

DEA INFORMATION COMMUNICATION

Marie-Annick BERNARD

**L'ALPHABETISATION OU L'INTEGRATION DANS
LE MONDE DE L'ECRIT :**
discours, enjeux, problématiques

Note de synthèse bibliographique pour l'option sociologie de
la lecture, sous la direction de Martine POULAIN

année 1996-97



Quino. Mafalda. Ed. de la Flor y oveja negra. 1972.

L'alphabétisation ou l'intégration dans le monde de l'écrit : discours, enjeux et problématiques

Table des matières

INTRODUCTION	p 3
1. ALPHABETISATION : DEFINITION ET EVOLUTION DU CONCEPT	p 6
1.1. quelques définitions	p 6
1.2. l'alphabétisme fonctionnel	p 7
1.3. Paulo FREIRE ou la méthode de conscientisation	p 9
1.4. les évolutions récentes	p 12
1.4.1. une période de crise	p 12
1.4.2. de nouvelles exigences	p 13
2. ENJEUX MAJEURS D'AUJOURD'HUI	p 16
2.1. école et alphabétisation	p 16
2.1.1. une articulation nécessaire	p 16
2.1.2. représentation et expérience de l'école dans les communautés andines	p 18
2.1.2.1. quelques jalons historiques	p 18
2.1.2.2. l'école rurale : problèmes et perspectives	p 21
2.2. le multilinguisme	p 23

2.2.1. un problème complexe	p 23
2.2.2. un problème ambivalent	p 24
2.3. les femmes et l'alphabétisation	p 26
2.3.1. l'analphabétisme : un handicap social et personnel	p 27
2.3.2. les obstacles à l'alphabétisation	p 28
2.3.3. des succès valorisants	p 30
2.4. la post-alphabétisation	p 31
3. IMPACTS ET CONSEQUENCES DE L'ALPHABETISATION	p 34
3.1. impact de l'écrit sur la pensée et la cognition	p 35
3.1.1. activité intellectuelle et création individuelle	p 36
3.1.2. influence de l'écriture sur les progrès de la connaissance	p 38
3.1.3. influence de l'écriture sur les structures cognitives	p.39
3.2. influence de l'écriture sur l'évolution des sociétés	p 41
3.3. quelques conséquences de l'alphabétisation	p 44
3.3.1. l'émigration, conséquence de l'accès à l'éducation	p 44
3.3.2. une alternative : écrire la tradition orale ?	p 47
CONCLUSION	p 50
BIBLIOGRAPHIE	p 52

Introduction

Pour préparer une étude sur la lecture dans un milieu rural spécifique, où l'écrit commence tout juste à pénétrer une culture traditionnelle - dans laquelle la transmission de la mémoire et la communication s'effectuent essentiellement oralement - il paraît important de s'attarder dans un premier temps sur le moment où l'écrit perd de son mystère et prend une signification, c'est à dire sur l'acte d'alphabetisation.

Acte d'alphabetisation qui renvoie à trois termes : deux verbes à la forme active « alphabetiser » et « s'alphabetiser » et un troisième à la forme passive « être alphabetisé ».

Si le premier et le troisième terme sont très souvent utilisés, le deuxième est absent de la littérature. On parle de ceux qui alphabetisent, de ceux qui sont alphabetisés. La parole est rarement donnée à celui qui fait acte d'alphabetisation, et quand cela est, cela devient, avec généralement un temps passé « j'ai appris à lire » qui est alors souvent associé à l'écrire. Si l'on s'attache à ce terme : « s'alphabetiser », cela implique de prendre en considération le sens que peut prendre l'écrit pour celui qui le découvre, le mode selon lequel il s'intègre à sa vie, à sa culture et les changements que cela induit dans son rapport au monde.

Ce ne sont pas ici les modalités et méthodes de l'apprentissage, ses réussites et ses échecs qui importent mais la représentation, la signification et les implications de l'acte. L'année 1990 a été décrétée par l'Unesco Année de l'alphabetisation. Quel est le lien entre une célébration institutionnelle internationale et l'acte de celui qui se plie à la discipline de l'apprentissage, de celui qui est - selon l'usage actif ou passif du terme - objet ou acteur de l'acte d'alphabetisation ? Consacrer une année à l'alphabetisation est révélateur des enjeux de ce concept dans le monde d'aujourd'hui, enjeux sociaux, économiques et culturels. Par cette célébration, ces enjeux ont été re-découverts, mis au jour avec leurs significations actuelles et dans leurs récentes évolutions. Pour mieux prendre en compte la signification de l'alphabetisation par l'acteur, il convient alors d'avoir présent à l'esprit ces évolutions.

De même que l'on ne prend guère en considération le terme « s'alphabetiser », on utilise généralement peu celui « d'alphabetisés » et encore moins celui « d'alphabetes », mais par une inversion lourde de sens, c'est son négatif qui apparaît « l'analphabet ». Le nombre d'analphabetes étant loin d'être négligeable : neuf cent soixante millions d'après les

statistiques de l'Unesco en 1990¹, ce n'est pas une question de masse, un rapport de minorité à majorité qui implique l'usage de ce terme mais bien sa signification. L'alphabetisé renvoie à la normalité et l'analphabète à l'a-normalité. Le monde dominant est celui de l'écrit et celui qui n'y participe pas est a-normal. Qu'implique alors pour celui qui fait acte d'alphabetisation l'intégration au monde de la normalité ?

Le terme d'analphabétisme a laissé la place dans les sociétés occidentales à celui d'illettrisme. Utilisé pour la première fois par ATD-Quart Monde en 1960, ce dernier a trouvé sa définition sous sa forme actuelle dans le dictionnaire le Robert en 1983 pour connaître depuis une banalisation remarquable².

Si ces deux termes impliquent bien l'absence de maîtrise du code écrit, les raisons en sont différentes puisque l'illettrisme renvoie davantage à l'échec de l'apprentissage alors que l'analphabétisme implique son absence ou son insuffisance. Mais c'est surtout le contexte général qui diffère et qui finalement impose le sens usuel de chacun de ces deux termes : l'illettrisme est un problème dans une société où l'écrit est omniprésent, où tout acte de mémoire, de transmission et de communication passe par l'écriture alors que l'analphabétisme s'applique de plus en plus exclusivement au monde non occidental - c'est à dire l'Afrique, l'Asie et l'Amérique Latine - dans lequel l'écriture est moins présente mais surtout très concentrée, que ce soit en terme géographique ou hiérarchique. Et s'il est important de connaître globalement les nombreuses études et réflexions que génère tant la question de l'illettrisme que de l'alphabetisme, pour un enrichissement réciproque, on ne peut guère méconnaître leurs réalités et les isoler de leur contexte.

S'approprier le code de l'écrit dans un univers où tout est référence à l'écrit et s'approprier le même code dans un monde où l'écrit n'apparaît souvent que dans les obligations administratives ne relèvent ni de la même démarche, ni de la même finalité.

De même, mettre en place une politique pour lutter contre une exclusion sociale qui affecte une minorité - même si cette minorité reste trop importante et choquante - ne relève pas des mêmes enjeux sociaux, économiques et politiques que donner un accès massif - qui peut concerner jusqu'à un tiers, voire la moitié d'une population - à un code qui constitue une introduction à une autre culture, à un autre mode de pensée.

Ainsi, pour mieux appréhender ce que représente la lecture pour celui qui se l'approprie, les usages qu'il en a ou qu'il souhaite en avoir, nous devons appréhender le contexte dans lequel il évolue. L'histoire, les usages, les conditions économiques, politiques, sociales et culturelles ne sont pas uniformes dans les pays en voie de développement pour lesquels s'appliquent majoritairement les termes d'analphabétisme ou d'alphabetisation. La réalité africaine est très différente de celle de l'Asie ou de l'Amérique latine. L'étude portant sur une communauté paysanne dans les Andes du Nord du Pérou (département de Cajamarca), nous avons privilégié quand cela pouvait l'être, dans cette recherche bibliographique, d'une part les éléments qui se rapportent à la culture latinoaméricaine, et plus spécifiquement andine, et d'autre part ce qui concerne le monde rural.

Enfin, si les termes d'analphabétisme et d'illettrisme tendent de plus en plus à se rapporter à deux réalités (monde occidental et non occidental) plutôt qu'à un état de

¹ Courrier de l'Unesco, vol.43,n°7,1990.

² POMPOUGNAC,1996.P.12

connaissance, leur signification dans les réservoirs bibliographiques reste souvent ambivalente. L'information recherchée apparaît tantôt sous le concept d'alphabétisation, d'éducation - parfois de scolarisation - mais aussi de communication écrite ou orale, d'écriture, de culture populaire ou encore de tradition orale, quoique ce dernier terme renvoie d'avantage à la mise en écrit des mythes ou des contes traditionnels, retranscrits bien souvent par des chercheurs occidentaux.

Cette diversité ou hésitations dans le choix des clés d'accès à l'information, de même que l'éclatement entre diverses disciplines : ethnologie, sociologie, éducation, politique, littérature, linguistique, histoire témoignent bien de la complexité d'un concept qui constitue l'un des aspects majeurs de notre temps.

1.

ALPHABETISATION : DEFINITION ET EVOLUTION DU CONCEPT

1. 1. Quelques définitions

La définition du terme « alphabétisation » donnée par le Petit Robert est succincte : « l'alphabétisation est l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux personnes analphabètes d'une population ou à des personnes ne connaissant pas l'alphabet donné », mais donne d'emblée une dimension sociale en resituant les personnes considérées dans une population et en sous-entendant une organisation de l'apprentissage. Alors qu'analphabète renvoie plutôt à l'individu, au singulier « qui n'a pas appris à lire et à écrire ».

La définition de ces termes, qui apparaissent avec ce sens dans la langue française à la fin du XIXe siècle ou au début du XXe siècle, si elle est symptomatique des préoccupations de la société française au moment où la scolarisation devient obligatoire, est loin de refléter toutes les évolutions qu'elle a connues depuis la deuxième guerre mondiale.

C'est surtout à travers les multiples travaux et publications de l'Unesco que l'on peut le mieux appréhender ces évolutions. L'Unesco, en situant d'emblée l'éducation et la culture au coeur de ses fondements, et à un niveau international, se préoccupe dès la fin des années quarante de ce problème, à travers tout d'abord des programmes « d'éducation de base (...) ayant pour objectif de permettre à l'homme de vivre une vie plus pleine et plus heureuse, de s'adapter aux variations du milieu physique et social afin d'atteindre ce but et de favoriser la paix par la compréhension mutuelle et l'élévation générale du niveau de vie dans le cadre d'une économie mondiale »³. Mais, l'imprécision de cet objectif, par ailleurs plus élan humaniste que définition réelle, dans une période où l'on prend conscience de l'ampleur du nombre d'analphabètes dans le monde, amène les différentes commissions de l'Unesco à progressivement distinguer différents niveaux d'éducation ainsi définis en 1956 : « Tandis que

³ Alphabétisation des adultes, 1981 .P.11(définition d'experts)

l'école a pour rôle d'éduquer les enfants, et que l'éducation post scolaire vise à compléter cette formation, l'éducation de base s'applique à pallier, dans les régions économiquement sous-développées, tant à la ville que dans les campagnes, les insuffisances du système scolaire »⁴. Toutefois, comme le souligne l'auteur, rapporteur de cette définition, « l'alphabétisation, qui n'y est même pas mentionnée expressément, n'est toujours considérée que comme un élément parmi d'autres de l'éducation de base ». Une autre citation dans ce même ouvrage, extraite d'un rapport du Directeur général sur l'éducation de base publié en 1952, témoigne bien de l'incompréhension du monde et du malaise général suscité par la découverte de l'ampleur de l'analphabétisme, considéré comme « à la fois un symptôme et une cause de ce mal plus profond qu'est l'ignorance ».

Toutefois, pendant les vingt années qui suivent la création de l'Unesco, les concepts d'analphabétisme et d'alphabétisation se précisent et s'affirment.

Alors que les experts de l'Unesco définissaient en 1951 « l'alphabète comme une personne capable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne », cette même définition apparaît en 1962 nettement plus complexe et renvoie à une « personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe ou sa communauté et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer de mettre ses aptitudes au service de son développement propre, et des développements de la communauté, et de participer activement à la vie de son pays »⁵.

1.2 l'alphabétisme fonctionnel

Le Congrès de Téhéran, qui réunit en 1965 les ministres de l'Education en vue de l'éradication de l'analphabétisme, rebondit sur cette définition et fait émerger une notion nouvelle qui va profondément marquer les vingt années suivantes : la fonctionnalité économique de l'enseignement. Le concept d'alphabétisation s'éloigne alors d'une approche traditionnelle ou fondamentale (acquisition simple de la capacité de lire et écrire, c'est à dire acquisition d'une technique), pour des approches fonctionnelles, appliquées aux différents domaines de la vie sociale et surtout économique. Cette notion nouvelle d'alphabétisation fonctionnelle connaîtra alors bien des variantes mais sera définie ainsi en 1970 par l'Unesco : « l'alphabétisation fonctionnelle sous la forme la plus simple, est l'alphabétisation intégrée à une formation spécialisée, habituellement de caractère technique. Directement liée au développement, elle s'inscrit dans le cadre des priorités sociales et économiques, et elle est planifiée et réalisée en tant que partie intégrante d'un programme ou projet de développement. Elle vise à atteindre des objectifs sociaux-économiques précis en préparant des hommes et des femmes à faire bon accueil à des changements et innovations et en les aidant à acquérir de nouvelles compétences et à modifier leurs attitudes. Alors que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne donne accès qu'à l'information écrite, l'alphabétisation fonctionnelle cherche à

⁴ Alphabétisation des adultes, 1981 P.12 et 13

⁵ Encyclopaedia Universalis : article « Alphabétisation » de LE THANH KHOI

inculquer à l'adulte analphabète une formation plus complète liée à son rôle de producteur et de citoyen ».⁶

Ces définitions successives montrent bien la complexité et la relativité du problème et ses liens étroits avec l'ensemble des préoccupations de la société contemporaine. La fin de la colonisation, la découverte du sous-développement, l'expansion industrielle et technologique exigeant une main d'oeuvre formée, créent de nouveaux besoins ou portent un éclairage aigu sur des aspects particuliers.

Si les fonctions économiques de l'alphabétisation s'imposent, c'est souvent en s'ajoutant à des préoccupations politiques ou nationalistes. Ainsi, les années 1950-60 avaient été marquées par la mise en oeuvre de grandes campagnes nationales d'alphabétisation, souvent dans l'objectif d'asseoir un nouveau régime, généralement issu d'une révolution (Chine, Cuba...).

Mais, dès la fin des années 60, l'organisation d'un certain nombre de campagnes nationales se déroule sous cette influence fonctionnaliste et intègre cette donnée économique. Albert Meister conduisant une expertise pour l'Unesco sur ces expériences, retrace ainsi cette évolution : « l'action contre l'analphabétisme a commencé par une phase de luttes généralisées, sous forme de campagnes nationales massives, visant à alphabétiser le plus grand nombre d'illettrés, et extensives dans leur contenu, dans le sens où elle se limitait à la diffusion de connaissances élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul. Par ces caractères massifs et extensifs, ces campagnes ne sont pas sans rappeler celles qui se sont déroulées sur le plan sanitaire pour l'éradication des grandes épidémies de l'histoire humaine(...). On sait également l'échec de ces grandes campagnes⁷ et le retour progressif à l'analphabétisme chez des individus dont le cadre de vie et de travail, demeurés inchangés, ne requièrent ni la lecture, ni l'écriture. On ne fut d'ailleurs pas sans constater que l'alphabétisation « mordait » seulement où elle pouvait effectivement être un outil de la vie quotidienne : en milieu urbain, par exemple, où chez les jeunes ouvriers dont le milieu et le travail requièrent de savoir lire et écrire. Par contre, en milieu rural et surtout là où aucun programme de développement économique ne contribuait à transformer le cadre de vie et à susciter des motivations de s'instruire, les campagnes d'alphabétisation ont la plupart du temps consisté en un gaspillage de ressources et d'énergie ».⁸

La volonté d'expansion économique déterminera donc très vite le recours généralisé à ce type d'alphabétisation, plus ciblé mais loin des préoccupations humanistes antérieures : « les pays sont pauvres et il faut aller vite, et donc porter l'effort sur l'alphabétisation des adultes déjà dans la production et seulement dans les secteurs de production où l'alphabétisation peut être considérée comme un facteur d'accroissement des productivités... (...). Derrière la phraséologie humaniste habituelle des éducateurs, c'est un calcul économique lucide que la réalité oblige à faire : l'alphabétisation comme toute éducation, constitue un investissement coûteux, qui ne peut être effectué que là où ses chances de rentabilité sont les plus grandes... (...). L'alphabétisation cesse d'être une fin en soi pour devenir un des aspects de la formation technique requise pour mener à bien des opérations de

⁶ Alphabétisation des adultes, 1981 .P.16

⁷ LE THANH KHOI (Encyclopedia Universalis) remarque que les campagnes qui ont réussi étaient inscrites dans un contexte révolutionnaire, et portées par une dynamique particulière.

⁸ MEISTER, 1973.P.20

développement. Dans ces conditions, on comprend mieux l'intérêt manifesté par des grandes sociétés industrielles et par la Banque Mondiale »⁹.

Mais c'est en comparant l'esprit de ces nouvelles campagnes de lutte contre l'analphabétisme, avec l'évolution de la scolarisation dans l'Europe du XIXe siècle, qu'Albert Meister caractérise le mieux le tournant décisif que représente l'alphabétisation fonctionnelle : « l'alphabétisation fonctionnelle montre une évolution inverse de celle qui a affecté la scolarisation dans nos pays développés au cours des siècles passés : alors que cette dernière s'est progressivement étendue à toute la population à partir de groupes privilégiés très restreints, dans les pays neufs et sous la pression de contraintes budgétaires, l'alphabétisation - mais c'est sans doute vrai de la scolarisation aussi - est partie d'une ambition de généralisation (campagnes massives d'alphabétisation comme objectifs de généralisation de la scolarité primaire), et se réduit progressivement à l'alphabétisation de groupes restreints, eux aussi privilégiés, car ce sont les seuls groupes bénéficiaires d'un développement lent et non généralisé »¹⁰.

Si l'esprit de fonctionnalité économique domine, dans une époque d'expansion économique, il existe d'autres types de fonctionnalité que Meister évoque brièvement : le rattrapage scolaire, l'intégration nationale ou la création d'une identité, l'interrogation sociale, le combat politique¹¹ ... Ces différentes fonctionnalités qui peuvent coexister dans certains projets témoignent là encore de la complexité de l'approche du concept d'alphabétisation.

Enfin, Meister souligne toute l'ambiguïté du concept, ambiguïté qui repose avant tout sur sa dimension politique : « les sociétés les plus retardées possèdent une richesse de savoirs, de techniques, de modes de vie transmis par « l'Ecole sans Bancs » du contact quotidien avec les adultes. Et si certaines de ces sociétés n'ont pas inventé l'écriture, c'est qu'elle n'aurait rien pu leur apporter de plus pour la transmission de ces savoirs. Dans ces conditions, considérer l'analphabétisme de ces sociétés comme un fléau relève d'un impérialisme culturel et rappelle l'attitude missionnaire du siècle dernier ».¹²

Il rappelle par ailleurs, de même que Shapour RASSEKH et bien des auteurs présentés dans sa bibliographie internationale, l'importance de la volonté politique dans la réussite des projets. Mais cette dimension politique de l'alphabétisation a surtout été mise en évidence, revendiquée par le philosophe brésilien Paulo FREIRE qui la situe au coeur du problème.

1.3. Paulo FREIRE ou la méthode de conscientisation

Dans ses deux ouvrages, : « L'Education : pratique de la liberté » et « Pédagogie des opprimés », publiés respectivement en 1967 et 1969, Paulo FREIRE utilise son expérience

⁹ MEISTER, 1973. P.24

¹⁰ MEISTER, 1973. P.25

¹¹ dans lequel il intègre la méthode de Paulo FREIRE, la réduisant ainsi à une approche strictement politique.

¹² MEISTER, 1973. P.27

sur le terrain pour démontrer tous les mécanismes de l'oppression dans lesquels est tenu le peuple et comment l'éducation est à la fois outil et finalité de sa libération. Paulo FREIRE a commencé à travailler sa méthode d'alphabétisation - dite de conscientisation - dès 1947. En 1962, elle est expérimentée dans sa région natale du Nordeste. Le gouvernement populiste João Goulart officialise cette méthode et charge FREIRE de l'alphabétisation pour le Brésil. Après le coup d'état de 1962, FREIRE s'exila au Chili où il perfectionna sa méthode qui devint méthode officielle du gouvernement démocrate-chrétien d' Eduardo FREI. Cette démarche, que Freire n'a jamais considérée comme achevée, a profondément marqué les réflexions sur l'alphabétisation en général et en Amérique Latine particulièrement, où elle a influencé - du moins dans la théorie, et malgré bien des distorsions- plus d'un programme d'alphabétisation, dont celui du Pérou (en 1972).

Si toute la démarche de Paulo Freire repose sur l'analyse de la relation opprimés/opresseurs et de la lutte qu'elle engendre, elle revendique avant tout un objectif humaniste et recherche « l'épanouissement de l'homme et son humanisation. » Les oppresseurs constituent fondamentalement la classe possédante : « en dehors de la possession directe, concrète, matérielle du monde et des hommes, les oppresseurs ne peuvent se concevoir eux-mêmes ; ils ne peuvent être... [...]. Dans cette soif de possession, ils entretiennent en eux-mêmes la conviction qu'il leur est possible de tout transformer par leur pouvoir d'achat. Il en résulte une conception strictement matérialiste de l'existence. L'argent est la mesure de toute chose. Et le profit est leur objectif principal. Pour les oppresseurs, il importe d'avoir plus et toujours d'avantage, au prix d'un « moins avoir » ou d'un « même rien avoir » des opprimés »¹³. Cette soif de possession concerne aussi le savoir : « Dans la mesure où pour dominer, les oppresseurs s'ingénient à éteindre la soif de recherche, l'inquiétude, le pouvoir de créer, caractéristiques de la vie, en tout cela, ils détruisent la vie. Ils s'approprient ainsi, toujours davantage, la science comme instrument au service de leur objectif, et la technologie comme force incontestable de maintien de « l'ordre » oppresseur grâce auquel ils manipulent et écrasent les hommes. Les opprimés devenus des objets, des choses, n'ont plus de finalités propres. Ils doivent accepter celles que leur prescrivent les oppresseurs »¹⁴

Les opprimés sont ainsi caractérisés essentiellement dans leurs relations aux oppresseurs, et plus même par leur « adhésion à l'opresseur qu'ils accueillent et projettent en eux » en une forme « d'immersion ». « L'autodépréciation est une autre caractéristique des opprimés. Elle résulte de l'introjection qu'ils font du jugement porté sur eux par les oppresseurs. Ils ont tellement entendu répéter qu'ils sont incapables, qu'ils ne savent rien, qu'ils ne peuvent rien comprendre, qu'ils sont malades, indolents, et que pour toutes ces raisons, ils ne produisent rien, qu'ils finissent par se convaincre de leur incapacité »¹⁵

Selon Freire, il est impératif d'avoir ce comportement présent à l'esprit dès qu'il s'agit de travailler avec les opprimés : « Tant que les opprimés ne prennent pas conscience des causes de leur état d'oppression, ils « acceptent » avec facilité leur exploitation. Plus encore, il faut s'attendre à ce qu'ils adoptent des attitudes passives, aliénés devant la nécessité de leur propre lutte pour la conquête de la liberté et de leur affirmation dans le monde »¹⁶.

¹³ FREIRE, 1969.P.37

¹⁴ FREIRE, 1969.P.39

¹⁵ FREIRE, 1969.P.42

¹⁶ FREIRE, 1969.P.43

Le dialogue est donc l'étape essentielle de tout travail d'éducation pour faire émerger avant tout la conscience de cet état d'oppression. Et Freire insiste sur les différences entre le dialogue « éveil de la conscience de l'homme » et la propagande politique : « substituer [le dialogue] par l'antidialogue, par les slogans, par la relation verticale, par les communiqués, c'est prétendre libérer les opprimés avec des instruments de « domestication ».¹⁷

« C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement [...]. Alors l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque mais celui qui, en même qu'il éduque est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur. Tous deux deviennent ainsi sujet dans le processus où ils progressent ensemble ... »¹⁸

Cette approche s'oppose ainsi à la conception habituelle de l'éducation où « l'éducateur est celui qui sait et les élèves ceux qui ne savent pas »¹⁹ que Paulo Freire caractérise sous l'expression « d'éducation bancaire », ainsi définie : « de cette façon l'éducation devient un acte de dépôt où les élèves sont les dépositaires et l'éducateur le déposant. Au lieu de communiquer, l'éducateur fait des « communiqués » et des « dépôts » que les élèves, simples accessoires, reçoivent patiemment, mémorisent en répétant. »²⁰ Alors que « le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue, impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes ».

C'est sur cette base que Paulo Freire établit sa méthode d'alphabétisation qui ne se résume pas à un apprentissage du lire et de l'écrire mais à une découverte de la situation d'oppression, de la possibilité de liberté et de l'ouverture sur le monde, en liaison avec son savoir et ses acquis antérieurs. : « Notre rôle n'est pas de parler au peuple de notre vision du monde ou d'essayer de la lui imposer, mais de dialoguer avec lui sur la sienne et sur la nôtre. Nous devons être convaincus que sa vision du monde, qui se manifeste dans ses divers comportements, reflète sa situation dans le monde ».²¹

Par son travail, l'homme est créateur de culture et c'est ce qu'il doit retrouver par le dialogue. Alors, il découvrira la nécessité d'apprendre à lire et à écrire pour participer à la vie sociale. La méthode qui découle de cette démarche se structure en étapes progressives et très précises que nous ne ferons qu'évoquer très schématiquement. : « Le moment important de cette recherche est celui où commence le dialogue éducatif comme une pratique de la liberté. C'est le moment où se réalise l'investigation de ce que nous avons appelé « l'univers thématique du peuple » ou de l'ensemble de ces « thèmes générateurs »²². Il y a d'abord un phase d'observation de l'éducateur, une découverte, un « décodage » du milieu, qui va lui permettre ensuite de cerner les thèmes centraux ainsi que les contradictions qui se révèlent dans le discours des individus. Tout ce processus implique un dialogue constant, des étapes basées sur des aller-retour et un encadrement important, avec une équipe de chercheurs et d'éducateurs, accompagnés d'un psychologue et d'un sociologue. On aboutit alors à une phase d'alphabétisation, basée sur l'utilisation de mots-clés (« mots générateurs » ou mots familiers

¹⁷ FREIRE, 1969.P.44

¹⁸ FREIRE, 1969.P.62

¹⁹ FREIRE, 1969.P52

²⁰ FREIRE, 1969.P51

²¹ FREIRE, 1969.P.81

²² FREIRE, 1969.P82

pour l'apprenant») qui sera suivie d'une phase de post-alphabétisation autour des « thèmes générateurs » ou thèmes que le nouvel alphabète souhaite approfondir ou discuter..

Il s'agit là d'une méthode originale qui part des individus et s'intègre à leur univers quotidien pour leur permettre de prendre en main leur devenir. Malgré son caractère très idéaliste, elle eut une répercussion importante sur la conception de l'alphabétisation. Au séminaire de Persépolis en 1975, elle marqua le pas sur le concept d'alphabétisation à fonctionnalité économique et permit à FREIRE ainsi qu'à d'autres spécialistes comme le Vietnamien LE THANH KOI d'ouvrir le débat sur la dimension politique de l'alphabétisation : « L'efficacité de l'alphabétisation comme de l'éducation en général dépend des fonctions - politiques et idéologiques notamment- qu'elle doit assumer dans le système productif comme dans la société toute entière. »²³

1.4. les évolutions récentes

1.4.1. une période de crise

Au terme de presque un demi-siècle de recherches, deancements de projets, de nouvelles directives, si le pourcentage d'analphabètes a globalement baissé, le nombre d'analphabètes est plutôt en augmentation.²⁴ Les bilans des différentes campagnes et travaux mettent en évidence la difficulté de généraliser les méthodes et pratiques en raison des conditions culturelles, sociales et politiques préexistantes : « on est donc conduit à introduire, ici aussi, l'idée de relativité : l'influence de l'alphabétisation ne pourra pas être la même dans diverses cultures et dans divers contextes sociaux. De nombreux auteurs ont jeté des doutes, ces dernières années, sur les conséquences automatiques et directes que l'on avait attribuées à l'alphabétisation : effet sur le plan du développement économique, de la démocratisation de la société, de la promotion de la pensée rationnelle, etc., vont jusqu'à dire que l'alphabétisation n'est pas une variable indépendante, que son influence dépend du contexte socio-politique dans lequel elle fonctionne. Une nouvelle tendance est apparue qui consiste à ne plus parler des « effets » mais des « usages » plus ou moins pratiques que l'on peut faire de l'alphabétisme dans divers contextes sociaux. On évite ainsi d'avancer des généralisations d'ordre théorique pour en venir à examiner l'utilisation pratique du savoir-lire et écrire dans des situations spécifiques. »²⁵

La crise économique marque dès la fin des années 1970 les politiques d'alphabétisation et met un terme au lancement des programmes à ambition universelle et fondés sur un concept central. PH. W. JONES²⁶ définit ces années 1974-1987 comme la

²³ symposium international, rapport final cité par SANDIWI Samuel ; Alphabétisation et développement villageois en Afrique Sub-saharienne : l'expérience du Burkina Faso, Thèse de 3^e cycle, Université de Tours, 1991. , p. 155

²⁴ 1985 : 908 millions, 39,4% de la population des pays en voie de développement ; 1990 : 920 millions, 35,1% (dans le Courrier de l'Unesco, vol.43,n°7,1990)

²⁵ RASSEKH,1990.P.22

²⁶ JONES,Ph. W.,International policies for third World education : Unesco, literacy and development, London, Routledge, 1988, analysé par S. RASSEKH, 1990.P. 302-306.

« période de crise de l'Unesco » et « estime que les approches successives préconisées par l'Unesco en matière de lutte contre l'analphabétisme ont été beaucoup plus des produits de considérations d'ordre politique, financier et administratif que de véritables résultats de recherches fondamentales sur les éléments intrinsèques du processus en question(...) Durant la nouvelle période, qui aboutit à la crise de l'Unesco, l'Organisation refusa d'insister sur un concept global unique tel que l'éducation fondamentale ou l'alphabétisation fonctionnelle. En accord avec le nouveau concept de *développement endogène*, elle s'efforça de comprendre ce qui était commun à une grande diversité d'expériences nationales dans ce domaine, expériences reflétant la spécificité culturelle de chaque pays. Selon Jones, le programme d'alphabétisation fut réduit à un nombre d'activités « fragmentaires » et souvent intimement liées aux particularités de chaque pays, sans que l'on puisse en tirer une théorie générale. Il estime aussi que la signification relative de l'alphabétisation des adultes au sein du programme du secteur de l'éducation fut abaissée. La réduction des contributions consacrées à l'Unesco à cause du retrait des Etats-Unis, de la Grande Bretagne et de Singapour ne fit qu'aggraver la situation pour ce programme ». Toutefois, le rapprochement et la volonté d'intégration des enseignements scolaire et extrascolaire que manifeste la Direction de l'Education depuis le milieu des années 80 ouvrent des pistes vers une conception plus globale de l'éducation. Enfin, JONES souligne encore l'intérêt que présente la « plus grande délégation de pouvoir pour élaborer et exécuter des programmes au niveau des régions, c'est-à-dire à travers les quatre bureaux régionaux de l'Unesco pour l'éducation » parmi lesquels figure celui de l'Amérique latine et des Caraïbes.

Les politiques d'alphabétisation restent donc très étroitement liées à leur contexte et ces années de crise ne s'avèrent guère favorable à la définition de schémas généraux. L'année de l'Alphabétisation apparaît plus comme une période de bilan que de lancement de nouvelles orientations. Toutefois, le développement de domaines de recherche liés à la pédagogie, à la psychologie mais aussi à l'anthropologie a ouvert depuis une vingtaine d'années de nouvelles pistes, que cela concerne l'influence de l'écrit sur la pensée, les relations de l'oral à l'écrit ou les éléments culturels qui favorisent l'apprentissage, non sans contradictions là encore puisque les recherches en psychologie « insistent sur les mécanismes de base universels de l'apprentissage de l'alphabet et celles des ethnographes ou anthropologues (...)voient une multitude de types d'analphabétisme ou d'alphabétismes dans divers contextes sociaux et culturels »²⁷

1.4.2. de nouvelles exigences

En relation avec cette ouverture du champ de la recherche, mais aussi des bilans de terrain, d'autres évolutions fondamentales apparaissent qui tendent à remettre en cause les objectifs et les fondements de l'alphabétisation. Déjà, MEISTER avait émis des doutes sur les postulats généraux sur lesquels se base toute campagne d'alphabétisation, comme la soif d'apprendre des analphabètes, la volonté de changement, la réduction des inégalités sociales, le prestige de l'alphabète dans sa communauté..., postulats ainsi établis qui peuvent d'emblée pervertir tout projet d'alphabétisation. Mais d'autres critiques concernent davantage les objectifs des politiques d'alphabétisation en les inscrivant dans la remise en cause des relations

²⁷ RASSEKH, 1990.P.34

Nord/Sud. Ainsi, Pramod PARAJULI, en se basant plus particulièrement sur des expériences indiennes avance quelques réflexions qui modifie radicalement la perspective des programmes d'alphabétisation : « Alors que l'objectif minimal de l'alphabétisme fonctionnel demeure lointain, le besoin se fait sentir aussi d'une alphabétisation intégrant d'autres paramètres : l'écologie, les relations entre les sexes, l'identité culturelle. Un certain nombre de questions appellent une réponse : qui sont-ils, ceux qui sont restés analphabètes ? Le sont-ils par choix ou pour des raisons indépendantes de leur volonté ? Sont-ils « résistants » au changement ou leur vision d'une société analphabète est-elle différente ? »²⁸

Ce n'est pas le principe même de l'alphabétisation qui est mis en doute - il est même réaffirmé - mais la notion du savoir véhiculé et l'objectif qui lui est attribué : « Le problème réside dans la manière dont l'alphabétisme et le savoir ont été définis. Si l'on veut surmonter l'analphabétisme, ce qui est nécessaire, c'est une « rupture épistémologique » par rapport aux notions fondamentales du savoir, d'Etat et de développement. Tout d'abord, la relation établie entre le développement, l'alphabétisme et l'Etat demande à être revue : l'alphabétisme est le résultat d'un réseau complexe de tensions contradictoires entre savoir et pouvoir, entre l'Etat et le peuple marginalisé par des politiques développementalistes. Ensuite, il nous faut réexaminer une notion fondamentale - ce que nous entendons par « savoir ». Enfin, nous devons redéfinir l'identité des « détenteurs du savoir », de manière à reconnaître et valider la productivité symbolique de chacun des acteurs dans la société. »²⁹

Pramod PARAJULI met ainsi en évidence le rapport de domination exercé par le monde occidental (les Etats nations) qui sous-entend une relation de type colonial ou post-colonial : « Une lacune majeure de la réflexion contemporaine qui sous-tend les croisades d'alphabétisation est que le rôle joué à cet égard par les Etats-nations, qui déterminent l'ampleur et le contenu des grands mouvements d'alphabétisation, n'y est jamais remis en cause. »³⁰

Ce rapport de domination s'exerce aux dépens des cultures « natives », non pas en niant, mais en ignorant leur identité et leurs valeurs, et au nom d'une idée de développement étrangère à ces communautés. Le fondement des valeurs de ces communautés est étroitement lié à leur vie quotidienne et au monde dans lequel ils sont intégrés. Le rapport à la nature, reposant sur l'équilibre et l'harmonie qui y sont privilégiés et qui constitue un dénominateur commun entre les communautés rurales est balayé par le monde occidental qui base son idée de développement sur la domination et la soumission de la nature : « Les analphabètes d'aujourd'hui ne partagent plus les rêves développementalistes des années 50 et 60, car il est désormais évident que, dans beaucoup de société en développement, ce développement même a porté atteinte, irrémédiablement peut-être aux systèmes immunitaires des cultures et des économies de subsistances locales.(...) Le savoir revendiqué par les communautés de base est un élément essentiel d'un programme viable d'alphabétisation, parce qu'il concerne ce qui est indispensable à la survie quotidienne : le sol, sa fertilité, l'agriculture, l'eau, la forêt. »³¹

²⁸ PARAJULI, 1990.P. 321.

²⁹ PARAJULI, 1990.P. 322.

³⁰ PARAJULI, 1990.P. 322.

³¹ PARAJULI, 1990.P.323 et 325.

Ce n'est pas le savoir qui est mis en cause mais bien son ambition universelle, ambition légitime aux yeux des occidentaux : « Beaucoup estiment que les savoirs dont se réclament la base sont trop limités, trop liés à un lieu et à un contexte particuliers pour être considérés comme valides et rationnels. Selon eux, un savoir, pour être légitime, doit être d'application universelle. Or, le savoir des groupes subalternes, à l'inverse du savoir dominant ne prétend pas à l'universalité. » . Et ce savoir, que PARAJULI, définit par emprunt comme un « savoir situé » « n'est ni objectif ni relativiste, c'est un savoir qui n'a de sanction à recevoir que de ses détenteurs. C'est un savoir que l'on peut localiser dans le temps et dans l'espace ; c'est toujours un savoir marqué. A la différence de la science moderne, il ne se prétend pas universel et n'a donc pas à se justifier. »³² Mais ce savoir est éliminé justement par et dans les programmes d'alphabétisation- au bénéfice du savoir légitime - selon un mécanisme que PARAJULI décrit ainsi : « Le discours hégémonique du développement masque le pouvoir émancipateur de l'alphabétisme en permettant que l'alphabétisation donne à ceux qui y ont accès les connaissances et les compétences nécessaires à leur intégration fonctionnelle dans l'économie nationale, tout en décourageant délibérément les programmes d'alphabétisation qui mettent en question les relations économiques et culturelles oppressives imposées aux analphabètes. Il est malheureusement rare que les analyses d'éducation critique révèlent cette tension et cet antagonisme entre les besoins développementaux des Etats et les objectifs d'émancipation des groupes subalternes. »³³

Parajuli inscrit ainsi fermement le processus d'alphabétisation dans le politique, confirmant ainsi toutes les tendances et réflexions présentées plus avant. Ce ne sont pas seulement les effets qui induisent des répercussions politiques, mais l'acte lui-même et ses modalités qui ne peuvent être ramenés à de simples dispositions techniques. Le processus forme un tout qui appartient à une réalité dont il ne peut être dissocié. En examinant plus particulièrement certains secteurs concernés par des programmes d'alphabétisation, nous essaierons de mettre en évidence les liens , les imbrications du politique et des réalités socio-culturelles.

³² PARAJULI, 1990.P.330.

³³ PARAJULI, 1990.P.322-23.

ENJEUX MAJEURS D'AUJOURD'HUI

Parmi les publications traitant de l'analphabétisme, certaines questions sont récurrentes et nous paraissent compter parmi les enjeux majeurs des politiques actuelles. Les problèmes d'éducation posés d'une part par le fort taux d'analphabétisme des femmes³⁴ et d'autre part par le multilinguisme ont pris une importance croissante. Parallèlement, la littérature fait constamment référence à la question de l'enseignement primaire au sein, ou par rapport aux politiques d'alphabétisation. Enfin, la phase consécutive à l'alphabétisation - c'est-à-dire la post-alphabétisation - apparaît ou a fait l'objet de diverses études sans pourtant, nous semble-t-il, bénéficier d'un développement conséquent.

Ces quatre points ne relèvent pas de problématiques différentes, étanches, mais sont au contraire étroitement liées et ne cessent de se mêler ou de s'opposer. Et si, comme nous l'avons vu précédemment, l'alphabétisation s'inscrit dans les lacunes de l'école : « Tandis que l'école a pour rôle d'éduquer les enfants et que l'éducation post-scolaire vise à compléter cette formation, l'éducation de base s'applique à pallier, dans les régions économiquement sous-développées, tant à la ville qu'à la campagne, les insuffisances du système scolaire » , il nous paraît important de nous attacher d'abord à la place de l'école dans les politiques d'alphabétisation, mais aussi à la représentation de l'école telle qu'elle peut apparaître aux populations concernées.

2.1. Ecole et alphabétisation

2.1.1. une articulation nécessaire

Si la majorité des ouvrages que nous avons pu consulter ou qui sont présentés dans la bibliographie internationale de Shapour RASSEKH abordent la question de la scolarisation, la place de l'école est loin d'être précise et évidente dans ces politiques qui visent surtout les adultes. Le développement de l'alphabétisation fonctionnelle n'a d'ailleurs pas contribué à la mettre en valeur. Albert MEISTER qui, comme nous l'avons précédemment cité, a noté dans ce contexte l'urgence de l'alphabétisation des adultes et la nécessité d'aller vite en favorisant les travailleurs productifs rapporte ainsi un propos du président tanzanien NYERERE : « Nous devons d'abord instruire les adultes. Nos enfants n'auront pas d'influence sur notre

³⁴ « une femme sur trois ne sait ni lire ni écrire alors que le rapport est de un à cinq pour les hommes » John RYAN, Courrier de l'Unesco, vol. 43, n°7, 1990.

développement économique avant cinq, dix, voire vingt ans. »³⁵. Et si bien des auteurs s'entendent pour revendiquer une coordination entre les plans arrêtés pour l'école primaire et ceux prévus pour l'éducation des adultes, cet aspect est peu développé dans les ouvrages théoriques, même si certains rappellent que cela s'inscrit dans les fondements mêmes de l'Unesco, dans « l'approche globale de l' Unesco face au problème de l'analphabétisme qui consiste, d'une part, à éduquer simultanément les enfants, les jeunes et les adultes, et, d'autre part, à compléter et à harmoniser les campagnes d'alphabetisation avec les efforts tendant à étendre la couverture des écoles primaires afin de permettre une scolarisation universelle de niveau primaire. »³⁶

En revanche, les monographies présentant des campagnes d'alphabetisation spécifiques dans un pays insistent davantage sur cette articulation, en particulier lorsqu'elles traitent de campagnes extensives de masse (Vietnam, Corée...). Le Comité intergouvernemental du Projet Majeur pour l'alphabetisation en Amérique Latine souligne ainsi particulièrement le lien nécessaire entre éducation des adultes et scolarisation. L'une de ses quatre préconisations concerne « l'importance d'améliorer les méthodes, structures, contenus et procédures utilisés par les systèmes scolaires (...) La pénurie de ressources a stimulé l'intérêt qu'il y a à améliorer administration et efficacité des systèmes scolaires, que ce soit par une meilleure information ou par la décentralisation du processus éducatif. » Il analyse également les facteurs de réussite ou les obstacles rencontrés dans ce domaine : « Quant à l'extension de la scolarité, nous voyons tous trois réussites importantes et trois obstacles sérieux pour atteindre le premier objectif du PPE³⁷, qui est d'assurer une éducation primaire complète et universelle d'au moins huit classes. Les réussites sont : l'accroissement de l'éducation pré-primaire, l'accès quasi généralisé à l'éducation de base et la durée de la scolarisation de cinq ans ou plus. Les problèmes importants sont : un notable abandon scolaire saisonnier qui chaque année réduit la scolarisation des élèves, le redoublement important, difficile à détecter et la grande difficulté d'atteindre les enfants qui se trouvent en dehors du système scolaire (entre 3 et 15 % selon les pays) soit parce qu'ils vivent en zone isolée, soit parce qu'ils ont une capacité d'apprentissage limitée. »³⁸

D'autres éléments concernant la relation éducation des adultes/scolarisation sont très présents dans la littérature tout en étant révélateurs d'un malaise général, voire d'un antagonisme latent. Il s'agit d'une part du rôle de l'instituteur et d'autre part, de l'utilisation des méthodes d'apprentissage. La place du maître est -dans les monographies par pays - souvent évoquée, tantôt pour l'appui qu'il peut représenter dans le cadre d'une campagne extensive, tantôt, et c'est bien plus fréquent, pour son inadaptation à la formation des adultes. Quant aux méthodes d'apprentissage, on déplore maintes fois le fait de ne pouvoir disposer que de manuels scolaires, conçus pour des enfants, et le manque d'outils adaptés à « l'andragogie ». Enfin, le niveau scolaire sert souvent d'étalon, d'indicateur pour structurer, donner un objectif ou encore évaluer la formation des adultes.

Les interactions pouvant exister entre scolarisation et éducation des adultes sont peu développées dans les ouvrages généraux qui traitent de l'alphabetisation. La présence

³⁵ MEISTER, 1973.P.

³⁶ BHOLA, H.S., 1986.

³⁷ ou Projet majeur dans le domaine de l'éducation

³⁸ SCHEFFELBEIN E. et AL., PRIMARY schooling and illiteracy in Latin America and the Caribbean : 1980-1987, cité par S. RASSEKH, p161-163.

d'écoles favorise-t-elle l'alphabétisation des adultes et inversement, l'alphabétisation des adultes modifie-t-elle les relations des communautés avec l'école ? Facilite-t-elle la scolarisation des enfants ? Induit-elle un processus d'enseignement primaire différent ? Là encore, c'est plus dans les ouvrages consacrés à des projets locaux que l'on peut trouver des éléments de réflexion.

2.1.2. représentation et expérience de l'école dans les communautés andines

2.1.2.1. quelques jalons historiques

En réunissant 66 textes d'époques différentes et relevant de disciplines variées : histoire, agriculture, sociologie, littérature etc..., l'ouvrage collectif péruvien « la Escuela rural » permet d'appréhender l'école sous de multiples facettes, et dans toute son ambivalence, telle qu'elle peut apparaître aux populations rurales majoritairement analphabètes. En prenant comme point de départ des références dans l'histoire de l'école péruvienne, les éditeurs soulignent le rôle de l'éducation dans l'évolution d'une société, mais aussi l'approche qu'elle permet d'avoir de cette société dans sa structure politique et culturelle.

A l'époque des Incas, les sources témoignent d'une éducation considérée comme un outil de domination et de centralisation du pouvoir politique : « La educación institucionalizada en el Yachaywasi, era exclusivamente para los hijos de nobles. Los jóvenes de las clases populares seguían educándose en la práctica del trabajo diario, en un sistema no institucionalizado, ya que ellos no iban a ser gobernantes.(...)...La educación inca fue selectiva, elitista y en función de los intereses políticos de la clase gobernante cusqueña(...)con la finalidad de asegurar la estructuración y administración del imperio. »³⁹ (*L'éducation institutionnalisée dans le Yachawasi était uniquement destinée aux fils de nobles. Les jeunes des classes populaires continuaient de s'éduquer dans la pratique du travail quotidien, en un système non institutionnalisé, puisqu'ils n'étaient pas destinés à être des gouvernants(...) L'éducation inca était sélective, élitiste et répondait aux intérêts politiques de la classe gouvernante de Cusco(...)avec comme finalité d'assurer la structure et l'administration de l'empire*)

A l'époque coloniale, l'école est plus encore considérée comme un outil de domination et de centralisation, mais en faveur d'une autre culture, transportée d'un autre continent, et seule reconnue. L'Eglise, en instaurant les collèges, l'Université...en est le principal vecteur : « ...La educación impartida durante la colonia constituye el basamento sobre el que reposa la estructuración pedagógica contemporánea de nuestro país, educación que se brinda a través de la presencia de un agente educativo esencial como fue la Iglesia. Desaparece un estilo de vida, una forma cultural deja su vigencia y otra empieza a desarrollarse. Se suprime el *Yachaywasi* y aparecen Escuelas, Colegios Mayores, Seminarios, Colegios de Curacas y Universidades. Cambia el idioma oficial del quechua al castellano ; el libro y la grafía española sustituyen al *kipu* y a la *quelca*⁴⁰ ; es decir, en nuestro suelo, se produjo el desplazamiento de los patrones culturales andinos por los traídos de España.

³⁹ La Escuela rural : E. GONZALES CARRE, aproximaciones educativo-culturales en el Peru antiguo.P 31

⁴⁰ systèmes de noeuds et de pierres utilisés pour compter, gérer...

Como los pobladores vencidos debían ser ideológica y políticamente conquistados, se empezó a difundir una nueva lengua, un nuevo culto religioso, nuevos tipos de conocimientos y nuevas modalidades de trabajo. La evangelización, primero y la educación institucionalizada o formal, después fueron los instrumentos más efectivos de ideologización y sometimiento de los vastos sectores incorporados mediante la conquista al seno de la nueva sociedad. »⁴¹ *(L'éducation impartie durant la colonie constitue la base sur laquelle repose la structure pédagogique contemporaine de notre pays, éducation qui se mit en place grâce à la présence de l'agent éducatif essentiel que fut l'Eglise. C'est alors un style de vie qui disparaît, une forme culturelle qui s'affaiblit tandis qu'une autre commence à se développer. On supprime le Yachaywasi et apparaissent alors des écoles, des Collèges Mineurs, des Séminaires, des Collèges de Curacas (autorités religieuses de l'Empire) et des Universités. La langue officielle passe du quechua à l'espagnol, le livre et la graphie espagnole se substituent au Kipu et à la quelca. Ainsi, sur notre sol, les schémas culturels apportés d'Espagne remplacèrent les schémas andins. Comme les peuples vaincus devaient être idéologiquement et politiquement conquis, on commença à propager une nouvelle langue, un nouveau culte religieux, un nouveau type de connaissance et de nouvelles modalités de travail. L'évangélisation d'abord, puis l'éducation institutionnalisée ou formelle, furent les instruments les plus efficaces d'idéologisation et de soumission des vastes secteurs incorporés par la conquête au sein de la nouvelle société)*

Si le poids de la religion sur l'enseignement est toujours fortement souligné : « La educación elemental fue casi una educación de caridad, proporcionada más por motivos religiosos »⁴² *(L'éducation élémentaire fut pour ainsi dire une éducation caritative, mise en œuvre surtout pour des motifs religieux)*, ainsi que son rôle politique « La educación era un privilegio de clase que celosamente reservaban para sí mismos los españoles y criollos porque comprendían que el conocimiento puede ser una herramienta de control y dominación sociales, efecto, pero también causa de esa dominación »⁴³ *(L'éducation était un privilège de classe que se réservaient jalousement les espagnols et les créoles, parce qu'ils avaient compris que le savoir pouvait être un outil de contrôle et de domination sociale, effet mais aussi cause de cette domination)*, on insiste tout autant sur l'imposition de la langue espagnole, porteuse de nouveaux codes :

« ...el castellano reemplaza al quechua en calidad de lengua oficial. No solo se trata de la lengua del nuevo grupo dominante sino que además, a diferencia de los idiomas nativos, viene equipado de un atributo que le imprime una supremacía definitiva : se trata de una lengua de tradición escrita. La presencia del castellano significa entonces la imposición de una cultura escrita, frente a la cual las tradiciones culturales aborígenes, exclusivamente orales, devienen degradadas. Ello contribuyó a ahondar más las barreras idiomáticas apenas superadas por los incas : la lengua oficial es ahora el idioma de la minoría gobernante, y las mayorías dominadas, al ver quebrada la unidad lingüística conseguida a través del quechua, acentúan sus diferencias idiomáticas. »⁴⁴ *(...l'espagnol remplace le quechua en qualité de langue officielle. Il ne s'agit pas seulement de la langue du nouveau groupe dominant car elle arrive de plus, à la différence des langues indigènes, équipée d'un attribut qui lui confère une suprématie définitive : il s'agit d'une langue de tradition écrite. La présence de l'espagnol signifie donc l'imposition d'une culture écrite, face à laquelle les traditions culturelles aborigènes, exclusivement orales, sortent dévalorisées. Ceci contribua à creuser encore plus l'obstacle idiomatique à peine comblé par les incas : la langue officielle est maintenant la langue de la minorité gouvernante, et les majorités dominées, en voyant que l'unité linguistique obtenue grâce au quechua était rompue, accentuèrent encore leurs différences linguistiques)*

⁴¹ La Escuela rural : E. GONZALES CARRE y V. GALDO GUTIERREZ, la evangelización y la educación colonial. P.34

⁴² la Escuela :idem. P.36

⁴³ la Escuela :P. MACERA, la educación elemental y la enseñanza de los indios. P.45

⁴⁴ La Escuela :R. CERRON-PALOMINO, política idiomática colonial . P.39

Plus tard, l'avènement de la République en 1821, marque la volonté d'une école nationale, démocratique, dans le même esprit que dans l'Europe du XIXe siècle, en France, notamment, ainsi que le confirme la Constitution :

« La instruction es una necesidad comun y la Republica la debe igualmente a todos sus individuos (art.181) ; Todas las poblaciones de la republica tienen derecho a los establecimientos de instruction que sean adaptados a sus circunstancias. No puede dejar de haber universidades en las capitales de departamentos, ni escuelas de instruction primaria en los lugares mas pequenos (art. 184) »⁴⁵*(L'instruction est une nécessité commune et la République la doit également à tous ses citoyens(art181), Toutes les populations de la République ont droit à des établissements d'instruction qui soient adaptés à leur environnement. On ne peut pas ne pas avoir des universités dans toutes les capitales de départements, et d'écoles d'instruction primaire dans les lieux de moindre importance.(art 184)*

Ce principe démocratique ainsi que la gratuité est réaffirmée à diverses reprises dans les décennies suivantes avant que la promulgation d'un règlement en 1855 n'en fixe l'organisation :

« El Estado se compromete a abrir una escuela nacional en todo pueblo que llegue a mil almas y a crear escuelas ambulantes en los pueblos mas reducidos ; en cuanto a los padres, los que no dan prueba de educar a sus hijos en escuelas particulares estan en la obligacion de mandarlos a las escuelas nacionales a partir de siete anos , lo mismo que los patrones que emplean menores de catorce anos, bajo pena de multa o de trabajo gratuito. La obligacion se acompaña con una disposicion en favor de los pobres reconocidos como tales por la comision Parroquial : la instruction de los pobres sera gratuita ; y ademas se les facilitaran los libros y cuantos auxilios permita la situacion economica de la escuela... »⁴⁶*(L'Etat s'engage à ouvrir une école publique dans chaque village de plus de mille âmes et à créer des écoles ambulantes dans les villages plus petits . En contre partie, les parents qui ne pourront fournir la preuve qu'ils éduquent leurs enfants dans des écoles privées, sont dans l'obligation de les envoyer dans des écoles publiques à partir de sept ans ; de même que les patrons qui emploient des mineurs de moins de quatorze ans, sous peine d'amendes ou de travaux obligatoires. L'obligation s'accompagne d'une disposition en faveur des pauvres reconnus comme tels par la commission paroissiale : l'instruction des pauvres sera gratuite et de plus on leur facilitera l'accès aux livres et à toutes les aides que permet la situation économique de l'école...)*

L'absence de moyens économiques et d'intérêt réel ne permirent guère l'application de ces textes au-delà de quelques rares zones urbaines, principalement dans la capitale. Mais paradoxalement, la Constitution de 1823 portait, parallèlement à ses ambitions démocratiques , un germe d'exclusion qui ne pouvait qu'éclorre et s'affirmer avec la faillite des intentions éducatives :

« La Constitucion politica de 1823 distingue la peruanidad de nacimiento y la ciudadanía que « abre la puerta a los empleos, cargos y destinos de la republica y da el derecho de eleccion en los casos prefijados por la ley ».Dicha ciudadanía, como se sabe solo se concede a los que saben leer y escribir (art.17) »⁴⁷*(La constitution politique de 1823 distingue la péruanité de naissance et la citoyenneté qui « ouvre la porte aux emplois, charges et mandats de la république et qui donne le droit de vote dans les cas prévus par la loi ». Cette citoyenneté, comme on le sait ,est accordée à ceux qui savent lire et écrire(art.17)*

⁴⁵ La Escuela : E.V. FELL, la construcción de la sociedad peruana. P65

⁴⁶ La Escuela. : idem .P.69

⁴⁷ La Escuela : idem .P.65

Elément d'exclusion mais aussi lien solide officialisé entre la participation à la vie sociale et politique et le fait de savoir lire et écrire. Et si la fragilité du régime, la montée en puissance des grands propriétaires terriens qui possèdent presque l'intégralité des terres cultivées par les indiens, la dissolution des communautés indigènes par Bolivar, marginalisent de plus en plus les paysans, les quelques rudiments scolaires que glanent certains d'entre eux dans les écoles villageoises leur ouvrent peu à peu une porte vers la vie politique.

Ce n'est pas notre propos de faire ici une histoire de l'école péruvienne. Toutefois, ces éléments permettent d'éclairer les rapports ambivalents des communautés envers l'enseignement et les institutions. L'école, principal vecteur de l'alphabétisation, est le symbole des dominants, de l'administration, des citadins, de la colonisation mais elle peut être aussi outil de libération. Ce rapide survol historique ouvre d'autres pistes de réflexion : la constitution et les textes juridiques définissent une école démocratique, gratuite, accessible à tous. Or, il faudra attendre les années cinquante, puis surtout le gouvernement révolutionnaire du Général VELASCO, en 1969, pour que le nombre d'analphabètes, à la suite de la mise en place d'une campagne d'alphabétisation massive, baisse sensiblement pour, semble-t-il, stagner de nouveau.⁴⁸ Paradoxalement, le système d'enseignement péruvien se révèle fonctionner à deux vitesses, comme le constate Herman Fernandez ROJAS :

« ...no habiendose universalizado la primaria, se extendieron con mucha mayor velocidad la secundaria y la Universidad. Como resultante tenemos mas niveles de analfabetismo que los paises desarrollados a comienzos de siglo, pero mayor participacion que estos de poblacion con educacion secundaria y superior. »⁴⁹ *(alors qu'on ne généralisa pas l'école primaire, l'enseignement secondaire et l'Université se développèrent bien plus rapidement. Finalement, nous avons un taux d'analphabétisme plus élevé que les pays développés au début du siècle, mais une participation à l'enseignement secondaire et supérieur plus importante.)*

2.1.2.2. l'école rurale : problèmes et perspectives

Ces relations d'ambivalence marquent profondément le rapport à l'école et sont soulignés par bien des chercheurs de terrain, dont Juan ANSION :

« la relacion del campesino con la escuela es conflictiva(...)pero esto no significa, ni mucho menos, que el la rechace. Se trata de un vinculo mas bien ambivalente : en tanto encarna dentro de la comunidad la cultura occidental dominante, la escuela es simultaneamente, objeto de atraccion y de repulsion. Es objeto de atraccion porque representa la aspiracion de integrarse al mundo occidental y nacional ; de repulsion porque, al mismo tiempo, sigue siendo signo de la dominacion del blanco. »⁵⁰ *(la relation du paysan avec l'école est conflictuelle(...)mais ceci ne signifie pas, et de loin s'en faut, qu'il la rejette. Il s'agit d'un lien plutôt ambivalent : comme elle incarne au sein de la communauté la culture occidentale dominante, l'école est simultanément objet d'attraction et de répulsion. C'est un objet d'attraction parce qu'elle représente l'aspiration d'intégration dans le monde occidental et national, de répulsion parce qu'en même temps, elle reste le symbole de la domination du blanc)*

⁴⁸ Signalons aussi que c'est sous ce régime autoritaire que s'effectuera la réforme agraire, et que le quechua redeviendra - au moins dans les textes - langue nationale avec l'espagnol et l'aymara.)

⁴⁹ La escuela : H. FERNANDEZ ROJAS, El Problema del analfabetismo y la educacion rural. P. 369

⁵⁰ ANSION Juan P.79.

A partir de l'entretien d'un vieil indien qui raconte un mythe dans lequel Jesus s'oppose à l'Inca, Juan ANSION fait apparaître la crainte que peut inspirer l'école :

« El susto de los hijos del Inca ante el papel escrito es similar al de su padre. Surge de la consciencia de encontrarse ante un saber poderoso, pero extraño y enemigo, un saber que engana y quiere que los niños renieguen de sus vínculos antiguos con la tierra, su madre, haciendo creer que el « Inca », héroe civilizador, ha hecho lo mismo, que ha aceptado someterse al poder de los cristianos personificados en el relato por « Jesus ». Así, la escuela es vista como el lugar donde se distorsiona la historia, pretendiendo una reconciliación sobre las bases falsas, lo que solo puede conducir a ser devorado, es decir liquidado culturalmente. »⁵¹*(La peur des enfants de l'Inca devant le papier écrit est identique à celle de leur père. Elle naît de la prise de conscience de se trouver face à un savoir puissant, mais étrange et ennemi, un savoir de dupe qui exige que les enfants renient leurs liens ancestraux avec la terre - leur mère - en leur faisant croire que « l'Inca », ce héros civilisateur, a fait de même, qu'il a accepté de se soumettre au pouvoir des chrétiens personnifiés dans le récit par « Jésus ». Ainsi, l'école est perçue comme un lieu dans lequel on distord l'histoire, tout en prétendant une réconciliation sur des bases faussées, ce qui ne peut que conduire à être dévoré, c'est-à-dire à être culturellement liquidé)*

Mais l'école apparaît plus généralement comme porteuse d'espoir : « La escuela, instrumento del poder y del saber de occidente, constituye un peligro para el narrador del relato, pero para muchos hombres andinos en la actualidad, es también una esperanza de renovación de la propia cultura. La posibilidad de superar el trauma de la Conquista con la incorporación del saber occidental tiene también su correlato en el desarrollo de una experiencia religiosa, que exprese la reconciliación entre ambas culturas, contribuyendo a superar el abismo entre las dos tradiciones. »⁵²*(L'école, instrument de pouvoir et de savoir de l'occident, constitue un danger pour le narrateur du mythe, mais pour de nombreux andins aujourd'hui, c'est aussi l'espoir d'un renouveau de leur culture. La possibilité de dépasser le traumatisme de la Conquête en intégrant le savoir occidental a aussi son corollaire dans le développement d'une expérience religieuse, qui exprime la réconciliation entre ces deux cultures, en contribuant à combler l'abîme existant entre ces deux traditions.)*

A ce problème de dualité, d'ambivalence, des solutions sont proposées qui revendiquent une école adaptée à la réalité quotidienne, qui parte de l'environnement de l'élève et ne soit plus une importation, une imposition de la capitale, sinon du monde occidental :

« Sin embargo, y a pesar de la particular configuración etno-lingüístico-cultural de nuestro país, hasta el más remoto confin de la república la educación formal se da en castellano, siguiendo pautas y normas elaboradas y emanadas desde la ciudad capital. El hecho de conformar una sociedad plural y heterogénea es a duras penas tomado en cuenta y se hacen concesiones solo de manera superficial. La educación se planifica desde Lima en base a un solo tipo de estrategia y a un modelo único de escuela, como si todos los educandos peruanos constituyeran individuos de iguales características y de igual lenguaje, y lo que resulta peor aun, como si todos ellos compartieran las mismas normas y valores y tuvieran las mismas creencias. Es decir, como si todos participaran de la misma cultura que aquella que por lo general caracteriza a la región costera de este país: la cultura urbana-costera de tipo occidental. »⁵³*(Cependant, et en dépit de la configuration particulière ethno-linguistico-culturelle de notre pays, l'éducation formelle se fait en espagnol jusque dans les confins les plus reculés, suivant en cela les directives et normes élaborées et dictées depuis la capitale. Le fait de constituer une société plurielle et*

⁵¹ La Escuela : J. ANSION, La Escuela asustaninos, o la cultura andina ante el saber del occidente. P.346

⁵² La Escuela : idem P.344

⁵³ La Escuela : L E. LOPEZ, tengo una muñeca vestida de azul. P. 384

hétérogène est à peine pris en compte et on n'y fait des concessions que de manière superficielle. L'éducation est planifiée depuis Lima sur la base d'un seul type de stratégie et d'un modèle unique d'école, comme si tous les élèves péruviens constituaient des individus de mêmes caractéristiques et de même langue et, ce qui est pire encore, comme si tous partageaient les mêmes normes et valeurs ou avaient les mêmes croyances. C'est-à-dire, comme si tous participaient de la même culture, celle qui généralement caractérise la zone côtière du pays : la culture urbaine de type occidental).

« La escuela tiene una cultura y la comunidad posee otra. Mientras mas cerca se encuentren ambas, las posibilidades de desarrollo de los niños serán mayores. Pero no es la comunidad la que debe adaptarse a la escuela; el camino es precisamente el inverso »⁵⁴ (*L'école a une culture et la communauté en possède une autre. Si toutes deux se rapprochaient, plus grandes seraient les possibilités de développement des enfants. Mais ce n'est pas à la communauté de s'adapter à l'école, c'est le chemin inverse qu'il faut entreprendre*)

Dans le projet « d'éducation ecologica » qui sous-tend l'ouvrage « la Escuela rural », c'est un changement radical qui est proposé « un cambio en tres dimensiones de la escuela : los contenidos, la pedagogia y la relacion escuela comunidad »⁵⁵ (*un changement en trois dimensions de l'école : les contenus, la pédagogie et la relation école communauté*), un changement qui prend en compte le travail agricole des enfants, le rythme des travaux, leur langue, le savoir familial...

2.2. le multilinguisme

Cette ouverture de l'école sur l'environnement des élèves et de leur communauté pose un autre problème récurrent dans la majorité des pays en voie de développement : le choix de la langue d'alphabetisation dans un environnement multilingue, et si la situation péruvienne n'est pas typique, elle caractérise bien ce problème :

« A pesar de mas de cuatrocientos años de imposición del castellano en el país, el Perú cuenta todavía con cerca de cinco millones de vernaculohablantes y la lengua castellana no ha logrado aún constituirse en lengua común de todos los peruanos. Coexiste junto a mas de cincuenta idiomas diferentes oriundos de este país, entre los que se encuentran el quechua y el aymara. La búsqueda de una lengua común constituye aún un ideal no alcanzado. »⁵⁶ (*Malgré plus de quatre cents ans d'imposition de la langue espagnole dans le pays, le Pérou compte encore quelques cinq millions d'individus parlant les langues vernaculaires et la langue espagnole n'a pas encore réussi à s'ériger en langue commune à tous les péruviens. Elle coexiste avec plus de cinquante langues différentes originaires de ce pays, parmi lesquelles on trouve le quechua et l'aymara. La recherche d'une langue commune constitue encore un idéal non atteint.*)

2.2.1. un problème complexe

Dans son introduction à la bibliographie internationale, Shapour RASSEKH résume bien la complexité du problème et la difficulté à trouver une solution : « Si, dans les années cinquante, l'Unesco insistait sur la nécessité de commencer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle des enfants, la position actuelle de l'Organisation,

⁵⁴ La Escuela : M. VALDIVIA, Programa de educación ecologica. P. 446

⁵⁵ La Escuela : El Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina. P. 13

⁵⁶ La Escuela : L.E. LOPEZ, Tengo una muñeca vestida de azul. P. 384

comme celle des savants en la matière, est beaucoup plus nuancée, surtout lorsqu'il s'agit non plus des enfants mais des adultes.

Plusieurs facteurs, ou variables, devraient être pris en considération lorsqu'il est question du choix de la langue d'alphabétisation : la politique gouvernementale face à la multiplicité parfois déconcertante des langues(...), le désir de l'apprenant lui-même, son degré de familiarité avec le langage parlé dans lequel on voudrait l'alphabétiser, l'existence ou l'absence d'une écriture spécifique à la langue d'alphabétisation, l'abondance ou la pénurie de matériels pédagogiques (...), l'accès à un environnement alphabète(..) Il ne faudrait pas oublier par ailleurs, que dans un contexte multilingue, les langues ont des fonctions différentes : si l'une est la langue de l'administration ou du secteur économique, l'autre pourrait être la langue de la religion ou l'expression de l'identité culturelle d'un groupe minoritaire(...).

Nul doute qu'il ne faut pas négliger de tenir compte(...)des résultats dus aux recherches expérimentales visant à vérifier si l'alphabétisation dans la langue maternelle ou nationale pourrait faciliter le passage à l'acquisition du savoir lire et écrire dans l'autre langue »⁵⁷

Ainsi , à travers le choix de la langue d'alphabétisation , émergent nettement trois problèmes fondamentaux. Tout d'abord, retenir la langue dominante, de communication, d'intégration, c'est souvent - comme nous l'avons vu précédemment dans le cas du Pérou - choisir la langue de colonisation. C'est aussi entraîner la disparition à court terme des langues vernaculaires, qui constituent un patrimoine des plus précieux pour l'humanité. C'est enfin intervenir dans le champ de la cognition.

2.2.2. un problème ambivalent

« La lengua juega un papel importante en la comprensión de la realidad. El individuo aprende a conocer lo incomprendido (desconocido) con ayuda de los medios comunicativos que le son familiares. »⁵⁸ *(La langue joue un rôle important dans la compréhension de la réalité. L'individu apprend à connaître l'incompréhensible (le non connu) à l'aide des moyens de communication qui lui sont familiers)*

La langue est un outil de connaissance, d'intégration à son environnement. Or, l'enfant ne maîtrise pas encore sa langue maternelle qu'il est confronté, avec l'école, à l'apprentissage d'une autre langue , de nouveaux codes sociaux et d'autres types de connaissances⁵⁹ :

« Cuando el niño llega a la escuela su manejo del lenguaje refleja que ya a logrado cierto dominio de las estructuras gramaticales más importantes de su lengua materna así como del vocabulario relacionado con su práctica como ser social y miembro de un grupo humano determinado.(...)El desarrollo del pensamiento va paralelo al desarrollo de la lengua. Así, el niño no solo pasa de un pensamiento concreto a uno abstracto, sino que este nuevo tipo de

⁵⁷ RASSEKH,1990.P.24

⁵⁸ La Escuela :A. DIETSCHY-SCHEITERLE, ciencias naturales y saber popular. P.433

⁵⁹ recherches largement développées par Emilia FERREIRO, citée et analysée par ELICHIRY Nora E., 1991.

pensamiento se expresa tambien a traves de un tipo de lenguaje diferente que es tambien abstracto.⁶⁰ *(Quand l'enfant arrive à l'école, son maniement de la langue reflète le fait qu'il a déjà atteint une certaine maîtrise des structures grammaticales les plus importantes de sa langue maternelle, ainsi que du vocabulaire, relativement à son expérience comme être social et comme membre d'un groupe humain déterminé(...))Le développement de la pensée se fait parallèlement au développement de la langue. Ainsi, l'enfant ne passe pas seulement d'un mode de pensée concret à un mode abstrait, mais ce nouveau type de pensée s'exprime aussi à travers un type de langage différent qui est lui aussi abstrait.)*

Ce passage d'une langue à une autre, d'un code à l'autre est d'autant plus difficile que les enseignants, ignorant souvent la langue locale, et non formés ou avertis du changement de culture qu'implique l'école, sont inconscients des mécanismes en jeu. Luis Enrique LOPEZ rapporte sa visite, lors d'une étude de terrain dans un village aymara de l'altiplano, à une classe de première année de l'enseignement primaire et sa conversation avec l'institutrice, monolingue hispanophone et citadine : « Que se puede hacer ? No se le puede enseñar a leer mas, ni siquiera entienden nada. No saben. Así de memoria,(...)si pueden, de memoria si saben. Pero las vocales si saben, tambien escribirlas. Los papas quieren que aprendan el abecedario y de memoria si lo hacen »⁶¹ *(Que peut-on faire ? On ne peut pas leur apprendre à lire plus, ils ne comprennent rien. Ils ne savent pas. Comme ça par coeur(...) ils peuvent, par coeur, oui, ils savent. Mais les voyelles, oui, ils savent, ils savent aussi les écrire. Les parents veulent qu'ils apprennent l'alphabet, et par coeur, oui, ils le font).*

Mais l'auteur remarque l'incapacité des enfants -faute d'aide ou de compréhension du phénomène- à reproduire correctement les sons espagnols : « ...era obvio que los niños no estaban haciendo otra cosa que transferir al castellano las reglas de pronunciación que rigen para el aymara. Nadie les había ayudado a percibir la diferencia entre el sistema vocalico del aymara (de tres vocales :a,i,u,) y del castellano (de cinco)(...)Simplemente, se asumía que automáticamente, los alumnos deberían pronunciar correctamente el castellano, como si se tratara de niños que hubieran escuchado y hablado esta lengua toda la vida. »⁶² *(...c'était évident que les enfants n'étaient pas en train de faire autre chose que transférer en espagnol les règles de prononciation propres à l'aymara. Personne ne les avait aidés à percevoir la différence entre le système de voyelles de l'aymara (qui en compte trois a,i,u) et de l'espagnol (qui en a cinq).(...) Simplement, on considérait que, automatiquement, les élèves devaient prononcer correctement l'espagnol, comme s'il s'agissait d'enfants qui avaient entendu et parlé cette langue toute leur vie.)*

Les résultats de fin d'année dans cette première classe de primaire, témoignent bien de la profondeur du problème, qui relève non pas tant du multilinguisme en soi que de l'inadaptation de l'école à cette réalité : sur 26 élèves, 7 passent dans la classe supérieure, 4 avaient abandonné en cours d'année, et 13 redoublent. Toutefois, l'auteur souligne le fait que pour la plupart des 7 « lauréats », la rentrée en première année était devenue une coutume ; l'un d'entre eux a d'ailleurs 11 ans.

Si dans tous les ouvrages consultés, les auteurs défendent le bilinguisme (du moins lorsqu'ils parlent de zones où les langues vernaculaires restent bien implantées), celui-ci reste très rare : « La educación bilingüe no es otra cosa que una educación en dos culturas y a través de dos lenguas. Es una educación que parte y se nutre de la cultura materna de los educandos y

⁶⁰ La Escuela : I. JUNG y L.E. LOPEZ, Lengua materna y socialización. P266

⁶¹ La Escuela : L.E. LOPEZ, Tengo una muñeca vestida de azul. P382

⁶² La Escuela : idem P.380

que, asegurando la identidad de la misma, incorpora los valores positivos de la cultura envolvente en un dialogo critico y creativo(...) Es tambien un sistema en el que se persigue el desarrollo de los medios de comprension y expresion con que llega el nino a la escuela , a la vez que se le ensena el castellano a fin de promoverlo de un medio adicional de expresion que le garantiza la comunicacion con otros ciudadanos peruanos que no hablen su lengua. »⁶³ *(L'éducation bilingue n'est pas autre chose qu'une éducation dans deux cultures et à travers deux langues. C'est une éducation qui part et se nourrit de la culture maternelle des éduqués et qui, en confirmant son identité, incorpore les valeurs positives de la culture environnante dans un dialogue critique et créatif(...))C'est aussi un système qui permet d'une part de poursuivre le développement des moyens de compréhension et d'expression avec lesquels l'enfant arrive à l'école et d'autre part en lui enseignant l'espagnol, de favoriser ainsi son intégration dans un environnement plus riche qui assurera la possibilité de communication avec d'autres péruviens qui ne parlent pas la même langue.)*

L'école est perçue par les communautés multilingues souvent comme un enjeu, une possibilité de s'intégrer dans la société et bien des parents revendiquent l'espagnol comme langue d'alphabétisation : « ...los padres esperan que sus hijos se apoderen de los instrumentos basicos del saber del wiracocha : la escritura y el castellano. Por eso, la alfabetizacion exclusivamente en quechua , que se plantea a veces , no es aceptable para ellos »⁶⁴ *(les parents espèrent que leurs enfants s'approprient les outils de base du savoir de Wiracocha (dieu inca) : l'écriture et l'espagnol. Pour cela, l'alphabétisation exclusivement en quechua, qui se pratique parfois leur parait inadmissible).*

2.3. Les femmes et l'alphabétisation

Si le choix de la langue d'alphabétisation constitue un enjeu important pour la scolarisation des enfants, il l'est tout autant pour l'alphabétisation des femmes. Plus faiblement scolarisées que les hommes, aujourd'hui encore, souvent utilisatrices des langues vernaculaires quand elles ne sont pas totalement monolingues, les femmes constituent les gros bataillons d'analphabètes, avec toutefois des variantes selon les continents ou les pays.

En 1983, le séminaire de Berlin organisé par l'UNESCO « a admis qu'elles (les femmes) doivent avoir une part prioritaire dans toute planification d'alphabétisation. Le consensus semble avoir pu s'établir au sein du séminaire sur six points :

- l'alphabétisation doit pouvoir transformer la perception du monde chez les femmes ;
- elle doit élever le niveau de conscience qu'elles ont de leurs droits comme de leurs devoirs et leur donner une plus grande maîtrise sur leur propre vie ;
- elle doit les aider à prendre part dans les décisions qui concernent l'utilisation des richesses qu'elles ont elles-mêmes produites ;
- elle doit éviter de renforcer simplement les rôles traditionnels des femmes alors qu'elles cherchent à assumer d'autres rôles ;

⁶³ La Escuela : idem. P.385

⁶⁴ La Escuela : J. ANSION, la escuela asustaninos, o la cultura andina ante el saber occidental. P.351

- elle doit préparer aussi bien les hommes que les femmes à s'adapter au changement de pouvoir, dans leurs relations réciproques, qu'amènent le partage du savoir et le progrès social ;
- c'est au pays concerné, cependant, que revient le droit de juger du degré d'encouragement qu'il lui faut donner à un tel changement. »⁶⁵

2.3.1. l'analphabétisme : un handicap social et personnel

Ces éléments se trouvent constamment revendiqués dans les ouvrages abordant l'alphabétisation des femmes, comme ceux de Krystyna CHLEBOWSKA qui suit cette question à l'Unesco . Toutefois, Patricia RUIZ BRAVO qui a travaillé avec deux groupes d'alphabétisation de femmes - l'un d'un « pueblos jovenes » (banlieue) de Lima, l'autre d'un village andin - explique clairement, témoignages à l'appui, la complexité de la tâche, en soulignant les obstacles auxquels elles sont confrontées dans leur vie quotidienne, en tant que femmes, en tant qu'analphabètes, en tant que travailleuses, et aussi en tant qu'indiennes : sa démarche , délibérément féministe, apporte un éclairage particulièrement intéressant sur les mécanismes psychologiques et sociaux en jeu, et se révèle par ailleurs très proche des analyses effectuées dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme dans les pays occidentaux. :

« Todas trabajan en la chacra « ayudando » al esposo o padres, segun dijeron, devaluando su actividad. Ademas crian animales menores y confeccionan artesanias en paja que bajan a vender los domingos en Cajamarca. Viven en comunidades lejanas y en condiciones de absoluta pobreza.(...)Las señoras se preocupan basicamente de los problemas que tienen con la cosecha, la falta de agua para las chacras, el costo de vida, etc. Hay un sentimiento de impotencia. No cuentan con servicios basicos. No hay luz, agua, tampoco carreteras. »⁶⁶ *(Toutes travaillent aux champs « aidant » le mari ou le père comme elles disent, dévalorisant ainsi leur travail. Elles élèvent aussi de petits animaux et confectionnent des objets artisanaux en paille qu'elles descendent vendre à Cajamarca le dimanche. Elles vivent dans des communautés retirées et dans des conditions de pauvreté absolue(...). Leurs préoccupations tournent essentiellement autour de la récolte, du manque d'eau pour les champs, du coût de la vie, etc. Il y a un sentiment d'impuissance. Pas le minimum de confort . Il n'y a pas d'électricité, pas d'eau , pas non plus de routes.)*

Pourtant, si leur préoccupation essentielle est la survie de la famille, elles sont perpétuellement confrontées aux limites de leur analphabétisme. En reprenant des éléments de leurs témoignages, P. RUIZ BRAVO montre, dans ce sombre tableau, l'importance qu'a déjà l'écrit dans une société traditionnelle :

« Ser analfabeta significa haber sido victima de un sinnumero de enganos y desgracias : la patrona la amenaza con papeles inexistantes, los vendedores del mercado la estafan con los vueltos, se equivoca en el transporte, no puede leer las indicaciones cuando compra medicinas para sus hijos, no sabe ver las notas ni los mensajes que le envian del colegio de sus hijos. El engano proviene de todas partes : de la comunidad, del marido y de los hijos. En ese contexto no es facil de cumplir con los roles de madre y ama de casa. Su preocupacion por ella misma es escasa ».⁶⁷ *(Etre analphabète signifie qu'on a été victime d'un nombre incalculable de*

⁶⁵ RASSEKH,1990.P.95

⁶⁶ RUIZ BRAVO,1993 .P124

⁶⁷ RUIZ BRAVO,1993 .P127

duperies et de malheurs : la patronne la menace avec des papiers inexistantes, les vendeurs du marché l'escroquent en lui rendant la monnaie, elle se trompe lors d'un déplacement, elle ne peut lire les indications lorsqu'elle achète des médicaments pour ses enfants, ni les messages que lui fait passer l'école de ses enfants. Elle se fait avoir de tous côtés : par la communauté, par son mari, par ses enfants. Dans ce contexte, ce n'est pas facile de remplir à la fois le rôle de mère et de maitresse de maison. Elle n'a guère de temps pour se préoccuper d'elle-même.)

En les resituant dans leur environnement, P. RUIZ BRAVO insiste surtout sur les conséquences psychologiques qu'entraînent les effets conjugués de la pauvreté et de l'analphabétisme :

« A la conciencia de la propia debilidad se suma el temor y la incertidumbre. Tiene miedo de salir, comprar, ir al colegio, en general moverse. Hablar o dar su opinion le da verguenza. Silencio y inmovilidad son los resultados. Mejor quedarse quieta para evitar el engano o la burla. No decir nada, permanecer callada.

La tercera característica es la impotencia. No tienen elementos para enfrentar su situación. Sienten que no pueden hacer nada por evitarlo.(...) Las relaciones con el mundo externo son casi inexistentes. No saber leer y escribir esta asociado a no tener derechos. Muchas de ellas no han sacado su libreta electoral por que no quieren firmar con su huella digital. Lo consideran humillante. Para ellas el no saber leer y escribir su nombre significa no existir, no ser parte del mundo. »⁶⁸ *(A la conscience de sa propre faiblesse, s'ajoute la crainte et l'incertitude. Elle a peur de sortir, faire des achats, se rendre à l'école, se déplacer en général. Parler ou donner son opinion lui fait honte. Silence et Inertie en sont les résultats. Mieux vaut rester tranquille pour éviter de se faire avoir ou d'être ridicule. Ne rien dire, rester bouche cousue.*

La troisième caractéristique, c'est l'impuissance. On n'a pas d'éléments pour faire face à la situation. On sent qu'on ne peut rien faire pour l'éviter. (...) Les relations avec le monde extérieur sont quasiment inexistantes. Ne pas savoir lire et écrire est associé à ne pas avoir de droits. Beaucoup d'entre elles n'ont pas retiré leur livret électoral⁶⁹ parce qu'elles ne veulent pas signer de leur empreinte digitale. Elles considèrent cela comme une humiliation. Pour elle, ne pas savoir lire et écrire leur nom signifie ne pas exister, ne pas faire partie du monde).

Le fait de n'avoir pas été scolarisée - ou seulement un an ou deux - crée un sentiment d'exclusion, renforcé par l'isolement du travail quotidien aux champs ou à la maison. Et ces conditions sont déterminantes dans le processus d'alphabétisation.

2.3.2. les obstacles à l'alphabétisation

Dans ce contexte, les femmes doivent souvent entreprendre un travail sur elles-mêmes avant d'être prêtes à s'engager dans l'apprentissage :

« En este escenario la alfabetización es un reto. Las propuestas deberían partir de reconocer las causas que excluyen a la mujer de la educación (pobreza, condición étnica, discriminación social y sobre todo subordinación de género) pero también los efectos que dicha exclusión ha provocado en las mujeres (sensación de impotencia, baja autoestima, temor de salir, poca confianza en sí misma). Para mujeres socializadas desde la primera infancia con la idea de que la mujer es para la casa y la cocina, que no sabe, que no es capaz, no está en su mente el alfabetizarse. Significa romper con un conjunto de « prisiones restrictivas » que

⁶⁸ RUIZ BRAVO, 1993 .P.128

⁶⁹ le livret électoral qui permet de voter est d'abord un document d'identité, la pièce qui est réclamée pour bien des actes sociaux anodins

existent en su interior y que son adelantadas y reproducidas por el contexto en el que se devuelve. Por ello, argumentar que los programas de alfabetización no son posibles por la falta de motivación de las mujeres oculta esa realidad. El problema no es tan simple. Hay condiciones objetivas y subjetivas que impiden la existencia de dicha motivación. La débil autoestima de la mujer, la oposición del marido, los hijos y la comunidad y las condiciones de pobreza, sobre carga de trabajo y falta de tiempo son las trabas más importantes que se entrelazan para desalentar a las mujeres. Las analfabetas que pasan los 35 años sienten que la educación es un mecanismo de ascenso y logro social para sus hijos. En el mundo femenino y rural la educación es percibida como un gasto de energías para un futuro donde ellas no se ven como protagonistas.»⁷⁰ *(Dans ce scénario, l'alphabétisation est un défi. Les programmes devraient avoir comme point de départ les causes qui conduisent à exclure la femme de l'éducation (pauvreté, condition ethnique, discrimination sociale et surtout sexuelle) mais aussi les effets que cette exclusion provoque chez les femmes (sentiment d'impuissance, sous-estime de soi, crainte de sortir, manque de confiance en soi). Ces femmes éduquées dès la prime enfance dans l'idée que la femme est destinée à la maison, à la cuisine, qu'elle ne sait rien, qu'elle n'est pas capable, ne peuvent être dans un état d'esprit ouvert à l'alphabétisation. Cela signifie rompre avec un ensemble de « prisons restrictives » qui existent dans leur for intérieur et qui sont encouragées et reproduites par le contexte dans lequel elles évoluent. Soutenir que les programmes d'alphabétisation ne sont pas possibles faute de motivation des femmes revient donc à occulter cette réalité. Le problème n'est pas si simple. Il y a des conditions objectives et subjectives qui empêchent l'existence de cette motivation. La faible estime de soi, l'opposition du mari, les enfants et la communauté ainsi que les conditions de pauvreté, la surcharge de travail et le manque de temps sont les entraves les plus importantes qui s'entremêlent pour décourager les femmes. Les analphabètes qui ont passé 35 ans sentent bien que l'éducation est un mécanisme d'ascension et de réussite sociale pour leurs enfants. Dans le monde féminin et rural, l'éducation est perçue comme un gaspillage d'énergie pour un futur dans lequel elles ne se voient pas comme protagonistes).*

Il faut donc s'opposer aux obstacles familiaux, sociaux et aussi à l'intime sentiment d'incapacité. P. RUIZ BRAVO remarque que c'est souvent en participant à des activités collectives (qui se sont développées dans les années 80 avec la crise économique) comme les cantines populaires, que les femmes commencent à changer d'attitude, prennent conscience d'elle-même et se préparent à franchir le pas :

« A raíz de la crisis económica muchas mujeres comienzan a participar en comedores, clubes de madres y comités de vaso de leche.(...) Para todas ellas el participar en una organización fue el primer y más importante paso en el proceso de adquirir seguridad. El mismo hecho de salir y conversar es reiteradamente mencionado como un cambio significativo en sus vidas »⁷¹ *(Au début de la crise économique, beaucoup de femmes commencèrent à participer à des cantines populaires, des « clubs de mères » ou des « comités du verre de lait ». Pour toutes, le fait de participer à une organisation fut le premier pas déterminant dans le processus d'acquisition d'une certaine assurance. Le fait même de sortir et de parler est toujours mentionné comme un changement significatif dans leur vie.).*

Là encore pourtant, elles sont confrontées aux limites de leur analphabétisme, mais dans ce contexte de réassurance de soi, cela peut être le déclic qui les pousse en avant :

«pero aun en la propia organización ser analfabeta es también una restricción : no puede ocupar cargos, no puede realizar trámites, se siente menos. Se compara con sus compañeras y le da vergüenza. A pesar de los ofrecimientos no siempre se deciden a asistir al programa de alfabetización. Para hacerlo, requieren de apoyo, un proceso de recuperación personal. Esto es sin embargo difícil para las condiciones presentadas.»⁷² *(Mais même dans ce*

RUIZ BRAVO⁷⁰, 1993 .P.114

⁷¹RUIZ BRAVO, 1993 .P.123

⁷²RUIZ BRAVO, 1993 .P.123

groupe, c'est toujours une limitation que d'être analphabète : elle ne peut prendre de responsabilités, elle ne peut réaliser de démarches, elle se sent inférieure. Elle se compare à ses compagnes et cela lui fait honte. Malgré les possibilités, elle ne se décide pas toujours à assister au programme d'alphabétisation. Cela exige, pour ce faire, d'être appuyée, de mettre en oeuvre un processus de récupération personnelle. Cela reste néanmoins difficile dans ce type de situation.)

Une fois intégrée au groupe d'alphabétisation, le succès n'est pas assuré pour autant. Au delà des problèmes de concentration, de disponibilité, de maladresse ; le découragement guette. La pression de l'entourage, l'impression d'être traitées comme des enfants, impression accentuée encore par l'utilisation de méthodes et manuels trop souvent scolaires auxquels s'ajoute une trop forte attente constituent d'autres entraves non négligeables :

« Si bien el entusiasmo inicial es crucial, mantenerlo es lo mas difícil. La lentitud de los avances genera frustración en las mujeres. Quisieran aprender mas rapido, saber en poco tiempo lo que nunca conocieron. Demorarse en aprender revive en ellas sentimientos de impotencia e incapacidad que las llevan a abandonar el programa. Compararse con otras mujeres que si avanzan las hace sentir mal.(...)»

Si a ello unimos la vergüenza de reconocerse como analfabetas frente a la comunidad, entendemos porque algunas tratan de esconderse u ocultar sus cuadernos para que no se enteren que van a estudiar. Es duro aceptar que recién están aprendiendo las vocales. Es revivir su imagen de criaturas. Es por ello tan importante que la alfabetización con mujeres adultas sea replanteada marcando las diferencias con la educación inicial. Esto, por obvio que parezca, no es trabajado por los programas. »⁷³ *(Aussi, si l'enthousiasme initial est d'une importance cruciale, le maintenir demeure le plus difficile. La lenteur de la progression génère bien des frustrations chez les femmes. Elles veulent apprendre très vite, connaître en peu de temps tout ce qu'elles n'ont jamais su. Le fait de mettre du temps à apprendre fait revivre en elles des sentiments d'impuissance et d'incapacité qui les conduisent à abandonner le programme. La comparaison avec d'autres femmes qui progressent les met mal à l'aise(...).*

Si à cela nous ajoutons la honte de se reconnaître ainsi comme analphabète devant la communauté, nous comprenons pourquoi certaines tentent de cacher ou de faire disparaître leurs cahiers pour qu'on ne se rende pas compte qu'elles vont étudier. C'est dur d'admettre qu'on commence seulement à apprendre les voyelles. C'est revivre son image d'enfant. C'est pour cela qu'il est si important que l'alphabétisation avec des femmes adultes soit redéfinie en marquant bien la différence avec l'enseignement primaire. Ceci, pour évident que ce soit, n'est pas travaillé dans les programmes.)

2.3.3. Des succès valorisants

Pourtant, une fois l'apprentissage bien amorcé, il s'avère souvent un succès tant sur le plan personnel que dans la relation familiale et sociale :

« El hecho de no ser analfabeta les permite sentirse con derecho a dar su opinión y a ser escuchada. Se siente persona, existe en la sociedad. La educación es un símbolo altamente valorado que las ubica de otra manera en la familia y en la comunidad.(...) Un evento central es aprender a firmar. Reconocer su nombre, identificarse con el resulta fundamental para su identidad personal. Es existir, ser y reconocerse. El anonimato queda atrás. Se sienten personas con derechos. En muchos casos es recién cuando saben firmar que se animan a sacar papeles y documentos de identidad como libreta electoral y otros »⁷⁴. *(Le fait*

⁷³RUIZ BRAVO, 1993 .P.132/133

⁷⁴RUIZ BRAVO, 1993 .P.136

de ne plus être analphabète lui permet de se sentir le droit de donner son opinion et d'être écoutée !. Elle se sent une personne à part entière, elle existe dans la société. L'éducation est un symbole hautement valorisé qui les situe différemment au sein de la famille ou de la communauté.(...) Apprendre à signer constitue un événement majeur. Reconnaître son nom, s'identifier c'est un résultat fondamental pour l'identité personnelle. C'est exister, être et se reconnaître. L'anonymat s'éloigne. Elles se sentent des personnes avec des droits. Dans bien des cas, c'est juste après avoir appris à signer qu'elles s'activent pour retirer papiers et documents officiels d'identité, comme le livret électoral....).

Mais c'est peut-être sur le plan familial que les résultats s'affichent le plus clairement :

« La relación con los hijos también se recrea. Al sentirse mejor las mujeres tienen más capacidades para comprender a sus hijos, escucharlos y aconsejarlos. El no sentirse inútil modifica el vínculo madre-hijo. La autoridad no necesita ejercerse por la fuerza. En lo que respecta a la escuela las mujeres afirman que desde que aprendieron a escribir ya sus hijos no las engañan y ellas pueden controlar mejor e ir a reclamar a la escuela. »⁷⁵ (La relation avec les enfants se renoue aussi. En se sentant plus à l'aise, les femmes ont plus de facilités pour comprendre leurs enfants, les écouter et les conseiller. Le fait de ne plus se sentir inutile modifie le rapport mère-enfant. La force n'est plus nécessaire à l'exercice de l'autorité. En ce qui concerne l'école, les femmes affirment que, à partir du moment où elles ont appris à écrire, leurs enfants ne leur mentent plus et elles peuvent mieux contrôler et aller faire des réclamations à l'école.). Et bien des chercheurs s'accordent pour souligner l'importance de cette étape dans la lutte contre l'analphabétisme. Alphabétiser les femmes, c'est créer un terrain favorable qui touchera à court terme l'ensemble de leur communauté, et les enfants d'abord..

Pourtant, pour que ces résultats soient stables, effectifs, il faut plus qu'un processus d'apprentissage à la lecture et à l'écriture. Quels sont les moyens de progresser, « d'apprendre » grâce à ces capacités nouvellement acquises ? Quels éléments de formation continue ou plus sommairement de post-alphabétisation sont mis en place pour continuer et renforcer ce processus ?

2.4. la post-alphabétisation

Si la phase d'alphabétisation a fait l'objet d'une littérature abondante, portant principalement sur les outils et méthodes, la formation des éducateurs ou encore l'évaluation des programmes, la phase de préparation et celle du suivi sont beaucoup moins développées. Nous avons vu l'importance de l'étape initiale de conscientisation par le dialogue pour Paolo FREIRE, puis dans l'analyse de Patricia RUIZ BRAVO, la nécessité d'une mise en condition psychologique des apprenants. Ces deux auteurs mettent comme condition essentielle à la réussite du programme la prise de conscience par l'individu de sa relation, de son intégration à son environnement, à son histoire, l'un par la voie politique, l'autre par une démarche de type psychologique - démarches qui sont sans doute par ailleurs représentatives de leur époque. Tous deux affirment également la nécessité de la post-alphabétisation, Paulo Freire explicitement avec l'étude des « thèmes générateurs », P. RUIZ BRAVO par la nécessaire réponse à apporter aux questions, aux besoins engendrés par l'alphabétisation.

⁷⁵ RUIZ BRAVO, 1993 .P.137

L'Institut de l'UNESCO pour l'Education à Hambourg mène depuis le début des années 80 des enquêtes, à une échelle internationale, sur les stratégies d'apprentissage au niveau de la post-alphabétisation et de l'éducation continue. Toutes ces études font ressortir la mise en oeuvre d'outils et d'organisations variées selon les pays : on y remarque l'incitation au développement d'une édition ou d'une presse populaire, généralement en gros caractères et dans une langue et un langage facilement accessible, la mise en place de formations continues, souvent à caractère professionnel -rural ou industriel - ou utilitaire (couture, hygiène...) ou encore destinées à un rattrapage scolaire. Certaines études portant plus particulièrement sur l'Afrique (Tanzanie) mais aussi sur la Corée, l'Inde ou le Pérou ont démontré l'intérêt des bibliothèques rurales qui permettent l'accès, dans des villages retirés, à quelques dizaines d'ouvrages. Ces références s'intéressent d'ailleurs peu au choix des ouvrages ou à l'usage qui en est fait, mais s'attardent davantage sur les mécanismes de leur organisation.. Dans tous les cas, elles offrent souvent l'unique possibilité d'accéder à des ouvrages, de maintenir les acquis ou de s'orienter vers une autoformation, si la qualité du fonds le permet.⁷⁶

Ces études font également référence à d'autres initiatives locales, répondant à des problèmes spécifiques, mais si les détails techniques sont là encore très denses, il manque une approche théorique : « les contenus des activités de postalphabétisation sont souvent envisagés presque exclusivement sous la forme de matériel imprimé(...). D'autres activités interviennent cependant : groupes d'études, cercles culturels, cours par correspondance, émissions radio, plus rarement formation professionnelle, etc. Cependant, à de rares exceptions près, ces activités restent marginales, les éducateurs aussi bien que les « spécialistes » eux-mêmes ayant tendance à considérer la presse rurale et/ou le matériel de lecture comme les éléments essentiels de la postalphabétisation. ». Et s'il existe des actions locales, correspondant souvent à des applications pratiques de connaissances apprises, et concernant les besoins quotidiens, « le niveau d'application tend à plafonner à partir d'un certain seuil technique qui ne peut être dépassé sans un appui matériel et institutionnel que seul un encadrement peut fournir. Aussi, ces initiatives doivent-elles être renforcées par des activités organisées visant à l'acquisitions de nouveaux savoirs. ».⁷⁷

Malgré l'abondance de références, le concept de post-alphabétisation reste bien imprécis. Dans son ouvrage « Postalphabétisation et développement endogène » publié en 1985, P. CLEMENT⁷⁸ s'attache à le définir mais c'est une démarche nouvelle puisque la préface signale qu'il s'agit d'une première contribution à la clarification de ce concept. Toutefois, si l'auteur insiste sur l'importance de la définition d'objectifs précis, en complément et relation avec ceux de la préalphabétisation et de l'alphabétisation, ainsi que sur la nécessaire participation et motivation des communautés concernées, le concept de post-alphabétisation n'est pas vraiment défini par rapport à celui d'éducation continue, si ce n'est « qu'il en constitue ainsi une première étape dans la direction de l'éducation continue. Son objectif n'est pas limité à la rétention de la capacité de lire et d'écrire. Elle déblaye le terrain pour permettre de continuer les études aussi bien dans le système formel qu'à travers les systèmes non formel ou informel. De nos jours, on va, dans ce domaine, bien au-delà de toute visée d'ordre purement cognitif. A travers l'alphabétisation comme à l'aide de la postalphabétisation, on voudrait produire un citoyen plus responsable, une nation plus consciente de son identité culturelle, un peuple qui peut défendre les intérêts supérieurs de

⁷⁶ DAVE, OUANE, PERERA, 1988

⁷⁷ HAMADACHE, MARTIN, 1988.

⁷⁸ analysé par S. RASSEKH, 1990. P.273-275

son pays... ». ⁷⁹Vaste programme qui déborde largement la notion d'alphabétisation ou d'éducation en général.

Et S. RASSEKH affirme bien à la suite de cela que ces ambitions ne peuvent se concrétiser si elles ne sont suivies de mesures tendant à plus de démocratie : « Nul doute que la postalphabétisation ou l'éducation des adultes devrait être parallèle à un effort de démocratisation, un transfert des pouvoirs et des responsabilités en faveur des alphabétisés pour éviter que la tension sociale surgisse dans la société. Les notions de libération et d'habilitation ne devraient être dorénavant absentes d'aucun projet d'éducation des adultes. » ⁸⁰

Quant à Jose RIVERO qui demande lui aussi quel doit être le but de la postalphabétisation, il envisage deux alternatives : favoriser l'intégration dans le système actuel de la société ou transformer ce système. La transformation devrait être l'objectif premier et la postalphabétisation devrait apporter aux personnes concernées les moyens d'introduire eux mêmes les changements majeurs nécessaires qui leur permettraient de vivre pleinement leur vie ⁸¹.

Que l'on se réfère à S. RASSEKH, P. FREIRE, P. PARAJULI, P. RUIZ BRAVO pour ne citer qu'eux, l'alphabétisation est un outil, un moyen - et d'après P. PARAJULI, ce n'est pas un outil neutre mais un outil fortement connoté politiquement - pour s'intégrer au monde, maîtriser sa vie et son intégration dans la société. La notion d'identité, sociale ou personnelle est au coeur de ce concept d'alphabétisation. Celui-ci ne peut donc être réduit à une simple définition ou à une série de méthode et de programme. C'est une décision, un phénomène politique qui engage la société dans son ensemble. Toutefois, à partir de quelques références, il nous paraît important d'essayer d'envisager quelles peuvent être les conséquences de l'alphabétisation sur l'individu ou les groupes sociaux concernés.

⁷⁹ RASSEKH, 1990. P.30

⁸⁰ RASSEKH, 1990. P.33

⁸¹ RIVERO, 1989.

3.

IMPACTS ET CONSEQUENCES DE L'ALPHABETISATION

L'alphabétisation a, comme nous l'avons vu précédemment, un objectif souvent économique ou politique, et l'évaluation de ses effets qui se présente surtout sous une forme statistique vise surtout ses retombées économiques. Bien des études s'accordent aujourd'hui pour dire - contrairement à l'annonce des programmes des années soixante ou soixante dix - que le processus d'alphabétisation, seul, ne peut modifier une situation économique et qu'il n'est qu'un des facteurs du changement ou du développement. Cependant, si les résultats économiques ne sont pas à la hauteur des ambitions initiales, l'alphabétisation entraîne d'autres conséquences qu'Albert Meister résume ainsi : « A la différence des résultats en matière économique, qui sont prévisibles, qui vérifient ou infirment l'hypothèse à la base de l'alphabétisation fonctionnelle, les retombées de ce programme sont plus ou moins inattendues et viennent en plus des résultats espérés. Comme je l'ai déjà dit, elles sont peut-être plus significatives que les résultats attendus, même si elles se produisent à l'insu des expérimentateurs et dans des domaines dont ils ne s'occupent pas. On peut les regrouper dans les catégories suivantes : retombées sur les individus, sur les systèmes d'éducation, sur les modes d'insertion de l'individu dans la société. Toutes ces retombées sont de type social par opposition aux résultats économiques... ».⁸²

Avant d'envisager plus précisément l'impact social de l'alphabétisation sur des groupes sociaux récemment intégrés dans le monde de l'écrit, il nous paraît important de nous attacher d'abord aux effets généraux, théoriques, qu'elle induit sur l'individu. Quelles sont les conséquences de la découverte et de l'assimilation d'un nouveau code, code qui induit un

⁸² MEISTER, 1973.P.259

nouveau mode de communication, une autre manière d'envisager la transmission de connaissance ?

Depuis la fin des années soixante, un certain nombre d'études - que ce soit en histoire, en anthropologie, en linguistique - s'intéressent à l'histoire de l'alphabétisation et à son influence sur les sociétés. C'est en partant d'un travail d'ethnologie en Afrique de l'ouest que Jack GOODY ouvrit ce nouveau terrain de recherches en s'interrogeant sur les conséquences de l'introduction de l'écrit dans les sociétés dites primitives et sur leurs évolutions culturelles : « Considering the importance of writing over the past 5000 years, and the profound effects it has on the lives of each and all, surprisingly little attention has been given to the way in which it has influenced the social life of mankind. Studies of the writing tend to be histories of the development of scripts, while literary scholars concentrate upon the content rather than the implications of communicative acts.(...) The importance of writing lies in its creating a new medium of communication between men. Its essential service is to objectify speech, to provide language with a material correlative, a set of visible signs. In this material form speech can be transmitted over space and preserved over time ; what people say and think can be rescued from the transitoriness of oral communication. The range of human intercourse can now be greatly extended both in time and in space. The potentialities of this new instrument of communication can affect the gamut of human activity, political, economic, legal and religious. »⁸³ *(Si l'on considère l'importance de l'écriture durant les 5000 dernières années, et les effets profonds qu'elle a induit sur la vie de tout un chacun, on a curieusement peu prêté attention à la manière dont elle a influencé la vie sociale de l'homme. Les études sur l'écriture tendent à être des histoires de l'évolution des textes, tandis que les études littéraires se concentrent plus sur le contenu que sur les implications de ces actes de communication. C'est dans la création d'un nouveau moyen de communication entre les hommes que réside l'importance de l'écriture. Son apport essentiel est d'objectiver le discours, de pourvoir le langage d'un matériau adéquat, ensemble de signes visibles. Sous cette forme matérielle, le discours peut être transmis à travers l'espace et conservé dans le temps ; on peut préserver ce que les gens disent et pensent de l'éphémère de la communication orale. Le champ des relations humaines peut être dorénavant largement étendu à la fois dans le temps et l'espace. C'est toute la gamme des activités humaines, politiques, économiques, juridiques et religieuses qui peut être affectée par les potentialités de ce nouvel instrument de communication.)*

Pour GOODY, l'apport primordial de l'écriture réside bien dans le nouvel acte de communication qu'il permet : « Même si l'on ne peut raisonnablement réduire un message au moyen matériel de sa transmission, tout changement dans le système des communications a nécessairement d'importants effets sur les contenus transmis . »⁸⁴

3.1. Impacts de l'écrit sur la pensée et la cognition

Alors que sa première étude mettait principalement l'accent sur les effets de l'apparition de l'écriture alphabétique, que ce soit sur l'individu ou le groupe social, GOODY approfondit ses recherches en considérant l'écriture plus globalement, dans le sens d'un art graphique, et cela dans deux directions complémentaires. « La Raison graphique » publiée en 1977 se fonde surtout sur ses études anthropologiques pour « pousser plus loin l'analyse des

⁸³ GOODY, 1968. P.1

⁸⁴ GOODY, 1977 .P.31

effets de l'écriture sur les modes de pensée (ou les processus cognitifs) » tandis que son ouvrage postérieur « la logique de l'écriture » publié en 1986 s'intéresse aux mêmes effets mais cette fois sur « les institutions sociales les plus importantes ».⁸⁵

Avant tout autre développement, GOODY élimine d'emblée la distinction entre pays développés et pays en voie de développement, homme civilisé et homme sauvage, pensée rationnelle et pensée magique qu'il attribue essentiellement à notre nombrilisme occidental : « Ce qu'il y a de gênant dans les catégories, c'est leur enracinement dans une opposition Nous/ Eux, qui est à la fois binaire et ethnocentrique , ce qui la rend doublement limitative(...) Nous parlons de civilisations « primitives » et « avancées » presque comme si les esprits humains différaient dans leurs structures comme des machines de modèle ancien et récent (...)Ce qui fut gênant d'autre part, c'est qu'on ait choisit un cadre théorique excluant ou n'acceptant que de manière simpliste l'idée d'un développement. »⁸⁶

Dans les recherches générales sur le développement de la pensée humaine , « nous ne pouvons pas avoir la position de celui qui observe des couches géologiques, nous posons la question de l'intérieur. Nous sommes convaincus dès le départ qu'il y a d'importantes différences entre nous mêmes(...) et le reste . Autrement dit, comment cela se fait-il qu'ils soient sous-développés et nous développés ? Ou, pour revenir à la classification de jadis, pourquoi sont-ils primitifs et nous civilisés ? (...) On tend inévitablement à y voir non seulement un processus de transformation mais aussi un progrès. En d'autres termes, on ajoute un jugement de valeur, ce qui tend à introduire une distorsion dans notre perception de ce qu'est le développement ... »⁸⁷

« Je n'entends nullement nier qu'il y ait des différences entre « leur pensée » et la « nôtre » , mais il faut « cesser de regarder les changements qui ont affecté la pensée humaine à travers ces dichotomies ethnocentriques qui caractérisent la théorie sociologique contemporaine de l'expansion européenne (et là GOODY définit ce qui constitue le coeur de son ouvrage) Mieux vaut chercher pour ces différences des critères plus spécifiques ; et ne pas non plus négliger les éléments matériels qui accompagnent ce processus de « domestication » de l'esprit, car ils ne sont pas seulement une expression de la pensée, de l'invention, de la créativité, ils en modèlent aussi les formes à venir (...). Bien sûr, les changements dans les moyens de communication ne sont pas le seul facteur significatif. Un système, un mode de communication , cela comprend aussi le contrôle de cette technologie(...). Cependant, les différences dans les moyens de communication sont d'une telle importance qu'il est légitime d'en rechercher les conséquences sur les développements de la pensée. »⁸⁸ p46

Pour cela, il détermine trois champs de recherche : la créativité individuelle qu'il lie à l'activité intellectuelle, l'influence de l'écriture sur le progrès de la connaissance, et enfin ses conséquences sur les structures cognitives.

3.1.1. activité intellectuelle et création individuelle

C'est en revenant à la notion de tradition orale que GOODY tente de mesurer l'impact de l'écriture sur l'activité intellectuelle des sociétés dites primitives, souvent sous

⁸⁵ GOODY,1977.P.31

⁸⁶ GOODY,1977.P.36

⁸⁷ GOODY,1977.P.39

⁸⁸ GOODY,1977.P.46

estimée car considérée encore avec la « vision du monde qui s'est développée dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle »⁸⁹. « En considérant ce qu'est la tradition et la façon dont elle est créée, il faut donner toute son importance à la différence entre cultures écrites et orales, parce que cela soulève le rôle de l'individu dans la création, et donc tout le problème des intellectuels »

Le rapport à la propriété intellectuelle n'est pas le même, ce qui influe sur la création : « Si une innovation est retenue, la signature de son auteur (...) tendra à s'effacer, tandis que dans les cultures écrites chacun sait que son oeuvre résistera au temps (...) : cela contribue souvent à stimuler l'activité créatrice et favorise la reconnaissance de l'individu ».⁹⁰

En reprenant son étude sur le mythe du Bagré, GOODY définit la place de la créativité qui ne peut être perçue, comme elle l'est aujourd'hui dans les pays occidentaux. : « ...on ne peut pas imaginer de roman ou de symphonie dans une société sans écriture, quoiqu'on puisse y trouver des récits et des orchestres ; romans et symphonie sont des modes d'expression intrinsèquement écrits. Les différences ne renvoient pas principalement à des différences de « pensée » ou de « mentalité » mais à des différences dans la nature même des actes communicatifs. »⁹¹

Dans les récits ou mythes, contrairement à la vision statique que l'on s'en fait habituellement, il y a toujours, lors de chaque représentation, re-création : « il y a une uniformité du récit dans la mesure où il est transmis dans un contexte donné, par des gens qualifiés pour cela et dans un style bien particulier ; on encourage les gens à écouter puis à réciter le mythe et l'on récompense ceux qui y parviennent bien(...). Les gens sont véritablement encouragés à insérer dans le corps même du poème des éléments qu'ils ont appris à l'occasion d'autres cérémonies. Au cours même du récit, on introduit sans cesse de nouveaux éléments, comme le prouvent les versions successives que nous avons enregistrées (...). Comme il s'agit d'une création continue, il n'est plus possible d'analyser un mythe comme si on avait à faire au nombre fini des manuscrits d'un écrivain ; chaque récitant est auteur, même si certains sont plus créateurs que d'autres »⁹²

De même, dans le domaine religieux, l'arrivée de l'écriture modifie, en les accentuant plutôt, certaines attitudes. Dans toute religion, il y a toujours une part de création, d'adaptation, qui est à l'origine de l'évolution des cultes et qui témoigne bien de l'activité, de la position intellectuelle de certains membres : « il existe (...) des individus occupés à repenser leur univers conceptuel, pas dans sa totalité, mais dans certaines de ses parties. Ils vont reconsidérer quelques unes des relations de l'homme avec ses dieux, ses plantes médicinales, ses aliments prohibés, et adopter un nouveau culte (un nouveau « dieu » ou « fétiche ») associé à des comportements interdits et obligatoires. Ces innovations ne sont pas de simples répétitions de ce qui a toujours été(...)Ceux qui inventent ou introduisent ces nouveaux cultes le font souvent en réponse à une partie de l'opinion, à une demande de nouveaux moyens d'action. Ces hommes sont parmi les intellectuels des sociétés sans écriture. (...) Quand l'écriture apparaît, elle devient souvent la technique divinatoire la plus appréciée parce qu'elle rend possible une nouvelle pratique du « secret ». A partir de là, les devins sont amenés à jouer avec des idées plus complexes, à relier entre eux des aspects différents de l'univers... »⁹³

⁸⁹ GOODY, 1977.P.70 et 73

⁹⁰ GOODY, 1977.P.54

⁹¹ GOODY, 1977.P.72

⁹² GOODY, 1977.P.76

⁹³ GOODY, 1977.P.77/78

Enfin chez ces « intellectuels », l'écriture permet l'intégration d'éléments d'autres cultures - en l'occurrence des cultures de colonisation qui ont apporté l'écrit - pour la recherche d'une synthèse entre deux mondes, l'addition de deux cultures et non le remplacement de l'une par l'autre. : « Plus récemment, l'introduction de la culture écrite européenne avec son alphabet plus simple, ses livres imprimés, ses systèmes formalisés d'éducation, a entraîné d'autres profonds changements, en particulier dans les objets et l'organisation de l'activité intellectuelle(...)Mais dans cette première période de production intellectuelle, on observe fréquemment aussi (dans les oeuvres publiées du moins) une certaine imbrication de la tradition européenne et des autres, comme si ces auteurs exploraient les voies susceptibles de donner sens à leur nouvel univers intellectuel(...) Mais il est important aussi d'y voir comment des intellectuels s'efforcent ainsi individuellement de donner sens à leur nouvel univers (à la fois africain et européen) et de produire une synthèse des deux traditions pour eux significatives. Ils assument par là même le rôle de l'intellectuel dans la société, qu'elle soit simple ou complexe, avec ou sans écriture, coloniale ou traditionnelle. Mais ils ne peuvent le faire qu'avec des outils intellectuels que leur ont fournis les progrès fondamentaux intervenus dans le domaine des moyens de communication : non seulement l'écriture, mais la civilisation du livre imprimé à laquelle ils appartiennent. » . Pour GOODY, l'accès à l'écrit représenterait donc dans un premier temps une immense possibilité d'enrichissement, avec l'accès d'une part à de nouvelles connaissances et d'autre part, à d'autres outils .⁹⁴

3.1.2. l'influence de l'écriture sur les progrès de la connaissance

« L'écriture, surtout l'écriture alphabétique rendit possible une nouvelle façon d'examiner le discours grâce à la forme semi permanente qu'elle donnait au message oral » ; « Il est en effet plus facile de percevoir les contradictions dans un texte écrit que dans un discours parlé, en partie parce qu'on peut formaliser les propositions de manière syllogistique et en partie parce que l'écriture fragmente le flux oral, ce qui permet de mettre côte à côte et de comparer des énoncés émis à des moments et dans des lieux différents »⁹⁵ . Et GOODY souligne ainsi la différence fondamentale entre le phénomène (traditionnel) de mémorisation et celui d'accumulation de connaissances - grâce à l'écrit - qui permet le développement de l'esprit critique, mais aussi l'abstraction et la rationalisation : « Ce moyen d'inspection du discours permit d'accroître le champ de l'activité critique, favorisa la rationalité, l'attitude sceptique, la pensée logique(...).Les possibilités de l'esprit critique s'accrurent du fait que le discours se trouvait ainsi déployé devant les yeux ; simultanément s'accrut la possibilité d'accumuler des connaissances, en particulier des connaissances abstraites, parce que l'écriture modifiait la nature de la communication en l'étendant au-delà du simple contact personnel et transformait les conditions de stockage de l'information ; ainsi fut rendu accessible à ceux qui savait lire un champ intellectuel plus étendu. Le problème de la mémorisation cessa de dominer la vie intellectuelle ; l'esprit humain put s'appliquer à l'étude d'un « texte » statique, libéré des entraves propres aux conditions dynamiques de l' « énonciation », ce qui permit à l'homme de prendre du recul par rapport à sa création et de l'examiner de manière plus abstraite, plus

⁹⁴ GOODY,1977.P.82/83

⁹⁵ GOODY,1977..P.86 et50

générale, plus « rationnelle ». En rendant possible l'examen successif d'un ensemble de messages étalé sur une période beaucoup plus longue, l'écriture favorisa à la fois l'esprit critique et l'art du commentaire d'une part, l'esprit d'orthodoxie et le respect du livre d'autre part. »⁹⁶.

L'écrit permet ainsi d'examiner un énoncé sous divers aspects, de le décortiquer, bien plus que sa présentation orale, et de prendre du recul par rapport au contenu : « C'est surtout la forme dans laquelle sont présentées les alternatives qui rend conscient des différences, qui oblige à voir les contradictions, qui fait prendre conscience des « règles de raisonnement, qui contraignent à élaborer une telle « logique ». Et cette forme est fonction du mode écrit ou littéraire d'expression. Pourquoi ? Parce que, quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte(...) Le discours ne dépend plus d'une « circonstance » : il devient intemporel. il n'est plus solidaire d'une personne ; mis sur papier, il devient plus abstrait, plus dépersonnalisé. »⁹⁷

Et GOODY insiste particulièrement sur la décontextualisation, la dépersonnalisation de l'énoncé écrit qui s'oppose à la proximité du discours oral : « Dans un discours de forme orale il est plus facile de se duper ainsi soi-même et moins facile d'en prendre conscience. Le processus de la critique (constructive), qu'elle soit le fait de celui qui parle ou d'un autre, se trouve bloqué ou rendu plus difficile. Et de même, il est peut-être plus facile de se laisser prendre à la mauvaise foi délibérée de l'orateur qu'aux ambiguïtés non intentionnelles de l'écrivain ; à la lecture, les inconséquences sautent aux yeux. Grâce à la rhétorique, au don oratoire, les tours de passe-passe du démagogue peuvent agir plus directement sur l'auditoire que le message écrit. Ce qui est en jeu ici, c'est en partie l'*immédiateté* du contact personnel, le rôle du geste et de l'intonation qui sont le propre de la communication orale. »⁹⁸

Mais si l'on considère l'écriture dans toute ses possibilités, si on la détache de la simple transcription de la parole, on perçoit mieux ses incidences non seulement sur la connaissance mais aussi sur la pensée

3.1.3. Influence de l'écriture sur les structures cognitives

Généralement, « on ne prend en compte que l'un des usages possibles de l'écriture : la transcription d'énoncés oraux(...) Non seulement on laisse de côté, mais on condamne a priori, comme de véritables « usurpations », toutes les pratiques par lesquelles l'écrit se libère de l'énoncé oral ou même se substitue à lui. »⁹⁹

Tout d'abord, l'écriture permet de revenir sur ce que l'on a dit, de faire des arrangements, une restructuration ou des corrections, ce qui explique que l'on rencontre deux types de discours oraux selon qu'il y ait ou non accès au mode écrit. Mais surtout l'écriture peut être un outil de communication non seulement « dans la relation avec autrui mais aussi

⁹⁶ GOODY, 1977. P.87

⁹⁷ GOODY, 1977. P.96/97

⁹⁸ GOODY, 1977. P.106

⁹⁹ GOODY, 1977 P.8

lorsqu'un individu se parle à lui-même : calcul mental ou discours intérieur »¹⁰⁰. C'est donc ainsi une possibilité d'enrichissement intérieur, individuel.

Les premières traces d'écriture montrent bien que l'usage de l'écriture est déconnecté dès le départ de la parole. Parmi les tablettes d'écriture cunéiforme retrouvées au Moyen Orient, la majorité porte des informations économiques et administratives : « Mais quel est le sujet de la grande masse des textes écrits ? Même à l'époque assyrienne, ce n'est pas principalement le « courant traditionnel », qu'il s'agisse de créations littéraires ou de transcriptions de mythes et des contes populaires ; tiennent au contraire la première place les documents économiques et administratifs trouvés dans les temples et les palais de tout Babylone et qui couvrent géographiquement et chronologiquement un espace bien plus grand que les textes d'ordre plus académique ; les trois quarts de toutes les inscriptions cunéiformes retrouvées, soit environ cent cinquante mille, relèvent de cette catégorie. Il s'agit de lettres ou de documents juridiques : « Des actes de vente et d'achat, des contrats de location, de prêt, d'adoption, de mariage, des testaments ; des livres de comptes, des listes d'inventaire, des notes rédigées par des commerçants, des secrétaires ou des banquiers ; et aussi des recensements et des rôles fiscaux, ces produits privilégiés de tout système bureaucratique hautement développé »¹⁰¹

Ces textes sont le plus souvent présentés sous une forme particulière sur laquelle insiste GOODY : la liste, qui n'apparaît que rarement dans le discours oral : la liste « n'est pas la représentation directe de la parole. Elle s'oppose même à la continuité, à la fluidité, à la connexité propres aux formes ordinaires du langage parlé : conversations, discours, etc. ; elle y substitue un certain agencement qui a pour effet de séparer les concepts, les éléments du langage, de les séparer non seulement du contexte plus large dans lequel s'insèrent toujours ou presque les énoncés oraux, mais aussi les uns des autres(...) De ce point de vue donc, les listes diffèrent beaucoup des formes du langage parlé, parce qu'elles en disjoignent les éléments et les traitent abstraitement. Pourtant c'est précisément ce type d'écrit que l'on rencontre si fréquemment lorsqu'intervient la « réduction » (comme on dit) de la parole à l'écriture, en Afrique contemporaine ou dans le Proche Orient ancien. »¹⁰²

Pour GOODY, la liste a eu des impacts déterminants dans l'histoire de la pensée : « Cette manière de mettre en liste a certainement joué un rôle important dans les premiers systèmes proto-alphabétique. Et même le simple fait de constituer des listes de ce genre peut avoir contribué au développement de l'alphabet dans la zone palestino-phénicienne »¹⁰³

Toujours en référence à l'Orient ancien, les inventaires ou état de commerce ont favorisé l'émergence d'une pensée abstraite « en contribuant au développement d'un système généralisé d'équivalence »¹⁰⁴ dans le domaine de la comptabilité. De même, les tablettes portant des listes lexicales ou chronologiques témoignent de l'influence de l'écriture sur la structuration de la pensée. Les listes lexicales ou les listes d'objet par catégories qui ont été découvertes « sont le signe d'un travail d'abstraction, de décontextualisation, d'une activité ludique - parfois aussi d'un certain art de s'enfermer dans les concepts. Mais en même temps, elles permettent de concrétiser les problèmes de classification, elles enrichissent le savoir,

¹⁰⁰ GOODY, 1977. P. 51

¹⁰¹ GOODY, 1977. P. 148

¹⁰² GOODY, 1977. P. 151

¹⁰³ GOODY, 1977. P. 154

¹⁰⁴ GOODY, 1977. P. 161

ordonnent l'expérience »¹⁰⁵. Elles permettent ainsi la hiérarchisation d'éléments : « l'écriture a sur les classifications un effet de nature dialectique. D'un côté, elle rend plus stricte la définition des catégories(...)En outre, l'écriture contribue à accentuer la dimension hiérarchique du système classificatoire. En même temps, par le fait même qu'elle les assemble, elle conduit à s'interroger sur la nature de ces classes »¹⁰⁶. Cette hiérarchisation, paradoxalement, favorise la remémoration : « L'alphabet, en cristallisant les possibilités auditives de mise en ordre, fournit une forme de classification très efficace. De même, la liste, en rendant les classes plus visibles et plus strictement définies, permet à l'individu de manipuler plus aisément l'information, en particulier en l'ordonnant hiérarchiquement, ce qui est souvent décisif dans le processus de remémoration. »¹⁰⁷.

Par ailleurs, le fait d'établir des listes (de même que les formules, les tables...) « implique aussi des modifications à l'intérieur du psychisme, ou que du moins reconnaître son rôle devrait changer notre compréhension des processus psychiques. ». Enfin, la liste n'est pas naturelle, comme on le pense souvent ; il ne s'agit pas d'une « nouvelle habileté technique » mais « d'une nouvelle aptitude intellectuelle » : « Ecrire, faire des listes, c'est procéder à un recodage linguistique »¹⁰⁸

Enfin, les listes qui définissent une chronologie, avec des successions de règnes, de chroniques, d'annales jouent un rôle important « dans le développement de l'histoire, en entendant par là, dans ce contexte, le progrès vers une compréhension plus complète et plus précise du passé. ». Elles constituent des archives qui « sont une condition préalable de l'histoire »¹⁰⁹.

3.2. influence de l'écriture sur les sociétés

Si dans « la Raison graphique », GOODY s'est plus particulièrement attaché à démontrer l'influence de l'écriture sur l'évolution de la pensée, il s'intéressera ensuite davantage à l'impact de l'écriture sur les sociétés, thème qu'il développera dans la « Logique de l'écriture »... Bien que cette étude nous entraîne bien loin, au delà du concept d'alphabétisation, certains thèmes évoqués apportent un éclairage intéressant sur les problèmes rencontrés dans les pays en voie de développement par les communautés traditionnelles face à l'organisation nationale, reposant sur l'écrit.

Concernant le domaine religieux - le plus significatif pour lui - GOODY établit une distinction ferme entre les grandes religions, dites religions universelles, qui reposent sur un texte, un Livre fondateur, et les religions traditionnelles, ensemble « de pratiques et de croyances, qui reposent sur des notions de vie et de mort, de l'existence d'un monde supraterrrestre, d'esprits et de divination, de propitiation et de séquences rituelles »¹¹⁰ et qui n'en ont parfois même pas le nom : « Je ne trouve dans les langues africaines aucun équivalent

¹⁰⁵ GOODY, 1977. P.170

¹⁰⁶ GOODY, 1977. P.182

¹⁰⁷ GOODY, 1977. P.196

¹⁰⁸ GOODY, 1977. P.192-193

¹⁰⁹ GOODY, 1977. P164 et 166

¹¹⁰ GOODY, 1986. P.16

du terme occidental de « religion » (ni même de « rituel »), et, ce qui est plus important encore, les acteurs ne semblent pas considérer croyances et pratiques religieuses de la même façon que nous autres, musulmans, juifs, hindous, bouddhistes, chrétiens ou athées, c'est à dire comme un ensemble distinct »¹¹¹. On naît dans une religion traditionnelle alors que l'on peut se convertir aux grandes religions : « Vous ne pouvez pas pratiquer la religion achanti si vous n'êtes pas achanti vous-même(...)Les religions écrites en revanche, du moins celle qui disposent d'une écriture alphabétique, sont généralement des religions de prosélytisme¹¹², et pas simplement des religions dans lesquelles on est né »¹¹³. Or, la conversion à l'une de ses grandes religions entraînent de grandes modifications dans une société puisqu'elles excluent toujours les croyances antérieures : « sur le long terme, l'acceptation des croyances et pratiques chrétiennes ne signifiaient pas simplement l'adoption de croyances supplémentaires qui apportaient des modification limitées au système religieux existant, mais elle entraînait le rejet de tout ce qui n'étaient pas ces croyances. Elle exigeait la conversion, le franchissement d'une frontière, l'échange d'un ensemble global de croyances contre un autre ensemble d'un type différent.(...)La vérité revêtait un sens différent car il existait un nouvel étalon, l'écrit. »¹¹⁴. Et si, dans le cas de conversion forcée - comme en Amérique Latine- des éléments anciens subsistent, c'est souvent à l'insu de la religion prosélyte. Selon Gérard Taylor, chercheur au CNRS et linguiste, on peut, lorsque l'on n'en a pas perdu la clé d'interprétation les retrouver dissimulés dans les contes, mythes ou rites traditionnels.¹¹⁵

Par ailleurs, les religions fondées sur un Livre tendent à la décontextualisation, à l'abolition des particularismes pour tendre vers un universalisme : « Les religions écrites font tendre la structure normative d'un système social vers l'universalisme de deux manières. D'abord, dans la mesure où une religion vient en un certain sens de « l'extérieur », sous l'effet des processus de conversion et de propagation, ses normes sont nécessairement appliquées à plus d'un groupe ou à plus d'une société. En second lieu, les formulations écrites favorisent la décontextualisation ou la généralisation des normes. Ce second processus fonctionne de la manière suivante. Dans les codes écrits, il existe une tendance à présenter une seule « formule » abstraite qui recouvre, et dans une certaine mesure remplace, les normes plus contextualisées des sociétés orales ».¹¹⁶

Enfin, pour GOODY, la comparaison des religions basées sur des textes avec les religions traditionnelles amènent à revoir les présupposés sur l'évolution interne de ces religions : « mon point de vue va à l'encontre de tout présupposé concernant la nature statique des systèmes religieux des sociétés simples, sans écriture, qui les opposeraient à ceux des sociétés du monde moderne, dynamiques et soumis au changement. Cette opposition est peut-être fondée en ce qui concerne la technologie, l'économie et d'autres spères de l'action sociale qui s'y rapportent. Mais on doit la contester en ce qui concerne la religion. En premier lieu, les religions universelles que j'ai citées ont toutes leur livre saint ou leurs écritures saintes(...)Alors que la liturgie de l'Eglise catholique peut changer au cours du temps, et que les techniques de prière peuvent différer entre elles(...)et alors que les interprétations varient, la parole elle-même demeure telle qu'elle a toujours été » tandis que dans les religions traditionnelles, considérées

¹¹¹ GOODY, 1986. P.16

¹¹² c'est certainement vrai pour la religion chrétienne ou musulmane, beaucoup moins pour la religion juive.

¹¹³ GOODY, 1986.P.17

¹¹⁴ GOODY, 1986.P.22

¹¹⁵ TAYLOR, 1996.P.22-23

¹¹⁶ GOODY, 1986.P.24

comme immuables, l'avènement du magnétophone a permis de démontrer « la capacité d'invention des cultures africaines en matière de religion, y compris de rituel et de mythe »¹¹⁷

Si GOODY insiste fortement sur les capacités d'extension et de domination des religions liées à l'écriture, il démontre également l'influence de l'écrit sur le développement économique qui permettait « de stocker l'information sur une certaine période de temps et rendait ainsi la « mémoire » plus fiable ; la confirmation d'une transaction ne reposait plus seulement sur la durée de vie des témoins oculaires, mais sur la conservation du document lui-même souvent validé par des marques ou des signatures (...) ce qui pouvait permettre de suivre et d'effectuer un plus grand nombre de transactions au même moment »¹¹⁸. L'écriture permet aussi l'instauration du crédit et des équivalences à grande échelle.

La tenue de « livres » de compte autorise également la gestion à long terme : « il n'était pas nécessaire qu'à une opération isolée corresponde une autre opération, du moment que les « livres » s'équilibraient sur le long terme »¹¹⁹. De même, la mise en écrit facilite l'organisation du travail : « un enregistrement durable permet de relire comme de consigner ses pensées et ses annotations. De cette manière, on peut revoir et réorganiser son propre travail, reclassifier ce qu'on a déjà classifié, rectifier l'ordre des mots... »¹²⁰. L'usage de l'écriture induirait donc un mode de développement et d'organisation que ne peuvent atteindre les sociétés orales.

Surtout, l'écriture favorise la mise en place d'une bureaucratie, que ce soit au niveau politique, institutionnel ou juridique. Et si paradoxalement, elle permet d'une part une plus grande précision en établissant des normes, des règles figées, une personnalisation des ordres qui portent désormais une signature et perdent l'aspect diffus du bouche à oreille ou encore une participation accrue aux affaires publiques par une information plus largement diffusée, ou par le bulletin de vote écrit et secret, elle implique d'autre part la présence d'intermédiaires, de spécialistes ou traducteurs chargés de rappeler ou d'expliquer les règles et normes, principalement dans le domaine du droit. Elle tend par ailleurs à exclure ceux qui n'en possèdent pas ou n'en maîtrisent pas le code¹²¹.

GOODY souligne ainsi à de nombreuses reprises le rôle déterminant de l'écriture dans l'évolution de la propriété de la terre : « L'introduction du titre écrit dans une société où les droits et les fonctions étaient établies oralement eut un effet d'une grande portée, et fut particulièrement dévastateur pour ceux qui n'avaient pas accès au nouveau moyen de communication. En effet, on peut considérer ce passage de l'oral à l'écrit comme décisif de nos jours comme par le passé, pour l'appropriation des droits par les propriétaires, qu'ils soient des ecclésiastiques ou des laïcs. Bien entendu, les hommes dotés de pouvoirs, et surtout les conquérants se sont toujours appropriés des terres par la force armée. Cependant, la valeur que

¹¹⁷ GOODY, 1986. P. 18 et 19

¹¹⁸ GOODY, 1986 P. 73-74

¹¹⁹ GOODY, 1986. P. 74

¹²⁰ GOODY, 1986. P. 91

¹²¹ Dans ce rôle d'intermédiaire obligé, Abdon YARANGA VALDERRAMA (1992) situe le métis qui « n'est pas seulement propriétaire ou administrateur de l'hacienda, il est aussi l'avocat plus ou moins véreux, le juge, le gouverneur, le policier, le commerçant. Par le seul fait qu'il soit « misti », même s'il n'a ni bien, ni situation, il est pourvu aux yeux de l'indigène d'un certain degré d'autorité. »

les cours de justice accordent aux actes notariés a fourni un mécanisme légitimant le transfert des terres sans titre, et donc sans propriétaire, à ceux qui maîtrisaient, de manière directe ou indirecte, le moyen de communication en question.¹²²». Ainsi « partout dans le monde, des hommes lettrés, commissaires, juges et colonialistes ont insisté pour qu'on élabora des preuves écrites certifiant la tenure. De cette manière, que ce fut à Fidji, à Porto Rico ou dans le sud-ouest américain, des peuples n'utilisant pas l'écriture, analphabètes ou partiellement alphabétisés, ont été privés des terres qui leur appartenaient à l'origine. ». L'acte écrit de propriété favorise également l'individu et ignore le droit de la famille élargie, comme de la communauté.¹²³

Ces quelques éléments extraits de la « Logique de l'écriture » permettent de mieux percevoir les conséquences ambiguës de l'introduction de l'écriture dans une société. Facteur de développement, de multiplication des échanges, elle est aussi facteur d'exclusion pour ceux qui ne la maîtrisent pas comme en témoignent d'ailleurs toutes les études qui traitent de l'analphabétisme ou de l'illettrisme. Elle peut être aussi, si l'on se réfère au discours de Goody sur les grandes religions, facteur de domination, outil d'imposition d'une culture à une autre culture. Dans les pays en voie de développement qui sont le plus souvent d'anciennes colonies, l'écriture est le symbole et le vecteur d'une autre ou plutôt de l'Autre culture. Quels sont donc les effets de l'alphabétisation sur ce rapport à la culture ?

3.3. quelques conséquences de l'alphabétisation

Tous les auteurs cités sont unanimes sur la nécessité de l'alphabétisation, pour le développement intellectuel et social de l'individu et pour son intégration à la vie culturelle, sociale et politique. Pourtant, comme le soulignent GOODY, PARAJULI ou FREIRE, on ne peut considérer l'alphabétisation comme un simple accès à l'écrit. A travers lui, on accède aussi à la culture dont il est porteur, et l'enjeu de l'alphabétisation se situe bien au moment du passage d'une culture à une autre. Qu'entraîne pour l'individu ou son groupe social, l'accès à l'écriture, c'est-à-dire le passage d'une culture à une autre ?

3.3.1. L'émigration, conséquence de l'accès à l'éducation

Dans les ouvrages traitant de l'Amérique latine, la référence au colonialisme est omniprésente, malgré quelques 170 ans d'indépendance, et le courant indigéniste au début du siècle, avec des figures comme celle de l'écrivain péruvien ARGUEDAS, a marqué la volonté de réappropriation de la culture traditionnelle. Mais il s'agissait, comme cela l'a été dans les pays européens à la même époque, d'un mouvement porté par des intellectuels issus d'une élite et non de l'émergence d'une culture populaire. Les études menées récemment dans des

¹²² GOODY, 1986. P.86

¹²³ GOODY, 1986. P.155

communautés rurales témoignent toujours, comme nous avons pu le voir dans le chapitre consacré à l'école, d'une grande ambivalence. On relève à la fois une forte attraction pour l'instruction et un grand malaise devant ses conséquences : « L'assimilation de nouvelles valeurs par les paysanneries s'inscrit dans un processus d'intégration nationale, dont les phénomènes de marginalisation et d'acculturation constituent les deux pôles. En imposant une langue nationale, porteuse d'une culture non moins nationale ou assimilée comme telle, l'école se fait le vecteur d'intégration par excellence. Cette volonté d'identité nationale, un peu partout dans le monde, n'a pas été sans mal et n'a pas encore trouvé partout sa forme achevée. Dans les Andes, ce processus est marqué par l'affrontement de cultures distinctes. Depuis la conquête espagnole, les populations andines ont vu leur propre langue (principalement le quechua), leur propre système de valeurs et de croyances niées par la nouvelle culture dominante, d'origine occidentale. Cet affrontement s'est progressivement déplacé vers une « dualisation » entre populations urbaines et populations rurales, puisque c'est en ville que se trouvent les centres de pouvoirs. Les communautés andines sont redevables à des *comuneros* instruits de l'issue heureuse de nombreux procès les affrontant à des grands propriétaires, ainsi que de leur reconnaissance officielle. Ces faits expliquent pourquoi l'éducation est perçue par les paysans comme le meilleur moyen de modifier le rapport de force entre ruraux et urbains, établi sur une base culturelle différenciée. Par ailleurs, l'identification de l'éducation scolaire à un progrès indique la volonté des populations andines de s'intégrer à la culture reconnue comme nationale, au risque d'y perdre leur identité propre. Mais cette acculturation est une condition nécessaire pour accéder aux bénéfices de la modernisation du pays. La contradiction entre deux modes de socialisation, celui du milieu d'origine et celui du système éducatif, produit un autre résultat : l'émigration. Le phénomène éducatif est donc un facteur idéologique fondamental du changement social dans la communauté paysanne et ses conséquences atteignent l'espace extra communal. »¹²⁴

L'émigration est une des premières conséquences notables de l'accès à l'éducation : « Les paysans considèrent que l'éducation est le meilleur investissement qu'ils puissent réaliser et le meilleur héritage qu'ils puissent laisser à leurs enfants. En vertu de cet idéal, bien des choses vont changer dans la communauté. Concrètement ces changements se traduisent par un vieillissement de la population active et une décapitalisation des exploitations familiales. En effet, lorsqu'un fils de paysans a la possibilité de poursuivre ses études, son intention n'est pas de se préparer pour prendre la succession de l'exploitation familiale. La démarche la plus suivie est, bien sûr, l'émigration. »¹²⁵

Marguerite Bey, auteur de ces lignes et chercheur à l'IEDES, analyse longuement les différents types d'émigration dans deux communautés andines peu éloignées de Lima, leurs causes et leurs conséquences : « Les situations rencontrées peuvent être regroupées en deux catégories : l'émigration temporaire, dans un but de capitalisation ou de complément monétaire à une économie basée sur une faible production agropastorale et l'émigration définitive, due aux limitations du développement des forces productives. Les options migratoires sont déterminées non seulement par les conditions de productions spécifiques à chaque communautés, mais aussi par la situation économique de chaque famille. Ainsi, les familles les plus pauvres n'ont d'autres recours que celui de compléter des revenus agricoles insuffisants par un revenu salarial(...) Dans les familles plus aisées, l'émigration répond à un calcul économique différent : si les conditions de production locales sont saturées (ce qui est généralement le cas) l'installation en ville devient en objectif en soi... »¹²⁶. Et le lien avec l'école - facteur ou conséquence - est là encore très présent : « Ces activités (hors de la

¹²⁴ BEY, 1992. P.37-38

¹²⁵ BEY, 1992. P.49-50

¹²⁶ BEY, 1992 P68

communautés) coïncident, dans la plupart des cas, avec la scolarisation des enfants en ville, soit pour permettre à ces derniers d'être scolarisés dans de meilleures conditions qu'au village, soit pour faciliter aux parents un rapprochement avec les enfants déjà installés en ville »¹²⁷.

Cette émigration, ainsi que l'apport monétaire qu'elle induit, modifie totalement les relations sociales à l'intérieur des communautés, en cassant la solidarité traditionnelle des membres, et en éliminant la redistribution des biens de la communauté : « La démocratisation de l'éducation a permis aux paysans les plus aisés de s'enrichir et de renforcer leur pouvoir, alors qu'elle a paupérisé les plus pauvres. En outre, en ouvrant des perspectives professionnelles aux diplômés, l'éducation apporte une solution à la pression démographique sur la terre et évite donc un remembrement des terres communales, dont les plus pauvres auraient pu bénéficier. Une nouvelle configuration sociale se dessine dans le milieu communal, dont le trait le plus significatif est certainement l'ouverture de la communauté à la société globale. La monétarisation de l'économie familiale et l'assimilation de valeurs « urbaines », véhiculées par les activités extra-communales et l'éducation formelle, viennent modifier l'image que ses propres membres se forment de la communauté(...). Nous nous trouvons dès lors au cœur des principaux enjeux pour l'avenir de la communauté paysanne. »¹²⁸. L'émigration entraîne encore, indirectement, une conséquence grave pour les communautés concernant la qualité de l'école : « Le phénomène scolaire soulève une question essentielle pour le devenir des communautés. On observe une contradiction entre la forte demande d'établissement scolaires dans les communautés et le taux d'émigration élevé des jeunes, qui vont poursuivre leurs études en ville, en dépit de l'existence de collèges dans leurs villages(...) un niveau pédagogique supérieur est invoqué par les parents qui préfèrent envoyer leurs enfants à Huancayo voire à Lima. Mais(...) cette raison en cache une autre, d'ordre économique : la scolarisation des enfants permet de créer ou de renforcer un pôle d'activité en milieu urbain. La réalité scolaire dans chacune de ces communautés est instructive à plusieurs égards : elle montre l'évolution de la scolarisation des garçons et des filles. Alors que la proportion de ces dernières tend à augmenter, on observe une diminution des effectifs masculins. Bien sûr, cette tendance est inversée en ville. On remarquera aussi une élévation de l'âge en fin de primaire, qui révèle une scolarité en dents de scie. Certes, la proportion croissante de filles indique une démocratisation de la scolarisation, mais l'école rurale est un pis-aller. Elle répond moins à un besoin de formation qu'à un désir d'instruction, considéré désormais comme un minimum nécessaire ; mais qui s'intègre aux activités familiales(...) ce qui fait dire aux paysans les plus aisés que « pour bien étudier, il faut aller en ville »¹²⁹.

Mais l'émigration, selon les communautés, la force de leurs traditions et leur éloignement des grandes villes n'est pas forcément perçue comme une ouverture, mais comme un problème auquel les confronte l'école. L'école incite les jeunes à partir vers la ville - qui représente un danger - en laissant les parents démunis de l'aide que pourrait apporter un enfant possédant un minimum d'instruction : « Piensan (las mujeres) que la escuela no responde a la necesidad del campo, que alienta a que sus hijos salgan a la ciudad. Sin embargo, su opinion sobre la escuela es ambivalente : si bien quieren que sus hijos aprendan, sienten temor de que se vayan de su lado. Quien la ayudaria en el campo ? pero paralelamente,

¹²⁷ BEY, 1992. P. 66-67

¹²⁸ BRY, 1992. P. 73-74

¹²⁹ BEY, 1992 P. 41

mandarlos a la escuela es una inversion : ellas esperan que sus hijos las ayuden.¹³⁰» (Elles pensent (les femmes) que l'école ne répond pas aux nécessités de la campagne, qu'elle encourage leurs enfants à partir en ville. Toutefois, leur opinion sur l'école est ambivalente : bien qu'elles veuillent que leurs enfants s'instruisent, elles ont peur qu'ils ne les quittent. Qui les aidera dans les travaux des champs ? Mais, parallèlement, les envoyer à l'école est un investissement : elles espèrent que leurs enfants les aideront.

3.3.2. Une alternative : écrire la tradition orale

Si l'émigration est le phénomène le plus visible qui se traduit concrètement par l'explosion des centres urbains (Lima regroupe environ le tiers de la population péruvienne), l'alphabétisation, la scolarisation font espérer d'autres changements, moins clairement définis que ceux engendrés par l'émigration : « No todo se reduce a conseguir trabajo fuera. Se manifiesta también, muy profundamente, la necesidad de recuperar mediante la escuela el valor perdido, valor que los signos exteriores de riqueza no pueden reponer. Y el progreso, para algunos, no se reduce necesariamente a ir a la ciudad : también puede ser aprender a reclamar sus derechos y hacerse respetar. ».¹³¹ (Mais cela ne se limite pas à trouver un travail à l'extérieur. Se manifeste également, très profondément, le besoin de retrouver à travers l'école les valeurs perdues, valeurs auxquelles les signes extérieurs de richesse ne peuvent répondre. Et le progrès, pour certains, ne se réduit pas nécessairement à l'émigration en ville : ce peut être aussi apprendre à revendiquer ses droits et se faire respecter.)

Ce besoin s'exprime d'ailleurs dans une image paysanne très explicite : « Aprender a leer no solo es tener ojos, sino también conocer los ojos. Es como si tuviera acceso no solo a ver, sino también a conocer el instrumento que permite ver. »¹³² (Apprendre à lire, ce n'est pas seulement avoir des yeux, c'est aussi connaître ses yeux. C'est comme si on avait la possibilité non seulement de voir mais aussi de connaître l'instrument qui permet de voir.

La revendication pour une reconnaissance de sa propre culture est forte, mais elle est souvent non dite ou implicite dans les actes quotidiens ou les discours, en raison du poids de l'histoire et de la domination subie et elle n'est pas toujours bien interprétée « Les relations entre les paysans et ces multiples instances de développement sont parties sur un pied d'inégalité. Le paysan andin est convaincu (par des siècles d'expérience) qu'il se trouve en position d'infériorité vis-à-vis de toute personne qui vient de la ville pour lui parler de progrès. Même lorsque la discussion s'engage sur son propre terrain - les techniques d'agriculture et d'élevage - le « citadin » est supposé en savoir plus que lui. Mais le paysan n'est pas dupe : puisqu'il ne peut convaincre avec des mots, il adopte une attitude conciliante et suit ses propres convictions. C'est ce que les observateurs extérieurs ont appelés l' « hypocrisie du monde andin » ou encore la « résistance des paysans face au changement »¹³³. Pour les agents de la microrégion, jeunes et inexpérimentés, comme pour la plupart des techniciens et ingénieurs des organismes d'Etat que j'ai rencontrés, le « paysan » est « entêté » ou

¹³⁰ RUIZ BRAVO .P.130

¹³¹ La Escuela : J. ANSION, La Escuela como trampolin hacia fuera, dentro de una estrategia familiar de largo plazo. P.355

¹³² idem

¹³³ Cette « résistance au changement n'est pas sans évoquée « l'attitude oblique » que Richard HOGGART analyse dans « la Culture du pauvre ». P.

« querelleur » parce qu'il ne se soumet pas à « ce qu'on lui dit de faire » ; plus rarement, il « coopère » ; jamais il n'est considéré comme ayant des connaissances précieuses sur son milieu. »¹³⁴ Pourtant, si les paysans peuvent ainsi résister au savoir dominant, ils sont aussi capable « de formuler une vision du monde en harmonie avec leur culture, leur histoire et leurs niches écologiques. »¹³⁵ Et c'est bien cela qui constitue justement la tradition orale: « La tradición oral transmite la sabiduría acumulada por un grupo humano en un determinado contexto geográfico e histórico »¹³⁶ (*la tradition orale transmet le savoir accumulé par un groupe humain dans un contexte géographique et historique déterminé.*).

A travers les revendications pour la reconnaissance de cette culture ancestrale, on relève parfois également le souhait - ou le besoin - d'avoir accès par l'écrit à toute la richesse du savoir traditionnel. Si, selon Gerald TAYLOR, la transcription de la tradition orale ne s'avère nécessaire - en raison de la réduction opérée - que lorsque cette société se sent menacée, et que le système de transmission ne s'effectue plus normalement, elle constitue aujourd'hui une alternative à la culture citadine banalisée, transmise par la télévision ou l'école : « Actualmente, la cultura andina, no obstante todas las emigraciones hacia la ciudad, tiene una base que es sobre todo rural. La cultura campesina no es necesariamente un modelo obsoleto y sin interés. Muchas soluciones para los problemas de su propio desarrollo se encuentran probablemente ya formuladas por las tradiciones ahora amenazadas de extinción. Es posible que en este contexto, la escritura - que no es exclusivamente una técnica para el aprendizaje de la cultura oficial - tenga un papel por desempeñar en la reactivación y propagación de la cultura popular andina, tarea que corresponde a una reivindicación fundamental en el beneficio de todos. »¹³⁷ (*Actuellement, la culture andine, malgré le courant d'émigration vers la ville, a un fondement qui est surtout rural. La culture paysanne n'est pas forcément un modèle obsolète et sans intérêt. Bien des solutions pour les problèmes de son propre développement se trouvent probablement déjà énoncées dans les traditions menacées aujourd'hui d'extinction. Il est possible que dans ce contexte, l'écriture, qui n'est pas seulement une technique pour l'apprentissage de la culture officielle ait un rôle à jouer dans la réactivation et la propagation de la culture populaire andine, tâche qui répond à une revendication fondamentale pour le bénéfice de tous.*).

Retrouver son histoire, ses racines, la fierté de sa culture « permite la resistencia a la asimilación a una masa anónima sin cultura específica(...) Cada sociedad que sabe resistir al asalto aniquilante de valores ajenos, lo hace forzosamente gracias a una serie de criterios que ha desarrollado en armonía con el ambiente físico donde se ha creado. Factores nuevos pueden introducirse en la sociedad sin necesariamente destruirla. Si la visión del mundo que establece la cohesión del grupo sigue funcionando, ella sabrá analizar, explicar y reinterpretar lo nuevo. »¹³⁸ (*cela permet de résister à l'assimilation à une masse anonyme sans culture spécifique. (...) Toute société qui sait résister à l'assaut annihilant des valeurs étrangères le fait inévitablement grâce à toute une série de facteurs qu'elle a développée en harmonie avec le milieu physique dont elle est issue. On peut introduire des éléments étrangers dans cette société sans forcément la détruire. Si la vision du monde qui assure la cohésion du groupe fonctionne bien, elle saura analyser, expliquer et réinterpréter tout ce qui est nouveau.*)

¹³⁴ BEY, 1994.P.97

¹³⁵ PARAJULI, 1990.P. 323

¹³⁶ TAYLOR, 1996. P.11.

¹³⁷ TAYLOR, 1996.P. 20 et 26

¹³⁸ TAYLOR, 1996.P.25-26.

Pramod PARAJULI propose lui aussi de redonner sa valeur à la tradition orale, en l'intégrant au programme d'alphabétisation pour permettre aux paysans analphabètes, non pas de s'intégrer dans la culture dominante, mais d'avoir les moyens de vivre et de trouver leur place dans le monde d'aujourd'hui : « Il ne s'agit pas d'intégrer le savoir des populations illettrées au corpus tout prêt du savoir développementaliste dominant, car le savoir développementaliste est à maints égards contraire à leurs intérêts bien compris. La tâche que j'ai en vue, pour le mouvement d'alphabétisation, est double : premièrement régénérer le savoir populaire issu du sens commun, afin qu'il puisse servir aux luttes de notre temps pour la survie et la défense de l'identité ; deuxièmement, reconstruire le langage de l'alphabétisation de manière qu'il valorise et accueille les savoirs dont se réclament les groupes « inférieurs ».¹³⁹

En fait, bien avant l'idée de développement, de connaissances, c'est la notion d'identité qui apparaît au cœur du problème et qui constitue l'enjeu majeur de l'introduction au monde de l'écrit.

¹³⁹ PARAJULI, 1990.P.331.

Conclusion

Pour conclure cette synthèse bibliographique qui met en évidence tant la dimension politique de l'alphabétisation que la notion essentielle d'identité, personnelle et sociale, deux remarques s'imposent. Tout d'abord, nous n'avons trouvé pour ainsi dire nulle trace de l'acte de lecture par les nouveaux alphabétisés, de leurs attentes, de leurs besoins. Certes, l'absence d'ouvrages adaptés, la difficulté de s'en procurer sont souvent mentionnées mais il est fait abstraction du point de vue du nouveau lecteur, de sa réception des textes. De même, l'acte physique que représente la lecture n'apparaît pas. Or, le passage d'un mode oral de transmission de connaissances - qui nécessite un contact physique - à un mode écrit implique vraisemblablement des attitudes très différentes de ce que l'on peut connaître dans nos sociétés et détermine certainement un rapport au livre - ou à la feuille de papier - très particulier. Par ailleurs, la tradition orale renvoie toujours à la notion de communauté, mais ce terme même de communauté est peu utilisé, particulièrement dans la langue française. Quel est donc l'usage de l'écrit dans les sociétés traditionnelles récemment alphabétisées ? usage collectif s'inscrivant logiquement dans le sillage des échanges verbaux, ou comme dans nos sociétés, usage individuel qui implique une notion d'intimité ? Michel de CERTEAU et Roger CHARTIER en se penchant sur les usages de la lecture ont tous deux relevé l'importance de l'oralité dans l'histoire de la lecture et leurs recherches peuvent constituer une base théorique dans une étude de ce type.

Enfin, la référence au « monde » est omniprésente dans la plupart des études traitant de l'alphabétisation, symbolisant ainsi l'ouverture et la conscience que permet l'accès à l'écrit. « l'éducation vue comme une pratique de la liberté, par opposition à celle qui est une pratique de la domination, suppose le refus de l'homme abstrait, isolé, détaché, coupé du monde, ainsi que le refus du monde en tant que réalité sans liens avec les hommes. La réflexion authentique qu'elle propose ne porte pas sur cet homme abstrait ni sur ce monde sans l'homme, mais sur les hommes dans leurs relations avec le monde. Relations où la conscience et le monde entrent en jeu simultanément. La conscience ne précède pas le monde et inversement, le monde ne précède pas la conscience. »¹⁴⁰ Cette référence « au monde » qui implique une notion de globalité, d'universalité, signifie paradoxalement dans ces études presque toujours dualité, opposition, scission, voire conflit. Et en témoigne là encore Paulo

¹⁴⁰ FREIRE, 1974.P.64

FREIRE : « Notre rôle n'est pas de parler au peuple de notre vision du monde ou d'essayer de la lui imposer, mais de dialoguer avec lui sur la sienne et sur la nôtre. »¹⁴¹ Z. TODOROV explique cette conception antagoniste en identifiant ainsi cette opposition : « les Indiens favorisent l'échange avec le monde, les Européens celui entre les hommes ». ¹⁴² Cette dualité dans la conception du monde que met particulièrement en évidence le problème de l'alphabétisme est tout à fait reflétée par l'emploi de deux termes fortement banalisés que l'on retrouve en permanence dans tous ces ouvrages : le « tiers- monde » que l'on oppose toujours au « monde occidental ». Termes d'usage lourds de significations qui n'ont pourtant guère de sens si l'on met le premier en relation avec des nombres, des masses ou un rapport de force politique et le second avec la réalité géographique.

¹⁴¹ FREIRE, 1974.P. 81.

¹⁴² TODOROV, 1982.P.255.

BIBLIOGRAPHIE

Alphabétisation : ouvrages généraux :

Aprender a leer la realidad para escribir la historia : Infome final del Encuentro Latinoamericano de Alfabetizacion, Bogota, 22-28 nov. 1981. Lima : CELADEC ; Bogota : DIMEC, 1982.

BHOLA, H.S. *Les Campagnes d'alphabétisation* : étude de l'action menée par huit pays au XX^e siècle et note à l'intention des décideurs. Paris : UNESCO, 1986.

BHOLA, H.S. *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris : Unesco, 1989.

CHLEBOWSKA, Krystyna. *L'Autre tiers-monde* : les femmes rurales face à l'analphabétisme. Paris : UNESCO, 1990.

CHLEBOWSKA, Krystyna. *Savoir et pouvoir* : une alphabétisation pour les femmes. Paris : UNESCO, 1992.

CLERCK, Marcel de. *L'Éducateur et le villageois* : de l'éducation de base à l'alphabétisation fonctionnelle. Paris : l'Harmattan, 1984 . Bibliothèque du développement.

CLERCK, Marcel de. *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hambourg : IUE, 1993.

DAVE, R.H., OUANE, A et PERERA, D.A. *Stratégies d'apprentissage pour la post-alphabétisation et l'éducation continue* : une perspective transnationale. Hambourg : I.U.E., 1988.

FREIRE Paulo. *Pédagogie des opprimés*. Paris : F. Maspéro, 1974.

HAMADACHE, Ali, MARTIN, Daniel. *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*. Paris : UNESCO et OCDE, 1988.

MEISTER, Albert. *Alphabétisation et développement : le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation*. Paris : Ed. Anthropos, 1973.

OUANE, Adama, ARMENGAL, Mercy Abreu de, SHARMA, D.V (Dir). *Manuel sur la formation pour la post-alphabétisation et l'éducation fondamentale*. Hambourg : IUE, 1991.

La Planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement : un séminaire de l'IPE, Paris, 3-8 oct 83. Paris : Institut International de planification de l'Education, 1984 (2 vol.).

PARAJULI, Pramod. Politiques du savoir, modèles de développement et alphabétisation. *Perspectives*, vol.20, n°3, 1990, p.321-332.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. *Illettrisme : tourner la page ?* Paris : Hachette, 1996 . Questions de société.

RASSEKH, Shapour. *Regards sur l'alphabétisation : sélection bibliographique mondiale*. Paris : Unesco,1990.

RIVERO, José. Learning for autonomy. *Revue Internationale de Pédagogie*, n°35, 1989, p. 445-461.

RUIZ BRAVO, Patricia. « Senorita me duele la cabeza ... ». Las mujeres y los programas de alfabetización. *Debates in sociologia*, n°18, 1993, p.113-144.

SOLER ROCA, Miguel. *El Analfabetismo en America Latina : reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas*. Paris : Unesco,1989.

Stratégies éducatives dans le Tiers-Monde : innovations et perspectives d'action, actes du 7° colloque international de l'ICI. Ottawa : Ed. de l'Université, 1976.

TODD, Emmanuel. *L'Enfance du monde : structures familiales et développement*. Paris :Le SEUIL, 1984. .

UNESCO. *Alphabétisation des adultes : quatre campagnes caractéristiques*. UNESCO, 1981.

UNESCO. *Analfabetismo y alfabetización : mesa redonda, tercera reunion del Comité Regional intergubernamental del PPE in Guatemala,26-30 junio 1989, Santiago de Chile*. Paris : Unesco, 1990.

UNESCO. *Educacion basica y desarrollo rural : estrategias para su integracion*. Santiago de Chili : Unesco y FAO, 1988.

UNESCO. *Educacion con mujeres indigena*, seminario tecnico regional, Antigua, 15-19 junio 1987 : informe final. Santiago de Chili : Unesco, 1988.

UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : Unesco,1996.

Histoire de l'alphabétisme

GOODY, JACK. *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris :les Editions de Minuit, 1979.

GOODY, Jack. *La Logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaine*. Paris : A. Colin, 1986.

GOODY, Jack (Ed.). *Literacy in traditional society*. Cambridge : University Press, 1968.

ONG, Walter. *Orality and literacy : the technologizing of the world*. London : Methuen,1982.

L'école :

AMADIO, Massimo. Deux décennies d'éducation bilingue en Amérique Latine (1970-1990). , vol.20, n°3, 1990, p.339-343.

ANSION, Juan. *La Escuela en la comunidad campesina*. Lima : Proyecto escuela, ecologia y comunidad campesina, s.d.(vers 1989-90)

ELICHIRY, Nora E.. *Alfabetizacion en el primer ciclo escolar : dilemas y alternativas*. Santiago de Chile : Unesco y Orealc, 1991.

ERNY, Pierre. *L'Enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris : l'Harmattan.

La Escuela rural : proyecto escuela, ecologia y comunidad campesina. Lima : FAO, 1990.

TRAMARD, Danielle. Chez les fils du soleil. *Le Monde de l'Education*, novembre 1995, p.54-57.

YARANGA VALDERRAMA, Abdon. L'Amérindien andin et l'éducation. *Problèmes interminoritaires et culturels*, 1992, p. 82-178

ZUNIGA, Madeleine. Politiques et expériences éducatives concernant les populations autochtones du Pérou. *Perspectives*, vol.20, n°3, 1990, p. 403-413.

Cultures orales, cultures populaires

CALVET, Louis-Jean. *la Tradition orale*. Paris : Presses Universitaires de France, 1984. Que sais-je ?

POUJOL, G. et LABOURRIE, R (Dir). *Les Cultures populaires*. Toulouse, Privat ; Institut National d'éducation populaire. Sciences de l'homme

Documents spécifiquement sur le Pérou et l'Amérique latine

BEY, Marguerite. La Communauté dans l'espace de reproduction des familles paysannes au Pérou. *Bulletin de l'Institut français des études andines*, n° 21, 1992, p. 327-348.

BEY, Marguerite. La Continuité entre villes et campagnes au Pérou : le rôle des associations urbaines. *Revue Tiers Monde*, t. 36, n° 141, 1995, p. 211-222.

BEY, Marguerite. *Le Meilleur héritage : stratégies paysannes dans une vallée andine du Pérou*. Paris : Ed. de l'ORSTOM, 1994.

Les Bibliothèques publiques, la promotion de la lecture et l'alphabétisation intégrale : rapport final du séminaire régional d'Amérique Latine et des Caraïbes à Caracas. Paris : Unesco, 1993.

GODENZZI, Juan Carlos (Dir). *Quechua en debate : ideologia, normalizacion y ensenanza*. Cuzco : centro de estudios regionales andinos « Bartolomé de las Casas, 1992.

LIZARZABURU, Alfonso. *Alfin : une expérience d'alphabétisation des adultes dans une société en transition : le Pérou*, Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 3-8 septembre 1975. Paris : Unesco. Multigraphié.

LIZARZABURU, Alfonso. *The Experience of integral adult literacy training in Peru : from utopia to reality*. Paris : Unesco, 1983

REGALSKY, Pablo. *La Sagesse des Andes : une expérience originale dans les communautés andines de Bolivie*. Genève : Fondations Simon I. Patino & Pro Bolivia, 1994.

TAYLOR, Gérald. *La Tradition oral quechua de Chachapoyas*. Lima, Instituto Francès de Estudios Andinos, 1996.

Sociologie, sociologie de la lecture

BALHOUL, Joelle. *Lectures précaires : études sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou, 1988.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris :BPI, Centre G. Pompidou, 1989.

CHARTIER, Roger (Dir.). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris : Seuil, 1987.

CHARTIER, Roger (Dir). *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, 1993.

FURET, François, OZOUF, Jacques (Dir.). *Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : les Ed. de Minuit, 1977.

LYONS, Martyn. *Le Triomphe du livre : une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIX^e siècle*. Paris : Promodis et Cercle de la Librairie, 1987.

MORAIS, José. *L'Art de lire*. Paris : Odile Jacob, 1994.

POULAIN, Martine. *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Cercle de la Librairie, 1993. Bibliothèque.

SAINT-JACQUES, Denis (Dir.). *L'Acte de lecture*. Paris : Nuit Blanche, 1994.

THIESSE, Anne-Marie. *Le Roman du quotidien : lecteurs et lectures populaires à la Belle Epoque*. Paris : le Chemin Vert, 1984.

TODOROV, Tzvetan. *La Conquête de l'Amérique : la question de l'autre*. Paris : Le Seuil, 1982.