeur ?

Quelle est sa surface ?

D'abord, que fait le moniteur ?

Et puis, qu'est-ce qu'il fait ?

Qu'est-ce qu'il trace aussi ?

Avec quoi est-ce qu'il mesure les côtés de la parcelle ?

Avec quoi est-ce qu'il marque les coins de la parcelle ?

Avec quoi est-ce que Zié coupe l'herbe ?

Combien de parcelles est-ce qu'il faut pour faire un champ de 1 hectare ?

Le moniteur délimite une parcelle. Zié aide le moniteur.

La longueur d'une parcelle est de 100 mètres.

Sa largeur est de 50 mètres.

Sa surface est de $\frac{1}{2}$ hectare.

D'abord le moniteur plante un piquet : le piquet marque le coin de la parcelle.

Puis il trace un angle droit.

Il trace aussi des lignes droites : ce sont les côtés de la parcelle.

Il mesure les côtés de la parcelle avec une chaîne.

Puis il marque les autres coins de la parcelle avec des piquets.

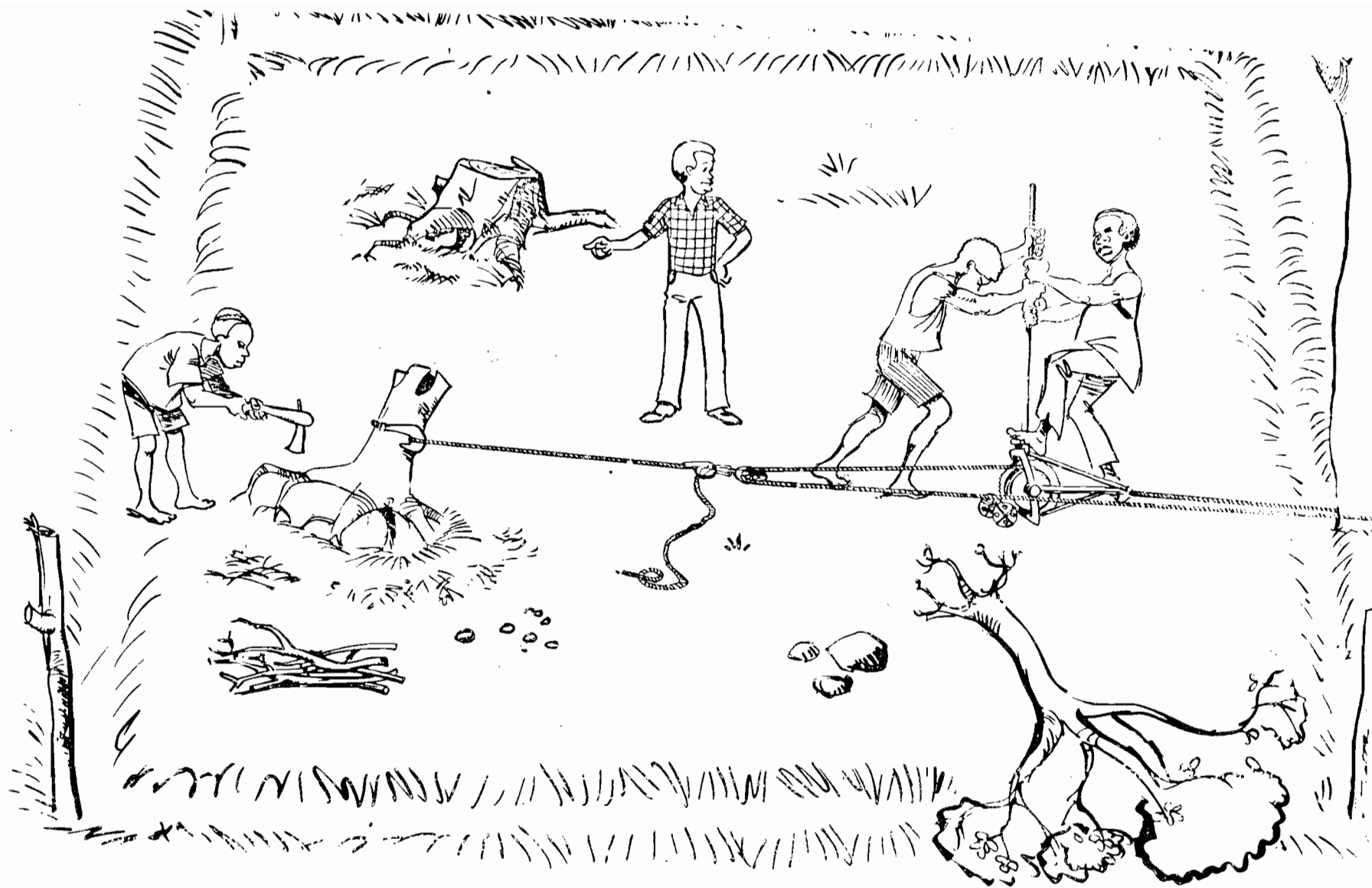
Avec sa machette, Zié coupe l'herbe sur les côtés de la parcelle.

Le moniteur délimite 2 parcelles pour faire un champ de 1 hectare.

Les côtés du champ sont droits.

Les angles du champ sont droits.

Le champ est bien délimité.



2. zié dessouche son champ avec un treuil .

QUESTIONS

Qu'est-ce qu'il y a dans le champ de Zié ?

Qu'est-ce qu'il faut faire avant de cultiver le champ ?

Que fait le treuil ?

Que font les manoeuvres ?

Que fait le moniteur ?

Que fait Zié ?

Combien de jours est-ce qu'il faut pour dessoucher un champ de 1 hectare ?

Que fait Zié quand le treuil a fini de dessoucher ?

Dans le nouveau champ de Zié, il y a des arbres et des souches.

Avant de cultiver le champ, il faut dessoucher.

Zié a préparé son champ : il a coupé les herbes autour des arbres et il a déterré les racines.

Le treuil arrache les gros arbres et les grosses souches.

Les manoeuvres font marcher le treuil.

Le moniteur surveille le travail.

Zié coupe les racines avec sa hache.

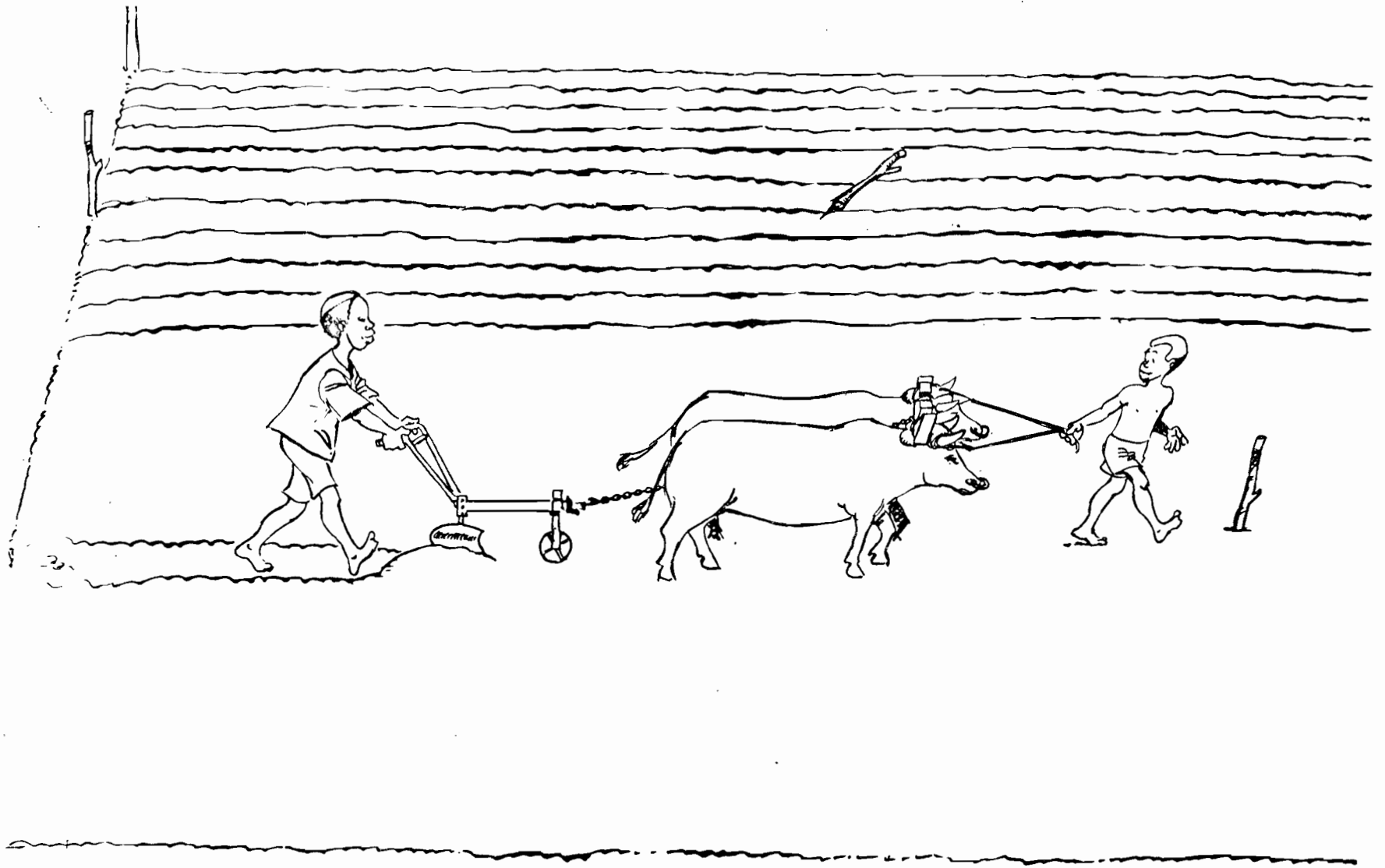
Il faut environ 10 jours pour dessoucher un champ de 1 hectare.

Quand le treuil a fini de dessoucher, Zié nettoie son champ.

Il brûle le bois et les racines.

Il enlève les pierres.

Le champ de Zié est bien dessouché et bien nettoyé.



3. zîé laboure son champ avec la charrue.

Les cours d'alphabétisation des adultes comme on peut le constater à travers ces "fiches fonctionnelles" sont dispensés dans la langue française. Dans des milieux ruraux où on ne peut nier que la langue française demeure peu familière aux paysans, il est difficile pour ces derniers d'apprendre cette langue et en même temps de saisir des messages liés à des objectifs quels qu'ils soient. En ce sens, la conception de l'alphabétisation de l'ONPR reste ici très scolaire (1).

Il en est de même pour le matériel "nécessaire" utilisé dans les cours d'alphabétisation, matériel qui a de fortes chances de placer l'auditeur dans un contexte scolaire, ceci, quelles que soient les formes de communication informelle que peut utiliser un moniteur dans la relation enseignant-enseigné, pour sortir du "carcan scolaire".

A ce propos, nous pensons que le matériel d'alphabétisation de l'ONPR que nous présentons ici est assez éloquent en lui-même (2).

MATERIEL NECESSAIRE POUR UN COURS D'ALPHABETISATION

Pour le moniteur

- 1 table pour disposer son matériel (à défaut, 1 chaise, ou une caisse)
- 1 table (au moins 1,50 m X 1 m)
- ardoisine et pinceau (pour repeindre le tableau aussi souvent que nécessaire)
- craie blanche
- éponge ou chiffon
- ficelle tendue entre 2 clous en haut du tableau (pour accrocher les images)
- 6 épingles à linge (pour accrocher les images)

- 1 cahier de préparation (100 pages)
- 1 cahier de présence (voir modèle O.N.P.R.)
- 1 bic bleu

.../...

-
- (1) Le choix d'une langue peu familière à ceux qui sont censés participer à la formation, n'est que l'exemple le plus marquant de la façon dont une organisation centralisée, à la fois dans son principe et ses objectifs, peut limiter non seulement le rôle de la participation, mais même l'intelligibilité d'un objectif qui demeure trop lointain par rapport aux exécutants.
- (2) Extrait du rapport d'activité de la cellule Alphabétisation. Octobre 1975
 Décembre 1976 - O.N.P.R. République de Côte d'Ivoire.

.../...

- 1 bic rouge
- 1 ardoise
- 1 marker feutre noir (pour remplir le tableau syllabique)
- 50 fiches de bristol (15 cm X 10 cm)

- 1 horloge en carton avec aiguilles mobiles
- 1 calendrier
- 1 mètre

- 2 lampes (à pétrole ou butane)
du pétrole ou des recharges de butane (à tenir en réserve)

Pour chaque participant

- 1 siège (s'il n'y a pas de bancs)
- 1 planchette en bois lisse (s'il n'y a pas de table - pour écrire sur les genoux)

- 1 cahier à doubles lignes
- 1 bic
- 1 ardoise (éventuellement la planchette peut aussi servir d'ardoise)
- craie blanche
- éponge ou chiffon

Matériel pédagogique

Selon méthodes choisies.

MATERIEL CREDIF (langage et lecture-écriture)

Cours de 1ère année (niveau 1)

- Livre du maître n° 1 (leçon 1 à 41)
- Images de langage A (leçon 1 à 26)
- " " B (leçon 27 à 41)
- Images-mots
- Tableau syllabique
- 1 livre de lecture par participant
- 1 cahier d'écriture n° 1 par participant (facultatif)

Cours de 2e année (niveau 2)

Livre du maître n° 2 (leçon 42 à 81)

Images de langage C (leçon 42 à 81)

1 livre de lecture par participant (le même qu'en 1ère année)

1 cahier d'écriture n° 2 par participant (facultatif)

MATERIEL INADES (calcul)

Méthode de calcul n° 1 et 2

1 grande feuille des dizaines

11 feuilles des nombres de 1 à 100 pour le moniteur

1 feuille " " pour chaque participant

*
* *
*

Il faut noter aussi qu'à Boyo et à Kouto, les cours se déroulent dans des salles de classe de l'école primaire, avec une disposition spatiale des individus-adultes-identique à celle des élèves du primaire (rangée de petits bancs, bureau du maître etc...) où l'adulte ne peut être qu'infantilisé. A ce propos il n'est pas étonnant que les auditeurs parlent d'école pour désigner les cours d'alphabétisation des adultes (1).

Enfin, l'aspect qui nous paraît certainement le plus important en ce qui concerne la maintenance du modèle scolaire dans les cours d'alphabétisation de l'ONPR, est la régulation des enseignements par des examens ou tests standardisés conçus en termes de niveau, plus généralement la référence à cette notion de niveau comme but à atteindre par la pratique pédagogique, ce qui renvoie à l'idée que l'enseignement^{est} destiné à conférer un statut social ou professionnel aux sujets auxquels il s'adresse. Cette hypothèse est entièrement confirmée par des enquêtes que nous avons effectuées à propos des motivations chez les auditeurs pour les cours d'alphabétisation.

(1) Même si d'autres explications de ce fait peuvent exister ou existent certainement dans les images, mythes ou représentations de l'adulte concernant l'école, on ne peut nier que rien n'est fait ici, pour l'éloigner d'une telle conception des cours.

Avant de passer à cet aspect de notre travail, nous présentons ce document de l'ONPR qui montre assez bien que la régulation des enseignements par des examens ou tests standardisés sont conçus en termes de niveau (1) comme nous venons de le souligner.

LES TESTS DE NIVEAUX

Il n'est pas possible de faire un travail efficace dans un cours si celui-ci rassemble des participants de niveaux trop différents.

Afin d'organiser un cours dans de bonnes conditions, nous conseillons donc aux moniteurs de faire passer à tous ceux qui demandent à s'inscrire des tests de Lecture-Ecriture, des tests de langage et des tests de calcul permettant de les classer dans l'une des catégories suivantes :

- Niveau 0
- Niveau 1 Voir plus loin la définition
- Niveau 2 des niveaux et des exemples de Tests.
- Niveau 3

On établira ainsi, pour chaque participant, une fiche individuelle sur le modèle suivant :

Nom :	
Age :	
Niveau en langage :	
Niveau en lecture :	
Niveau en écriture :	
Niveau en calcul :	

Puis on répartira les participants en groupes selon les indications suivantes :

REPARTITION PAR GROUPES EN FONCTION DES TESTS DE LECTURE-ECRITURE

On répartira les participants par groupes, en tenant compte d'abord des résultats des Tests de Lecture-Ecriture :

(1) Document extrait du rapport d'activité de la cellule Alphabétisation.
Octobre 1975 - Décembre 1976. ONPR République de Côte d'Ivoire.

- Dans la mesure du possible, on organisera un cours pour chaque niveau : Niveau 0 - Niveau 1 - Niveau 2 (Le niveau 3 n'est plus du domaine de l'alphabétisation, puisqu'il s'agit d'adultes qui savent déjà lire et écrire).
- S'il n'est pas possible d'organiser 1 cours par niveau, on peut accepter de réunir dans une même classe des participants des niveaux 0 et 1.
- Il est plus difficile de faire travailler valablement ensemble des niveaux 1 et 2.
- Il est absolument déconseillé d'accepter dans le même cours des niveaux 0 et 2, car ce serait faire perdre leur temps aux uns et aux autres.

Il vaut donc mieux dans ce cas n'accepter que les participants de niveau 0 (ou 0 et 1) et demander aux autres d'attendre qu'un cours puisse être organisé pour eux.

UTILISATION DES TESTS DE LANGAGE

Il n'y a pas toujours concordance entre les résultats des Tests de Lecture-Ecriture et des Tests de Langage : un adulte peut ne pas savoir lire et écrire tout en sachant parler français correctement; inversement, il arrive parfois que certains sachent déchiffrer des syllabes et des mots sans savoir parler français (donc sans comprendre ce qu'ils lisent).

On peut admettre dans un même cours des participants ayant un niveau différent en langage, pourvu qu'ils aient le même niveau en lecture. Mais il faudra alors veiller à ce que la leçon de langage s'adresse surtout aux plus faibles, suive leur rythme à eux, et à ce que ce soit eux qui parlent le plus souvent, et non ceux qui savent déjà tenir une conversation.

UTILISATION DES TESTS DE CALCUL

De même il peut arriver que des participants de même niveau en lecture-écriture aient des connaissances très différentes en calcul.

Ici encore, si l'on est obligé d'accepter ces participants dans le même groupe, il faudra veiller à ce que la leçon de calcul s'adresse surtout aux plus faibles, tienne compte de leurs difficultés et progresse selon leur rythme, et non selon les capacités des plus avancés.

TESTS DE NIVEAU : LANGAGE

DEFINITION DES NIVEAUX

- Niveau 0 - 00 Ne comprennent rien
- 01 Comprennent quelques questions mais ne savent pas s'exprimer.
- Niveau 1 Comprennent des questions simples et savent y répondre (même de façon incorrecte)
- Niveau 2 Peuvent tenir une conversation en français, mais avec des fautes.
- Niveau 3 Parlent correctement le français.

COMMENT FAIRE PASSER LES TESTS

Le maître doit avoir devant lui : 1 livre, 1 cahier, 1 crayon.

Il utilise le questionnaire de la page de droite qui comprend 3 parties :

compréhension
expression simple
conversation

- Poser 3 questions de compréhension
 - Les ordres ne sont pas exécutés : Niveau 00
 - Les ordres sont exécutés : Niveau 01
- Poser les 3 questions d'expression simple :
 - Si on obtient des réponses, même incorrectes: Niveau 1
- Poser quelques questions de conversation
 - Si les questions sont comprises mais les réponses sont en mauvais français : Niveau 2
 - Si les réponses sont en français correct : Niveau 3

QUESTIONNAIRE

01 - Compréhension :

- Prendre le crayon (ou : le livre - ou le cahier)
- Mets le crayon sur le livre (ou : sur le cahier)
- Montre la fenêtre (ou : la porte - la lampe - le mur)
- Donne-moi le crayon (ou : le livre - le cahier)
- Ouvre le livre (ou : le cahier)

1 - Expression simple

- Qu'est-ce que tu fais quand tu es malade ?
- Qu'est-ce que tu fais quand tu es à la maison ?
(ou : après le travail - ou : le dimanche)
- Où est ton père ?

2 et 3 - Conversation

- Es-tu allé à l'école ?
- (si oui) Où ? quand ? combien de temps ?
Avec qui ? comment ?
- Quel est ton métier (ou : le métier de ton mari
ou : le métier de ton père)
- Qu'est-ce que tu fais (ou : qu'est-ce qu'il fait ?) dans ton travail
- etc...

TESTS DE NIVEAU : LECTURE-ECRITURE

DEFINITION DES NIVEAUX

	LECTURE	ECRITURE
Niveau 0 - 00	ne savent rien	Ne savent rien
01	connaissent quelques lettres	savent écrire quelques lettres (en dictée)
Niveau 1	connaissent quelques syllabes simples (mécanisme d'association compris)	savent écrire quelques syllabes simples (en dictée)
Niveau 2	connaissent quelques syllabes complexes	savent écrire quelques syllabes complexes (en dictée)
Niveau 3	savent lire	savent écrire

COMMENT FAIRE PASSER LES TESTS

Utiliser le tableau qui comporte 4 parties :

lettres
syllabes simples
syllabes complexes
mots complexes

a) Lecture

- Faire lire 5 lettres (en variant l'ordre pour chaque personne)
 - Connaissent moins de 3 lettres : Niveau 00
 - Connaissent 3 lettres ou plus : Niveau 01
- Faire lire 5 syllabes simples
 - Savent lire au moins 3 syllabes : Niveau 1
- Faire lire 5 syllabes complexes
 - savent lire au moins 3 syllabes : Niveau 2
- Faire lire 5 mots
 - savent lire correctement tous ces mots: Niveau 3

b) Ecriture

- Dictier des lettres, des syllabes et des mots, pris dans le tableau de la page de droite :

Savent écrire sous la dictée

au moins 3 lettres

: Niveau 01

au moins 3 syllabes simples

: Niveau 1

au moins 3 syllabes complexes

: Niveau 2

au moins 3 mots complexes

: Niveau 3

01

i o a e é
e a é i o

1

li ro na bé ti
fa mi pu sé du

2

lou ton bal pan
fau mur roi sur

3

des planches
de la viande
c'est loin
un pagne
un rasoir
une ceinture
un chien

un moustique
de la ficelle
des fruits
un garçon
la region
un lion
des chaussures

TESTS DE NIVEAU : CALCUL

DEFINITION DES NIVEAUX

Niveau 0	00	Ne sait rien
	01	Sait lire 3 nombres et écrire 3 nombres (de 1 chiffre)
Niveau 1		Sait lire 3 nombres et écrire 3 nombres (de 2 chiffres)
Niveau 2		Sait lire 3 nombres et écrire 3 nombres (de 3 à 6 chiffres) et sait faire l'addition et la soustraction (avec retenues)
Niveau 3		Sait faire 1 multiplication et 1 division

COMMENT FAIRE PASSER LES TESTS

Le maître doit avoir une ardoise, de la craie, un chiffon.

Il utilise le tableau ci-joint

- 0) - Faire lire 3 chiffres
- Puis dicter 3 chiffres (sur ardoise)

Ne savent pas : Niveau 00

Réponses exactes : Niveau 01

- 1) - Faire lire les 3 nombres de la 1ère ligne
- Puis dicter les 3 nombres de la 2ème ligne

Si toutes les réponses sont exactes Niveau 1

- 2) - Faire lire les 3 nombres de la 1ère ligne
- Puis dicter les 3 nombres de la 2ème ligne
- Puis faire faire les 2 opérations (addition et soustraction)

Si toutes les réponses sont exactes Niveau 2

- 3) - Faire faire les 2 opérations (multiplication et division)

Si les résultats sont exacts Niveau 3

N.B. : Ne pas laisser plus de 5 minutes pour faire les opérations.

TEST DE NIVEAU

CALCUL

NIVEAU	LECTURE ET DICTEE DE NOMBRES					OPERATIONS	
01	5	1	0	4	7		
	8	3	6	9	2		
1	13		36		85		
	15		64		97		
	ou						
	15		48		73		
	12		52		81		
2	631		709		231 098	15	83
	745		307		318 076	+ 48	- 16
	ou						
	853		604		123 092	37	70
	268		503		35 081	+ 59	- 42
3	257					257	6 579 51
						x 89	
	ou						
						395	7 812 62
						x 28	

Pour en revenir aux motivations des auditeurs pour les cours, nous pouvons distinguer 3 principaux types :

a) les auditeurs ont déclaré qu'ils venaient au cours pour acquérir un statut professionnel et/ou social (pouvoir changer de métier, avoir un diplôme, "devenir quelqu'un", être considéré dans la hiérarchie sociale au village ou ailleurs);

b) les auditeurs ont déclaré qu'ils venaient au cours pour pouvoir émigrer un jour vers des villes ivoiriennes ou hors du territoire de la Côte d'Ivoire.

- Il faut remarquer que les types de motivations a et b apparaissent le plus souvent simultanément, nous les regrouperons d'ailleurs pour des besoins d'analyse.

c) les auditeurs ont déclaré qu'ils venaient au cours pour la gestion de ce que nous appelons leurs propres affaires (pouvoir maîtriser et contrôler les processus de vente et d'achat de leurs produits, pouvoir écrire, lire, se débrouiller dans un environnement où il est parfois et souvent nécessaire de comprendre le français).

- Il faut remarquer qu'ici réside l'un des objectifs explicites de l'ONPR.

Nous avons pensé qu'il pouvait être intéressant d'effectuer un travail quantitatif au niveau des cours que nous avons suivis, afin de nous demander quelles étaient les proportions des auditeurs qui venaient au cours uniquement pour le troisième type de motivation c, par rapport à celles des individus qui suivaient les cours pour les deux types a et/ou b - même s'il arrivait que le type c leur soit associé - à travers nos entretiens, et les conclusions éventuelles que nous pouvions en tirer.

Résultats obtenus

N.B. Les effectifs représentent le dénombrement d'individus selon les types de motivations retenus plus haut.

Villages (cours)	Effectif total	(a,et/ou b)	c
KOUTO	14	9	5
ZAGUINASSO	30	20	10
KOUTO (2ème entretien)	9	8	1
ZAGUINASSO (2ème entretien)	7	7	0
BOYO	24	24	0

S'il est difficile d'effectuer une analyse quantitative sérieuse - par exemple, une comparaison de fréquence d'apparition des types de motivations - à cause de la faiblesse des effectifs et d'en tirer des conclusions significatives, ce tableau peut tout au moins servir de support à une analyse qualitative. On peut faire un commentaire de ce tableau et noter que ce sont pratiquement les 2/3 ou dans certains cas l'ensemble des individus qui - selon leurs réponses - se rendent au cours pour les motivations a et/ou b. Cette remarque n'est nullement étonnante dans un type de formation où la régulation des enseignements - nous l'avons vu - se fait par des examens ou tests standardisés conçus en terme de niveau à atteindre par la pratique pédagogique. Dans un tel contexte, il est légitime que les auditeurs des cours aspirent à obtenir un diplôme et à grimper - ainsi - dans la hiérarchie sociale. A ce propos, quelques extraits de nos discussions de groupes sont assez significatifs et méritent d'être cités à titre d'illustration : "Je veux apprendre beaucoup, moi j'aime le calcul pour pouvoir mieux contrôler la vente et l'achat de mes produits. Si j'ai le CEPE (1), je ne veux pas rester ici, je veux partir dans la grande ville, je veux avoir un diplôme". On peut constater ici - comme dans la plupart des autres entretiens (2) - qu'avoir un diplôme est une étape pour une éventuelle émigration vers des villes. C'est aussi acquérir un certain statut social : "Je viens apprendre, parce que si je fais des études je serai comme un grand type Les études peuvent nous faire faire beaucoup de choses. Grâce aux études, je pourrai acheter des voitures et être grand type... . Si je fais des études, j'irai en France. Si je fais des études je pourrai être comme toi, je partirai loin comme des grands types. Les études sont difficiles mais je vais m'accrocher pour réussir". L'alphabétisation signifie pour beaucoup d'auditeurs, avoir la possibilité d'avoir un travail et une certaine mobilité professionnelle : "Mes frères et mes petits frères connaissent le papier, ils connaissent leurs affaires, moi je suis là au cours, s'il plaît à Dieu, je vais connaître. Je ne sais pas écrire mon nom, maintenant si tu ne sais pas écrire, tu ne peux pas manger". "Je viens à l'école pour connaître le papier, à cause du travail... . Si mes études marchent et que je trouve du travail, je veux partir d'ici, je veux partir vers une grande ville". "Je veux réussir dans les études, je le veux. C'est pour être malin, que je fais des études; si je vais quelque part, je pourrai me débrouiller. Je veux réussir dans les études, car si je trouve du travail ailleurs, je le ferai, je veux dire que je partirai".

(1) CEPE (Certificat d'études primaires élémentaires).

(2) Cf. annexes.

On peut se demander si l'institution - l'ONPR - n'atteint pas par ses pratiques pédagogiques le contraire du but qu'elle s'était fixée au départ comme dans le rapport suivant : "Le monde rural tiraillé entre la tradition et la modernité est en crise. Un exode rural croissant en est le signe manifeste... .

L'école favorise non la promotion du milieu rural mais sa désagrégation (1)... . Le but de l'ONPR sera de faire en sorte que le monde rural se donne un MODELE de développement qu'il comprenne et domine. Ce modèle devra sauvegarder son identité tout en donnant aux villageois la possibilité de profiter des bienfaits de la civilisation moderne" (2). Au lieu d'empêcher l'exode rural on peut se demander s'il n'est pas tout au contraire favorisé par une formation de type scolaire. Les auditeurs des cours d'alphabétisation des adultes connaissent aussi une dévalorisation systématique de leur milieu socio-culturel à travers les enseignements, ne serait-ce que par l'interdiction que les moniteurs font aux individus de parler leur langue maternelle pendant les cours : "Il est interdit de parler Dioula (3) et Sénoufo (4) ici...". Comment peut-on concevoir alors que les paysans considèrent le métier de cultivateur comme un "vrai métier", quand on sait que l'ONPR - à travers ses pratiques pédagogiques - fait comprendre inconsciemment (nous l'espérons) aux paysans qu'être alphabétisé en français c'est avoir un statut social ou professionnel (mobilité professionnelle). L'extrait de l'interview suivant est sans doute la preuve de la création de telles motivations chez les auditeurs, notamment la recherche d'une mobilité professionnelle où le métier de cultivateur semble relégué au dernier plan dans l'esprit des auditeurs: "Si je connais le papier, je trouverai du travail... Je suis cultivateur, si mes études marchent, je ferai un autre travail que je trouverai".

Nous pensons que les conséquences de la formation de type scolaire de l'ONPR chez les "formés" sont en contradiction avec les objectifs suivant que l'institution voulait atteindre au départ : "Vis à vis des ruraux.

(1) Comme il est paradoxal de constater que l'institution souligne l'existence d'un problème qu'elle crée elle-même, par ses pratiques pédagogiques !

(2) ONPR : Note de présentation p. 7 République de Côte d'Ivoire.

(3) Dioula : variante dialectale des langues mandingues comprenant aussi le Bambara et le Malinké.

(4) Le Sénoufo fait partie des langues voltaïques.

N.B. : la région de Boundiali où nous faisons nos recherches est peuplée essentiellement de Sénoufos et de Malinkés.

Il s'agit de les informer des causes d'une évolution qu'ils subissent le plus souvent sans la comprendre, des responsabilités qui leur incombent dans les progrès à espérer, des structures et des moyens que l'Etat met à leur disposition pour leur propre développement et celui de leurs communautés.

Il s'agit de leur rendre confiance en leur montrant :

- qu'ils tiennent une place importante dans la vie de la Nation
- qu'ils sont détenteurs d'une expérience et de valeurs particulièrement riches,
- que le travail de cultivateur est un vrai métier (1),
- qu'ils peuvent se former et agir au sein de groupements organisés et autour de responsables issus du milieu pour participer au développement et à la vie moderne.

Ces buts devront être atteints à travers un dialogue permanent entre les ruraux eux-mêmes et entre l'ONPR et la base" (2).

Si l'ONPR ne se "débarrasse" pas de cette formation de type scolaire, il y a de fortes chances qu'elle échoue dans son entreprise de promotion (revalorisation) du milieu rural. En admettant que les attentes des individus vis à vis des cours puissent être réalistes - rien n'empêche un paysan alphabétisé d'obtenir des diplômes et d'acquérir ainsi un statut professionnel et/ou social - mais le plus souvent irréalistes, on peut constater qu'une formation de type scolaire fait apparaître un facteur de mythification de l'alphabet et/ou des potentialités du lettré. Cette situation se complique encore par la fonction sacrée attribuée à l'écriture dans de nombreuses cultures où elle existait avant des entreprises systématiques d'alphabétisation et où elle était l'apanage de spécialistes. Cet ensemble de problèmes pourrait faire l'objet de recherches ultérieures et mérite d'être étudié par des anthropologues.

A ce propos n'est-il pas remarquable de constater - en ce qui concerne les motivations des individus pour les cours de l'ONPR - que la mythification de l'alphabet et des potentialités sociales du lettré (3) est présente chez l'ensemble des enquêtés, quelles que soient les variables retenues chez ces derniers (4).

(1) Souligné par nous.

(2) ONPR. Note de présentation p. 19 - République de Côte d'Ivoire.

(3) Nous pouvons attribuer cela en grande partie à la logique de type scolaire de l'ONPR.

(4) Cf. annexes.

Ainsi on entend souvent dire par les auditeurs : "Si je fais le papier, si j'ai le CEPE, j'irai où il me mettra..." (1). Néanmoins, une nuance semble s'imposer (heureusement !). Chez les individus de 35 à 40 ans (2) et plus, s'il y a une volonté d'acquérir un statut social ou professionnel - à travers les cours - celle d'émigrer n'apparaît pas aussi nettement. Cela peut sans doute être imputé à l'âge de ces individus - et à leurs charges familiales - qui se considèrent peut être comme trop "vieux" pour tenter l'aventure de la ville.

La formulation d'une telle conclusion doit nous inciter à la prudence, car nous n'avons pas pu effectuer des enquêtes auprès de tous les auditeurs de cette tranche d'âge - en raison de l'absentéisme ou de l'abandon des cours par ces derniers - elle peut tout au moins être considérée comme une hypothèse qui mériterait d'être vérifiée.

Après l'étude des motivations des individus pour l'alphabétisation, nous pensons qu'il est maintenant opportun de nous demander s'il y a des résistances à la formation ? si oui, quelles sont-elles, d'où proviennent-elles et qu'expriment-elles ?

2-2-2 Les résistances à la formation (3).

Selon la deuxième hypothèse de notre problématique, il y aurait des résistances à la formation qui exprimeraient des invariants structurels (4) soit en termes de structure relationnelle, (relations interpersonnelles directes, primaires) institutionnelle, (codes, normes, règles, contrôle de la société "traditionnelle"), et culturelle (communauté religieuse, ethnique, nation, horizon de totalisation symbolique).

(1) Cf. annexes.

(2) Il faut savoir que les cours de l'ONPR s'adresse en général aux individus de 15 à 40 ans.

(3) Nous tenons compte ici des modifications que nous avons dû effectuer dans l'étude de nos hypothèses (voir plus haut : quelques précisions d'ordre méthodologique).

(4) Il faut rappeler que les invariants dont nous parlons sont relatifs (cf. notre 1er rapport formation et changement social approche théorique et méthodologique). p. 37-39 - Mars 1979 ORSTOM Abidjan.

Il faut souligner que ces trois catégories ne sont pas exclusives. Il s'agit de savoir comme nous l'avons vu dans notre méthodologie, s'il y a des résistances à la formation qui révéleraient ces trois types de structures.

Pour le premier type, nous chercherons à savoir ce qui se passe dans la relation Enseignant/enseigné pendant les cours d'alphabétisation de nos 3 centres, plus précisément, quelles sont les formes d'autorité qui s'y manifestent.

A Kouto, au début des cours, les 30 auditeurs (1) étaient souvent présents d'après les renseignements que nous avons pu recueillir auprès du moniteur, de certains auditeurs et d'après nos observations sur le terrain. Lors de nos passages successifs, nous avons pu remarquer un absentéisme de plus en plus poussé dans les centres d'alphabétisation. De 30 auditeurs on en était à peine à une dizaine. Tout au long de nos observations, nous avons pu remarquer qu'il y avait des problèmes de communication entre le moniteur (25 ans environ) et les auditeurs, notamment les personnes plus "âgées" d'environ 38 à 40 ans et plus. Ce jeune moniteur - issu du milieu - semblait avoir un peu trop intériorisé le modèle scolaire de relation verticale entre le maître et l'élève. Il nous disait d'ailleurs (2) : "J'ai beaucoup d'autorité sur les élèves ...". Ce moniteur n'avait aucun respect dans ses formes d'adresses vis à vis des auditeurs quel que soit l'âge de ces derniers. La seule légitimité de possesseur d'un certain savoir semblait l'autoriser à corriger les erreurs des "formés" pendant les cours en les insultant; nous l'avons souvent entendu dire à des personnes "plus âgées" que lui : "Vous ne comprenez rien, vous êtes bêtes, si vous continuez comme ça, vous sortirez des cours". Lorsque l'on sait que dans les milieux ruraux "traditionnels" - "Dioulas" et Sénoufos (3) - l'aîné ou les personnes âgées sont ceux qui sont censés détenir le savoir, une certaine expérience des choses de la vie, et une certaine sagesse, on^{ne} peut s'étonner que les cours de Kouto connaissent une forte désaffection de la part des personnes "âgées". Elles sont prêtes à écouter un jeune "inexpérimenté", expérimenté - en ce qui concerne un certain savoir qui leur est étranger - mais non à essayer des affronts de la part d'un jeune moniteur, d'autant plus que cela se passe devant des auditeurs de 15 et même 12 ans. Il apparaît bien ici que les résistances à la formation peuvent révéler un "invariant" un structurel relationnel, en l'occurrence

(1) C'est l'effectif maximum d'auditeurs qu'accepte l'ONPR dans un centre d'alphabétisation.

(2) Cf. Annexes.

(3) Les centres d'alphabétisation sont fréquentés par des "Dioulas" et des Sénoufos dans la région de Boundiali.

l'autorité des individus suivant leur appartenance à des classes d'âge, qui demeure encore à la base des relations entre individus dans certains milieux "traditionnels". Les personnes "âgées" voient aussi d'un mauvais oeil le fait que des jeunes se moquent de leurs erreurs pendant les cours; nous retrouvons ce même fait à Boyo et Zaguinasso. D'après des informations individuelles que nous avons recueillies - après plusieurs séjours sur le terrain - auprès de personnes âgées inscrites au cours, c'était l'une des raisons de la désaffection des cours par certains "Vieux", depuis l'institutionnalisation du programme d'alphabétisation. Certains auditeurs "âgés" sont allés jusqu'à nous demander la création de "classes" différentes - entendons ici cours - selon les classes d'âge.

Si une étude de milieu de l'ONPR a eu lieu avant le lancement de ses programmes d'alphabétisation dans la région de Boundiali, il faut reconnaître qu'elle n'a pas tenu compte de ces résistances éventuelles du milieu vis à vis de la formation, à moins qu'à cette période, pour des raisons diverses, elle n'ait pu décélérer ces résistances.

L'essentiel pour une institution de formation - évidemment, en fonction des moyens dont elle peut disposer - est de tenir compte des résistances à la formation pour améliorer ses pratiques pédagogiques et le déroulement des enseignements.

Nous pensons qu'il faut une fois de plus souligner l'importance des relations interpersonnelles dans un cours d'alphabétisation en milieu rural "traditionnel". On peut se demander si l'institution n'aurait pas perçu cela, si elle avait associé le milieu à la définition des problèmes et s'il y avait eu une participation "réelle" du milieu à l'élaboration des programmes d'alphabétisation.

N'y a-t-il pas contradiction entre l'éventualité d'une telle participation et une formation de type scolaire où le milieu socio-culturel est rarement pris en compte ? A ce propos nous pensons que le type de relation impersonnelle - scolaire - n'a pas droit de cité dans une formation des adultes surtout en milieu rural "traditionnel". Nous avons pu remarquer qu'à Boyo et Zaguinasso, les 2 jeunes moniteurs avaient un certain respect dans leurs formes d'adresses vis à vis des personnes "âgées" et reprenaient des explications de certains messages non compris par les auditeurs en langues locales (Sénoufo et/ou Dioula). Cela apportait sans aucun doute au cours une forte participation de la part de tous les auditeurs - "Vieux" comme jeunes - et une dynamique certaine

au déroulement de l'enseignement, dans la mesure où les auditeurs osaient interrompre le moniteur pour obtenir des explications complémentaires à ce qu'ils n'avaient pas saisi. La relation verticale et impersonnelle enseignant/enseigné était ici fortement atténuée. La peur de la sanction de la part des 'formés' ne semblait nullement exister dans ces 2 cours contrairement à Kouto où un auditeur s'exprimait en ces termes : "Si je n'arrive pas à bien prononcer ce qui est écrit au tableau, c'est parce que j'ai le coeur qui bat".

En ce qui concerne Zaguinasso, si lors de notre deuxième discussion de groupe, il n'y a que 7 auditeurs présents au cours (1), cela est dû au fait qu'il y avait des funérailles ce jour là dans le village. Cela nous permet de nous demander s'il n'y a pas de résistances à la formation qui exprimeraient des invariants structurels institutionnels. Avant de répondre à cette question, il est important de rappeler qu'aucun programme d'alphabétisation de l'ONPR et en Côte d'Ivoire ne vise d'une manière explicite (2) comme dans d'autres pays du "tiers-monde" (exemple : le Mali) de changements dans les modèles de gestion économique des terres, biens de la famille et des individus, et dans les modèles de division sociale des milieux ruraux "traditionnels".

Il en est de même pour la structure culturelle de ces milieux. Etudier des résistances au changement - sur le plan institutionnel et culturel - à partir de la formation n'a ici, à notre avis aucun sens.

Néanmoins, en ce qui concerne le déroulement des cours proprement dit, on peut noter quelques résistances à la formation qui révèlent ^{des} invariants structurels institutionnels et/ou culturels. En effet les cours d'alphabétisation de Kouto, Zaguinasso et Boyo sont arrêtés ou connaissent un fort absentéisme lorsqu'il y a des funérailles, des mariages ou des cérémonies d'initiation. Lorsque l'on sait que ces différentes manifestations - quelles que soient leurs formes d'expression magico-religieuses, économiques et culturelles - sont le plus souvent l'occasion de renforcer la cohésion de la cellule économique et sociale du groupe familial, ethnique ou du groupe villageois, il apparaît nettement qu'aucun programme de formation ne peut se dérouler sans tenir compte de ces aspects importants qui "rythment" la vie de nos auditeurs d'alphabétisation. Dans ces conditions, toute possibilité de fixer un calendrier "rigoureux" des enseignements comme dans une formation de type scolaire, est exclue, tout au moins ce dernier devra être conçu avec beaucoup de souplesse. Dans un programme

(1) Cf. tableau, étude des motivations des auditeurs pour les cours.

(2) Et assez rigoureuse.

de formation des adultes, c'est à l'étude de milieu que reviendra le rôle de déceler ces résistances et d'en tenir compte au lieu de chercher à les surmonter à tout prix. Pour en revenir au problème de l'absentéisme, il faut souligner que ce type de résistance à la formation est dû aussi en grande partie à l'institutionnelle/^{elle}même, c'est à dire l'ONPR. S'il faut reconnaître que beaucoup de paysans abandonnent les cours à cause de difficultés inhérentes à un apprentissage du français qui se fait la plupart du temps à partir de messages "désintéressés" de type scolaire, par exemple pour l'apprentissage de la lecture l'auditeur lit les messages suivants, : "Bonjour, je m'appelle Jules. J'habite Abidjan", "ma soeur s'appelle Justine, elle est jeune et jolie, elle a une jupe", "Mon père s'appelle Jean. Il est vieux, il a mal à la jambe, il lit le journal" (1) ou à cause d'un certain découragement devant le fait que les possibilités d'obtention d'un diplôme deviennent de moins en moins nettes, il existe un problème qui provient de l'institution elle-même.

Lorsque nous avons effectué nos discussions de groupe à propos des raisons du fort taux d'absentéisme dans les centres d'alphabétisation, des réponses "toutes faites" auxquelles nous nous attendions (2) - nous étions sans doute perçus comme un Inspecteur de ces centres de l'ONPR par les auditeurs - nous parvenaient, comme les suivantes : "Je ne sais pas pourquoi il n'y a pas beaucoup de gens qui viennent au cours...". "Moi je viens régulièrement". "Certains ont voyagé...", "certains sont malades", "Les gens qui ne viennent plus au cours, c'est qu'ils n'aiment plus le cours, nous, nous l'aimons..." (3). Un autre type de réponses qu'il nous semble utile d'essayer de comprendre apparaissait aussi souvent dans les termes suivants : "Il y a longtemps qu'on n'a pas vu le maître, voilà pourquoi il n'y a pas beaucoup de gens ces temps-ci..."(4).

En fait, après discussions avec le moniteur de Kouto, il apparaissait que ce dernier était très peu motivé pour les enseignements, dans la mesure où il n'était pas rémunéré par l'ONPR - les moniteurs d'alphabétisation ne perçoivent que 3 000 F.CFA environ par mois, somme qui leur est attribuée par les auditeurs.

(1) Il n'existe pratiquement ici aucun rapport avec le milieu socio-culturel du paysan susceptible de motiver en lui la saisie du sens de ces messages : cf. Lire au Village p. 9 livre de lecture n° 2 ONPR Alphabétisation.

(2) Les auditeurs éprouvaient le besoin de justifier cet absentéisme.

(3) Cf. annexes.

(4) Cf. annexes.

Si le moniteur de Zaguinasso était présent la plupart du temps - sans doute parce qu'il est cultivateur⁽¹⁾ - il faisait cependant les mêmes revendications que le moniteur de Kouto. A Boyo, le problème n'était pas le même puisque celui qui assurait les enseignements était un encadreur rémunéré par l'ONPR et chargé de former un moniteur issu du milieu.

On peut néanmoins s'attendre à ce que le futur moniteur exige aussi une certaine rémunération de la part de l'Institution. Tout le problème - complexe - du salariat ou du volontariat des moniteurs d'alphabétisation est posé à travers cette expérience de formation de l'ONPR dans la région de Boundiali. Le volontariat peut amener le moniteur à bénéficier d'un certain prestige social dans son milieu, mais cela est-il suffisant quant à sa motivation pour la dispense des enseignements ? Dans quelle mesure aussi, le salariat en attribuant un statut professionnel officiel aux moniteurs ne crée pas du même coup les conditions d'un enseignement de type scolaire ?

Si nous n'avons pas de solution immédiate et précise à ce problème, nous pensons que nous sommes en droit de reconnaître au moins que les résistances à la formation ne proviennent pas uniquement du milieu, mais parfois et souvent de l'institution elle-même.

Si nous avons pu au cours de ce rapport ne mettre que partiellement certaines de nos hypothèses de travail à l'épreuve des faits, notre enquête nous aura permis de révéler un aspect des plus importants - à notre avis - de la formation de l'ONPR, c'est qu'il nous apparaît nettement que tant que ce type de formation scolaire - pour les adultes - sera dispensé en Côte d'Ivoire (et dans le "tiers monde") la promotion (revalorisation) du milieu rural telle que l'entend l'ONPR ne restera qu'un vain mot. A ce propos, nous pensons que les conditions de saisie des perceptions et attentes de l'encadrement technique et institutionnel d'un côté et des producteurs de l'autre, ne peuvent être créées qu'à travers un programme de type fonctionnel. C'est dans cette optique qu'il serait intéressant de nous demander quelles peuvent en être les principales étapes, à la lueur du programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO.

(1) Entendons par là qu'il est de ce fait souvent au village.

2-3 Les étapes d'un programme fonctionnel

2-3-1 Identification des objectifs

- a) Définir et identifier
- b) Tenir compte des modalités possibles de participation
- c) Prévoir l'alphabétisation (justifier le recours à l'alphabétisation)

(a) Définir et identifier

- Identifier la nature réelle de l'objectif
- Apprécier dans quelle mesure l'objectif ainsi identifié permet le développement d'un programme authentiquement fonctionnel

Identifier la nature réelle de l'objectif

Dans un très grand nombre de situations de formation la référence aux seuls documents officiels concernant les objectifs économiques et/ou culturels et institutionnels comporte imprécision et même indétermination. Imprécision dans la mesure où l'on se contente de formules du type : "augmenter ou améliorer la production". Indécision en tant qu'il convient souvent de faire une certaine distinction entre les formulations explicites et des buts implicites : c'est notamment le cas des programmes où l'objectif économique qui est avancé n'est en fin de compte que secondaire par rapport à un objectif social qui n'est pas directement assumé dans les textes (ceux qu'on rencontre notamment dans le programme éthiopien, où le choix d'une langue qui n'est pas connue de la majorité des paysans signifie que l'objectif d'intégration à l'Etat en voie de construction est plus important que l'utilisation des connaissances dans la pratique économique. Dans d'autres circonstances, par exemple en Equateur, on peut voir que l'effort pour introduire les paysans dans le contexte d'économie de marché compte plus que la transformation de leur activité professionnelle). En effet, si l'objectif reste vague, il est incapable d'introduire, dans le développement du programme, un principe de régulation globale; et s'il est incorrectement identifié, l'orientation de la pédagogie risque d'être constamment fondée sur un malentendu.

En termes méthodologiques, cela signifie que l'objectif doit faire à la fois l'objet d'un effort destiné à mieux le situer et à mieux le préciser. Ces deux orientations ne sont pas contradictoires : mieux le situer signifie pouvoir déborder les limites étroites du seul caractère opératoire pour pouvoir tenir

compte des conditions relatives à la structure sociale, économique et culturelle; mieux le définir conduit à recueillir les informations nécessaires sur les types de production visés par l'opération de développement ("augmenter la production" ne conduit pas du tout au même type de programme selon qu'il s'agit par exemple d'une culture vivrière ou d'une culture industrielle, d'une culture nouvelle comme le sorgho en Inde ou la tomate au Mali, ou au contraire d'une culture traditionnelle comme le riz à Madagascar, etc.).

-Apprécier dans quelle mesure l'objectif ainsi identifié permet le développement d'un programme authentiquement fonctionnel.

Il s'agit ici de soulever la question de la pertinence du recours à une méthode fonctionnelle.

Considéré en termes intrinsèques, l'objectif doit représenter toutes les conditions qui permettent d'en faire le principe unificateur d'une succession de démarches pédagogiques. A ce titre, il convient de rechercher dans quelle mesure il est possible de définir l'objectif comme quelque chose qui présente une réelle unité. En effet, si "l'objectif" se réduit à une somme de changements souhaités, on voit mal comment il pourra conduire à autre chose qu'à la reprise soit d'un modèle scolaire, soit des techniques traditionnelles de développement communautaire. Par exemple, au Soudan l'objectif de formation du programme d'économie domestique est présenté comme l'amélioration du bien-être individuel et familial : "Development in a country cannot be only identified with economic growth ... There are activities related to the welfare of the individual and the family which are not related to production as such" (souligné par nous). La notion de bien-être est l'objet d'une situation beaucoup trop vague à la fois dans son contexte culturel et en termes de but à atteindre pour inspirer un programme qui soit vraiment réglé sur les principes fondamentaux de la fonctionnalité (1). Comme en Iran, le principe unificateur de l'ensemble des apprentissages (cuisine, éducation des enfants, hygiène, etc.) relèvera plutôt de la considération d'un statut que des démarches en vue d'un objectif.

(1) Cf. nos publications. Les projets d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : situation de compromis, facteurs de polarisation et profils des projets. ORSTOM Juin 1979 et l'Alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle. ORSTOM Octobre 1978.

Dans d'autres conditions, c'est le fait que le calendrier des actions qui doivent mener à l'objectif demeure flou qui interdit toute intégration satisfaisante de la théorie et de la pratique, (en Syrie, à Madagascar, les actions de développement rural n'étaient destinées à démarrer qu'après la conclusion du programme d'alphabétisation. Les participants, dans ces conditions, en viennent à douter de l'utilité des enseignements).

(b) Tenir compte des modalités possibles de participation

La pertinence d'un programme fonctionnel peut faire référence à des considérations d'ordre plus fondamental. Trop souvent on y fait appel pour pallier des contradictions qui tiennent si profondément à la structure sociale qu'elles ne sauraient, en aucun cas, être surmontées par de simples activités de formation-alphabétisation. Par exemple, au Soudan, à Khashm-el-Girba, on propose un programme d'initiation à la culture du coton, à des fermiers Halfaveiyem que l'on a transplantés pour venir exploiter une zone autrefois uniquement occupée par des nomades. En fait, les Halfaveiyem n'ont donné leur adhésion ni aux conditions dans lesquelles s'est effectué ce déplacement, ni au nouveau mode de location des sols, ni aux types de culture qu'on leur propose. L'échec final du projet était dans ces conditions tout-à-fait prévisible.

En analysant certains aspects du programme Coton de la région de Ségou, au Mali, nous avons toutefois mis en évidence le fait que les réticences à l'égard de la participation ne sont pas forcément le fait des producteurs eux-mêmes. La technostructure peut craindre que, dans la mesure où l'on s'éloigne d'un modèle strictement "instrumental", les objectifs de la formation ne fassent l'objet d'une appropriation par les sujets qui s'éloignent de ce que l'on attend d'eux si l'on ne prend en considération que l'augmentation ou l'amélioration de la production. Lorsqu'on recourt à un programme fonctionnel, on ne vise pas simplement le changement de la part des participants, mais aussi une modification possible du système de relations entre la technostructure et les participants, de telle sorte que parfois, c'est surtout du côté de la technostructure qu'il faut s'attendre à la "résistance au changement".

(c) Prévoir l'alphabétisation (justifier le recours à l'alphabétisation)

Sur ce point, nous nous trouvons en présence des mêmes règles générales d'analyse de l'objectif : d'une part, prévoir et apprécier ses implications intrinsèques, d'autre part, le situer dans un contexte plus global.

- Il convient d'examiner toutes les dimensions de l'objectif de façon à voir quel pouvoir de motivation il a sur la totalité des apprentissages symboliques. Soulignons que de ce point de vue, en règle générale, les objectifs sociaux comportent un intérêt plus durable, plus profond et plus complexe que celui qui caractérise les seuls apprentissages techniques. Par exemple, l'initiation à la gestion coopérative et, de façon concomitante, la préparation à l'accès aux marchés, doit être assumée avec au moins autant de netteté que l'apprentissage des pratiques agricoles, étant donné la richesse et la diversité des conduites sociales à acquérir à cette fin : vérification des pesées, tenue des livres de comptes, prévision des investissements, etc.

- C'est dans le même esprit que l'analyse de l'objectif doit comporter un effort de prévision relatif aux activités qui suivront sa réalisation. Il faut savoir que tout apprentissage symbolique est plurifonctionnel. Dans l'exemple des programmes iraniens (1), on peut constater que, de façon normale, toute formation fonctionnelle dans le cadre de l'industrie fait forcément référence à une politique globale de promotion qui déborde le cadre opérationnel strict au sein duquel l'alphabétisation est initialement située.

2-3-2 Etude de milieu

- (a) Sa relation à l'objectif;
- (b) Sa relation à la participation;
- (c) Préparer l'alphabétisation;

(a) L'étude de milieu se situe entre l'identification des objectifs et la définition des problèmes. Ceci caractérise ses objets : sélectionner les zones pour lesquelles l'objectif est central, les populations que l'objectif concerne de façon privilégiée; tirer de cette identification des aires d'intervention et des participants potentiels la définition d'objectifs plus spécifiques que ceux qui ont été mentionnés de façon initiale. La méthodologie correspondante doit donc présenter les traits particuliers qui correspondent à ces besoins.

- Il faut éviter l'étude de milieu si longue et si peu spécifique que ses résultats sont accessibles trop tard et ne présentent qu'un faible degré de pertinence pour les responsables du programme pédagogique (dans de nombreux projets, les résultats de l'étude de milieu n'ont été disponibles qu'après le commencement des enseignements, notamment au Mali et en Equateur).

(1) Cf. possibilités et limites de l'alphabétisation fonctionnelle : l'expérience iranienne. Etudes et documents d'éducation N° 9 UNESCO 1973.

- Développer la multidisciplinarité : en effet, les objectifs sont d'ordre pratique, et ne peuvent être analysés dans leur relation avec un environnement social et géographique qu'en recourant aux contributions de spécialités diverses : non seulement la technologie ou l'agronomie, mais encore l'ethnologie, la sociologie industrielle ou rurale, la psychologie de la connaissance, la linguistique, en particulier psycho et ethnolinguistique, etc. On pourra objecter que cette exigence représente un coût élevé. Mais, en réalité, le défaut de connaissance du milieu aboutit si souvent à des échecs extrêmement onéreux, qu'il vaut beaucoup mieux faire venir plusieurs spécialistes de façon à préparer rigoureusement les dimensions différentes d'intégration du programme que de découvrir trop tard qu'on a méconnu des aspects essentiels à sa mise en oeuvre (non seulement en matière de résistance, mais en matière de potentialités inexploitées). En outre, il est toujours possible d'essayer de trouver des spécialistes qui conjuguent plusieurs spécialités : socio-économiste, psycholinguiste, etc.

- L'objet de ces enquêtes est essentiellement d'étudier les conditions des pratiques sociales. Le rapport d'Albert Meister (1) soulignait déjà l'emploi abusif des techniques portant quasi-exclusivement sur les attitudes et les opinions, notamment le recours généralisé au questionnaire : non seulement dans les conditions actuelles des sciences sociales il n'y a pas de théorie assez satisfaisante sur la relation entre attitudes et opinions d'une part, pratique sociale d'autre part, mais encore le caractère ethnocentrique des modèles d'opinion et d'attitude n'est guère douteux.

- L'étude de milieu doit être d'emblée conçue comme un premier jalon d'auto-régulation (par exemple, à Madagascar est mis en évidence de façon claire que les objectifs des paysans et ceux de l'opération de développement ne coïncidaient pas; mais ce constat est resté pratiquement sans effet sur le déroulement du programme).

(b) Prévoir la participation. Il ne suffit pas, à cet égard, d'analyser les calendriers d'activités, encore que leur méconnaissance ait pu souvent nuire à des programmes développés dans le cadre du PEMA (à Madagascar, on n'avait pas prévu que pendant toute une période les exigences de la culture nécessitaient que les paysans quittent leurs villages). Mais il s'agit de façon plus profonde

(1) Albert Meister, *Alphabétisation et développement*. Editions Anthropos, Paris, 1973.

et plus globale de s'enquérir de trois ordres de questions : quelles sont les structures socio-économiques qui vont conditionner la réaction des participants aux objectifs qu'on leur propose ? (Par exemple les paysans malgaches ne voient pas pourquoi ils doivent payer une redevance au fonds de développement alors que les terres concernées ayant reçu la sépulture de leurs ancêtres font l'objet de leur part d'une appropriation symbolique qu'il n'est pas possible de remettre en question). D'autre part, quel est, au sein du milieu, le statut des apprentissages sociaux, le type et le degré des savoirs acquis, les traditions en matière d'usage de l'écriture, de l'image, etc. ? Troisième question : quelles sont les sources de légitimité et les formes exercées du pouvoir, notamment celles qui gouvernent précisément les apprentissages institutionnalisés ?

A partir de là, on peut répondre à trois questions fondamentales : jusqu'à quel point et selon quelle orientation les sujets seront-ils portés à participer ? Selon quelles modalités institutionnelles ? Avec quels types d'apports positifs ou négatifs ?

Nous retrouvons ici, de façon encore plus nette, l'exigence de multidisciplinarité. Nous soulignons l'importance particulière, dans beaucoup de conditions, de l'approche ethnologique qui a été pratiquement négligée dans l'ensemble du Programme mondial, non sans effets particulièrement fâcheux.

(c) Prévoir l'alphabétisation. Il convient de souligner sur ce point la nécessité de développer les épreuves permettant d'évaluer le stock cognitif à la fois du point de vue linguistique et du point de vue des capacités de formalisation en calcul. Le matériel utilisable doit être autant que possible familier aux participants. En ce qui concerne la langue, on préférera donc, dans la mesure du possible, utiliser les expressions mêmes des participants pour les analyser (dans le cas de l'Equateur, par exemple, il y a bien une enquête linguistique, mais elle ne porte pas sur un corpus émanant des travailleurs eux-mêmes). Dans le cas de l'arithmétique, on peut utiliser l'analyse des calculs mentaux qui sont couramment employés par les analphabètes dans les activités professionnelles (l'échange, la vente, etc.) comme dans les jeux.

2-3-3 Identification des problèmes

- (a) Problèmes et objectifs techniques;
- (b) Problèmes et participation;
- (c) Problèmes et alphabétisation;

(a) La logique induite par la seule recherche de l'objectif entraîne à ne définir initialement le problème que par les caractères négatifs qui empêchent les producteurs ou les sujets sociaux concernés par le programme d'atteindre les buts qui ont été fixés. Méthodologiquement, cela signifie que l'on doit effectuer trois opérations :

- Analyser les conditions nécessaires pour atteindre l'objectif;
- Relever celles qui sont réalisées de façon insuffisante, voire qui sont l'objet d'une carence complète;
- Voir quels sont les moyens techniques de pallier ces insuffisances ou ces carences ("remedial measures").

C'est le sens qui a été donné initialement à la notion de problème dans les programmes à polarité technique. En Iran, on a formulé cette définition dans les termes suivants : "A situation in which the attainment of the local development projects targets is delayed or presented due to the lack of particular experience, knowledge or skills".

Toutefois, même d'un point de vue purement instrumental, cette définition de l'analyse des problèmes s'avère trop étroite en tant que les insuffisances qu'on doit relever ne sont pas nécessairement limitées à des problèmes de compétence technique. C'est pourquoi la définition iranienne a été complétée dans le cadre du programme indien par la formule suivante : "As well as to the lack of other related factors or necessary conditions", ce qui rectifie les règles d'analyse que nous avons formulées dans les termes suivants : les insuffisances ou carences doivent être palliées par des moyens techniques ou socio-économiques.

Cependant, tant que nous en restons à la seule référence aux objectifs, la définition du problème demeure dans le cadre d'une perspective unilatérale. Or, nous avons vu que celle-ci peut comporter bien des insuffisances. Tout se passe comme si on partait de la fiction suivante : le milieu est plongé dans les ténèbres jusqu'à ce que l'opération de développement vienne y jeter la lumière, et les participants ne sont alors perceptibles que par les ombres qu'ils projettent sur le terrain.

Les documents produits dans le cadre du séminaire opérationnel du secteur industriel de Guinée soulèvent des questions sur la façon dont le principe de participation pourrait rectifier cette unilatéralité. On trouve par exemple que dans l'usine d'allumettes de Conakry, depuis plusieurs années, la production ne cesse de décroître et les effectifs d'augmenter. Or, les seuls problèmes qui soient retenus concernent la pratique directe des ouvriers (entretenir et alimenter les machines). Il est assez clair que, normalement, les problèmes de gestion auraient dû être pris en considération dans le développement d'un programme réellement fonctionnel.

Dans le même esprit, on relève que les relations entre les cadres et les ouvriers ne sont pas bonnes et le problème est défini unilatéralement dans les termes suivants : "modifier l'attitude des ouvriers à l'égard des cadres".

(b) Problèmes et participation

Les règles relatives à la contribution du milieu et à la définition des problèmes varieront selon le type et le degré de participation.

- Polarité technique. Dans ce cas, on s'efforce d'ajouter à la définition technique du problème des composantes socio-culturelles en faisant notamment intervenir le degré de conscience des erreurs et insuffisances :

1. Absence de conscience;
2. Simple conscience;
3. Conscience accompagnée du désir de solution;
4. Recherche effective de solution;
5. Effort pratique de solution.

Les documents du programme iranien soulignent que cette échelle ne doit pas être considérée comme transitive, puisque l'on peut passer de 2 à 5 sans gravir les échelons intermédiaires. De toute façon, cette évaluation des degrés de conscience implique de toute évidence une procédure systématique de consultation.

- Polarité sociale. Il est urgent de comprendre qu'il est possible d'associer le milieu à la définition des problèmes et à l'effort de recherche des solutions possibles.

(c) Problèmes et alphabétisation

Il s'agit de tendre vers des problèmes capables d'inspirer une pédagogie suffisamment consistante. Une difficulté particulière se rencontre alors dans le programme développé dans les usines du fait que la technique amène souvent à ne prendre en considération que les tâches parcellaires. Une bonne illustration de cette difficulté est fournie par l'exemple des actions entreprises dans le cadre des brasseries en Ethiopie : "It was found that the nature of the job requirements and the related job descriptions indicated very simple operations and did not provide an ideal venue of WOALP".

Corrélativement, il y a eu un fort taux d'abandon dès le deuxième mois du programme. Dans le même esprit, on relèvera par exemple dans la liste des problèmes mentionnés pour le programme industriel du Soudan : "ne pas enfourner trop de coton dans les machines". Il est clair qu'il s'agit là d'une opération trop simple pour motiver l'acquisition d'apprentissages symboliques.

De ce point de vue, les problèmes relatifs aux objectifs sociaux sont, rappelons-le, beaucoup plus motivants. L'enquête malgache précise : "les paysans veulent apprendre à lire pour pouvoir contrôler les actions des administrations et pour puiser dans les livres les connaissances techniques dont ils ont besoin". Il est regrettable que le mode problématique ait été trop souvent limité aux seuls objectifs techniques.

2-3-4 Visées pédagogiques

- (a) Polarité technique et polarité sociale dans la traduction des problèmes en objectifs pédagogiques;
- (b) La nécessité de visées d'ordre général : former et instruire;

(a) La traduction des problèmes en visées pédagogiques

Une fois identifiés, les problèmes conduisent à deux ordres de questions :

- Quelles sont les solutions possibles et l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui sont indispensables à l'adoption des solutions et à leur mise en application ?
- De quelle façon et dans quel ordre convient-il de faire intervenir ces éléments dans les séquences pédagogiques ?

- Un problème relevant d'une analyse technique comporte en général, dans l'état actuel de la technologie, une solution optimale, d'ordre pratique, qui, à son tour, va impliquer un certain nombre d'apprentissages d'ordre symbolique.

Mais si on se rapproche des méthodologies impliquées par une polarité sociale, on doit en venir à définir les visées pédagogiques par rapport à des attentes exprimées par les participants. Nous avons vu que c'est le cas notamment des apprentissages du calcul qui sont souhaités par les participants pour pouvoir contrôler les procédures de commercialisation. On peut regretter que plusieurs programmes d'initiation à la gestion coopérative (Syrie, Algérie) aient sur ce point manqué des occasions d'accentuer la participation des sujets à la définition des problèmes pédagogiques nécessaires à des initiatives et des contrôles institutionnels.

- Définition d'un ordre de priorité. Rappelons que celui-ci peut soit se faire à partir de critères d'ordre technique : cas des programmes industriels, des projets agricoles de l'Iran et de l'Inde, soit à partir d'un sentiment d'urgence ressenti par les participants eux-mêmes (Séminaire opérationnel de Guinée en zone rurale).

(b) Visées pédagogiques d'ordre général

On pourra objecter que cette traduction en objectifs pédagogiques risque de ne couvrir qu'un champ relativement restreint de connaissances, ce qui conduit à juxtaposer des fragments de savoir empruntés sans articulation interne à des disciplines différentes. Nous reviendrons plus loin sur le problème d'organisation des progressions, mais relevons d'emblée que la traduction du problème en visées pédagogiques doit être l'occasion de situer les savoirs acquis dans un contexte plus global : en d'autres termes, former doit être conçu comme aussi l'occasion d'instruire. Par exemple, le fait d'introduire une amélioration d'une pratique professionnelle peut conduire à améliorer la connaissance théorique des matériaux, ce qui rejoint partiellement, mais avec un autre type de motivations, la méthode du centre d'intérêt. C'est notamment de la sorte qu'assez fréquemment on voit s'articuler une formation socio-économique à des opérations industrielles dont, nous l'avons vu, la nature est en elle-même trop réduite pour motiver et justifier des programmes complexes.

2-3-5 Sélection des participants et recrutement des instructeurs

a) Sélection des participants

On retrouve à ce sujet la conjonction des trois principes dominants :

- Recruter les sujets paysans, ouvriers ou (en général pour les programmes féminins) femmes au foyer qui sont directement concernés par les objectifs dont le programme tend à faciliter la réalisation (par exemple, en Inde, à Jaipur, ce sont les petits fermiers qui sont visés parce que les variétés mexicaines sont moins couramment adoptées par eux que par les paysans plus aisés);

- Associer le milieu à l'entreprise de sélection et de motivation des participants (au Mali, c'est en fonction de leur apport matériel et humain, c'est-à-dire de leurs capacités de construire des bâtiments et de fournir des instructeurs que les villages sont retenus pour le démarrage des programmes). La sélection des participants est donc liée à l'organisation de campagnes de motivation qui peuvent utiliser des moyens divers depuis la radio jusqu'à un ensemble d'explications dans les villages ou dans les ateliers.

- Les cohortes constituées à partir de cette sélection doivent être suffisamment homogènes du point de vue de la nature et du niveau des acquisitions antérieures, de l'âge, des types d'intérêt pour qu'elles puissent être soumises au même programme avec les mêmes méthodes, selon le même rythme.

Ces trois types de conditions ne convergent pas nécessairement. Nous retrouvons la nécessité de distinguer des pôles d'orientation différents à l'intérieur du modèle fonctionnel. Si l'on privilégie en effet la relation aux buts économiques et/ou culturels ou institutionnels, il faudra tendre à une sélection extrêmement spécifique et nous avons vu que cela conduit plus ou moins nécessairement soit à concentrer les aires d'intervention, soit à limiter le nombre des participants (c'est notamment la tendance extrême représentée par certains programmes organisés dans le cadre des usines du Soudan).

Mais, à l'inverse, dès l'instant où s'engage une dynamique de participation qui est plus orientée par des intérêts relativement profonds du milieu, il ne faut pas s'attendre à ce que l'on puisse maintenir les normes de participation dans les strictes limites définies au départ. La méconnaissance de cette logique issue du principe de participation a conduit à prendre pour un défaut de fonctionnalité ce qui en réalité exprimait la reprise de la fonctionnalité par le milieu lui-même.

Un premier exemple de ce processus est apporté par l'Iran. D'une part, dans les programmes relatifs à l'entretien des véhicules, en effet, on trouvait les participants qui n'étaient pas à l'époque de leur formation directement concernés professionnellement par des questions de mécanique (par exemple, on comptait parmi eux des maçons), mais cela signifiait que dans la perspective du développement de l'aciérie d'Isfahan, ils se préparaient à une reconversion et donc utilisaient selon un objectif personnel des ressources que l'alphabétisation fonctionnelle mettait à leur disposition.

Au Mali, on s'est trouvé dans l'impossibilité de conserver à un certain nombre d'agglomérations leur statut de "village-témoin" prévu dans le cadre d'une comparaison expérimentale. En effet, la volonté de participation, très intense au départ, a bousculé dans une certaine mesure la planification décidée par les organisateurs.

Enfin, les conditions relatives à l'objectif et à la participation ne suffisent absolument pas à garantir l'homogénéité, d'un point de vue pédagogique, des groupes que l'on peut constituer. Par exemple, en Tanzanie, le degré de connaissance du swahili standardisé est extrêmement inégal à l'intérieur d'une seule et même classe. Toutefois, dans la logique de la fonctionnalité, ceci représente un inconvénient beaucoup moindre que si l'on conserve le modèle scolaire. En effet, d'une part, faire intervenir activement les participants dans le déroulement du programme permet, dans une certaine mesure, d'éviter que ceux qui sont "en avance" ne tendent à inférioriser les débutants. Et surtout, comme les objectifs de type pédagogique ne sont pas visés pour eux-mêmes, on ne peut pas faire de l'égalité des niveaux, par référence au modèle scolaire, en écriture/calcul/lecture, une condition extrêmement déterminante de la fonctionnalité (rappelons de ce point de vue l'écart significatif entre les résultats économiques du programme tanzanien qui sont positifs et les résultats au point de vue des acquisitions linguistiques qui, tout au moins pour certaines cohortes, semblent, à tout le moins, extrêmement faibles).

Il demeure que, en tout état de cause, on ne peut escompter d'une campagne de motivation qu'elle infléchisse fondamentalement la façon dont la demande sociale à l'égard de la formation est conditionnée par les structures socio-économiques. Une distinction apparaît de ce point de vue entre programmes ruraux et programmes industriels. L'exemple du Mali semble indiquer que le volontariat, d'ordre collectif essentiellement, est un bon critère de sélection

pour retenir les communautés qui seront concernées par les programmes, en priorité à l'intérieur des zones identifiées en fonction des objectifs. Rappelons en effet que l'intervention des participants dans la gestion, même s'ils disposent de ressources réduites, a déjà en soi un caractère pédagogique non négligeable, et confère donc à la formation une fonctionnalité sociale plus probable que si l'on fait prédominer des critères fondamentalement techniques. Néanmoins, cela ne dispense pas de l'analyse de milieu (1). Il demeurera néanmoins la nécessité de soutenir la motivation de façon durable, ce qui déborde le problème de la méthodologie et pose la question socio-économique des effets concrets des changements de pratique sur les niveaux et les conditions de vie des participants.

Dans les programmes industriels, l'attente d'une promotion est la motivation quasi-universelle des participants éventuels. On concevra donc très malaisément qu'un programme puisse uniformément motiver tous les travailleurs d'une même entreprise. On s'orientera donc, à ce moment-là, vers des cohortes définies par la nature des tâches exercées. A défaut, en effet, d'une telle sélection, les programmes industriels en sont réduits à mettre l'accent le plus intense, non point sur des modes problématiques, mais sur l'endoctrinement relatif à la discipline industrielle (respect des horaires et de la hiérarchie, identification aux intérêts de la production de l'entreprise, ponctualité, conscience professionnelle). De ce point de vue, une sélection inadéquate peut conduire à tout autre chose qu'un mode problématique : la formulation d'un programme selon des principes et des impératifs.

Enfin, il faut bien reconnaître que la pression des modèles scolaires se retrouve également sur ce point : lorsque l'objectif n'a pas été défini, le programme se transforme aisément en entreprise de rattrapage scolaire (sur les trois programmes organisés en Equateur, deux prennent pour objectif de conduire des adolescents à rattraper un niveau de scolarisation qu'ils n'ont pas pu atteindre antérieurement).

(1) Rappelons que Raymond Eches et Paul Wald, de l'IDERIC de Nice, ont pu montrer que les conditions de participation à un programme d'alphabétisation fonctionnelle en Tunisie n'étaient pas du tout conformes aux réponses que les sujets fournissaient aux questionnaires qu'on leur soumettait, parce qu'alors ils ne s'exprimaient qu'en fonction de l'attente qu'ils supposaient chez l'enquêteur; ils ont montré que les participants étaient en général les cadets désignés par les familles importantes de la coopérative.

b) Recrutement des instructeurs. Il est gouverné par deux alternatives successives :

- Ou bien recruter des enseignants professionnels, généralement maîtres de l'école primaire, ou bien recruter des instructeurs en fonction d'un critère de fonctionnalité.

- Cette dernière option est à son tour l'objet d'une alternative : si l'on tend vers le pôle technique, on mettra en avant des critères de compétence (recruter les cadres des entreprises industrielles, des agents d'animation agricole, des moniteurs d'enseignement professionnel, etc.).

Si l'on privilégie le pôle social, on tiendra compte avant tout de l'influence potentielle des instructeurs au sein de leur milieu d'origine : paysans déjà alphabétisés, jeunes ruraux qui essaient de se réintégrer dans la vie villageoise après une scolarisation conduisant à une impasse professionnelle.

- Les enseignants professionnels. On peut s'attendre, bien entendu, à ce que ce type d'instructeurs mette l'accent sur l'alphabétisation au sens étroit du terme. Mais en revanche, il sera beaucoup plus difficile de l'amener à agir en fonction des objectifs et de l'inviter à susciter une active participation.

- La plupart des programmes développés dans le cadre des usines ont fait appel à l'encadrement technique. Il n'est pas toujours facile de savoir dans quelle mesure ce choix a été inspiré par des questions de compétence ou par le souci de préserver un certain statut hiérarchique dans les usines.

- Le formateur issu du milieu va soulever des difficultés, en règle générale, par rapport à la pédagogie au sens étroit du terme. Néanmoins, on peut constater qu'en dépit d'un niveau de formation antérieur généralement faible, le recours à des instructeurs appartenant au village a permis au Mali non seulement une extension souvent spontanée de la participation au programme, mais aussi, dans un premier temps, d'aboutir à la diffusion relativement massive du Bambara en tant que langue écrite, alors que le milieu scolaire ne diffusait que le français, et, dans un second temps, ceci a permis de soulever le problème de la "fonctionnalisation" de l'école primaire.

Deux comparaisons expérimentales ont été entreprises dans le cadre du Programme mondial. En Iran, dans le secteur rural, l'emploi des paysans alphabétisés comme instructeurs a donné des résultats significativement favorables par rapport à celui d'enseignants professionnels, surtout en ce qui concerne l'application pratique des enseignements.

Au Soudan, la comparaison des différentes catégories d'instructeurs qui se trouvaient très diverses dans le cadre du projet, soulève l'importante question de leur motivation. En effet, si l'on n'est pas autrement surpris de voir que les contre-maîtres et les techniciens ont en général des résultats supérieurs aux employés et surtout aux fonctionnaires de l'Administration, que ce soit pour les apprentissages professionnels et celui de la lecture/écriture/calcul, il est plus surprenant de voir les étudiants de l'Université islamique l'emporter sur eux, y compris dans l'efficacité de l'enseignement professionnel dans le cadre des savonneries. Or, le facteur qui peut permettre d'interpréter ce résultat surprenant, c'est le fait que le salaire versé aux étudiants est particulièrement élevé. Il est vrai qu'il s'agit d'un programme conçu dans un esprit relativement directif. Nous savons que dans d'autres contextes, le volontariat des instructeurs a pu trouver une certaine efficacité (Mali, programme rural).

2-3-6 Construire une progression (curriculum)

- (a) Définir un calendrier;
- (b) Définir des séquences;
- (c) Découper les séquences en séances successives;
- (d) Problèmes de progression dans chaque discipline : lecture, écriture, calcul.

(a) Définir un calendrier

C'est une question qui se pose essentiellement dans le cadre des programmes agricoles, ceux que l'on organise en entreprise ne soulevant que des discussions relatives aux horaires.

Il s'agit en effet de tenir compte à la fois de trois séries de conditions :

- D'une part, ajuster la progression aux objectifs que l'on veut atteindre (par exemple, à Jaipur (Inde), le calendrier est conçu en termes tels que les savoirs nécessaires doivent être disponibles deux mois avant l'application que les paysans pourront en faire dans leurs opérations);

- Tenir compte de la disponibilité des participants. Notamment, il faut prendre en considération le fait que les périodes d'activité les plus intenses, c'est d'ailleurs celles des récoltes, excluent pratiquement toute organisation d'une activité pédagogique;

- Mobiliser progressivement les capacités acquises par les participants (par exemple, au Soudan, les consignes relatives aux tâches industrielles et agricoles sont d'abord présentées oralement, puis reprises ultérieurement dans les brochures techniques).

Si l'on veut caractériser donc une formation fonctionnelle par son intensité, cela ne doit pas être interprété en ce sens qu'il s'agirait de faire acquérir le plus de choses possibles dans le moindre temps. Ce qui est en question, c'est d'ajuster les apprentissages de la façon la plus pertinente par rapport au calendrier des activités. La notion dominante est donc celle d'intégration au milieu de travail, qui peut s'effectuer tantôt au niveau de la séquence, mais tantôt en termes de périodes successives d'un programme d'ensemble.

Il est néanmoins indiscutable que de trop longues interruptions ou des séances trop éloignées les unes des autres vont à l'encontre des lois fondamentales de l'apprentissage. Une expérimentation conduite en Iran a montré qu'une période initiale très intensive d'acquisition des éléments de base en lecture et en écriture permet d'améliorer considérablement la fonctionnalité recherchée dans la phase ultérieure.

Inversement, lorsque les sujets ont affaire à une langue qui leur est pratiquement étrangère, on conçoit que l'intégration au travail ne pourra être recherchée que très tard. Ce n'est que dans la troisième phase du programme éthiopien que l'on envisage une application des savoirs acquis à la pratique coopérative.

(b) Définir des séquences

Trois principes dominants doivent être pris ici en considération de façon aussi harmonieuse que possible :

- L'ordre de priorité attribué aux différents problèmes;
- La succession dans l'ordre des opérations pratiques;
- Le fait de cumuler des savoirs dans certains domaines (notamment l'arithmétique, éventuellement la science).

(c) Découper les séquences en séances successives

La succession des séances à l'intérieur d'une même séquence peut être destinée à préserver l'autonomie relative des disciplines (par exemple, on peut voir assez fréquemment les séquences composées de plusieurs séances techniques suivies d'une ou deux séances socio-économiques). Toutefois, l'inconvénient d'une telle formule est de ne pas instaurer l'unité de la théorie et de la pratique au niveau du détail. Celle-ci fait l'objet d'une pédagogie particulière au Mali : il s'agit, au départ de la séance, de prendre conscience du problème sur les terrains mêmes de l'activité professionnelle et de revenir ensuite en classe pour réfléchir en commun à la solution des problèmes que cela pose avec la contribution dominante de l'instructeur pour apporter les éléments de solution. En Guinée, c'est à la fin de chaque séance que les acquisitions vont être appliquées sur le terrain. Ceci est pleinement conforme à cette idée logique que l'unité de base appelée par une logique fonctionnelle est constituée par une tâche.

Toutefois, l'harmonisation de la théorie et de la pratique n'est pas toujours possible; d'autre part, la complexité soit de la tâche, soit de la théorie peut être peu propice à une intégration immédiate : dans un grand nombre de programmes, se substitue souvent, comme élément déclencheur de l'intégration, à la pratique réelle, le recours à "l'affiche problème". On peut concevoir à partir de là, soit, dans la ligne développée en Iran et en Inde, le déroulement de la séance selon des composantes finement articulées (scientifiques, mathématiques, socio-économiques, linguistiques, arithmétiques, etc.), soit l'exploitation des expressions émanant des participants eux-mêmes (selon la logique de la "méthode Freinet" dont on peut peut-être regretter qu'elle n'ait pas été davantage l'objet de discussions quant à sa transposition éventuelle aux adultes pendant le cours du Programme mondial).

(d) Problèmes relatifs aux disciplines particulières

- Questions soulevées par la lecture et l'écriture

En ce qui concerne tout d'abord le langage, la méthode qui est normalement inspirée par la logique globale de la fonctionnalité est généralisée spontanément dans la quasi-totalité des projets : le thème de la séance sert de base pour fournir un mot-clé ou une phrase-clé. Celle-ci peut par exemple être inscrite à la base de l'affiche-problème qui sert à inaugurer et motiver la

discussion. A partir de là, on se livrera à une activité de décomposition-recomposition selon des règles qui peuvent différer selon les langues ou les rythmes de progression, sans que cela puisse avoir un effet important sur la nature de la relation entre les apprentissages linguistiques et les apprentissages pratiques. Communément, on décompose la phrase en mots, le mot en syllabes, éventuellement la syllabe en lettres, et, à partir de là, on va se livrer de façon active, en faisant appel aux ressources linguistiques des participants, à des exercices "paradigmatiques" (recherche de syllabes de même type, ou recherche de mots comprenant la même syllabe). Il va de soi que l'on ne peut retenir pour ces apprentissages qu'une partie du matériel verbal suscité par le reste des activités exercées dans le cours de chaque séance (par exemple, le programme soudanais s'est fixé pour normes de ne retenir que 4 à 5 mots par séance pour l'apprentissage de la lecture/écriture).

Ainsi, dans la mesure où la méthode n'est censée être utilisée que pour des langues dont les participants aient une connaissance préalable, le problème ne se pose guère de définir spécifiquement des progressions systématisées selon la logique interne de la langue. Un seul cas de ce type a pu être relevé : il s'agit de l'écriture dans le programme iranien, sans doute parce que l'écart entre phonème et graphème est particulièrement important et que les écritures inspirées du modèle arabe relèvent plus ou moins de la calligraphie.

Il existe cependant à propos des apprentissages linguistiques, dans le cadre d'une méthodologie fonctionnelle des difficultés spécifiques qui n'ont pas toujours fait l'objet dans le cadre du Programme mondial d'une attention suffisante. Il s'agit des questions soulevées par le fait que les apprentissages s'accomplissent à partir d'un lexique technico-professionnel ou socio-économique qui ne sera qu'exceptionnellement l'objet d'un usage intensif et quotidien dans l'expérience préalable des participants. De là, des interrogations :

1) Quel est le niveau de langue pertinent ?

2) Le choix d'un lexique de type technique ne risque-t-il pas de ralentir la progression des apprentissages et de décourager l'usage rapide de la lecture et de l'écriture ?

1) Sur le premier point, relevons qu'une bonne enquête de milieu, où les aspects linguistiques ont fait l'objet d'une exploration méthodique, permet d'éviter beaucoup d'erreurs dans l'estimation de ce que les participants sont capables de comprendre et d'utiliser. A cet égard, l'expérience de Jaipur demeure

exemplaire. Elle conduit normalement à partir du lexique de type technico-professionnel ou socio-économique qui se trouve être déjà familier, et à l'élargir progressivement. Notons toutefois que, même dans ce cas, les analyses entreprises n'ont pas mis l'accent de façon très nette sur les structures linguistiques et ont surtout relevé des fréquences d'emploi. Nos connaissances actuelles en linguistique montrent que les écarts importants entre compétence et performance conduisent parfois à des erreurs si l'on se contente de prendre les régularités statistiques pour la mesure du degré de familiarité des termes utilisés. Il aurait été souhaitable que la linguistique structurale fasse, au moins dans un projet, l'objet d'une utilisation expérimentale pour ajuster le niveau de complexité syntaxique que l'on peut viser dans le déroulement du programme (ceci ayant une assez grosse importance pour définir sous quelle forme on peut essayer de transcrire des explications technico-scientifiques).

Il convient de rappeler, bien entendu, que les choix de langue sont motivés très généralement par des raisons extérieures à la pédagogie (promotion d'une langue nationale, initiation à une langue nécessaire pour l'accès à une aire géographique plus étendue en ce qui concerne par exemple la commercialisation, etc.). Il est assez remarquable néanmoins que ce type de choix ait rarement fait l'objet d'une doctrine explicite pour tel ou tel programme. Par exemple, sur le livre de lecture utilisé au Soudan, on peut avoir une conjonction de l'emploi de l'arabe classique modernisé dans le texte même à lire et de l'arabe dialectal dans les questions posées en bas de page. Le choix initial du français pour les programmes industriels d'Algérie et du Mali n'a pas fait l'objet de discussions très explicites. Il semble que subsiste parfois le préjugé selon lequel certaines langues peuvent véhiculer plus rigoureusement un contenu scientifique que d'autres, ce qui contredit la linguistique moderne. Inversement, il est certain qu'il faut tenir compte, pour la post-alphabétisation, de l'importance des documents disponibles dans la langue utilisée, ce qui peut faire problème lorsque la standardisation est récente (bambara) ou lorsque les entreprises d'édition n'ont connu que des possibilités limitées (swahili).

Il demeure que, tout au moins dans le cadre des premières années du programme algérien, l'usage du français a retardé les apprentissages, notamment en arithmétique.

2) La seconde question, qui n'a jamais été soulevée très clairement, porte sur la quantité d'informations correspondant à tel ou tel terme. On se contente en général de se fixer une norme qui peut varier selon le stade du programme en ce qui concerne le nombre des mots à apprendre au cours d'une séance.

Mais les théories contemporaines de l'apprentissage ont montré les fortes corrélations entre, d'une part, la quantité d'informations, qui est une fonction inverse de la fréquence d'utilisation, et, d'autre part, la difficulté relative de fixation et de rétention. Il est probable que l'on améliorerait les apprentissages en n'introduisant pas trop de termes étrangers à un usage courant dans les premières séquences. Des expérimentations systématiques devraient être développées en ce sens (l'expérimentation iranienne sur le fait de faire précéder les apprentissages fonctionnels par une période d'acquisition intensive de mécanismes de base converge avec cette idée, mais n'a pas été traitée en termes "informationnels").

- Questions relatives au calcul

Ici, l'alternative est en général nette. Ou bien on conserve le modèle scolaire pour respecter un ordre du simple au complexe (Algérie), ou bien on essaie de tenir compte de l'acquis antérieur des adultes, de leur relative aisance en calcul mental et de leur désir d'application aussi directe que possible du savoir acquis en ce domaine. L'orientation adoptée dans différents projets avec une convergence qui semble assez spontanément inspirée par la logique générale de la fonctionnalité, consiste à :

- 1) Partir d'une situation pratique motivante (doser, échanger, etc.);
- 2) Faire s'exercer à ce propos les opérations mentales qui sont familières au sujet;
- 3) Faire prendre conscience des règles qui ont rendu ces opérations possibles;
- 4) Les expliciter et les appliquer à d'autres opérations.

L'orientation générale de la méthode consiste donc à ne pas négliger les capacités que l'adulte possède (il est clair qu'une initiation élémentaire à la numération, comme dans le cas du programme syrien, ne peut conduire qu'à un climat d'infériorisation des participants). A cet égard, le programme indien a été modifié pour tenir compte des habitudes de calcul mental des paysans. Rappelons ici que les ressources opératoires varient assez considérablement d'une culture à l'autre.

Néanmoins, il convient de conduire les sujets à une formalisation à partir de la prise de conscience et d'explicitation des principes qu'ils utilisaient jusque-là de façon spontanée. Ceci permet de gagner un temps appréciable par rapport au rythme d'apprentissage qui se réglerait sur la tradition scolaire. On peut par là même assurer beaucoup plus vite et beaucoup plus sûrement l'intégration de la théorie et de la pratique.

2-3-7 Former et superviser des instructeurs

a) Formation des instructeurs

Elle doit prendre en compte deux classifications différentes :

- Celle qui concerne l'origine des instructeurs : enseignants professionnels, techniciens, hommes ou femmes issus du milieu;

- Les thèmes de formation qui sont eux aussi de trois ordres : ou bien relatifs aux contenus didactiques qui sont eux-mêmes ou bien proprement techniques, ou bien socio-économiques. Il y a en second lieu des thèmes d'initiation au milieu socio-culturel où se développe le programme; il y a enfin les thèmes qui concernent la pédagogie au sens étroit du terme.

Enfin, il est clair que la nature de la formation doit normalement varier selon que le programme met l'accent sur le pôle technique ou sur le pôle social. Le rôle de la formation est donc, fondamentalement, de combler les lacunes et carences que présentent les instructeurs par rapport aux objectifs et à la dynamique du programme. En ce sens, de façon normale, les problèmes de formation des instructeurs sont à un autre niveau exactement les mêmes que ceux qui doivent inspirer la formation des participants : il s'agit de repérer quels sont les problèmes posés par la pratique pédagogique que l'on attend d'eux et de bâtir à partir de là une formation correspondante.

Le rôle du recyclage et de la supervision est avant tout l'amélioration de la formation de base de l'instructeur. Le rythme du recyclage doit être suffisamment intense (par exemple en Algérie, un jour et demi par semaine au début, puis un jour et demi par quinzaine, enfin un jour et demi par mois). Les séances de recyclage doivent bien entendu être conçues comme des lieux d'échange d'expérience plutôt que l'occasion de retrouver un climat didactique que précisément on tend à éviter au niveau des classes elles-mêmes.

Cet objectif du recyclage ne peut être atteint qu'avec une qualité suffisante de la supervision (1). Au Soudan, les superviseurs suivent un stage de deux mois.

En Iran, le fait de recourir à un personnel qui a profondément intériorisé des traditions de gestion purement administratives compromet dans un premier temps l'efficacité des recyclages des instructeurs. Aussi a-t-on expérimenté l'usage de cassettes permettant une relation relativement directe entre un groupe de conception, associant étroitement techniciens et spécialistes de pédagogie, et, d'autre part, les instructeurs. Les résultats de l'expérimentation ont été significativement positifs au niveau de l'efficacité pédagogique.

Cet exemple montre que dans les faits la production et l'utilisation du matériel interfèrent profondément avec toutes les questions qui concernent la formation pédagogique des instructeurs et superviseurs. Notamment, il convient de considérer le matériel comme un instrument de formation de l'instructeur.

2-3-8 Produire du matériel

- a) En premier lieu, nous dresserons le bilan des matériels que l'on peut destiner d'une part aux instructeurs, d'autre part aux participants;
- b) En second lieu, en particulier pour ceux-ci, nous soulèverons quelques questions sur la nature des matériels les plus adaptés à une méthodologie fonctionnelle : faut-il conserver le livre de lecture ou le manuel ? Que faut-il penser du recours à l'affiche ou aux moyens audio-visuels ?
- c) En troisième lieu, nous soulèverons le problème de la visée pédagogique du matériel : didactisme ou autoformation ?
- d) Et enfin, nous rejoindrons les problèmes institutionnels en posant la question de la centralisation ou de la décentralisation dans la conception de la production.

(1) Nous préférons employer ce terme plutôt que celui d'inspection, qui est traditionnel dans le système français, en raison de la connotation bureaucratique qu'il comporte.

a) A l'intention des instructeurs, on produira un guide d'instructions pédagogiques, des fiches technicopédagogiques, des émissions radiophoniques, éventuellement des films et des cassettes.

On retrouve la nécessité de situer les orientations d'un programme entre deux pôles : l'un, tendant à assurer l'intégration maximale, impliquera une minutieuse préparation des matériaux pédagogiques destinés à servir pas à pas de guide au cours des séances. Inversement, la recherche d'une animation du milieu conduira à viser une autonomie qui peut aller jusqu'à inviter l'instructeur à produire, là où c'est possible, au moins une partie du matériel qu'il utilise. Dans un certain nombre de programmes, les fiches techniques sont destinées à guider étroitement l'ordre des questions qu'on soulèvera dans les classes et à prévoir la liste des réponses possibles dont il faudra tenir compte.

A l'intention des participants, on prépare livres de lecture ou fiches en distinguant des niveaux correspondant aux phases successives du programme (en général trois phases), des affiches, des films.

Rappelons qu'en outre, la méthodologie fonctionnelle implique que l'on prévoit le plus tôt possible l'articulation entre ce matériel et celui qui sera mis à la disposition des sujets après l'alphabétisation : brochures techniques, textes d'initiation socio-économique, journaux utilisant les langues locales, etc.

b) Questions soulevées par les textes destinés à la lecture.

Les projets malien et malgache ont abandonné l'usage du manuel. Celui-ci, en effet, tendra à véhiculer l'esprit didactique de l'école primaire (en Tanzanie, les héros du livre "Monsieur et Madame Dur-à-la-tâche" ne vont pas sans évoquer le caractère moralisant et un peu simpliste des livres de l'école primaire). Les textes de lecture seront donc intégralement reliés au système de fiches technico-professionnelles et socio-économiques. Mais cette solution, à son tour, soulève des difficultés : d'une part le niveau de compétence pédagogique de l'instructeur, qui est amené à entrer dans un processus de relative innovation, et d'autre part les problèmes matériels relatifs à la production et à la diffusion de textes relativement diversifiés et multipliés. C'est ainsi que le Mali en viendra à abandonner le système des fiches pour y substituer la conception d'une brochure.

Néanmoins, la plupart des projets orientent progressivement leurs participants vers la consultation de fiches de caractère fonctionnel.

-Le problème du recours à l'image

Le programme mondial a réactualisé un débat déjà ancien mais dont les conclusions demeurent toujours très incertaines : dans quelle mesure le recours à l'image facilite-t-il la formation des adultes analphabètes ? Quelle forme convient-il de lui donner et quel usage faut-il en faire pour faciliter son efficacité ?

On retrouve exprimé dans la plupart des justifications présentées sur ce point dans le cadre des projets du Programme mondial l'ensemble des postulats qui ont, jusqu'à maintenant, été à la base d'un débat qui est, d'ailleurs, posé en termes de contradiction : d'une part, on s'attend à ce que la fiche ou le dessin représente le substitut d'une situation concrète (usage de l'affiche-problème au Mali, à Madagascar) ou serve d'intermédiaire progressif à la marche à l'abstraction, à la lecture des schémas.

A partir de là, il y a eu un certain nombre d'expérimentations (Madagascar, Mali, Iran) dont il est très difficile de tirer des conclusions qui dépassent la portée des résultats très indécis des travaux antérieurs. Au Mali et en Iran, il y a convergence sur un point : environ une fois sur deux les analphabètes donnent une interprétation inexacte du dessin qu'on leur propose. Comme les variables indépendantes caractérisant, d'une part, l'analyse du graphisme utilisé, d'autre part, les caractéristiques de l'activité perceptive des sujets, restent très mal définies dans le cadre de ces expérimentations, on conçoit qu'il faille beaucoup de prudence dans leur interprétation.

En ce qui concerne la spécificité de chaque culture en matière d'apprentissage cognitif, nous rappellerons, d'abord, que chacune d'entre elles a sa propre façon de socialiser ses membres dans la perception des symbolismes graphiques ou des sculptures (il n'y a pas eu de mise en relation de la pratique des schémas rituels utilisés pour l'initiation religieuse des enfants au Mali avec les matériaux utilisés dans le cadre du programme). Le postulat selon lequel le graphisme est un substitut de la situation réelle d'autant meilleur qu'il est

l'objet de ce qui, selon les traditions occidentales, correspond à une figuration "réaliste" est probablement inexact : la stylisation peut être poussée extrêmement loin dans beaucoup de représentations familières aux cultures dites primitives.

La relativité de la perception par rapport au contexte culturel se retrouve dans certaines enquêtes : les intérêts essentiels des ouvriers algériens concernent le dessin industriel. Il convient de souligner à cet égard qu'aucun programme ne mentionne le fait que les participants contribuent à produire des représentations graphiques. Il y a là une lacune assez remarquable. On retrouve cette idée que même les aspects apparemment les plus techniques de la pédagogie peuvent être l'objet de questions insolubles tant qu'on ne met pas en question les modes de participation des formés au déroulement des programmes.

Enfin, on ne tient pas compte du fait que la médiocrité du matériel disponible contribue à faire qu'assez souvent le graphisme est intrinsèquement médiocre.

Comme toutes les études récentes tendent à montrer l'universalité de la compétence linguistique et le fait qu'elle est liée à l'extrême facilité de l'acquisition de structures syntaxiques complexes, on est peut-être conduit à remettre en question un certain nombre de postulats qui ont été à l'origine de l'utilisation intensive des images : d'une part, il n'est pas sûr qu'il faille s'appuyer intensément sur le concret (une bonne formulation verbale ou écrite peut sans doute, dans bien des cas, contribuer à des apprentissages plus solides et mieux structurés que des images dont, effectivement, il est difficile de contrôler les conditions de perception). D'autre part, la discussion collective relative à une pratique récente (par exemple la "reprise mentale" du programme malien) peut vraisemblablement permettre de se dispenser d'un support graphique.

c) Finalité de l'usage du matériel : didactisme et autoformation

Dans l'usage du matériel pédagogique, on doit tenir compte du fait que les conditions de déroulement d'un programme fonctionnel ne sont qu'exceptionnellement conformes aux conditions de régularité et de ponctualité qui caractérisent la fréquentation des établissements scolaires. On devra donc tendre à ce que le participant puisse se référer à des textes et documents suffisamment

simples pour pallier des absences et, aussi, éventuellement, telle ou telle carence technique ou pédagogique de l'instructeur. C'est le cas des fiches techniques et du journal d'exploitation du programme malien, du livre de comptes du programme de Jaïpur, etc.

On ne peut cependant surestimer les possibilités des participants à cet égard. Cela renforce l'importance de l'usage des moyens de communication de masse, notamment quand ils font l'objet d'une utilisation collective (retransmission de séances données dans le cadre du programme par la radio malienne).

d) Standardisation et différenciation

Nous avons rencontré l'alternative entre l'uniformisation souvent associée à l'emploi d'un matériel relativement didactique (diffusion massive du manuel de lecture du programme Coton en Tanzanie, qui a été conçu de façon centralisée) et, d'autre part, la diversification et la spécification en fonction des particularités des objectifs visés, des aires concernées, etc. L'exemple du Mali montre que les coûts financiers et administratifs risquent de s'élever trop vite lorsque l'on tend vers une différenciation trop grande. Remarquons néanmoins que ces problèmes se sont posés dans la mesure où le Mali n'a pas eu la possibilité de décentraliser la production du matériel.

A l'inverse, cette décentralisation a été recherchée dans le cadre des séminaires opérationnels de Guinée. Elle est fortement envisagée en Inde où le recours à la traduction de matériel conçu en hindi introduit le risque évident de méconnaître les particularités économiques et culturelles des autres programmes, souvent extrêmement éloignés et très différents, développés dans d'autres zones.

Un équilibre peut être recherché dans la pratique d'un tronc commun associé à des compléments spécifiés selon la particularité des programmes. C'est ce qui a été entrepris pour le programme industriel algérien (néanmoins, la justesse de cette solution, du point de vue administratif, n'a pas suffi à empêcher un certain excès de généralité dans la nature des thèmes abordés dans le tronc commun, qui portaient sur l'économie et la gestion des entreprises en Algérie).

La décentralisation dans la production du matériel peut être facilitée à la fois en termes de coût et de conception pédagogique en élargissant le nombre de participants potentiels à leur élaboration. Rappelons qu'en Guinée et en Ethiopie, la formation des instructeurs devait comporter leur contribution à la conception d'un matériel pédagogique. Un effort a été entrepris également, sans résultat significatif, en ce sens, en Syrie.

2-3-9 La relation pédagogique

Tous les projets tendent à promouvoir la participation au niveau de la dynamique des classes. En un sens, on pourrait considérer qu'il s'agit simplement du fait que la méthodologie fonctionnelle converge avec ce que l'on a coutume d'appeler les "méthodes actives". En réalité, il s'agirait d'une confusion pour deux raisons : la première est que l'une des dimensions essentielles de la participation déborde les limites des traditions pédagogiques et concerne la pratique; en Iran, une expérimentation a porté sur l'utilisation de champs de démonstration où les participants peuvent soit observer, soit mettre en application des connaissances introduites au cours des séances. Les résultats des évaluations concernant l'adoption des opérations proposées par les instructeurs sont significativement favorables au recours à une telle pédagogie.

D'autre part, la nature de la relation pédagogique à l'intérieur de la classe doit être reliée à la participation des sujets à l'ensemble du programme. En Tanzanie, la formation des classes se décide à partir de la constitution d'un "comité de centre" qui groupe des personnes influentes (chef local du Parti, prêtre ou pasteur local actif, etc.). Quand une classe est formée, elle élit aussi un comité composé d'un président, d'un secrétaire, d'un trésorier et du maître. Ceux-ci examinent ensemble tous les problèmes qui se posent à la classe (par exemple comment employer les sommes que peuvent rapporter les produits récoltés sur la parcelle de terre ayant servi aux démonstrations ? Comment faire régner la discipline parmi les participants ?). Rappelons qu'au Mali, bien qu'on n'aboutisse pas à des formes institutionnelles aussi précises et orientées dans le même sens, aucune classe ne se constitue sans que les autorités de chaque village n'y aient été associées, à la fois administrativement et pratiquement.

Dans ces conditions, on peut aisément concevoir que le degré de directivité de la pédagogie ne peut pas être séparé du degré d'initiative des participants dans la gestion du programme (décision d'ouverture de classes, construction des bâtiments, etc.).

Lorsque les objectifs des formateurs et des formés sont opposés, il faut savoir que la meilleure des pédagogies ne pourra résoudre les problèmes si ce sont des contradictions sociales d'ordre fondamental.

2-3-10 Evaluations et rétroactions

a) Rappelons qu'il convient de distinguer deux sortes d'évaluations : les unes, qui sont faites au terme des programmes et qui rapportent leurs résultats à des perspectives globales de développement ou de changement (évaluation externe); les autres qui, effectuées pendant le cours du programme et portant sur tel ou tel de ses aspects (recrutement et formation des maîtres, organisation des séquences, nature du matériel) peuvent permettre, par la constatation de carences ou d'échecs ou par des comparaisons entre des possibilités différentes, de modifier, parfois jusque dans le détail, les conceptions méthodologiques qu'on applique.

Le premier type d'évaluation déborde de beaucoup la méthodologie, mais peut exercer sur elle une influence parfois profonde : par exemple, le souci parfois obsédant de comparer alphabétisation traditionnelle et alphabétisation fonctionnelle a conduit, dans un certain nombre de projets, à recourir à des évaluations finales qui consistaient à reprendre des épreuves de type scolaire (dictée de mots, problèmes non fonctionnels, que l'on met en correspondance avec le niveau de telle classe de l'école primaire). Lorsque, à l'inverse, les vérifications finales des effets du programme se feront dans l'esprit où il a été développé (application du calcul à des opérations familières et utiles pour le participant : en Algérie, au Mali, en Inde, en Iran), l'évaluation, au contraire, peut permettre de confirmer une orientation fonctionnelle dans sa spécificité.

b) Du point de vue de l'élaboration méthodologique, c'est l'évaluation interne qui est néanmoins essentielle. Elle peut intervenir soit :

- A titre d'essai, avant de passer aux opérations effectives. C'est ainsi que les matériels élaborés par les centres de production sont expérimentés en Ethiopie et au Soudan;

- En cours d'administration du programme (c'est le cas de l'utilisation des séances de recyclage au Mali et en Equateur pour évaluer ce qu'il convient de modifier);

- Soit à la charnière de deux phases : c'est la pratique qui a été celle du projet algérien, et qui a conduit par exemple à reculer l'intervention des thèmes socio-économiques.

c) Quels sont les instruments de l'évaluation ? Des épreuves de contrôle des apprentissages, tantôt scolaires (dictées, problèmes), tantôt fonctionnelles (utilisation des connaissances dans une pratique), ensuite, lors des recyclages, les discussions où s'exprime l'expérience des superviseurs et des instructeurs (Equateur, Mali, Inde); la tenue de journaux pédagogiques contrôlés par les superviseurs (Algérie); enfin, des expérimentations permettant de comparer des procédures différentes et recourant à des experts (Iran).

d) Quel peut être l'objet des évaluations ? Elles peuvent porter sur le matériel et les progressions que celui-ci induit, soit au point de vue du mode de présentation, comme ce fut le cas au Mali et en Inde, soit au point de vue des contenus comme au Soudan. Mais elles peuvent concerner également l'organisation des programmes : par exemple, le Soudan, après évaluation, renvoie à la deuxième phase l'initiation socio-économique qui implique des structures de langue trop complexes pour les néo-alphabètes. On peut aussi les appliquer à la formation des instructeurs (étude expérimentale conduite en Tanzanie : c'est cette étude qui a conduit à généraliser l'emploi de champs de démonstration pour améliorer la compétence technique des instructeurs), ou, encore, à la visée pédagogique (introduire un mode plus problématique pour que les modifications concernent vraiment les aspects essentiels du développement : Tanzanie), ou, enfin, à l'ordre de priorité à conférer aux problèmes (enquête effectuée dans le cadre de l'Opération arachide au Mali).

Nous rappellerons que ces expérimentations ont conduit, en règle générale, à renforcer le caractère fonctionnel des programmes. Les exceptions sont rares, telles le retour à une progression cumulative de l'enseignement de l'écriture en Iran pour corriger des fautes de graphisme importantes. Inversement, certains programmes n'ont pas recouru à l'évaluation interne et ont gardé jusqu'au bout un modèle extrêmement proche du type scolaire (Syrie).

2-3-11 Autoformation

Il s'agit, d'un point de vue pédagogique, du but normal d'une méthode fonctionnelle. Toutefois, cet énoncé de principe n'est pas toujours aisé à mettre en application.

Il convient de concevoir les phases successives du programme comme des façons d'accentuer progressivement l'autonomie des participants. Dans le cadre du Programme mondial, ceci a été recherché surtout dans la conception et l'usage du matériel qui devait, une fois les classes finies, pouvoir servir de guide ou de brochure pour les pratiques économiques et sociales des participants. Ceci implique que le contenu de ces fiches s'éloigne d'une présentation didactique, mais ne comporte pas une complexité excessive au point de vue du lexique et du niveau d'explication technico-scientifique. Cet ensemble de conditions a été respecté de façon relativement positive au Mali, ainsi qu'à Madagascar où, cependant, l'interruption prématurée du programme a compromis toute possibilité d'évaluation.

Dans la mesure où la post-alphabétisation déborde plus ou moins les objectifs qui ont été pris en compte pour construire le programme, il est nécessaire de la situer dans un contexte plus global. Il y a là une occasion privilégiée de s'appuyer sur la radio, surtout si son utilisation a été bien intégrée au développement des étapes antérieures depuis la campagne de motivation jusqu'au recyclage des instructeurs et à l'animation d'un certain nombre d'écoutes collectives. Le journal trouve également, une utilisation exceptionnellement opportune à condition que, là encore, la langue utilisée, les thèmes abordés, soient dans le prolongement des effets obtenus par les enseignements.

2-3-12 Le séminaire opérationnel : un raccourci et/ou un accéléré

- a) Présentation générale de la méthode;
- b) Le raccourci;
- c) L'accéléré.

a) Un séminaire opérationnel consiste à effectuer sur un terrain limité, pendant une période réduite d'activités intensives (entre dix jours et trois ou quatre semaines) la quasi-totalité des démarches qui caractérisent la construction du programme. Un site est choisi en fonction d'une opération de

développement économique et/ou culturel et institutionnel qui doit prochainement s'y dérouler. On définit à l'avance à l'intérieur de l'aire retenue, deux, trois, ou quatre zones d'intervention concentrées, suffisamment proches les unes des autres pour maintenir l'unité dynamique de l'expérience, mais suffisamment distinctes pour que des équipes prennent en charge chacun des terrains sans interférence directe. Il y a là le principe de l'utilisation d'une émulation qui, en raison de l'intensité de la participation recherchée, s'avère, en règle générale, une motivation positive.

Après une présentation globale des lignes générales de la méthodologie fonctionnelle, une analyse des structures socio-économiques à l'intérieur desquelles se situe l'expérience, des équipes sont constituées de telle sorte qu'elles favorisent au maximum les échanges, soit entre spécialistes relevant de disciplines différentes (s'il s'agit d'un séminaire de formation de responsables), soit entre ces spécialistes et les cadres technico-administratifs du milieu, soit même entre spécialistes, cadres locaux et animateurs recrutés parmi les travailleurs des villages ou des ateliers.

C'est à partir de cette phase qu'il convient d'atteindre rapidement, que s'engagent des opérations effectives : étudier le milieu pour y détecter les problèmes liés aux activités fondamentales, en faisant intervenir aussi activement que possible les paysans ou les ouvriers dès le début de l'enquête. A partir de là, chaque groupe classera par ordre de priorité les trois ou quatre problèmes à la fois essentiels et susceptibles d'être pris en considération dans une intervention pédagogique de courte durée, par ordre de priorité. Une séquence pédagogique utilisant toutes les ressources disponibles (l'image, notamment, l'élaboration sur place de matériels documentaire et technique, etc.) va être conçue collectivement par chaque groupe. Elle va faire l'objet d'un petit nombre de séances d'enseignement fonctionnel. L'opération sera conclue par une évaluation de l'adoption des pratiques et recommandations par les producteurs. L'ensemble de ces démarches est en même temps l'occasion de comparaisons fructueuses portant sur les résultats de l'enquête, les décisions prises en termes de pédagogie, les effets pratiques obtenus selon les groupes. Les participants rassemblent alors la totalité du matériel produit, le contenu des évaluations finales et des réflexions méthodologiques qu'elles inspirent dans une brochure qui, non seulement est un instrument ultérieur d'autoformation des participants, mais encore un moyen de diffuser les leçons à tirer de cette expérience dans un cadre plus large. On remarquera que cette exigence implique en même temps que le climat d'interdisciplinarité du séminaire soit poussé au plus haut degré et que, conduit d'ailleurs

selon la logique même de la fonctionnalité, il efface autant que faire se peut la distinction entre théorie et pratique; il importe que tous les participants interviennent dans la confection, la rédaction et le tirage des documents indispensables.

La plupart des expériences de ce type ont eu lieu en dehors du cadre du Programme mondial. Mais celui-ci a joué un rôle d'incitation particulièrement important du fait que les expériences qui se sont tenues dans le cadre de projets (Mali, Guinée) ou pour former les responsables de plusieurs projets (Tunis, mai-juin 1970) ont exercé beaucoup d'influence pour que la méthodologie fonctionnelle trouve à la fois plus d'unité et plus d'audience.

b) Le séminaire opérationnel en tant que raccourci

Que l'on emploie une présentation par principes ou une présentation séquentielle, pour quelqu'un qui n'est familiarisé qu'avec les formules plus ou moins routinières et bureaucratisées d'un modèle scolaire, la méthodologie fonctionnelle peut donner au premier abord l'impression d'une excessive complexité. Par le fait d'atteindre, dans des conditions qui relèvent plutôt de la miniaturisation que de la simulation, des résultats effectifs et perceptibles (changement de pratique, production de matériel pédagogique), l'avantage premier du séminaire opérationnel est de surmonter les réticences, inquiétudes ou réserves que le caractère innovateur de la logique sociale qu'elle⁽¹⁾ permet, peut provoquer. On peut, en d'autres termes, dire que le premier objectif du séminaire consiste à montrer que la méthode est concrètement praticable (c'est ce que l'on pourrait désigner en anglais comme un "feasibility test").

En même temps, la condition nécessaire pour surmonter cette complexité apparente est bien mise en évidence; il s'agit de promouvoir une unité d'inspiration qui s'affirme du début à la fin des opérations, depuis l'étude de milieu jusqu'à l'évaluation; et, en même temps, cela permet à chaque groupe de faire preuve d'une efficacité que les participants eux-mêmes jugeront exceptionnelle dans la mesure où se trouvent rapidement surmontées les difficultés de relation ou de communication provenant des différences de formation antérieure ou de statut social.

(1) La méthodologie fonctionnelle.

De ce premier point de vue, le séminaire se trouve particulièrement indiqué pour les entreprises de formation des responsables aux différents niveaux de la conception et de l'administration des programmes.

L'autre apport essentiel, qui apparaît d'emblée, est de contribuer, dans des conditions assez exceptionnelles de rapidité et d'engagement, à l'intégration des équipes multidisciplinaires qui exercent ces responsabilités, et qui trouveront l'occasion d'acquérir un esprit commun en remettant en question plus ou moins radicalement leurs pratiques et leurs appartenances antérieures.

c) Le séminaire opérationnel en tant qu'accélééré

On voit dès lors que la méthode de formation qui s'est ainsi élaborée, présente non seulement un moyen d'éviter de consacrer un temps démesuré à la constitution des équipes en utilisant des bourses d'études et d'enquêtes à l'étranger, etc., mais encore elle apporte un moyen de mettre en place et de faire démarrer un programme dans un intervalle de temps remarquablement réduit. En effet, nous avons souligné qu'il s'agissait d'une miniaturisation et non point d'une simulation et, du coup, on peut mettre le séminaire opérationnel en prise directe sur les opérations effectives à étendre progressivement à partir des aires qui auront été sélectionnées au départ pour cette expérience intensive. C'est dans ces conditions que les programmes d'alphabétisation fonctionnelle en Guinée ont été préparés et déclenchés.

On peut comprendre aisément que cette procédure accentue fortement la polarité sociale de la méthode. Les avantages et inconvénients correspondants en découlent. D'un côté, la prise en charge des opérations par le milieu lui-même est fortement accélérée, la dynamique collective induite est généralement intense. Mais inversement, il est assez difficile d'utiliser la méthodologie pour la détection des "macro-problèmes". Il sera difficile de viser par là la mise en place d'une organisation complexe faisant usage d'une technologie avancée (machines à imprimer d'un niveau technique élevé, par exemple). En d'autres termes, le séminaire opérationnel implique une option très forte en faveur d'actions très décentralisées et relatives à des technologies qui soient susceptibles d'une appropriation relativement aisée par les participants.

Faute d'évaluation rigoureuse à ce jour, on ne peut avancer de conclusion sur la façon dont les effets des séminaires opérationnels se conservent lorsque la dynamique induite au contact des milieux cesse, particulièrement dans un climat d'innovation, d'exercer un effet directement motivant. On peut faire l'hypothèse qu'on ne peut évidemment isoler ces effets des conditions qui tiennent à la dynamique sociale globale.

2-3-13 Pour améliorer l'évaluation de la méthodologie

Il faut rappeler que les évaluations dans les différentes situations de formation des adultes ont porté beaucoup trop souvent sur les opinions et attitudes, et de façon relativement limitée sur les pratiques. Néanmoins, il est regrettable que les évaluations n'aient pas été prolongées de façon à voir les effets à terme de la dynamique sociale induite par les programmes. Il ne s'agit pas simplement de s'interroger sur les problèmes de rétention en ne faisant intervenir que des épreuves individuelles. Comme, particulièrement dans les situations où la polarité sociale d'un programme est marquée, les effets des programmes sont à prendre en considération en termes de structure globale et non point simplement en termes d'acquisition individuelle, il conviendrait que les méthodes d'enquête et d'évaluation s'ajustent à de telles perspectives. Là encore, de façon insidieuse, l'individualisme et les modèles de compétition correspondants qui ont été développés dans les écoles et qui sont solidaires de l'ensemble des présupposés idéologiques de la plupart des techniques psychosociales, ont conduit à des méthodes d'évaluation qui ne pouvaient absolument pas faire justice aux effets souvent les plus originaux d'une logique sociale de type fonctionnel.

Après avoir étudié ce qui pouvait constituer les principales étapes et les caractéristiques d'un programme fonctionnel, la vérification de notre troisième hypothèse de travail fera l'objet de la troisième partie de notre rapport de recherches (1). Nous nous demanderons à quoi sert la formation des adultes dans les différentes situations de formation, lorsque l'on sait que la plupart du temps, les objectifs des 'formés' n'y sont que très rarement pris en compte par la technostucture de la formation.

(1) Cf. plus haut (quelques précisions d'ordre méthodologique).

A N N E X E S

N.B. : Les entretiens suivants ont eu lieu en "dioula", et nous avons pensé qu'il était préférable d'effectuer une traduction littérale afin d'essayer de nous éloigner le moins possible des discours des enquêtés.

Discussions de groupe à partir du thème suivant : les attentes des auditeurs vis à vis des cours (chaque auditeur prend la parole à son tour) .

Centre de Kouto

lieu de résidence	:	Kouto
ethnie	:	sénoufo
âge	:	24 ans
sexe	:	masculin
profession	:	réparateur de mobylettes
marié (e)	:	
célibataire	:	oui
veuf (ve)	:	
divorcé (e)	:	
nombre d'enfants	:	
études scolaires antérieures	:	
a fait l'école coranique	:	

Je viens ici pour savoir écrire, connaître des choses pour mon travail. Si tu vois que je fais ça c'est pour connaître le papier, ça ne va rien me donner, mais c'est pour m'ouvrir l'esprit.

Kouto, sénoufo, 17 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens à l'école pour connaître un peu le français. Si je connais le français, je vais chercher du travail, je ne sais pas quel travail je vais chercher.

Kouto, dioula, 20 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens pour comprendre un peu le français, je veux apprendre le français pour travailler, chercher l'argent. Je veux être chauffeur.

Kouto, dioula, 40 ans, homme, cultivateur, marié, père de 4 enfants. Mes frères et mes petits frères connaissent le papier, ils connaissent leurs affaires, moi je suis là au cours, s'il plaît à Dieu, je vais connaître. Je ne sais pas écrire mon nom, maintenant si tu ne sais pas écrire tu ne peux pas manger.

Kouto, dioula, 20 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens ici pour connaître des choses, savoir peser mon coton.

Kouto, dioula, 35 ans, femme, vendeuse à la chaîne PAC, mariée, mère de 5 enfants.

Je viens ici à cause de l'écriture, parler le français. Je veux faire du commerce, pouvoir faire des inventaires et autres choses. Si quelqu'un achète quelque chose, je peux compter, savoir ce qu'il me doit. Moi et ma petite soeur, on venait au cours au début mais maintenant je suis la seule femme. Mon mari est commerçant il tient la chaîne PAC du village. C'est le parler qui est dur mais je sais écrire, si je ne sais pas lire, écrire, on peut dire que je ne sais rien faire.

Kouto, dioula, 40 ans, homme, cultivateur, marié, père de 6 enfants. Si je vais à l'école ça va mieux, si tu ne sais rien, ce n'est pas bon. Je veux que mes enfants aillent à l'école. Si je fais l'école, si je sais peser mes récoltes ce sera une bonne chose. Je pourrai peser mon coton et ce sera une bonne chose. Je fais confiance aux gens du GVC qui pèse mon coton, mais je veux pouvoir moi-même contrôler la pesée.

Kouto, dioula, 20 ans, homme, commerçant, marié. Je vais à l'école, pour pouvoir écrire à mes parents qui sont à Abidjan et pour savoir mieux compter l'argent qu'on me donne. Si je sais lire, écrire je veux partir de Kouto.

Kouto, sénoufo, 25 ans, homme, manoeuvre à l'hôpital, célibataire. Je viens à l'école pour connaître le papier. Comme je travaille à l'hôpital, si tu travailles dans le gouvernement il faut connaître le papier. Je pourrai connaître le nom des comprimés, j'aimerais être infirmier comme ça. Je veux partir à Boundiali ou Korhogo, Odienné. Je veux changer un peu d'air.

Kouto, sénoufo, 14 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens à l'école pour connaître le papier; à cause du travail je veux connaître le papier. Si mes études marchent et que je trouve du travail, je veux partir d'ici. Je veux partir vers une grande ville.

Kouto, dioula, 16 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens ici pour mes études; je suis cultivateur, je veux aller à l'école pour peser mon coton moi-même.

Kouto, dioula, 20 ans, homme, tisserand, cultivateur, célibataire. Je viens au cours pour pouvoir peser le coton. Je ne veux pas que les gens viennent peser mes affaires, je veux le faire moi-même. Si on me dit de choisir entre l'écriture et le calcul, c'est le calcul que je choisirai, je veux apprendre à peser le coton parce qu'on y trouve de l'argent.

Si on m'envoie une lettre je veux en savoir le contenu. Si j'ai de l'argent je veux aller en France. Si j'apprends le français, je pourrai aller gagner plus d'argent ailleurs parce que ici à Kouto même si j'ai de l'argent ça va finir; il y a des gens qui t'écrivent et qui veulent que tu quittes ton travail, si tu vas, ton travail va se gâter, c'est pour ça que je veux apprendre à lire et écrire afin de savoir ce que les gens veulent dire dans les lettres. Si tu n'es pas instruit, on peut dire que tu ne sais rien et les gens auront raison. Si je connais le papier, je ne serai plus tisserand, je veux être peseur de coton ou autre chose.

Kouto, dioula, 21 ans, homme, commerçant, célibataire. Je viens ici pour pouvoir connaître le calcul et pour me débrouiller dans le commerce. j'aime tout : lire, écrire, calculer. Si tu fais des études, tu seras quelqu'un.

Kouto, dioula, 12 ans, homme sans profession, célibataire. Si je fais des études, je pourrai mieux me débrouiller ailleurs, et je ferai ce que je trouverai.

Kouto, dioula, 15 ans, homme, cultivateur, célibataire. Si je connais le papier, je trouverai du travail. Je veux rester à Kouto auprès de mon frère. Je suis cultivateur, si mes études marchent je ferai un autre travail, le travail que je trouverai.

Centre de Zaguinasso

Entretien avec le moniteur d'alphabétisation

Zaguinasso, sénoufo, 24 ans, homme, cultivateur, célibataire. Les cours sont réguliers depuis un mois et demi. Le centre reçoit 30 auditeurs. Il y a 25 auditeurs en moyenne. Sur les 30 auditeurs nous avons 20 sénoufos, 6 dioulas et 4 samoros. La plupart des auditeurs viennent au cours pour savoir lire et écrire. Ce sont des cultivateurs en général. Il n'y a qu'un menuisier, un mécanicien, deux tailleurs. Il n'y a pas de commerçants. Nous n'avons pas encore commencé le calcul mais tous les auditeurs veulent apprendre à calculer. Ils veulent apprendre le calcul, comme il y a le GVC qui pèse le coton, ils veulent aller eux mêmes regarder et contrôler. Il y a beaucoup de demandes pour l'inscription au cours mais nous ne pouvons accueillir plus de 30 personnes, c'est l'ONPR qui a décidé cela.

Notre cours est devenu un genre de société, quand quelqu'un a besoin de quelque chose nous allons l'aider, exemple pour les cultures. Ils font cela pour que les cours marchent bien, afin qu'il y ait une grande entente. Pendant le déroulement des cours, il arrive que les jeunes se moquent des Vieux qui font des erreurs. Au commencement à Kouto, certains ont été inscrits sans savoir qu'il fallait payer 2 000 francs, les auditeurs ont dû payer individuellement alors qu'à Zaguinasso c'est la caisse du GVC qui a payé les inscriptions.

Avant la création du cours le chef du village et le secrétaire du Parti ont été prévenus.

J'ai été comptable du GVC, le chef du village a demandé aux villageois qu'on me nomme moniteur. Je fais ce travail pour rendre service aux villageois. Cela me pose des problèmes parce que je suis cultivateur et que je vais au champ à partir de 9 heures jusqu'à 17 heures 30. Donc, quand il y a des cours, je reviens du champ vers 16 h pour préparer mon cours. Je prends une heure pour la préparation et une heure pour jeter un coup d'oeil. Cela me pose des problèmes pour les travaux champêtres. Je travaille avec mon grand frère, heureusement qu'il peut faire le reste du travail. Il faut savoir que pendant les semailles il est difficile de maintenir nos quatre cours par semaine, les paysans étant très occupés, pendant les récoltes nous n'avons pas de problèmes pour nos cours.

Centre de Zaguinasso

Discussions de groupe

(chaque auditeur prend la parole à son tour)

Zaguinasso, sénoufo, 24 ans, homme, célibataire, cultivateur.
Je viens à l'école pour apprendre, si je viens au cours c'est pour connaître quelque chose, c'est pour savoir peser le coton. Si je connais le papier, je crois que je vais faire quelque chose d'autre. Je pourrai faire quelque chose de mieux pour le village.

Zaguinasso, sénoufo, 30 ans, homme, cultivateur célibataire.

Je viens à l'école pour apprendre un peu, si je connais un peu, ça me plaît. Si je trouve quelque chose ici, je pourrai améliorer la situation du foyer paternel.

Zaguinasso, sénoufo 25 ans, homme, cultivateur, marié.

Je viens à l'école pour m'instruire. Si tu fais un travail et que tu connais beaucoup de choses, tu peux en tirer des bénéfices, par exemple comment peser les choses.

Zaguinasso, sénoufo, 26 ans, homme, cultivateur, marié. Je fais des études pour savoir parler français, parce que si les gens s'adressent à vous en français, il faut savoir ce qu'ils disent. Si je sais des choses c'est ce qui est bon. Si je ne sais rien, est-ce que je peux savoir comment peser le coton.

Zaguinasso, sénoufo, 30 ans, homme, cultivateur, marié père de 2 enfants. Je suis venu faire des études ici parce que je veux savoir des choses. Je veux connaître, parce que ce que je veux faire, je pourrai le faire. Je veux faire avancer mon village. Je veux apprendre le français et savoir peser le coton. Je veux avoir confiance aux gens quand ils me lisent des choses, exemple une lettre. Je veux rester ici et travailler pour Zaguinasso.

Zaguinasso, sénoufo, 16 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je veux réussir dans les études, je le veux. C'est pour être malin, que je fais des études, si je vais quelque part, je pourrai me débrouiller. Je veux réussir dans les études, car si je trouve du travail ailleurs, je le ferai, je veux dire que je partirai.

Zaguinasso, Dioula, 22 ans, homme, cultivateur, célibataire, a fait l'école coranique.

Je fais des études parce que si quelqu'un me montre un papier, je pourrai le comprendre. Je veux faire des études pour savoir peser le coton, pour pouvoir me débrouiller.

Zaguinasso, sénoufo, 38 ans, homme, menuisier, cultivateur marié, père de 4 enfants. Je viens ici pour être plus intelligent. Je viens ici parce que si quelqu'un me parle français, je saurai ce qu'il dit, c'est ça être intelligent. Je viens ici parce que si on me donne quelque chose, je pourrai penser à cette chose et y réfléchir.

Zaguinasso, dioula, 21 ans, homme, cultivateur, a fait l'école coranique. Je viens ici pour me débrouiller en français et pour pouvoir peser mon coton.

Zaguinasso, dioula, 21 ans, homme, mécanicien (mobylettes) célibataire. Je viens ici pour connaître un peu, je veux connaître le papier. Si tu ne fais pas d'études, il y a beaucoup de choses dans la moto où il y a des études, il

faut donc connaître ces choses. Il y a beaucoup de gens qui ne comprennent pas le dioula et qui ont des motos, il faut que je sache leur parler en français. Si je connais bien le papier je ne sais pas si je resterai ici, c'est l'affaire de Dieu.

Zaguinasso, sénoufo, 29 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je veux connaître le papier, et savoir répondre aux gens en français. Je veux aussi savoir comment peser mon coton. Si je réussis dans mes études, je resterai ici, si Dieu me dit d'aller ailleurs, je partirai.

Zaguinasso, sénoufo, 33 ans, homme, cultivateur, marié père de 2 enfants. Je viens ici pour connaître le papier, je veux connaître pour pouvoir écrire des lettres. Si je peux peser mon coton ce sera une bonne chose, on ne me devra plus rien. Je veux connaître le papier comme mon maître.

Zaguinasso, sénoufo, 38 ans, homme, cultivateur, père de 5 enfants. Les études font réfléchir, avant je ne savais rien, j'étais comme un animal, alors je me suis dit, je viens ici pour connaître le papier et réfléchir. Je viens ici pour savoir comment on pèse mon coton. Ce n'est pas seulement à cause du coton, car je saurai comment élever mes enfants. Mes enfants ne sont pas encore à l'école, mais je les y mettrai. Je veux rester à Zaguinasso, même si je suis comme mon maître, pour aider le village.

Zaguinasso, sénoufo, 20 ans, homme, cultivateur, tisserand, célibataire. Je viens ici pour connaître beaucoup de choses. Si je reçois une lettre de quelque part, j'en connaîtrai le contenu. Si tu fais le papier tu pourras connaître le calcul, donc faire du commerce et peser le coton.

Zaguinasso, sénoufo, 24 ans, homme cultivateur, célibataire. Je viens ici pour connaître des choses et surtout le français. Il y a beaucoup de choses dans le français.

Zaguinasso, sénoufo, 29 ans, homme cultivateur, marié. Je viens ici pour être intelligent, je ne sais rien en français, je viens donc pour apprendre. Ce que Dieu me donne, je prends, je viens ici pour savoir peser mon coton. Je fais de la culture, je veux en tirer des bénéfices qu'on ne peut trouver que dans les études. Si je trouve des choses, et que je les vends, je veux savoir ce qu'on me doit. Je veux savoir calculer et même écrire.

Zaguinasso, sénoufo, 42 ans, homme, cultivateur, veuf, père de 5 enfants. Depuis que je suis né, je ne connais rien au français, alors je viens apprendre le français sinon on te prend pour un idiot. Maintenant on parle français dans le pays, alors il faut le connaître. Tout est entre les mains de Dieu, si tu connais, c'est ça qui est bon, n'est-ce pas ? Si tu fais papier, si Dieu t'envoie quelque part n'est-ce pas ce qui compte ?

Zaguinasso, sénoufo, 27 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens apprendre, parce que si je fais des études je serai comme un grand type. Les études peuvent nous faire faire beaucoup de choses. Grâce aux études je pourrai acheter des voitures et être grand type. Si je fais des études, j'irai en France. Si je fais des études je pourrai être comme toi, je partirai loin comme des grands types. Les études sont difficiles mais je vais m'accrocher pour réussir.

Zaguinasso, dioula, 43 ans, homme, cultivateur, père de 8 enfants. Je veux faire des études parce que sans cela, tu es dans l'obscurité. Je veux pouvoir écrire mes lettres et les lire. Je pense à comment faire pour bien réussir dans les études.

Zaguinasso, sénoufo, 32 ans, homme cultivateur, célibataire. Je viens ici pour connaître des choses. Quand je suis né, je ne savais rien. Si on ne fait pas d'études on ne sait rien, c'est pour cela que je veux faire des études et connaître beaucoup de choses. Si je connais le calcul je saurai ce qu'on me doit, si on me donne un papier je saurai ce qu'il y a dedans. Si je fais le papier, s'il me donne du travail, je le ferai que ce soit à Zaguinasso ou ailleurs.

Zaguinasso, sénoufo, 43 ans, homme, cultivateur, père de 6 enfants. Je fais des études pour connaître des choses. Si je connais le papier, j'aurai des bénéfices dans mon travail. Si je cultive et que je fais des études en même temps, je serai content. Si on m'envoie une lettre, j'en connaîtrai le contenu et je serai content. Si je trouve du travail quelque part, je le ferai, mais si je ne trouve rien, je continuerai mon métier de cultivateur.

Zaguinasso, malinké, 33 ans, homme, tailleur, cultivateur, célibataire. Je viens au cours pour avoir le bonheur, parce que partout on parle français et quand on ne sait pas, on dirait que tu es idiot. Et dans mon travail tu peux inscrire les noms de ceux qui te donnent des tissus à faire coudre. Tu peux aussi contrôler le prix de ton coton quand on le pèse.

Zaguinasso, sénoufo, 23 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je veux être intelligent, voilà pourquoi je vais à l'école. Si je trouve un endroit où travailler, j'irai là-bas.

Zaguinasso, sénoufo, 26 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens pour connaître le papier, m'instruire. Si tu fais des études, tu peux avoir des bénéfices là-dedans. Tu pourras savoir écrire une lettre et la lire. Je veux pouvoir peser mon coton. Si je réussis, si j'avance dans mes études, je veux partir ailleurs.

Zaguinasso, dioula, 22 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens à l'école pour connaître le papier, et pour pouvoir m'en sortir. Ça peut m'apporter des avantages dans le travail. Si je peux maîtriser le calcul pour mon coton, ce sera une bonne chose. Tu peux t'en sortir dans les autres choses si tu étudies. Si je trouve du travail, tout le monde le saura, la nouvelle ira loin.

Zaguinasso, sénoufo, 26 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens ici pour connaître des choses. Je veux connaître le papier pour savoir parler le français, pour me rendre intelligent. Si je sais compter, ce sera une bonne chose pour mon coton.

Zaguinasso, dioula, 25 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens ici pour connaître de bonnes choses, je fais cela pour un éventuel voyage. Je saurai alors lire les journaux et me diriger. Je ne veux pas aller ailleurs pour le moment.

Zaguinasso, sénoufo, 31 ans, homme, cultivateur, marié. Je viens ici pour faire des études, pour connaître des choses. Si je fais des études, j'aurai de l'argent, je ferai bien mon travail.

Zaguinasso, sénoufo, 23 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens ici parce que je suis bête et je veux devenir intelligent. Si tu arrives à peser le coton, c'est une bonne chose. Si je connais le papier, je peux partir partout et faire mes études. Je veux surtout apprendre à peser mon coton.

Zaguinasso, malinké (malien) 26 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je viens faire des études, pour pouvoir partir un jour et travailler ailleurs. Si je sais calculer ce sera une bonne chose pour mon coton, et puis je préférerais être commerçant. Je veux savoir lire et écrire les lettres que j'envoie au pays. Si je trouve du travail après avoir bien étudié, je veux aller en haut c'est à dire à Abidjan.

Entretien avec le moniteur d'alphabétisation de Boyo

Notre centre est fréquenté par 28 sénoufos et 2 dioulas. Ils viennent pour pouvoir s'exprimer en français. Mes auditeurs sont très assidus, quand certains doivent s'absenter, ils viennent me prévenir, en disant maître, je suis obligé de m'absenter. Actuellement, il y a 6 à 7 absents à cause des récoltes du Fonio. Avant de commencer les cours il y a eu un test, ceux qui étaient nuls étaient au niveau 0, 7 individus seulement étaient au niveau 1, c'est à dire ceux qui savent lire un peu. Pour le moment nous nous occupons du langage de la lecture et l'écriture. Les cours débutent à partir de 20 h. Il est interdit de parler sénoufo et dioula en classe. Vous savez ce qu'ils me disent; ils me disent : maître, si nous venons ici, c'est pour parler français comme nos enfants. L'âge de notre effectif varie de 15 à 40 ans. Les auditeurs n'ont pas le droit de remettre en question ce que je dis. Je peux dire que je suis bien accepté par les auditeurs bien que je vienne d'Abidjan, il faut dire que c'est peut être parce que je suis en train de préparer le moniteur issu de Boyo qui doit me remplacer. Nous avons quelques fiches fonctionnelles pour le coton. Certaines images, la lecture et l'écriture sont parfois liées à des activités agricoles concernant le coton.

Entretien avec le moniteur de Kouto

Nous avons 30 auditeurs dont l'âge varie de 15 à 40 ans. Il faut savoir que nous enregistrons des demandes quand certains voient leurs collègues aller à l'école, essayant d'y aller aussi. Nous n'avons pas plus de 10 absents par cours. Ils viennent pour apprendre le français. Nous avons 18 du niveau 1, 12 du niveau 0. Nous avons 8 sénoufos et 22 dioulas au cours. J'ai enregistré beaucoup de demandes pour le calcul mais nous n'avons pas encore commencé cette matière. Les paysans veulent le calcul pour pouvoir contrôler la vente et la pesée de leur coton. Dans le temps, l'équipe d'achat de la CIDI était suspectée de tricheries, les paysans ont donc préféré qu'il y ait des gens de Kouto qui s'en occupent, mais malgré cela, ils n'ont pas l'air d'avoir confiance puisqu'ils veulent apprendre le calcul. J'ai beaucoup d'autorité sur les élèves. Quand il y a des décès, il y a un absentéisme complet de même que lorsqu'il y a des mariages. De même lorsqu'il y a le Poro, il n'y a pas de cours.

2ème discussion de groupe au centre de Kouto

Les auditeurs prennent la parole à leur tour à propos des thèmes suivants les raisons de l'absentéisme au cours; leurs attentes vis à vis des cours.

Kouto, dioula, 15 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je ne sais pas pourquoi il y a beaucoup de gens qui ne viennent pas au cours à Kouto (7 à 10 présents sur 30 auditeurs). Je viens au cours parce que ça me plaît et surtout pour le calcul, pour pouvoir contrôler la monnaie qu'on me doit quand je vends quelque chose.

Kouto, dioula, 19 ans, homme, tailleur, célibataire. Les gens ne sont pas venus au cours ces derniers temps parce qu'il y a des funérailles. Je viens ici surtout pour le calcul et la lecture.

Kouto, dioula, 18 ans, homme, cultivateur, célibataire. Les gens ne sont pas venus aujourd'hui parce qu'ils ne savent pas qu'on est là aujourd'hui, puisque le moniteur était absent ces derniers temps. Je suis au cours pour le calcul, l'écriture, la lecture. Je veux étudier pour passer un diplôme en écriture, lecture et calcul. Si je sais bien lire, je pourrai peut être partir un jour d'ici.

Kouto, dioula, 25 ans, homme, cultivateur, tisserand, marié. Je ne sais pas pourquoi les gens ne sont pas venus au cours aujourd'hui, moi en tout cas je veux passer un jour mon certificat d'études primaires, si je l'ai, je serai content et j'irai en ville.

Kouto, sénoufo, 36 ans, homme, cultivateur, marié. S'il y a des absents c'est parce que la majorité des gens sont jeunes, ils ont d'autres activités nocturnes. Je veux connaître l'écriture, la lecture et le calcul pour pouvoir contrôler ce qu'on me donne à lire, et passer mon CEPE. Tu sais, il faut aller de l'avant, quand tu travailles.

Kouto, dioula, 26 ans, homme, commerçant, célibataire. Les gens ne savent pas qu'il y a cours aujourd'hui. Moi, je viens régulièrement pour régler mes affaires, je veux apprendre la lecture, l'écriture, le calcul pour mon travail. J'espère avoir un jour mon CEPE, parce que si je vais ailleurs, je pourrai me débrouiller, mais si mon travail marche, je resterai ici.

Kouto, dioula, 25 ans, homme, manoeuvre à l'hôpital, célibataire.

Les gens ont commencé les travaux des champs, c'est la raison pour laquelle il n'y a pas beaucoup de gens. Moi, je viens au cours parce que j'aimerais passer le CEPE. C'est pour aller de l'avant dans mon travail. Si je réussis à mon CEPE, je veux rester ici, je pourrai alors connaître le nom des médicaments : piqûres et comprimés. Vous savez, beaucoup de jeunes ont été inscrits par leurs parents, mais ils viennent de moins en moins au cours, ce sont les vieux qui sont réguliers.

Kouto, sénoufo, 18 ans, homme, cultivateur, célibataire. Il y a des funérailles chez les sénoufos, voilà pourquoi les gens ne sont pas venus au cours. Tu sais, si Dieu le veut, je pourrai passer mon CEPE pour aller en ville. Je viens ici pour pouvoir aller de l'avant.

Kouto, dioula, 35 ans, femme, vendeuse à la chaîne PAC, mariée, mère de 5 enfants. Les femmes ne viennent pas au cours parce qu'elles n'ont pas le temps, et puis aujourd'hui s'il y a des absents, c'est à cause des funérailles, et puis certains ont voyagé; moi je viens au cours pour mon travail et pour cela j'aimerais passer le CEPE. Je pourrai peut être donner un jour des cours aux femmes de Kouto.

Entretien avec le chef de zone de la région de Boundiali

Les cours ne sont pas faits pour avoir un diplôme, mais pour qu'ils se débrouillent dans leurs propres affaires. Pour cela il est nécessaire qu'ils apprennent à lire, écrire et calculer. Nous pratiquons une alphabétisation de masse entrecoupée par des fiches fonctionnelles. Il est interdit de parler les langues locales au cours. La réussite du cours dépend du moniteur. Personnellement, je pense que si le moniteur était rémunéré par l'ONPR, cela marcherait mieux. Le calcul intervient 1 à 2 mois après le début du cours, nous commençons par la lecture et l'écriture. Les moniteurs ont le niveau du CEPE. Il faut reconnaître que beaucoup de paysans veulent apprendre à lire et écrire pour aller en basse côte. Nous ne voulons pas avoir trop de jeunes au cours parce qu'ils veulent partir une fois alphabétisés. Il faut savoir que les moniteurs d'alphabétisation ne reçoivent que 3 000 F.CFA de prime par mois (donnée par les paysans). Il y a quelques problèmes dans les déroulements des cours. Certains jeunes se moquent des vieux qui se trompent, qui font des erreurs, il faut éviter cela.

2ème discussion de groupe au centre de Zaguinasso

Les auditeurs prennent la parole à leur tour à propos des thèmes suivants : les raisons de l'absentéisme au cours; leurs attentes vis à vis des cours.

Zaguinasso, sénoufo, 22 ans, homme, cultivateur, célibataire. Si les gens ne viennent pas au cours c'est à cause des funérailles. Moi si je trouve un bon diplôme ici, je vais partir.

Zaguinasso, sénoufo, 28 ans, homme, cultivateur, célibataire. S'il y a beaucoup d'absents au cours, c'est à cause des funérailles. Moi, si je viens ici c'est à cause du diplôme. Je veux aussi connaître le calcul pour mieux me débrouiller au marché quand je vendrai mes produits.

Zaguinasso, sénoufo, 20 ans, homme, cultivateur, célibataire. S'il y a des absents, moi je n'en connais pas la raison. Moi je viens ici pour connaître le français, la lecture et le calcul. Si je n'ai pas de diplôme, je compte rester ici, sinon je compte partir.

Zaguinasso, sénoufo, 30 ans, homme, cultivateur, père de 2 enfants. Beaucoup de gens absents ont voyagé. Je viens ici pour voir un peu, connaître un peu. Si tu ne connais pas le papier, c'est comme si tu vivais dans l'obscurité. Je veux surtout le calcul parce que si je vends quelque chose, si quelqu'un me vole, je le saurai. Même si j'ai un diplôme, je resterai ici.

Zaguinasso, sénoufo, 38 ans, homme, cultivateur, marié, père de 4 enfants. Beaucoup de gens sont fatigués. Je viens ici pour mieux faire, si ce n'était pas le travail, je voulais faire des études. Je veux avoir un diplôme et travailler dans mon village. Je veux le calcul surtout, parce que si j'achète et je vends, je peux voir ce qui se passe.

Zaguinasso, sénoufo, 23 ans, homme, cultivateur, célibataire. Si les gens viennent de moins en moins au cours c'est parce qu'ils sont fatigués. Je viens pour connaître le français. Peut être que je pourrai partir ailleurs, à Abidjan. Je fais des études parce que je ne veux pas qu'on me prenne pour un idiot. Si j'ai un diplôme, je veux partir ailleurs, peut être que j'aurai plus d'argent et que je pourrai aller me promener. Je veux aussi le calcul pour mieux maîtriser la vente de mes produits.

Zaguinasso, sénoufo, 43 ans, homme, cultivateur, père de 6 enfants. Je ne sais pas pourquoi les gens ne sont pas venus au cours aujourd'hui, ils étaient informés de la tenue du cours mais ils ne sont pas venus. Moi, je viens travailler à l'école à cause des bénéfices qu'on en tire. Je veux apprendre le français et surtout le calcul. Je veux pouvoir vendre moi-même mes marchandises afin qu'on ne me trompe pas. Si Dieu me donne un diplôme je resterai travailler ici à Zaguinasso.

Discussions de groupe au centre de Boyo.

Les auditeurs prennent la parole à leur tour à / ^{propos des} thèmes suivants : les raisons de l'absentéisme au cours; leurs attentes vis à vis des cours.

Boyo, sénoufo, 28 ans, homme, cultivateur, marié, père de 2 enfants. Il y a un moment qu'il n'y a pas eu de cours, c'est la raison pour laquelle il n'y a pas beaucoup de gens au cours actuellement. Je viens au cours pour connaître le français et le calcul. Si je connais beaucoup, je veux partir d'ici.

Boyo, sénoufo, 22 ans, homme, cultivateur, célibataire. Il y a longtemps que le maître n'était pas venu, voilà pourquoi les gens sont découragés. Moi je viens au cours pour connaître le papier, si j'ai trouvé le CEPE, je m'en vais. Moi je veux apprendre le calcul, je fais confiance au GVC, mais je veux contrôler moi-même la vente de mes produits.

Boyo, sénoufo, 33 ans, homme, cultivateur, apprenti-maçon, marié. Beaucoup d'élèves sont partis à Boundiali, voilà pourquoi il y a beaucoup d'absents. Je viens au cours pour apprendre beaucoup de choses. Je veux tout apprendre si mes études marchent, je pourrai partir ailleurs.

Boyo, sénoufo, 18 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je ne sais pas pourquoi il y a beaucoup d'absents au cours, au début nous étions nombreux. Je viens ici pour apprendre un peu, parce qu'aujourd'hui si tu vas quelque part, si tu ne connais pas le français on te prend pour un idiot. Je veux tout connaître, le calcul, la lecture et l'écriture surtout pour la vente et l'achat de mes produits. Si j'ai le CEPE je ne sais pas si je partirai de Boyo.

Boyo, sénoufo, 22 ans, homme, cultivateur, célibataire. Certains sont malades, d'autres sont allés en ville. Je veux apprendre beaucoup, moi j'aime le calcul pour pouvoir mieux contrôler la vente et l'achat de mes produits. Si j'ai le CEPE, je ne veux pas rester ici, je veux partir dans la grande ville, je veux avoir un diplôme.

Boyo, sénoufo, 31 ans, homme, cultivateur, marié, père de 3 enfants. Certains sont malades, d'autres sont partis en ville, sinon ils viennent d'habitude. Moi, je viens au cours parce que je ne suis rien, je ne sais pas compter, je veux comprendre des choses. Je veux tout apprendre. Je ne sais pas encore, mais si j'ai le CEPE je peux partir en ville. Je ne veux pas partir pour le moment, si tu ne comprends pas le français on te prend pour un idiot.

Boyo, sénoufo, 25 ans, homme, cultivateur, célibataire, école primaire CME2. Certains ont beaucoup d'occupations, exemple pendant les funérailles, on peut s'absenter pendant une semaine. Certains sont cultivateurs et en même temps menuisiers ou maçons, alors quand il y a du travail à faire dans d'autres villages, ils s'en vont, actuellement certains sont à Tendra. Certains trouvent que les cours sont trop difficiles pour eux. Moi, j'aime le calcul car cela me permet de mieux connaître ce que je vends et j'achète. Je suis client d'un marchand, je veux savoir comment il vend sa marchandise. J'ai été peseur du GVC, les paysans n'avaient pas confiance en nous, ils viennent maintenant pour savoir contrôler la vente de leurs produits, et voir si le peseur ne les vole pas. Moi, j'aimerais avoir le CEPE, si je n'étais pas l'aîné de ma famille, je serais parti en ville. J'aimerais mieux partir. Je suis le seul de ma classe à avoir fréquenté.

Boyo, sénoufo, 32 ans, homme, cultivateur, marié. Les gens ne viennent pas nombreux actuellement, parce que les cours avaient été arrêtés. Je veux apprendre le français, parce qu'il y a des gens qui vous parlent le français et vous vous taisez, ils peuvent penser que vous êtes méchants. Si j'ai le CEPE, je ne resterai pas ici.

Boyo, sénoufo, 38 ans, homme, cultivateur, marié, père de 2 enfants. Nous aimons l'école, si vous voyez qu'il y a des absents, c'est parce que cela fait un moment que les cours n'ont pas eu lieu. Je viens ici pour apprendre, si j'ai un diplôme, je ne sais pas si je partirai, c'est l'avenir qui le dira.

Boyo, sénoufo, 30 ans, homme, cultivateur, marié, père d'1 enfant. Il y a longtemps que l'on n'a pas vu le maître, voilà pourquoi il n'y a pas beaucoup de gens ces temps-ci. Je fais des études pour apprendre la lecture et l'écriture. Si j'ai le CEPE, j'irai où il me mettra.

Boyo, sénoufo, 31 ans, homme, cultivateur, célibataire. Avant il y avait beaucoup de gens au cours, maintenant on ne comprend pas pourquoi il y a peu de gens. Nous aimons les études, voilà pourquoi nous venons ici. Je ne connais pas le calcul, l'écriture et la lecture, mais je veux tout connaître, ce sera une bonne chose. car si je passe un concours, je partirai vers des grandes villes, c'est ce que je veux. Je fais des études, si ça marche, je partirai.

Boyo, sénoufo, 32 ans, homme, cultivateur, marié, père de 2 enfants. Si tu commences les cours, tu es content, et quand ça ne te plaît plus, tu ne viens plus, voilà pourquoi il n'y a plus beaucoup de gens ici, au cours. Depuis que je suis né, mon père m'a dit d'aller seulement au champ, comme il ne m'a pas mis à l'école, et comme l'ONPR est venu faire leur école, c'est la raison pour laquelle je me suis inscrit au cours. Même si je n'arrive pas à écrire, je pourrai écrire mon nom, et si j'arrive à écrire une lettre, ce sera bien, et je pourrai lire tout seul une lettre qui m'est adressée. Ce que je veux, c'est ce que si j'arrive à connaître l'écriture, la lecture et le calcul, je pourrai trouver un travail. Si j'ai le CEPE, où il me mettra, j'irai là-bas.

Boyo, sénoufo, 27 ans, homme, cultivateur, veuf. Puisque le maître était parti à Abidjan, c'est la raison pour laquelle il n'y a pas beaucoup de gens aujourd'hui. C'est parce que je ne savais rien avant, que je veux connaître le calcul et le français, pour pouvoir m'en aller n'importe où. Je veux connaître beaucoup de choses parce que quand tu ne fais pas d'études, tu ne vois pas clair. Moi, j'aime tout, le calcul, la lecture et l'écriture, si j'ai le CEPE, je ne resterai pas à Boyo, je chercherai à partir. Si Dieu me donne le CEPE, je partirai dans la grande ville.

Boyo, sénoufo, 27 ans, homme, cultivateur, célibataire. Les gens qui ne viennent plus au cours, c'est qu'il n'aiment plus le cours, nous, nous l'aimons. Je veux faire des études, si tu n'en fais pas, si tu vas ailleurs, on te prend pour un idiot. Je veux connaître le papier, le calcul surtout, parce que moi qui suis aussi menuisier, on pourra plus me voler. Si je réussis à des concours, j'aimerais partir ailleurs dans des grandes villes.

Boyo, sénoufo, 25 ans, homme, cultivateur, célibataire. Je ne sais pas pourquoi les gens ne viennent plus au cours. Je viens ici, si je connais le papier, je ne serai plus cultivateur. Si je connais le papier, je vais entrer dans un travail de papier dans une grande ville. Si je réussis au CEPE, j'irai dans une grande ville. Je veux tout apprendre, la lecture, l'écriture et le calcul. Si je connais le calcul que je préfère, on ne pourra plus me truffer quand je vendrai mes récoltes.

Boyo, sénoufo, 24 ans, homme, cultivateur, célibataire. D'autres sont partis dans d'autres villages, voilà pourquoi nous ne sommes pas nombreux au cours actuellement. Moi, je veux connaître beaucoup de choses dans le papier, comme ça quand je partirai quelque part, je ne serai pas fatigué. Si mes études marchent, je partirai dans la grande ville.

Boyo, sénoufo, 20 ans, homme, cultivateur, maçon, célibataire.

Il y a beaucoup de gens qui sont allés en ville, voilà pourquoi il y a beaucoup d'absents actuellement. Je viens au cours pour connaître beaucoup de choses. Je veux connaître le français. Comme ça quand j'irai ailleurs, je comprendrai tout. Je veux tout savoir. Si j'ai le CEPE, j'irai de l'avant, c'est à dire dans la grande ville.

Boyo, sénoufo, 32 ans, homme, cultivateur, marié, père de 3 enfants. S'il n'y a pas beaucoup de gens, c'est qu'ils n'aiment plus ce qu'on fait ici au cours. S'ils ne viennent pas, c'est parce que ça ne leur plaît pas. Je viens ici parce que j'aime ça. Nous sommes ici des idiots, il faut que nous fassions des études. Moi, j'aime surtout le calcul pour pouvoir contrôler la pesée de mes produits. Si j'ai le CEPE, avec l'aide de Dieu, j'irai où le CEPE me mettra.

Boyo, sénoufo, 35 ans, homme, cultivateur, marié, père de 4 enfants. Nous ne sommes pas des enfants, il y a des jours où des gens sont fatigués, et parfois vous êtes envoyés par des vieux pour certaines commissions. Certains ont commencé les cours et ça ne leur plaît plus. Puisque moi je ne sais rien, on nous a conseillé de venir au cours, de nous y inscrire afin de savoir beaucoup de choses. Si je connais des choses, je pourrai aller dans la grande ville.

Boyo, sénoufo, 30 ans, homme, cultivateur, marié, père d'1 enfant. Si tu vois qu'il n'y a pas beaucoup de gens, c'est parce que certains sont fatigués, voilà pourquoi ils ne sont pas venus ces temps-ci. Moi, je viens ici surtout pour le calcul. Moi, je partirai de Boyo, lorsque je saurai beaucoup de choses.

Boyo, sénoufo, 22 ans, homme, cultivateur, célibataire. Certains auditeurs sont malades. Si tu fais le papier, ça te donne du bonheur. Si je connais un peu, je pourrai aller chercher du travail. Si j'ai un diplôme, j'irai peut être dans la grande ville. Moi, j'aime les études.

Boyo, sénoufo, 22 ans, homme, cultivateur, célibataire. Moi, je viens au cours pour apprendre un peu. Je ne sais pas si j'irai en ville après, c'est Dieu qui le sait.

Boyo, sénoufo, 32 ans, homme, cultivateur, marié, père de 5 enfants. Je ne sais pourquoi la salle de classe n'est pas remplie ces temps-ci. Je viens parce que ça me plaît. Si tu connais le français c'est bien, si tu vas quelque part tu peux te débrouiller, parce que tu connaîtras, le numéro et le nom des villes. Je veux connaître, le français, l'écriture et la lecture surtout pour mes lettres. Si j'ai le CEPE je ne sais pas ce que je ferai.

Boyo, sénoufo, 35 ans, homme, cultivateur, marié, père de 3 enfants. Peut être que les gens sont fatigués, ce sont les dioulas qui ne viennent plus au cours, sinon la plupart des sénoufo y viennent. Comme mes yeux sont fermés je veux voir un peu, voilà pourquoi je viens à l'école. Je veux tout savoir pour ne pas avoir d'histoires quand je partirai ailleurs.

- 1965 Alphasétisation (L') ou milieu africain
Chronique de l'UNESCO : 2 : 49-55.
- 1964 Alphasétisation et Enseignement des adultes.
Paris UNESCO
- Alphasétisation fonctionnelle
Projet du SOUDAN - IDERIC (Institut d'Etudes et de Recherches Inter-ethniques et interculturelles) NICE.
- 1970 Progrès de l'alphasétisation dans les divers continents : Alphasétisation
1967-69.
Paris UNESCO
- 1967 Alphasétisation. 1965-67. Paris UNESCO.
- 1972 Alphasétisation. 1969-71. Paris UNESCO.
- 1971 Alphasétisation (L') fonctionnelle dans le développement économique.
Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.
Centre National de l'alphasétisation fonctionnelle. BAMAKO.
- 1974 Alphasétisation, notes et nouvelles. 1.
Quatrième session du comité consultatif international pour l'alphasétisation. UNESCO.

ANDERSON (C.A.)

1963 - Les effets des systèmes d'enseignement sur le changement technique et la modernisation. pp. 250-275, in Hoselitz (Bert F) & Moore (W.E.) eds Industrialisation et société, UNESCO, Mouton.

BURIN-DES-ROZIERES (M.)

1970 - L'Afrique Noire Francophone face à l'alphasétisation ; Hommes et migrations. Documents. 789 : 13-17.

CATANI (Maurice)

1973 - L'alphasétisation des travailleurs étrangers : une relation dominant/dominé. Paris tema - éditions ; p. 254-346.

CHARMES (Jacques)

1976 - Théorie et pratique de la vulgarisation agricole.
Série Sciences Humaines ; cahiers : 249-258.

CLAUSSE (Arnould)

1951 - Introduction à l'histoire de l'éducation.
Maison d'édition : A. de Bock. Bruxelles.

COMPAYRE (Grabriel)

1883 - Préface 1 pp. 1-12, in Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16^è me siècle. Paris, Librairie Hachette & Cie

1883 - L'éducation au 18^{ème} siècle et les précurseurs de Rousseau ; pp. 3-34
in : Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16^{ème} siècle. Paris Librairie Hachette & Cie.

1970 - Conférence européenne de l'association pour le développement international.
Fbs de l'aide à l'éducation dans les pays du tiers monde. Exemples
africains. Cologne.

1965 - Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de
l'analphabétisme
L'alphabétisation au service du développement. Paris UNESCO

DESALMOND (Lucien)

1967 - Programmes et méthodes du service de l'alphabétisation au NIGER.
Audecam : I

DUMONT (Bernard)

1973 - Alphabétisation fonctionnelle au MALI (L')
Une formation pour le développement. PARIS UNESCO.

ECHES (Raymond) - MARCHETTI (Jean Michel)

1975 - Notes, notules, informations (4) IDERIC Nice.

1973 - Notes, notules, informations (0) IDERIC Nice 21-29.

1973 - Notes, notules, informations (3) IDERIC Nice 15-29.

ECHES (Raymond) -- WALD (Paul)

1971 - Les mécanismes socio-psychologiques sous-jacents à l'alphabétisation fonctionnelle en TUNISIE
Culture et formation IDERIC Nice

1968 - Enquête sur l'adaptation qualitative de la formation aux besoins des Etats africains francophones 1 & 2.
Secrétariat d'Etat aux affaires étrangères chargées de la coopération.
République française.

1973 - Enseignement en République du MALI.
Après la réforme de 1962. Revue contact spécial ; 4 IPN BAMAKO.

ERNY (Pierre)

1974 - L'enseignement au RWANDA.
Tiers monde : 15 (59-60) 707-722.

1974 - Expérience (L') brésilienne d'alphabétisation des adultes. Le Mobral
Etudes et documents d'éducation. 15. UNESCO.

1973 - Formation (La) du personnel de l'alphabétisation fonctionnelle.
Guide pratique. Paris UNESCO.

FOUGEYROLLAS (P.) -- SOW (F.) -- VALLADON (F.)

1967 - L'éducation des adultes au Sénégal.
Monographies africaines 11 - UNESCO

FURTER (Pierre)

1970 - Le sous-développement et ses problèmes formatifs : de la domination culturelle au développement culturel.
Genève - Afrique : 9 (1) 42-58.

1973 - Possibilités et limites de l'alphabétisation fonctionnelle : l'expérience iranienne.
Etudes et documents. UNESCO

GAUSSEL (A.)

1969 - Pédagogie pour adultes. Hommes et Migrations

GRIGNON (Claude)

1975 - L'enseignement et la domination symbolique de la paysannerie.
Actes de la recherche en science sociale. 1: 75-97.

1970 - Guide d'évaluation
CNA - Alger. Projet Algérie 11.

1966 - Guide provisoire pour l'évaluation des projets expérimentaux d'al-
phabétisation. Paris - UNESCO.

GUIGOU (Jacques)

1972 - Critique des systèmes de formation .
Analyse institutionnelle des diverses pratiques d'éducation des adultes.
Paris - Anthropos.

1967 1967 - Information on Busoga ; Short notes on the pilot area for the
adult literacy project ~~1967~~ 1968.

1969 - Informations UNESCO sur l'alphabétisation. Hommes et migrations.
Documents 776 : 13-18.

KIBARU

1974. 31.

LE THI NAM TRAM - MIGNOT-LEFÈVRE (Yvonne)

1974 - L'éducation rurale et la diffusion de nouvelles techniques en
Haute Volta. Tiers Monde 15 (59-60) : 723 - 742.

MALLASIS (Louis)

1973 - Education rurale et développement économique. Tiers Monde ;
14 (54) : 261 - 280.

1970 - Manuel pour l'évaluation des projets expérimentaux d'alphabétisation
fonctionnelle. Paris : UNESCO.

MEISTER (Albert)

1971 - Alphabétisation fonctionnelle et développement économique ; S.L.

O'NEIL (John)

1974 - Le langage et la décolonisation chez Fanon et Freire : Sociologie et
société ; 6 (2) : 53-65.

- 1970 - Organisation des Nations Unies pour l'Education ; manuel pour l'évaluation des projets expérimentaux d'alphabétisation fonctionnelle. Paris.
- ORIOU (Michel)- ECHES (Raymond)
- 1973 - L'étude des effets de la formation sur les travailleurs immigrés. IDERIC NICE.
- PAULO FREIRE
- 1974 - Pédagogie des opprimés, conscientisation et révolution. Paris : Maspéro.
- PHILLIPS (H.M.)
- 1970 - Alphabétisation et développement PARIS : UNESCO.
- 1963 - Préparation (La) d'une campagne mondiale contre l'analphabétisme
Chronique de l'UNESCO : 9 (1) : 28-30
- 1974 - Présence africaine . 2ème pré-colloque sur "Civilisation noire et éducation" 92.
- 1971 - Projets d'alphabétisation. Rapport final sur les réponses au questionnaire de l'institut. 1959 - 1970.
Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes.
Projet expérimental d'alphabétisation fonctionnelle du Mali. Description analytique des méthodes et techniques pédagogiques.
- 1973 - Projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle des adultes : alphabétisation fonctionnelle en Iran : une expérimentation (rapport technique final) UNESCO : Iran. Esfahan.
- 3 - Caractéristiques de l'évaluation et des éléments d'action.
- 4 - Application et mise en oeuvre des programmes sur le terrain.
- 5 - Régistration, déperdition et fréquentation.
- 1972 - Profil intellectuel du paysan malgache : Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle. Paris UNESCO : 37-40
- 1976 - République du MALI.
Rapport intérimaire sur l'évaluation de l'alphabétisation fonctionnelle dans l'OACV. BAMAKO.
Revue Système d'éducation au MALI 101-111. IPN Bamako.

RONALD (Cohen) - BONITO (Peter Ag)

1976 - The peasant connection : a case study of the bureaueraty of agri-industry.
Human organization : journal of the society for applied anthropology
 35 (4) : 367-381.

1970 - Séminaire international sur l'alphabétisation fonctionnelle : une méthode de formation pour le développement : l'alphabétisation fonctionnelle. Tunis.

1969 - Tanzania work oriented adult literacy pilot project TAN/0494.
 DAR ES SALAAM.

1963 - Une étape décisive dans l'organisation de la lutte contre l'analphabétisme
Chronique de l'UNESCO ; 10 (1) : 10-14.

1953 - UNESCO. L'analphabétisme dans divers pays.
Etude statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900.
 Paris : UNESCO.

1965 - UNESCO. Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme.
 Rapport final : Téhéran

1967 - UNESCO. Alphabétisation, 1965-1967. Paris.

1969 - UNESCO. Projet expérimental d'alphabétisation fonctionnelle de la companhia vale do Rio Doce, au Brésil.

1966 - UNESCO. Conférence générale ; Résolutions adoptées par la conférence générale à sa quatorzième session. UNESCO 14 C.

1969 - Work oriented literacy pilot project in Tanzania Tan/0503. DAR ES SALAAM.

WOHLGEHANNT (Liselotte) - HOFBURGER(Raymond)

1974 - Le village et l'école au Zaïre.
Tiers-Monde : 15 (59-60) : 583-617

ZERKI (Ergas)

1974 - Systèmes éducatifs et dynamiques du développement en Afrique :
une analyse comparée : Kenya versus Tanzanie.
Tiers-Monde 15 (59-60) : 695-705.

Complément de bibliographie

Fraternité-Matin : Samedi 9 - Dimanche 10 septembre 1978
Abidjan. République de Côte d'Ivoire

1976 : Kibaru 48
1975 : Kibaru 38
1974 : Kibaru 28
1972 : Kibaru 6

Rapport idiosyncrasique sur les discussions du groupe des linguistes au séminaire sur l'alphabétisation fonctionnelle tenu à l'UNESCO en décembre 1970. I.D.E.R.I.C. - G.P.S.F.A.C. - C.E.P.A.N.

Documentation relative à l'ONPR (Office National de Promotion Rurale) que nous avons pu consulter.

ONPR. Note de présentation - République de Côte d'Ivoire.

Zié cultive le coton. ONPR alphabétisation.

Lire au village, livre de lecture n° 1, ONPR alphabétisation.

Lire au village, livre de lecture n° 2, ONPR alphabétisation.

Compter au village, livret d'exercices N° 1 ONPR alphabétisation.

Programme d'éducation en hygiène sociale pour l'emploi de l'eau potable.
Secteur Santé, ONPR. République de Côte d'Ivoire.

Rapport d'activité de la cellule alphabétisation. Octobre 1975. Décembre 1976.
Office National de Promotion Rurale, République de Côte d'Ivoire.

Durée d'une opération d'alphabétisation. Les cycles d'alphabétisation, les étapes, les tests de contrôle. ONPR.

La nouvelle, le journal au village. ONPR Novembre 1978 - Février 1979.

Etude de milieu ONPR

Compte rendu de stage de formation de moniteurs et encadreurs de base. 31 octobre au 11 novembre 1978 à Kouto. ONPR. Division alphabétisation. Novembre 1978.

N.B.: Si certains documents ne sont pas datés, c'est parce qu'ils nous ont été présentés ainsi.