

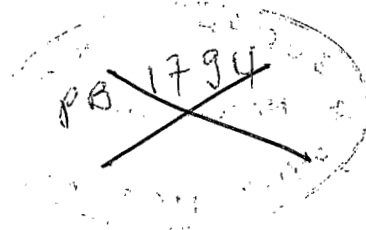
ALAIN SISSOKO
O.R.S.T.O.M.

Janvier 1983

METHODOLOGIE DE L'ALPHABETISATION

Deux types idéaux contrastés:

La logique de l'école et la logique
de la fonctionnalité

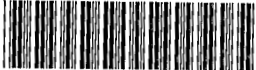


Fonds Documentaire ORSTOM

Cote: B* 20515 Ex: unique

Abidjan

Fonds Documentaire ORSTOM



010020515

TYPE IDEAL DE LA FORMATION SCOLAIRE

Comme nous l'avons déjà souligné dans une de nos publications (1), la spécificité d'une méthode fonctionnelle n'est guère intelligible si on ne la rapporte pas à ce qui la précède et dont elle se démarque : la logique du modèle scolaire.

Quels sont les présupposés essentiels qui orientent les choix effectués dans les cadres didactiques traditionnels ? Nous en proposons deux :

l'un plus général, qui consiste à poser qu'il est nécessaire et souhaitable de partir de l'organisation hiérarchique des savoirs pour effectuer et contrôler leur transmission;

l'autre caractéristique de l'école "moderne", reposant sur la science et la technique, par essence impersonnelle, il importe de conférer le maximum d'universalité aux procédures d'enseignement.

On peut remarquer que les choix qu'inspire la référence à "l'école" sont avant tout guidés par l'idée que les savoirs qu'on peut acquérir ont une valeur inégale, et qu'il convient donc de définir l'ordre dans lequel les apprendre. Lorsque mention est faite de l'inévitable comparaison de l'alphabétisation des adultes avec ce qu'obtient l'enseignement primaire, c'est pour mettre en exergue la notion de "niveau" : dans cette perspective on postule généralement l'existence de paliers successifs de formation, tels que le suivant dépasse en valeur (c'est à dire en complexité, ou en "maturité", ou en dignité, ou tout cela à la fois) le précédent.

(1) Cf l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO : origine et évolution du concept d'alphabétisation fonctionnelle. Octobre 1978, ORSTOM p. 12.

Dans cet article, nous avons déjà tenté d'étudier les caractéristiques des deux types de formation en question (scolaire et fonctionnelle) mais d'une manière relativement sommaire; il s'agit ici de proposer une approche beaucoup plus exhaustive des différents aspects de ces deux modèles de formation.

Il convient de signaler à l'attention de nos lecteurs que pour dégager le sens et les potentialités d'une logique fonctionnelle, nous prenons pour schéma d'analyse de référence, la démarche "idéal-typique" issue de Max Weber (cf. la publication que nous venons de citer p. 11-12).

Cette valeur n'est pas seulement le fondement de la "progression" didactique, mais aussi bien de la hiérarchie des maîtres, professeurs, et de la nature des contrôles : les examens sont faits pour attester le niveau atteint, c'est à dire le rang que confère à l'élève ou au formé, la qualité de ce qu'il a appris.

En fin de compte, la question essentielle que soulève la logique scolaire a trait au statut, c'est à dire le niveau au sein d'une organisation hiérarchique et tout ce que cela implique; telle notion ou telle autre est-elle à sa place dans la progression - d'un cours -, ou faut-il reculer ou avancer sa présentation ? Tel enseignant ou tel autre est-il à sa place dans l'institution ou pêche-t-il par défaut ou excès de savoir ? Tel élève ou tel autre est-il à sa place dans cette classe, ou faut-il qu'il redouble la précédente ou saute à la suivante ?

L'organisation hiérarchique de l'enseignement par référence aux statuts inégaux des contenus, des formateurs et des élèves peut sembler "évidente" : mais il ne s'agit que d'une évidence "sociale" qui n'a rien de l'universalité d'une loi scientifique. D'une part elle ne s'est généralisée qu'assez tard - seconde moitié du XVIème siècle - et, surtout, les critères d'appréciation de la "supériorité" ou de "l'infériorité" de tel savoir ont pu varier dans le temps et dans l'espace.

Mais ce relatif arbitraire est aussi l'avantage d'un tel modèle : celui-ci peut changer de critère ou d'audience en maintenant ses lignes directrices. Il est vraiment rare qu'une telle logique soit aussi aisément et largement transposable : l'adulte se soumet généralement aux règles qui y ont été conçues pour l'enfant sans résistance, puisque le cheminement de l'inférieur au supérieur est considéré comme "normal", (les témoignages de la docilité d'adultes soumis à des programmes de formation d'un niveau puéril surabondent). Et il est assez remarquable que la technique et la science aient pu introduire des bouleversements dans le monde sans pour autant changer dans le fond la manière dont ce "normal" est institué et accepté (1).

(1) Il faut souligner que notre propos ici, est de montrer comment fonctionne un certain système de règles qui légitiment des choix et des pratiques, mais non d'en expliquer l'origine et le maintien, qui relèvent d'une perspective d'étude historique.

Il convient néanmoins de souligner que la technique et la science à travers leur développement ont spécifié cette logique de transmission ordonnée de savoirs hiérarchisés dans deux directions essentielles : introduire l'idée de progressions distinctes selon les disciplines, et conduites parallèlement, et, d'autre part, contribuer à l'impersonnalité de la relation enseignant-enseigné (autrement dit, en termes wébériens, à sa bureaucratisation).

La science fournit, ne serait-ce qu'en apparence, des critères universels de ce qui est élémentaire par rapport à ce qui est complexe. Dès le XVII^{ème} siècle, Descartes en tirait ce principe méthodologique qu'il fallait commencer "par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître pour monter ensuite, comme par degré jusques à la connaissance des plus composés"(1)

Mais ce principe entraîne d'autres conséquences essentielles : on ne peut l'appliquer qu'en opérant une distinction stricte entre les domaines des disciplines spécialisées; de là, dérive un thème fondamental : l'exercice d'une activité technique, même simple en apparence, est exclu des niveaux élémentaires de la progression. En effet, toute pratique fait référence à des savoirs ou connaissances que la science distribue dans différentes spécialités, dont chacune détient ses principes propres de cumulation de savoirs. Ceci est particulièrement frappant lorsqu'on prend en compte les activités agricoles qui impliquent tout un éventail de notions théoriques (biologiques, elles-mêmes diversifiées en physiologie végétale et animale, botanique, biochimie, zoologie, etc...).

Le modèle scolaire a tendance à conférer deux statuts très éloignés : ou marginal et inférieur (enseigner aux paysans les règles qu'ils doivent suivre sans comprendre...) ou complexes et supérieurs (former des agronomes à l'écologie...).

(1) Remarquons que, depuis, les études anthropologiques ont étendu la remise en question des évidences jusqu'à celles qui étaient fondées sur l'universalité des mathématiques : un changement de base numérique est depuis longtemps, dans beaucoup de cultures africaines, une opération élémentaire, tandis que l'Europe ne l'abordait qu'au niveau de l'enseignement secondaire.

LE TYPE IDEAL D'UNE FORMATION FONCTIONNELLE

1) 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;

2) Le milieu socio-culturel concerné par les opérations ainsi préparées doit participer à l'élaboration et à la réalisation du programme;

3) L'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul doit être conçue comme moyen de réalisation de l'objectif et de participation du milieu.

Quelles sont les implications de ces trois logiques dont on peut dire, schématiquement, que la première est pragmatique, la seconde psychosociale, et la troisième proprement "pédagogique" ?

Précisons, auparavant, que la première logique est dominante, si on considère qu'elle trace les conditions nécessaires dont les deux autres doivent tenir compte. Mais cela ne signifie pas qu'elle soit suffisante. Nous proposerons d'appeler "instrumentale" et non "fonctionnelle" un programme de formation qui ne se subordonne qu'à la recherche d'un objectif. Le pur et simple pragmatisme, dans de nombreux contextes socio-économiques, ne suffit pas par exemple à réaliser l'animation (participation) du milieu.

1) C'est l'identification des objectifs et l'organisation des programmes en vue de les atteindre, qui constituent le moyen opératoire de s'éloigner des normes scolaires (1).

Si l'on se propose de viser sans détours une réalisation concrète, on est amené, en effet, à mener de front, en étroite liaison, formation pratique et formation théorique. Cette dernière perd donc ^{dans} cette optique, son statut de préséance, à la fois en termes de valeur et d'antériorité.

Etant donné que la plupart des pratiques, qu'elles soient économiques et sociales, doivent mobiliser des savoirs ou connaissances qui relèvent de disciplines différentes, elles doivent être préparées globalement.

(1) La notion "d'enseignement par objectif", telle qu'elle s'est développée dans les expériences menées dans les universités ou les écoles, garde souvent une signification formelle par rapport à la notion d'objectif (savoir s'exprimer, savoir classer, savoir se documenter...). Dans le cadre d'une formation de type fonctionnel, il s'agit d'objectifs matériellement définis (améliorer la production du riz, inaugurer une coopérative etc...).

Se régler sur un objectif, c'est donc organiser la progression des enseignements sur les étapes mêmes de l'action, avant de prendre en considération la logique interne de chaque discipline.

L'intensité du rythme de formation est nécessaire et donc souhaitable pour pouvoir s'ajuster au développement du projet où elle s'insère. Cette condition indispensable à un recours à la pratique qui ne soit pas purement formel va de pair avec un souci d'harmonisation : les cours de formation pour adultes gagneraient à se dérouler pendant les périodes où le travail n'absorbe pas le temps et les énergies à part entière, pour que les savoir-faire soient acquis en temps opportun. L'emploi du temps ne relève pas - uniquement - d'une décision administrative : il s'insère - avant tout - dans une structure sociale et économique d'un milieu donné.

Il est nécessaire de diviser la progression en séquences, et le programme en thèmes successifs. Mais ce n'est pas pour retrouver l'élément abstrait : nombre, notion physique ou biologique... C'est en opérations, ou en tâches que se décompose une action, c'est en fonction d'elles qu'il convient de centrer les thèmes spécialisés à introduire (linguistiques, scientifiques, techniques) (1).

Si un thème est retenu, c'est qu'il contribue à la réalisation de l'objectif. C'est une affaire d'option et non d'obligation (2).

Le même système de conditions s'impose a fortiori pour une sélection des instructeurs et des élèves. Les premiers sont désignés, non par un statut professionnel, mais par les compétences qu'ils peuvent transmettre pour la réalisation des objectifs visés; les seconds ne peuvent être recrutés que si leur rôle est d'y contribuer.

Il apparaît que l'ensemble des critères qui devront régler l'orientation et le rythme de la progression, ses contenus, le choix des instructeurs et des élèves, est à établir à partir d'une analyse de milieu où devra se

(1) Cela ne signifie pas, bien entendu, que l'on puisse violer les enchaînements strictement rationnels que peut comporter une discipline dans son déploiement intrinsèque. Il y a là un problème technique qui, dans une telle orientation, peut se résoudre en promouvant, entre autres, l'usage de modules isolables et permutables, comportant chacun son articulation interne.

(2) On peut estimer que si cette logique commandée uniquement par l'objectif prévalait de façon exclusive, c'est l'usage même de la lecture, ou de l'écriture, ou de l'arithmétique qui pourrait devenir facultatif.

développer le projet à réaliser. Les propositions précédentes permettent d'énoncer les données principales qu'il convient de recueillir à cette fin.

a) L'objectif doit être identifié de façon suffisamment précise pour permettre d'établir un inventaire des opérations essentielles qu'il requiert. Celles-ci, à leur tour, peuvent servir à définir des objectifs subordonnés, les savoirs et savoir-faire indispensables à leur bonne exécution.

b) L'objectif doit inspirer de façon très stricte un ordre et un calendrier des enseignements, fondés à la fois sur le plan d'exécution et la disponibilité des exécutants.

c) Ceux-ci doivent faire l'objet d'investigations portant à la fois sur le rôle qu'on attend d'eux, et la façon dont ils y sont préparés, aussi bien du point de vue cognitif que du point de vue des motivations. Seront-ils bien les acteurs du projet ? Leurs savoirs et savoir-faire antérieurs sont-ils favorables ou défavorables à la bonne exécution des opérations ? Leurs attitudes et intérêts sont-ils suffisamment positifs à l'égard de l'objectif ?

Ce n'est qu'au terme d'une telle enquête que l'on pourra classer les acquisitions antérieures sur lesquelles on pourra s'appuyer, les erreurs et les préjugés qu'on devra rectifier, les ignorances qu'il faut pallier.

Si la recherche de la façon dont le projet s'insère dans un milieu naturel et, surtout, social doit présider à la construction du programme, elle sera, a fortiori, le moyen de régler et d'évaluer son exécution. La logique qui inspire des examens destinés à attester qu'on a atteint un niveau standardisé par rapport au cursus scolaire n'est plus ici de mise. La détermination de l'objectif et des visées pédagogiques qui y sont subordonnées permettent de généraliser le recours systématique aux rétroactions ("feed-back").

L'écart éventuel entre les performances obtenues et celles qu'on tendait à préparer doit inspirer aussi bien la révision du programme d'ensemble que celle de tel ou tel de ses aspects particuliers (origine et formation des instructeurs, type de liaison entre la théorie et la pratique, rythme des progressions etc...). En ce sens ce type de logique s'accommode particulièrement du recours à l'esprit expérimental dans la mise à l'épreuve du détail de la conception des instruments et des démarches.

La formation fonctionnelle consiste donc, en premier lieu, à construire et régler des programmes par la considération prioritaire d'objectifs économiques et/ou culturels et institutionnels à réaliser.

2) Si loin qu'on développe ce premier axe, il ne mène pas à définir les conditions dans lesquelles le milieu social concerné peut être associé au programme de formation.

Toutes les opérations déterminées précédemment peuvent fort bien être du ressort exclusif de ceux qui ont la responsabilité politique et économique qui couvre les décisions à prendre en matière d'objectifs : cette technostucture peut intervenir jusque dans le détail des actions qui se trouvent être l'accompagnement plus ou moins obligé d'une innovation économique. C'est le cas par exemple des programmes de formation qui sont associés à la vente d'usines "clé en mains" par les pays industriellement avancés aux pays en voie de développement : ils comportent l'initiation des travailleurs à l'utilisation et à l'entretien du matériel cédé dans des conditions qui ne laissent place à aucune initiative de leur part.

Une telle procédure n'interdit pas toutefois le recours préalable à une étude de milieu dans les limites que nous avons tracées plus haut : c'est à dire que les producteurs font l'objet d'une évaluation de base qui peut permettre de mieux les sélectionner, et de préciser ce qu'il convient d'enseigner. Mais il ne faut pas confondre le fait d'être objet d'une enquête avec une réelle consultation. Aussi proposons nous d'appeler instrumentale, une formation conduite selon les principes suivants : elle ne prend en considération que la capacité des travailleurs à contribuer à atteindre les objectifs, à l'exclusion de tout ce qui relève de l'autonomie professionnelle, culturelle ou personnelle. Certes, le mot "instrumental" peut créer quelque confusion, parce que de tels programmes n'excluent pas la complexité des notions et pratiques à faire acquérir, notamment lorsqu'il s'agit d'introduire une technologie avancée. Mais, même dans ce cas, les seules données qui concernent le producteur relèvent de l'analyse de poste, et excluent, par principe, tout recours à une autorité qui ne soit pas fondée sur la compétence industrielle.

Une telle description s'applique-t-elle à ce qui a été expérimenté dans les programmes d'alphabétisation/^{un}peu partout dans le monde? Bien que de nombreux aspects des projets puissent s'en rapprocher, on n'en trouve pratiquement aucun qui ne soulève, sur un point ou un autre, la discussion des modalités d'une participation des travailleurs à la conception, au déroulement et à la régulation des enseignements.

L'accent mis de façon de plus en plus insistante sur la notion de problème a correspondu au développement de ce second principe organisateur : la participation.

Dans le contexte du programme mondial d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO (1) ce terme est venu à prendre un sens très spécifique. Il désigne tout ensemble systématisé de questions dont la solution, indissolublement théorique et pratique, permet dans une situation donnée, d'optimiser la contribution des sujets formés à la réalisation de l'objectif vers lequel est orienté le Programme. En effet, on admet qu'il est beaucoup plus difficile d'exclure le travailleur du processus qui permettra d'identifier et de résoudre le problème dont il a l'expérience directe, que de la conception, dont, souvent il mesure difficilement l'ampleur et la complexité.

A la limite, il n'est néanmoins pas impossible de faire de la définition des problèmes un domaine qui soit de la compétence exclusive de la technocratie. Ceci sera, notamment caractéristique des méthodes de "l'organisation scientifique du travail" qui tendent à assimiler "problème" et "incompétence du travailleur". On peut trouver, en ce sens, dans le rapport concernant l'étude du milieu qui a précédé le programme industriel en Algérie, une citation extraite de Maurice de Montmollin, spécialiste d'ergonomie :

"Comme les peuples heureux, les ouvriers compétents n'ont pas d'histoire (ou d'histoires). L'analyse du comportement d'échec est de loin la plus riche".

Et ce rapport poursuit :

"L'analyse des erreurs... vise... à définir le PROBLEME, c'est à dire :

- énoncer clairement le comportement d'échec;
- préciser la fréquence de ses apparitions
- expliquer la ou les causes qui en sont l'origine
- montrer les conséquences".

On peut remarquer que, suivis à la lettre, de tels préceptes ne prennent en compte le travailleur que par ses traits négatifs, ce qui implique qu'il faut le soumettre, pour le former, à une série d'impératifs destinés à le corriger.

(1) Programme qui s'est déroulé dans les onze pays suivants : Algérie, Equateur, Ethiopie, Guinée, Inde, Iran, Madagascar, Mali, Soudan, Syrie, Tanzanie.

Mais l'exemple même du programme algérien montre avec clarté que, précisément, l'appel à la participation vient tempérer cette logique purement "instrumentale". Le guide de l'instructeur précise :

"L'instructeur doit, autant que possible, se confondre avec les participants, participer, comme eux, à la conversation, non en questionnant".

On constate, à partir de là, que se développe un nouvel ordre de discussion méthodologique : sur quoi dialoguer ? Comment ? Jusqu'où ? De telles questions recevront des réponses diverses, impliquant des choix différents quant à la nature et à l'intensité de la participation : mais celle-ci intervient, de toute façon, pour faire du travailleur autre chose que le porteur de lacunes, ou le responsable d'échecs. On peut systématiser ce deuxième axe directeur selon les règles suivantes :

a) Un programme fonctionnel n'est pas la pure et simple application, sur le terrain de la formation, des impératifs qui découlent de la fixation, par les cadres compétents, d'objectifs économiques et/ou culturels et institutionnels : les sujets appartenant au milieu concerné par ces objectifs doivent, de quelque façon, lui être associés de façon participative;

b) L'étude de milieu doit donc, non seulement analyser les moyens et obstacles relatifs à l'objectif, mais encore les conditions de cette participation. Elle devra soulever notamment les questions suivantes :

- quels sont les objectifs traditionnels ou spontanés des participants ? Présentent-ils avec l'objectif visé par le programme une relation d'opposition, de divergence, de complémentarité, de convergence ?

- quelles sont les ressources linguistiques et conceptuelles dont il faut tenir compte, non seulement pour améliorer la transmission et l'utilisation des messages, mais encore pour faciliter la participation au programme ?

- plus généralement, quels sont les traits culturels qui conditionnent, dans le milieu concerné, la communication, l'influence, le leadership, la coopération ?

c) Cette étude de milieu doit tendre à l'identification des problèmes, ce qui implique que l'on confronte, à propos de l'objectif, perceptions et attentes de l'encadrement technique et institutionnel d'un côté, et des producteurs de l'autre;

d) Les problèmes ainsi définis servent de médiation entre l'objectif et la visée pédagogique; c'est, notamment en les classant par ordre de priorité que l'on peut trier et ordonner ce qu'il convient d'enseigner. Ils fournissent un moyen d'intégrer de façon étroite et continue théorie et pratique.

e) Associer le milieu à la gestion du programme (construction et entretien des locaux, sélection et contrôle des instructeurs...) n'est pas une contingence extérieure au programme, mais un des instruments mêmes de la formation.

Cet ensemble de préceptes présuppose donc l'existence d'un objectif économique et/ou culturel ou institutionnel, mais n'en découle pas automatiquement. En d'autres termes, le principe d'organisation par objectifs est bien, par rapport aux méthodes de participation, une condition nécessaire, mais non suffisante.

On conçoit donc qu'un programme fonctionnel comporte deux pôles en fonction desquels se situent ses modalités d'organisation : l'un est constitué par la systématisation des actions à partir de ce que les exigences opérationnelles, définissables relativement *a priori* par des moyens techniques et scientifiques, permettent de poser; l'autre fait référence à l'animation aussi générale et profonde que possible du milieu, que l'on conduit à prendre en charge le développement des programmes de formation.

Nous distinguons donc deux polarités : une fonctionnalité à polarité technique (où la participation du milieu est limitée) et une fonctionnalité sociale (où la participation du milieu est intense).

Il convient d'éviter un malentendu : il ne faut pas confondre la polarité d'un programme qui est de l'ordre de son orientation méthodologique, avec sa finalité. On peut viser un objectif "social" si l'on veut, en instaurant qu'un degré limité de participation, de même qu'un objectif économique peut faire l'objet d'une très active prise en charge par les participants eux-mêmes. (Il faut souligner que la distinction que nous opérons entre les objectifs économiques et culturels et/ou institutionnels de même qu'entre les pôles, technique et social demeure - sur le plan de l'analyse des faits - extrêmement schématique puisque souvent dans la réalité sociale, il existe respectivement entre ces deux sortes d'objectifs et entre ces deux pôles, une certaine complémentarité et continuité).

3) La formation fonctionnelle ne consiste pas fondamentalement à intégrer des contenus techniques ou pratiques dans le matériel destiné à apprendre à lire, écrire et compter; elle part d'opérations à réaliser et c'est à ces projets qu'elle intégrera les exercices relatifs au langage et au calcul.

Ceux-ci sont donc soumis aux deux principes directeurs déjà énoncés : viser un objectif et assurer une participation. Mais il conviendra de définir comment leur conférer une portée qui aille au-delà de cette double subordination.

a) Une formation strictement instrumentale pourrait ne comporter que des apprentissages linguistiques ou arithmétiques très limités.

Mais certaines raisons interdisent de restreindre à l'extrême apprentissages arithmétiques et linguistiques. Tout d'abord la notion d'objectif déborde de beaucoup celle de tâche ponctuelle. Notamment, on peut rarement séparer de l'exigence/^{technique} certains aspects socio-économiques : la maîtrise d'un environnement institutionnel (comprendre une tâche industrielle peut n'impliquer que des opérations tout à fait élémentaires, mais dès qu'on vise à initier le travailleur aux règles de fonctionnement de l'entreprise, symbolismes et formalismes deviennent nécessaires).

Cet aspect sera d'autant plus marqué lorsqu'on vise à associer le producteur au projet qui motive la formation.

b) Il est clair, en effet, que le producteur ne peut, dans le contexte d'une modernisation croissante être source d'initiative sans les instruments élémentaires de l'enregistrement et de la prévision.

c) Mais l'apport irréductible de la maîtrise des symbolismes, c'est la transposabilité indéfinie des apprentissages.

Les théories modernes depuis, principalement les apports de Chomsky soulignent, en effet, que la compétence acquise en un tel domaine, du fait de son caractère structurel, peut correspondre à une capacité d'émission créatrice de messages inédits en nombre illimité. Un individu qui, en matière de lecture, d'écriture et d'arithmétique, ne pourrait que répéter des formules enseignées, resterait en-deçà du seuil de la maîtrise élémentaire des mécanismes.

Les querelles pseudo-méthodologiques portant sur l'usage utilitaire ou désintéressé de la langue sont de ce point de vue sans objet. Ce qui est en question, c'est que les apprentissages soient suffisamment motivés pour

rendre possible la reprise créatrice de la structure enseignée au sujet. Si les messages "désintéressés" sont, comme il arrive souvent dans un contexte scolaire, incapables de susciter l'appropriation du sens, ils ne conduisent qu'à des répétitions rituelles (le "psittacisme"). Motiver la saisie du sens parce que le message est lié à des opérations correspondant à un intérêt pratique n'interdit pas a priori, bien au contraire, de préparer l'utilisation des apprentissages dans des contextes radicalement différents.

En définitive, la plurifonctionnalité est une propriété intrinsèque à tout système symbolique : se servir de l'alphabétisation pour la réalisation d'un objectif ne trouve sa pleine utilité qu'en rendant son usage possible en vue d'autres objectifs.

Sans doute est-ce sur ce point que les leçons à tirer du programme mondial - d'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO - demeurent les moins facilement exploitables : d'abord parce que les questions ont généralement été mal posées, notamment du fait de l'extrême pauvreté des concepts psycholinguistiques utilisés dans la conception et l'évaluation des projets; et parce que celle-ci a été entreprise à beaucoup trop court terme, en référence à des cadres technico-économiques ou à des épreuves scolaires que les usages potentiels des symbolismes conduisaient normalement à déborder de toutes parts.

On remarquera, en tout état de cause, que les préoccupations relatives à la fonctionnalité conduisent à innover plus en ce qui concerne la motivation des apprentissages linguistiques et arithmétiques que dans les techniques mêmes de transmission et d'assimilation.

Les préceptes précédents, si on les applique à la lecture et à l'écriture, conduisent simplement à relier aussi vite et aussi fermement que possible les exercices avec des pratiques qui aient un sens concret pour le sujet engagé dans le programme. Il en résulte que les méthodes dites synthétiques, qui partent des combinaisons de lettres pour aller vers les mots seulement par combinaison de syllabes, sont, en principe, exclues, puisque leur point de départ est l'élément dépourvu en soi de sens, relevant de ce que les linguistes appellent "la deuxième articulation", le phonème. On observe d'ailleurs en fait, à l'exception de l'Equateur où, le modèle scolaire est resté extrêmement influent, que la totalité des programmes se réfèrent

à la notion de méthode globale ou semi-globale. A partir de là, la discussion relative à l'articulation de l'acquisition du sens et de l'apprentissage des graphèmes est, sans doute, importante et a fait l'objet d'expérimentations, mais on ne peut pas considérer que ces débats soient extrêmement originaux par rapport à ceux dont les méthodes de lecture employées à l'école font l'objet.

En revanche, l'arithmétique a été, bien davantage, l'occasion d'innovations importantes. En effet, le principe de référence à l'objectif conduit à bouleverser l'ordre de progression synthétique que l'on a cru, jusqu'alors, rigoureusement universel. Et le principe de participation permet de mobiliser les savoirs antérieurs des adultes. Or, on sait qu'il n'existe pratiquement pas d'analphabètes en calcul et que les performances mentales de sujets qui n'ont pas été scolarisés sont très souvent étonnantes. Aussi, certains projets, notamment ceux du Mali et de Madagascar, se sont efforcés d'expérimenter des progressions telles qu'il s'agit bien davantage de formaliser ce que les sujets savent déjà accomplir mentalement, plutôt que de les faire revenir, en les infantilisant inévitablement, à des apprentissages élémentaires du type de l'addition de nombres à un chiffre. Ajoutons que le souci d'harmoniser l'apprentissage des opérations avec la pratique professionnelle, conduit non seulement à bouleverser l'ordre de présentation des notions, mais encore à accélérer considérablement le rythme des apprentissages et à ne rien enseigner qui n'ait un sens relativement immédiat dans l'environnement des sujets. Ici, la notion de formation centrée sur problèmes ne doit pas conduire à un malentendu : nous sommes aux antipodes des "problèmes" tels qu'ils sont présentés dans le cadre scolaire, d'une façon indépendante de l'expérience des élèves et de leurs pratiques éventuelles.

Si nous essayons de résumer, aussi adéquatement que possible, le type idéal dont nous venons de définir les trois axes directeurs, nous avancerons qu'il s'agit *d'une formation organisée par objectif et centrée sur problèmes, tendant à faire participer activement les sujets concernés par le programme, à sa conception et à son développement, la réalisation de l'objectif et, donc, la solution des problèmes, ainsi que le développement de la participation ne pouvant être atteints sans une acquisition au moins élémentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul.*

Cette définition nous conduit à différentes remarques ayant trait d'une part aux comparaisons qu'elle autorise avec d'autres types de formation et d'autre part à certaines caractéristiques de la fonctionnalité en question.

- Nous noterons que si notre définition est fondée, l'alphabétisation fonctionnelle est un type de formation de sujets économiques et sociaux, et non pas un type nouveau d'alphabétisation.

Dans cette optique, il est certain que l'insistance constante sur la comparaison prioritaire avec ce que l'on appelle alphabétisation "traditionnelle" ou de "masse", a contribué à entretenir beaucoup de malentendus sur la signification de la fonctionnalité. La comparaison pertinente aurait dû être effectuée avec d'autres formations professionnelles ou sociales conduites soit selon les traditions scolaires, soit dans le cadre autoritaire d'une orientation de type étroitement technique (ou, comme nous proposons de la désigner, instrumentale). Soulignons notamment que la confusion s'est maintenue très communément entre professionnel et fonctionnel. Or, d'un côté, beaucoup de formations professionnelles maintiennent intégralement les préceptes dominants de la logique de type scolaire (distinction de la théorie et de la pratique, cloisonnement entre les disciplines, hiérarchie très stricte des statuts des enseignants et des enseignés) tandis que, de l'autre côté, une méthodologie fonctionnelle peut fort bien se mettre au service de tout autre chose que d'un objectif de perfectionnement des tâches accomplies à l'usine, dans l'atelier ou aux champs (rappelons que c'est notamment, tout au moins dans les intentions, le cas des programmes qui initiaient les femmes à l'hygiène et à l'économie domestique). En outre, lorsque l'école n'est plus chargée de la responsabilité des formations techniques, celles-ci sont couramment prises en charge par les entreprises dans un cadre à la fois autoritaire et strictement limité à la tâche à enseigner ou à améliorer (nous avons illustré un peu plus haut cet exemple par le cas des formations vendues avec les usines clés en mains). Il est extrêmement regrettable que ces comparaisons n'aient pas été effectuées.

- Il convient de souligner que dans une formation fonctionnelle la notion de sélectivité n'est pas fondamentale. Elle découle simplement de la régulation par objectifs. S'il est essentiel à une entreprise pour réaliser ses objectifs de production de faire un effort intensif de formation orienté sur un très petit nombre de producteurs, il est légitime que la sélectivité

du programme soit considérable et même que l'on ne retienne à son terme qu'une partie des participants (c'est le cas des programmes industriels du Soudan et du programme d'électricité du Mali). Mais si l'on vise un objectif global dans une zone étendue et relativement homogène, la sélectivité peut fort bien être assez faible sans que cela signifie un abandon des principes directeurs (c'est le cas du programme visant l'amélioration du rendement de la culture du coton dans la région des lacs en Tanzanie).

Le choix de la méthodologie fonctionnelle suppose un principe dominant qui s'impose : *le principe d'intégration*. Principe qui se subdivise lui même en trois principes dominants : *l'intégration strictement pédagogique, l'intégration aux objectifs, l'intégration au milieu*.

L'intégration strictement pédagogique, qui consiste à promouvoir la mise en relation la plus étroite possible des apprentissages en lecture/écriture/calcul avec les problèmes à résoudre est certainement la plus facile à évaluer. Elle revient à signaler que l'alphabétisation est effectivement un aspect non point secondaire, mais subordonné, dans le cadre de cette méthodologie.

L'intégration aux objectifs va désigner l'analyse rigoureuse de l'articulation des moyens et des techniques de formation, / ^{avec les} buts économiques et/ou culturels ou institutionnels qu'il s'agit d'atteindre. C'est l'aspect de la méthodologie qui comporte la plus grande possibilité de systématisation, puisqu'étant donné un objectif et un ensemble de moyens humains et matériels, on doit pouvoir en inférer toutes les démarches essentielles qui concernent la construction du programme. De son côté, *l'intégration au milieu* introduit, elle, une composante volontariste, puisque la participation doit être suscitée et entretenue, étant donné que l'on peut postuler une harmonie complète et une convergence spontanée entre les objectifs de la techno-structure et les objectifs de la communauté concernée par le projet. Cette intégration va conduire à des pratiques qui seront spécifiées en fonction de l'originalité culturelle de la communauté visée, et son caractère volontariste interdit sa mise en formule rigoureusement systématisée.

On ne peut optimiser à la fois les deux premiers axes organisateurs de la méthode fonctionnelle : ou bien l'on tend vers un pôle de fonctionnalité technique avec un canon de règles relativement universelles et transposables; ou bien l'on tend vers une fonctionnalité sociale et l'on insistera sur les

techniques d'animation qui font référence à la spécificité culturelle et économique du milieu que l'on veut associer au projet. Aussi existe-t-il un problème d'intégration ultime entre les trois composantes de la méthode fonctionnelle. Comme il n'y a pas un seul modèle, elle dépendra avant tout de la cohésion de l'équipe chargée de concevoir le programme et de former les instructeurs. Si, en effet, un encadrement technique et administratif d'une part, des agents d'animation et de structuration du milieu d'un autre côté, des spécialistes de pédagogie, enfin, ne font que juxtaposer leurs apports, les chances seront réduites de préserver dans toutes les dimensions et dans toutes les étapes du programme une unité suffisante. Les options fondamentales doivent être explicites et partagées. On peut faire l'hypothèse que c'est une idéologie commune qui offre le moyen le plus efficace d'effacer les distinctions liées au statut des spécialistes. Mais, encore que ceci ne soit pas l'objet de cet article, il ne faut pas méconnaître le rôle des modalités institutionnelles d'organisation du programme : les cloisonnements entre spécialités différentes sont non seulement maintenus, mais renforcés et encouragés par les cloisonnements administratifs. Si la méthodologie fonctionnelle remet en question des aspects bureaucratisés de la formation en raison de l'influence dominante des traditions scolaires, elle y parviendra difficilement si l'on ne tend pas parallèlement à minimiser l'influence des traditions bureaucratiques de gestion.

- On pourra aussi s'étonner de ce que notre définition n'ait pas incorporé comme l'un de ses termes essentiels la référence au développement économique et social. C'est, pensons-nous, que cette référence ne lui est pas essentielle. Mais il demeure que les opérations de développement sont le domaine privilégié, dans l'état actuel des choses, de l'application de la logique sociale que nous avons tracée.

En premier lieu, en effet, la notion d'objectifs économiques et/ou culturels ou institutionnels est identifiée et dégagée de façon clairement opérationnelle beaucoup plus fréquemment dans les pays en voie de développement que dans les pays économiquement avancés. Ajoutons que dans ceux-ci, les effets des formations sont attendus ou bien à moyen ou long terme, (c'est le cas des formations techniques), ou bien ajustés à des conjonctures fluctuantes (c'est le cas des formations étroitement professionnelles).

En outre, dans les pays en voie de développement, l'appel à la participation des producteurs est rendu plus nécessaire que partout ailleurs par suite de leur manque de familiarité par rapport à l'organisation moderne

de la production, mais, aussi, en raison du fait que l'on méconnaît trop communément, en dépit d'échecs répétés, la spécificité des intérêts et de l'organisation indissolublement socio-économique et culturelle des communautés concernées par les projets.

La leçon essentielle à retenir de notre approche de la méthodologie fonctionnelle, est que celle-ci demeure applicable à des situations diverses : intégration de travailleurs ruraux à des actions de développement économique, au secteur industriel, formation de femmes en milieu rural ou urbain, action de développement culturel, etc...

BIBLIOGRAPHIE

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

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

CATANI (Maurice)

1973 - L'alphabétisation 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 : 240-258.

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.
Pbs 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'état 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 sciences sociales, 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 Busega ; Short notes on the pilot area for the
adult literacy project TAN/0498.

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

KIBARU

1974. 31.

LE THI NAM TRAM - MIGNOT-LEITEVRE (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 ; 5 (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 - Registration, 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) - BONIFO (Peter Ag)

1976 - The peasant connection : a case study of the bureaucracy 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.

WOHLGEHANNIT (Liselotte) - HOBURGER(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.