

Dossier

1990 l'année internationale de l'alphabétisation

ANALPHABÈTES DE TOUS LES PAYS QUI NE VOUS UNIREZ JAMAIS

Jean FOUCAMBERT

Jean FOUCAMBERT, après une analyse politico-historique de la situation de la lecture dans les pays pauvres et les pays industrialisés ainsi que des projets actuellement prônés pour remédier à la situation catastrophique dans le Tiers-Monde, en vient à proposer qu'on tienne compte des résultats constatés ici pour au minimum ne pas recommencer la même chose là-bas. Ce faisant, il rappelle quel rôle peut avoir l'écrit dans un réel processus de développement et d'émancipation et quelle solution on peut adopter dès lors qu'on ne considère pas l'école comme la seule voie d'accès aux savoirs.

Le peu que je sais des actions d'alphabétisation dans le Tiers-Monde remonte à 25 ans lorsque des experts français vendaient à la Côte d'Ivoire un système éducatif fonctionnant par télévision. À l'époque, cette entreprise a été présentée comme une expérience originale d'aide aux pays en voie de développement ; d'autant plus expérimentale et originale, en effet, qu'aucun des experts n'avait réussi à mettre en place dans son propre pays la moindre action convaincante et durable d'audiovisuel éducatif !

Dès ce projet annoncé, des chercheurs belges se sont vu confier par des instances internationales une mission d'évaluation de l'opération de leurs collègues français. Leurs conclusions n'ont porté aucune condamnation. Là encore, l'opération était riche d'enseignements pour les universitaires européens puisqu'aucun d'entre eux n'avait été appelé à évaluer quoi que ce soit de cette importance au niveau de son propre système éducatif !

Je me suis, par la suite, peu préoccupé de ces problèmes ayant trop à combattre les effets de l'alphabétisation en France pour concevoir qu'elle puisse être une solution ailleurs. Pourtant, de nombreux exemples auraient pu, dès cette époque, alerter sur les connivences entre ceux qui post-alphabétisent et ceux qui post-colonisent, ne serait-ce que le cas de ce linguiste qui proposait aux pays du Tiers-Monde de tradition orale une langue écrite concoctée à la Sorbonne en même temps qu'il faisait vivre à l'école maternelle française la stupéfiante aventure des pictogrammes...

Puis les événements se sont accélérés. En fin 1989, un ministre français a solennellement ouvert cette actuelle fameuse Année Internationale où pays riches et pays pauvres découvrent qu'ils ont un problème en commun: l'analphabétisme. Et lors de la séance inaugurale, des gens responsables n'ont pas manqué de se réjouir que la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International s'intéressent à cette affaire ! Comment ne pas évoquer ROBESPIERRE plaignant les peuples d'avoir à être instruits par ceux qui ont précisément intérêt à les tromper... L'analphabétisme n'aurait-il vraiment plus aucun rapport avec la misère, l'endettement, l'écrasement des uns par les

autres, avec la logique de systèmes auxquels les banques ne sont guère hostiles ? Dont la Banque mondiale... La première action d'une campagne d'alphabétisation ne devrait-elle pas plutôt éclairer les analphabètes sur des fonctionnements économiques et politiques qui les excluent de tout et donc aussi, mais pas davantage des réseaux et des raisons de la communication écrite ?

Les manifestations que provoque en France l'Année Internationale de l'Alphabétisation témoignent du peu de sérieux que l'on accorde à ces questions.

Il s'est tenu, entre autre exemple, sous le haut patronage de l'UNESCO, au dernier Salon du Livre de Paris, un débat animé par un écrivain-ambassadeur sur le thème : "**Pour une société de lecture... Le livre au secours de l'alphabétisation**". Y prit la parole une éditrice italienne qui enviait la France depuis qu'elle avait observé que le nombre de baigneurs à tenir un livre à la main sur nos plages était supérieur à ce qu'elle a l'habitude de voir chez elle. Puis un professeur de philosophie que l'ambassadeur faisait sauter sur ses genoux quand il avait trois ans et qu'il avait retrouvé par hasard il y a quelques semaines à la terrasse d'un café. Le professeur a tellement fait siennes les thèses de FINKELKRAUT que chacune de ses phrases illustre à elle-seule "*la défaite de la pensée*". Il explique pourquoi il oblige ses élèves de terminale (on a les analphabètes qu'on peut !) à lire. "*Car, prend-il le risque d'affirmer, il n'est jamais trop tard !*" L'écrivain en profite pour stigmatiser une sociologie miséabiliste. Car lui non plus, dans sa jeunesse, n'avait pas de livres chez lui ! Ah ! Et il ne pouvait pas en avoir puisque sa mère était trop passionnée de musique classique pour tolérer autre chose que des partitions sur les pianos à queue...

Enfin un historien français de la lecture prend la parole. Il commence, poursuit et termine par une dénonciation de la "*déploration*"... Mais il faut avouer qu'il a une manière tellement charmante de dire ce mot... D'après lui, la lecture ne s'est jamais si bien portée ; et il en donne pour preuve le succès même du présent Salon. C'est vrai, à la fin, qu'on peut douter, quand on voit l'affluence quotidienne chez FAUCHON, qu'il y ait vraiment 30 millions d'enfants qui meurent de faim chaque année dans le monde ! Pour faire bonne mesure et apporter des preuves scientifiques là où les adeptes de la déploration n'accumulent que des fariboles déstabilisatrices, il rappelle que des sociologues ont, pendant la crise de 29 à Chicago, pu observer que les chômeurs avaient tendance à lire davantage, preuve que la lecture est d'abord une question de disponibilité...

Dans la semaine suivante, j'apprends que la Banque Mondiale financera, dès qu'il sera achevé, la diffusion par un grand éditeur parisien d'un manuel de plus pour apprendre le français aux Africains. Je ne doute pas que les conseillers techniques qui entourent cette opération ne soient tous déjà descendus plusieurs fois dans les Hilton de Dakar ou d'Abidjan. Quant aux nègres qui rédigent l'ouvrage, leur travail est bien leur seul point commun avec l'Afrique ! Pauvres pauvres... Pour ne pas désespérer complètement, il faudrait parvenir à décrire ce qu'ont de commun les grands organismes nationaux et internationaux et les projets d'alphabétisation, d'une part, et d'autre part, l'inégal partage, au sein de chaque pays et d'un pays à l'autre, entre une minorité qui accapare toutes les richesses et l'humaine humanité contrainte de mourir, triste euphémisme, largement au-dessous de ses moyens...

Ainsi la misère que les privilégiés imposent au plus grand nombre finance des recherches sur la pauvreté, nourrit des réflexions électorales sur la solidarité, suscite des productions éditoriales, développe des compétences dans les universités et multiplie colloques, réceptions et voyages dans des contrées lointaines. Et ceci pour les chercheurs, les politiques, les industriels des pays riches et d'autant plus que ces pays sont dominants, c'est-à-dire responsables de l'inégalité qu'il s'agit de transformer. C'est par milliers, quelle que soit la sincérité de leurs militants, que des organismes,

dans les pays industrialisés, reçoivent des financements pour intervenir dans les pays en voie de développement. Et cette manne, distribuée ici, ne donne directement ni travail, ni ressource, ni responsabilité, ni pouvoir aux organismes des pays-mêmes où le sous-développement économique crée les problèmes auxquels on prétend remédier. Plus troublant est le constat que les pays donateurs de leçons sont loin d'avoir fait disparaître les problèmes chez eux, qu'il s'agisse de l'analphabétisme ou de la misère : quarante millions d'habitants des États-Unis vivent en dessous du seuil de pauvreté, sans parler de la médiocrité des rapports à l'écrit de la majorité de leur population... Et en Europe ! Comment croire des experts impuissants dans leur propre pays et qui participent au pillage des régions pauvres en y monnayant jusqu'à leur ignorance ? Au-delà de leur cynisme et de leurs coûts, ces ingérences ont des conséquences plus dramatiques encore : elles imposent comme solution aux pays anciennement colonisés les modèles-mêmes qui ont permis, autrefois, aux pays colonisateurs de devenir ce qu'ils sont et donc qui entretiennent le système inégalitaire dont les pauvres sont victimes.

Aussi, le plus urgent concours que nous puissions apporter dépend-il de notre capacité à questionner et à transformer notre propre système dont l'actuelle cohérence est historiquement et fonctionnellement partie prenante du sous-développement passé et à venir des autres pays. Les formidables inégalités intra et inter-pays prouvent, non pas l'avance de développement des pays riches, mais leur égarement. Et donc leur inaptitude à servir de modèle pour le Tiers-Monde. Aussi devons-nous douter des idées les plus communément reçues...

PREMIÈRE PISTE DE RÉFLEXION

L'alphabétisation n'est pas la réponse au formidable besoin éducatif des pays en voie de développement

L'expression "*pays en voie de développement*" ne contribue pas à éclaircir le débat. Déjà elle ne dit rien des "pays développés" qui sont, eux, en voie de quoi ? Mais surtout elle laisse entendre que sur LE chemin que suivent les pays développés, les autres pays sont simplement moins avancés. Dans la longue marche de l'humanité, tout se passerait comme si certaines régions du monde vivaient déjà au XXI^{ème} siècle et d'autres étaient encore au XIX^{ème}, ou au Moyen Âge. On sait combien cette vision paisible de peuples inégalement avancés sur la grande route de l'histoire permet de ne rien dire des voleurs de grand chemin ! L'inégalité actuelle des développements ne provient pas du réveil tardif de certains peuples : elle est le résultat des relations que les uns ont imposées aux autres depuis plus de 3 siècles et encore plus implacablement aujourd'hui : les traites des banques ont remplacé la traite des noirs. Les pays qu'on cite comme modèle de développement sont les prédateurs des pays dont on dit pudiquement qu'ils ne se sont pas assez ou encore développés. Et si aujourd'hui 20 % de l'humanité accaparent 80 % des richesses, ce pillage a moins produit de valeurs humaines nouvelles dans les pays favorisés qu'elle n'a créé de carences fatales ailleurs. L'hébertude des analphabètes faméliques du Sahel n'a d'égal que l'abrutissement des Européens qu'on invite, à chaque veille de vacances, à se jeter sur leurs hebdomadaires pour y découvrir le régime qui doit les amaigrir. Quel que soit le versant de la planète, les électro-encéphalogrammes sont aussi peu escarpés, mais pour des raisons différentes. L'alternative ne devrait pas être de mourir de faim ou de mourir idiot et même ce choix, les individus ne l'ont pas, ce qui faisait déjà dire à ROBESPIERRE: "*Je regarde l'opulence non seulement comme le prix du crime mais comme sa punition*".

Car les systèmes économiques qui ont, dès le XVII^{ème} siècle, construit leur opulence sur la mise à sac de continents entiers, aussi bien de leurs matières premières que de leurs ressources humaines, ont simultanément conduit la même opération - et pour les mêmes raisons - sur leur propre sol en veillant toutefois, profit oblige, à l'amélioration de la force de travail. Ainsi la richesse des pays développés résulte-t-elle d'une double exploitation : à l'extérieur celle des pays pillés et à l'intérieur, celle des couches sociales domestiquées. Si bien qu'au-delà des pays développés et des pays en voie de développement, une humanité entière, à ce niveau de gaspillage et d'inégalités entre les peuples et à l'intérieur de chacun d'eux, doit impérativement faire d'autres choix de développement ; et donc renoncer à des systèmes économiques fondés sur l'exploitation et le profit, sur l'intérêt individuel et la compétition. Il est criminel de laisser croire que tous les pays ne se trouvent pas confrontés au même problème et qu'il n'y aurait pour les plus riches qu'une question de solidarité: aucun peuple, disait MARX, qui en opprime un autre n'est lui-même libre ; aucune classe, aucune race, aucun sexe, aucun âge, aucune fonction, aucune idée...

Les pays riches ne disposent pas, dans l'arsenal de leur histoire, des solutions utiles aux pays pauvres ; tout au plus peuvent-ils restituer une partie des richesses dérobées pour obtenir des pays dits en voie de développement qu'ils inventent avec eux les solutions indispensables à tous. En premier lieu, il est nécessaire de questionner l'idée apparemment insoupçonnable d'alphabétisation car nous ignorons tout, et d'abord dans nos propres pays, d'une alphabétisation qui ne serait pas inscrite dans un projet de domestication d'une classe par une autre. Nous en rencontrons chaque jour davantage les effets et particulièrement son impuissance à transformer l'enseignement d'une technique en pratique émancipatrice pour les opprimés. Pourtant, en Afrique comme dans le reste du monde, la simple survie de l'humanité passe prioritairement par un formidable effort d'éducation, tel qu'il n'a jamais été entrepris et surtout pas dans les pays industrialisés où comme le dénonçait déjà le même ROBESPIERRE, les hommes d'affaires se sont toujours chargés d'enseigner eux-mêmes l'arithmétique afin que personne ne puisse vérifier leurs comptes. Et qu'il n'a jamais été réussi et pas davantage dans les pays de l'Est dans lesquels l'échec, loin d'être d'abord économique comparé à l'état du monde que gère le capitalisme, s'explique, moins par un déficit dans la transmission des savoirs ou par un endoctrinement des esprits¹, que par une incapacité du système éducatif à faire évoluer les mentalités vers moins de superstition et de nationalisme, moins d'individualisme et de fascination de la consommation à l'occidentale.

L'état du monde exige que s'ouvre, partout, **un gigantesque travail commun d'Éducation Nouvelle**, ce qui est tout à fait autre chose que de revendre à nos ex-pays colonisés les plans d'alphabétisation que nous avons conçus à usage interne au moment où (et, si on s'en réfère à Jules FERRY, sans doute plutôt parce que !) nous les colonisons. Or le piège du réalisme et de l'urgence poursuit ses ravages dans les pays en voie de développement de la même manière qu'il frappe les analphabètes des pays industrialisés. Le piège ? Croire qu'il faut commencer, pour les plus démunis, par le plus élémentaire. D'abord apprendre à se débrouiller dans le métro ou à comprendre le mode d'emploi de la pompe du puits, à rédiger un chèque ou à solliciter par écrit un droit élémentaire, à consulter les offres d'emploi ou à se tenir prêt à acheter "Le Savanien Libéré" le jour où le tam-tam refusera de passer de la pub... Utiliser l'écrit pour transformer l'ordre d'un monde qui vous réduit à la misère et à l'impuissance, ce sera pour plus tard si on en a encore l'idée, pour quand on aura appris presque rien mais surtout pas n'importe comment afin de ne retenir comme seul sens de l'écrit que la manière dont on a été enseigné : l'ordre et la discipline, le mérite individuel et le respect du savoir, la gratitude pour nos bons maîtres qui se sont donné tant de peine, la place en bas

¹ Lech WALESA n'a-t-il pas toujours déclaré qu'on ne pouvait raconter n'importe quoi aux ouvriers polonais car ils avaient un niveau de formation, équivalent au baccalauréat ? Nous pouvons difficilement en dire autant, ce qui permet de raconter n'importe quoi aux ouvriers français sans risquer une révolution.

d'une échelle d'autant moins contestée que les enfants y réussiront peut-être mieux après tous les sacrifices faits pour eux !

Confondre l'urgence de l'effort éducatif avec les démarches d'alphabétisation ou considérer, ce qui revient au même vu la modicité des moyens, que l'alphabétisation est la première étape de l'édifice éducatif pour des pays dans lesquels l'écrit est un produit rare et nécessairement venu d'ailleurs ou de plus haut, c'est quelque chose qui ne peut être innocent quand on sait que, même dans les pays développés, une masse grandissante de gens alphabétisés et vivant pourtant dans un environnement d'écrits perd en quelques années l'usage des mécanismes de base. Alphabétisez, il en restera bien quelque chose... La manière d'enseigner comme de donner est plus importante que ce qui se transmet ! L'alphabétisation correspond à un moment du développement du monde dans ses rapports de domination entre pays et entre classes sociales, elle est aujourd'hui impuissante, dans sa philosophie et dans ses techniques, à répondre aux besoins de libération des peuples, quels qu'ils soient. Aussi l'urgence des pays en voie de développement les contraint-elle, encore plus que les autres, à d'autres choix, et beaucoup plus ambitieux, que ceux des dispositifs d'alphabétisation que leur tendent encore les classes dominantes des pays développés. L'Éducation Nouvelle est vraiment à l'ordre du jour.

DEUXIÈME PISTE DE RÉFLEXION

L'éducation dont les pays en voie de développement ont le plus urgent besoin n'implique pas un système scolaire sur le modèle de ceux que nous connaissons.

Aux variations nationales près^{*}, il y a une telle nécessité historique commune aux pays développés qu'il nous est impossible d'imaginer un système éducatif qui ne reposerait pas sur une école. Pourtant ce modèle qui semble aujourd'hui universel correspond à un projet de développement économique et social et s'est imposé contre d'autres modèles dont on ne connaît le plus souvent que quelques principes qui, n'ayant pas prévalu, paraissent éminemment idéologiques, utopiques ou aventureux. Mais on peut néanmoins imaginer la stupeur d'un ouvrier du XIX^{ème} siècle, opposé jusqu'à en mourir à ce projet d'école pour le peuple que Jules FERRY imposera, et découvrant aujourd'hui qu'on fait croire aux peuples des pays dominés qu'ils vont se libérer s'ils adoptent nos propres systèmes scolaires où sont aussi passés les neuf dixièmes de leurs potentats locaux... Il est pourtant évident que la confiscation ou la délégation des objectifs et des fonctions dans le domaine de l'éducation est liée, dans ses causes et dans ses conséquences, à la domination d'une classe sur une autre donc à l'inégalité instituée et reproduite. Il y a là un enjeu capital dont les gens de progrès, comme on dit, devraient se soucier, eux qui ont la possibilité d'en mesurer les effets dans leur propre pays. Le moins qu'on puisse dire pour n'en pas dire davantage², c'est qu'un plan d'éducation qui donne la priorité à la scolarisation des jeunes et à la transmission initiale des rudiments qu'il n'est pas permis d'ignorer (deux axes en apparence bien innocents et bien nécessaires !) est cohérent avec un système social inégalitaire et entretient des rapports de domination capables de bloquer des choix socio-économiques opposés, comme on l'a vu dans l'évolution des pays socialistes. Aussi je voudrais seulement attirer l'attention sur deux points dont on ne parle jamais une fois qu'on a rappelé l'importance de l'effort éducatif.

* qui alimentent les discussions du Grand Café de la Pédagogie ("...mais les Allemands font du sport l'après-midi, ... mais le directeur choisit ses adjoints dans les établissements anglais, ... mais l'école maternelle française est la meilleure du monde mais...")

² Je renvoie aux rares livres sur ce sujet ! ...

1) Plus la situation est urgente et économiquement catastrophique, moins c'est aux enfants qu'il faut s'adresser en priorité.

Les effets économiques, politiques et sociaux d'une scolarisation des enfants de 5 à 6 ans ne peuvent se faire sentir qu'après 15 à 20 ans, à condition, toutefois, que tout reste stable ou évolue lentement pendant ce temps. Or dans le même intervalle, la population d'Afrique, par exemple, aura presque doublé (donc aussi les effectifs scolaires et les coûts !), entraînant des bouleversements qui ne laisseront pas le loisir d'attendre les effets à long terme d'une scolarisation des enfants dans un monde qui aura changé sans qu'ils en soient encore acteurs tandis que les actuels adultes demeureront privés de ces savoirs sensés donner prise sur le monde. Les enjeux sont bien évidemment pour aujourd'hui et l'éducation concerne en priorité les acteurs économiques et sociaux engagés dans le présent et son changement. Et d'autant plus que l'investissement dans une formation des enfants par l'école suppose une idée relativement claire des besoins collectifs et individuels pour l'avenir et donc qu'un modèle de société ait été au moins implicitement entrevu ; mais, dans ce cas, par qui ? Et sur quelle expérience d'un autre développement dont le monde, et pas seulement le Tiers-Monde, a besoin ? En attendant, choisir d'utiliser dans l'école les adultes qui ont fait quelques études, c'est donner la preuve absurde que le pays n'a pas l'usage aujourd'hui des savoirs qu'ils ont pourtant mission de faire acquérir aux enfants ; c'est aussi prétendre qu'il n'existe pas d'autres moyens que l'école de les acquérir. Il semble pourtant évident que ceux qui portent les savoirs existants devraient les investir dans des projets largement communautaires afin de permettre à chaque adulte, par son travail, de transformer le monde matériel et social et de faire évoluer ses savoirs par la théorisation de ses pratiques réelles. Se pose alors (mais seulement alors) la question de l'intégration simultanée des jeunes enfants à ce processus d'éducation communautaire.

Il est, en outre, illusoire, d'espérer transmettre des modes d'action et de pensée, des savoirs et des valeurs à travers un dispositif scolaire si le milieu social et familial environnant n'est pas déjà lui-même agité par leur mise en œuvre concrète. Un dispositif scolaire est, on le sait, quasiment impuissant à faire acquérir à des enfants des manières d'être qui ne sont pas pratiquées par les familles et voulues par la collectivité proche. Ou alors à des coûts exorbitants comme on le voit dans les pays développés où il faut accompagner l'apprentissage de la lecture (qui est pourtant si simple quand c'est l'affaire de tous !) d'un dispositif technique, psychologique, médical et pédagogique avec des phases d'individualisation, de remédiation et de soutien conduites par un personnel dont on n'imagine plus qu'il puisse être formé à moins de 5 années après le bac : tout cela pour que ces savoirs scolairement acquis et socialement absents s'oublient en quelques années comme le prouve la formidable montée de l'analphabétisme fonctionnel.

On doit questionner ce processus inventé par les pays industrialisés pour les nécessités plus politiques qu'économiques de leur développement au XIX^{ème} siècle³ et affirmer que parents et adultes doivent être eux-mêmes en situation de promotion collective pour que les enfants progressent. Si elle s'avère à un moment nécessaire du fait d'un éclatement des projets et des lieux, une délégation de la responsabilité éducative des jeunes à une institution implique bien évidemment que la communauté se reconnaisse quelque chose à déléguer ; sinon, il y a confiscation par et pour quelques-uns des objectifs éducatifs et négation du potentiel éducatif de la communauté elle-même. On pourrait en tirer une sorte de règle : **les savoirs instrumentaux et généraux ne peuvent (et ne parviennent à) être enseignés aux enfants par un système scolaire que s'ils sont déjà largement maîtrisés par la collectivité toute entière** ; sinon, il faut introduire ces savoirs directement au niveau de la communauté à travers leur mise en œuvre et leur théorisation dans des projets de développement qui en rendent la maîtrise nécessaire pour l'ensemble de la population, y compris les plus jeunes. C'est seulement au-delà de ces savoirs de base que des établissements

³ On sait, déjà depuis les travaux de FURET et OZOUF, que la société française était largement alphabétisée lorsque l'école de Jules FERRY s'est mise en place et donc que celle-ci n'est pas le moyen de cette alphabétisation.

spécifiques peuvent prendre en charge avec des enfants de plus de 10 ans, des adolescents et des adultes l'enseignement de savoirs plus spécialisés à condition que les élèves eux-mêmes continuent de participer à la diffusion de ces savoirs dans l'environnement.

De telle sorte que l'investissement dans la création ou le développement d'une scolarisation des enfants constitue, dans l'état actuel des choses, le plus mauvais choix éducatif, social, culturel, économique et politique sur le plan d'une promotion collective dans les pays du Tiers-Monde, choix qui n'existe que parce que les intérêts post-coloniaux des pays développés rencontrent ceux des classes dominantes locales ou les illusions que leur propre scolarisation leur a créées. Pour autant, l'action éducative est de la plus vitale nécessité et les restrictions que le Fonds Monétaire International lui fait subir a les conséquences les plus meurtrières. Mais cette action ne devrait pas revêtir de formes scolaires pour les enfants tant qu'il s'agit des savoirs non spécialisés dont il est urgent que l'ensemble de la population se dote. Car ces savoirs, dont la lecture n'est qu'un aspect, ne se développeront rapidement et en profondeur pour tout le monde, y compris pour les jeunes, que s'ils sont fonctionnellement intégrés à chacune des entreprises transformant le tissu social et économique. Avec l'aide des enseignants intervenant dans la communauté ouverte, c'est aux adultes en train d'apprendre à utiliser l'écrit dans les différents aspects de leur vie (producteurs, citoyens, parents, consommateurs, etc.) que revient la responsabilité d'associer les enfants dans un enseignement mutuel et ceci jusqu'à l'âge de 10-11 ans.

2) Il n'y a de formation intellectuelle que liée directement aux activités de production.

On connaît l'origine de cette formule revendiquée par toute l'histoire du mouvement ouvrier dans les pays industrialisés et on sait comment, à l'inverse, les classes dirigeantes se sont toujours efforcées de protéger les contenus scolaires de tout contact avec la réalité du monde social dont les activités liées à la production représentent seulement la forme la plus significative. Mais on ne comprend plus toujours bien en quoi les conditions dans lesquelles s'élaborent les modes de pensée et d'analyse, les cadres conceptuels et les outils d'exploration et de représentation du monde, en quoi toutes les circonstances qui contribuent à la formation intellectuelle sont l'enjeu d'une formidable bataille souterraine dont dépendent les effets sociaux de l'éducation. Les luttes, dans nos pays, ont porté en effet, depuis un siècle, davantage sur l'attribution de moyens pour l'éducation que sur la maîtrise des modalités de cette forme particulière de production qu'est la production du savoir lors de l'action éducative. Apprendre à penser en participant aux entreprises collectives qui transforment le monde tel qu'il est, dans sa réalité indissociablement physique et sociale ou apprendre à penser dans un lieu protégé, à l'abri des problèmes du monde, loin des violences, des injustices, des inégalités, des exploitations, ce n'est pas apprendre la même chose, ce n'est pas savoir la même chose, ce n'est pas le même savoir. Ce ne sera pas non plus le même pouvoir...

Les classes dominantes, jouant cyniquement sur la nécessité de protéger les enfants de l'oppression qu'elles exercent sur les parents, veulent une formation intellectuelle distincte de l'ensemble des entreprises de production, obtenant ainsi que les outils de pensée forgés dans "les humanités" soient sans pouvoir de transformer l'humanité. Les mouvements ouvriers, tenus en échec à la fin du XIX^{ème} siècle et progressivement atteints par les effets de ce projet éducatif dont Jules FERRY affirmait qu'il fermerait l'ère des révolutions, et n'ayant pas, par ailleurs, d'expériences où affermir leur théorie ont fait porter leur revendication sur les aspects quantitatifs. Les mouvements d'Éducation Nouvelle ont continué seuls la réflexion en ce domaine et le plus souvent sans réel soutien (quand ce n'est pas contre l'hostilité) des organisations politiques de gauche et des syndicats ouvriers et enseignants. Si bien que l'exigence d'une formation intellectuelle inséparable de la théorisation des actions de transformation du milieu physique et social s'est rapidement muée en vigilance pour que les deux types d'activités au minimum coexistent, renforçant ainsi

involontairement la division sociale entre activités manuelles et intellectuelles. Des disciplines fondamentales pour la formation intellectuelle, d'une part et, d'autre part, des projets pour y réinvestir les acquis, découvrir le milieu et tirer la leçon des choses.

Les expériences socialistes n'ont pas vraiment réussi à rompre avec cette division. En URSS à partir de 1926, sous l'effet de la compétition imposée par les pays capitalistes, l'urgence de transmettre les savoirs dont le développement économique avait besoin pousse à l'abandon de la pédagogie des projets, expérience trop récente pour être encore autre chose qu'une inexpérience, et impose, avec ce qui va devenir l'enseignement polytechnique, un retour à une juxtaposition de disciplines, simplement plus ouverte que ce que connaissent les systèmes scolaires occidentaux. Par voie de conséquence, les conditions d'une transformation de la formation intellectuelle et de la production de nouveaux savoirs n'étant pas réunies, la Révolution doit anticiper ces nécessaires évolutions philosophiques par une imposition théorique dont les effets ne sont pas fondamentalement différents des catéchismes antérieurs. Ce qu'on sait de la révolution culturelle en Chine témoigne aussi de la prégnance de cette juxtaposition symbolisée par le professeur de faculté partant faire les foins sans qu'on sache très bien si son travail est un appoint indispensable à l'agriculture, la punition annuelle qui équilibre démagogiquement un privilège ou la rencontre salutaire avec une réalité dont l'activité intellectuelle éloignerait, preuve absolue dans ce cas qu'elle ne consiste pas en sa théorisation...

Pourtant la solution de cette question est probablement plus essentielle encore pour le Tiers-Monde. La formation intellectuelle ne peut être qu'une dimension permanente du quotidien qui conduit de l'acte né de la nécessité de transformer le réel à la pensée qui le théorise. Et cette formation sera d'autant plus féconde que l'acte répond à une situation complexe offrant à l'activité réflexive les aspects contradictoires du social, de l'affectif et du symbolique à propos de la maîtrise collective que l'homme se donne de son environnement et de son destin, complexité qu'engendre et que révèle seulement toute situation de production. À condition toutefois de donner son sens le plus large au mot production et ne pas le réduire à une simple fabrication matérielle, comme on le voit dans certains expériences où les établissements scolaires entretiennent leur propre unité de production, généralement agricole, ou participent à celles de la collectivité. Un tel dispositif offre sans doute matière à formation intellectuelle si les disciplines générales ont pour contenu et pour objectif de théoriser l'ensemble des pratiques dans ce qu'elles révèlent indissociablement des réalités physiques, sociales et humaines. Mais tout se passe comme si, implicitement, on continuait à hiérarchiser les productions à partir de la séparation actuelle entre le travail manuel et le travail intellectuel. Si bien que pour les niveaux élémentaires de la scolarisation, on n'imagine guère que des productions matérielles qui puissent déboucher sur le social : plantation, élevage, petits objets, réparations ou travaux collectifs...

Rares sont les cas où ce qui se produit appartient au symbolique ou à des domaines difficiles à définir autrement que par une plus forte composante abstraite. C'est pourtant à ces productions qu'il conviendrait de songer en priorité. Il est certain, par exemple, que l'engagement, à Cuba, des enfants eux-mêmes dans les actions d'éducation et d'alphabétisation⁴, donc dans la production sociale de biens immatériels sous la forme de savoirs et de processus cognitifs constitue une avancée considérable. Moins en raison de l'efficacité immédiate du dispositif, pourtant considérable, qu'en raison de la complexité de la situation de production offerte à l'activité réflexive et qui a eu des effets éducatifs différés remarquables. La génération des alphabétiseurs cubains, qu'ils soient aujourd'hui conducteurs de car ou techniciens, employés dans une fabrique ou professeurs, témoigne de la valeur éducative de ces productions de biens sociaux en ce qui concerne le niveau de conscience et d'analyse de ceux qui y ont participé. Il est simplement

⁴ Autour de l'idée qu'il n'est pas possible d'apprendre quelque chose sans immédiatement courir l'enseigner à d'autres, faisant de chacun, quels que soient son âge et son niveau de savoir, un destinataire et un acteur du processus éducatif.

regrettable que le succès de ces démarches en atténue la nécessité au fil des ans et qu'on en revienne, faute d'étendre l'éducation communautaire au-delà des savoirs de base, à une participation à la production limitée aux biens matériels. Car cette défaillance, outre ses effets sur la démultiplication sociale des savoirs, prive la formation intellectuelle de l'expérience de production la plus riche : celle qui se confronte aux représentations, aux idées et aux valeurs.

Il est certain que les pays du Tiers-Monde doivent faire le choix de cette éducation communautaire contre les systèmes spécialisés d'instruction et préférer la promotion collective à la sélection et à la réussite individuelle. À condition de ne pas limiter le concept de production aux réalisations matérielles, la formation intellectuelle est une dimension permanente de tout travail social : il n'est pas possible que quelque chose s'entreprenne sans donner naissance à une analyse qui pousse la pensée au-delà d'elle-même⁵. C'est dire que le lieu d'éducation, c'est le projet lui-même dans lequel un groupe hétérogène en âges et en savoirs s'engage, avec des aides extérieures nécessaires, dans une activité sociale réelle qui produit une transformation dans l'environnement et dans le système théorique de chacun des acteurs. Mais ce projet ne permet d'apprendre que s'il est conçu pour produire : il ne saurait être un artifice pédagogique. Pour autant, il ne suffit pas qu'il y ait production pour que la formation intellectuelle commence. Dès lors, se pose le problème de l'origine et de la nature des interventions qui vont rendre possible la distanciation de l'action, sa théorisation et sa mise en relation avec d'autres expériences ainsi que leur organisation progressive et leur différenciation. On débouche de cette manière sur la seule raison qui introduit l'écrit : celle des outils dont la pensée a besoin pour se construire.

TROISIÈME PISTE DE RÉFLEXION

L'écrit doit être introduit dès le début pour ce qu'il a de plus spécifique dans son emploi le plus élaboré : un outil dans le processus de formation intellectuelle.

On a du mal à imaginer les raisons pour lesquelles des populations adultes dans le plus extrême dénuement et sans aucune perspective, dans la dépendance économique et la négation politique, se précipiteraient vers les lieux d'alphabétisation. L'écrit ne saurait être pour eux, dans l'état actuel des choses, ce qu'on conserve l'habitude de dire qu'il est : un moyen de s'informer, de communiquer ou de se distraire, encore moins de trouver un métier ou de remplir un chèque dans les villages où n'existe pas plus d'usine que de banque... Dès lors, il ne concerne que les enfants mais dans des conditions qui en font un objet totalement exotique dès qu'ils ont franchi les limites de l'école. Aussi, et paradoxalement, la situation impose une approche de l'écrit beaucoup plus exigeante qui ne peut se contenter de sa présentation pour des raisons qui n'en sont plus pour personne dans aucun des pays développés. Plus la situation est précaire et plus l'écrit doit être abordé pour ce qu'il a d'urgent et de productif, donc d'irremplaçable. Et cette spécificité n'est pas, pour les habitants jeunes ou vieux de ces pays assiégés par la faim, dans une communication à distance, dans un système de marquage des objets, dans l'évasion, l'imaginaire ou la réussite individuelle auxquels le réduisent les nouveaux missionnaires des pastorales alphabétiques, mais dans l'approfondissement de ce qui se vit collectivement, dans la construction d'un système de pensée pour théoriser l'expérience de survie et contribuer à la transformer en expérience de conquête collective, dans cette fameuse formation intellectuelle qui ne peut se concevoir séparée de la production mais qui ne se réduit pas à elle et donc exige qu'on la travaille avec des outils particuliers. Que d'artifices déployés jusqu'ici pour justifier auprès des pauvres des usages subalternes de l'écrit alors que sa

⁵ Ce que Elena Gianini BELOTTI dit de l'enfant est vrai aussi de tout humain : "Dès l'instant où il vient au monde, c'est un explorateur insatiable, téméraire, curieux, qui se sert de ses sens et de son intelligence comme un scientifique, toute son énergie tendue vers la connaissance."

fonction première est là, évidente, accessible, nécessaire : accompagner les prises de pouvoir sur le monde.

Il s'agit donc de se placer dans la dynamique de groupes hétérogènes qui, au niveau d'un quartier ou d'un village, s'engagent dans le projet de transformer une situation complexe. Et qui, adultes et enfants, ni ne sont ni ne se sentent à l'école mais en prise sur le réel, à la fois physique et social. Pas encore d'écrits dans cette assemblée et pour cause, même si certains participants en sont un peu moins éloignés que d'autres, donc pas d'outil pour s'engager dans une distanciation et dans une théorisation qui permettent d'accéder au structurel à partir du conjoncturel que l'on travaille. Non pas qu'il n'y ait pas de pensée dans le conjoncturel mais, s'il n'existe pas d'outil pour dresser la carte à partir du territoire, pour passer d'une reconstruction de l'expérience à partir de la mémoire qui conçoit le monde sur le mode du chronologique à une recreation sur le mode du simultané où tout est présent dans le même instant et qui pousse à la synthèse, à la recherche de ce qui met de l'ordre, de l'unité, de la cohérence, alors la pensée ne va pas au bout d'elle-même et ne peut anticiper la transformation de l'expérience nouvelle. C'est prioritairement en cela que l'écrit doit être introduit, non comme l'outil d'une communication dont les conditions ne sont pas réunies mais comme l'instrument de la formation intellectuelle dont l'urgence est à la mesure des transformations à entreprendre.

Une personne dans ce groupe, formateur ou enseignant, va donc faciliter et enrichir le travail collectif en utilisant l'écrit comme il serait utilisé si les participants étaient eux-mêmes déjà lecteurs. Je renvoie là à ce que l'AFL dit des circuits courts car une telle démarche implique une méthodologie rigoureuse, et particulièrement à l'article du n°17 des **Actes de Lecture**⁶ : **Madani ira-t-il à Paris ?** Il en va dans cette situation comme pour un groupe d'analphabètes, adultes ou enfants, en France : l'écrit va être introduit dans la forme complexe où des lecteurs en auraient le besoin et non dans la forme rudimentaire qui, seule, semblerait accessible à des non-lecteurs. C'est dire que, dès le premier jour, on se trouve devant des textes longs qui construisent des points de vue sur ce que le groupe vit en commun, qui fouillent les apparences pour chercher derrière elles pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, qui jalonnent les démarches, non du projet mais de l'activité réflexive et de la formation intellectuelle que cette production rend possibles et nécessaires. L'écrit est un langage qu'il faut manipuler pour saisir la réalité et qui se construit dans ce va et vient socialisé de l'acte à la pensée. C'est dire aussi que, dès le deuxième jour, le nouveau texte se construit en référence au premier et, dès le troisième jour, un réseau d'écrits se tisse, produits au plan local dans le même temps et la même nécessité que les lecteurs, réseau qui convoque impérativement des textes écrits ailleurs pour théoriser d'autres expériences. Qu'on ne se méprenne pas sur cette activité théorique : la littérature en est la forme la plus élaborée et la plus nécessaire...

Ainsi, dès qu'on rend à l'écrit sa fonction confisquée par un partage social inégalitaire, dès qu'on lui permet d'être, même au niveau le plus modeste, partie prenante du travail social de transformation de l'expérience, il devient cet outil privilégié grâce auquel la formation intellectuelle n'est pas séparable des activités de production. Cette cohérence, pressentie de part et d'autres par les forces sociales des pays industrialisés au XIX^{ème} siècle, a donné lieu aux batailles que l'on sait autour de l'idée d'éducation dont l'issue s'est traduite par la généralisation des politiques d'alphabétisation. Il n'existe pas d'autre solution pour les pays en voie de développement que de reprendre ce problème avec la plus haute exigence immédiate quant à la fonction de l'écrit qu'il s'agit de développer : le rapport à l'écrit doit être introduit expressément comme un moyen de formation intellectuelle dans tous les projets où s'investissent des groupes, quels qu'en soient l'objet et la composition⁷. En

⁶ Repris dans *Questions de lecture* (1989, Éd. Retz)

⁷ Chaque projet des O.N.G. devrait prévoir le financement des aspects liés aux actions lecture : matériel et formation.

d'autres termes, il ne peut surtout pas y avoir entreprise spécifique d'alphabétisation, et pas davantage à l'école, mais participation des enseignants et des formateurs, avec les enfants et les adultes, à la vitalisation des actions de production en ne la restreignant pas aux aspects matériels. De ce fait également, le problème du choix de la langue qui, en particulier, divise certains pays d'Afrique se pose autrement car, si apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à exercer des opérations intellectuelles à travers un langage écrit, alors, il est probable qu'on n'apprend à lire qu'une seule fois, même si les contraintes propres à chaque système linguistique influencent les opérations intellectuelles qu'il autorise. Mais, de toutes façons, les objectifs de formation à partir de la production sont plus décisifs dans l'immédiat que le plus ou moins grand pouvoir de communication au niveau national et international de la langue orale à laquelle l'écrit correspond. Si bien que ce sujet difficile peut être envisagé dans une autre logique que celle qu'autorise l'alphabétisation.

Ce regard sur les rapports à l'écrit du Tiers-Monde exprime combien causes et solutions ne lui sont pas spécifiques. L'état d'urgence et d'extrême précarité fonctionne seulement comme un appareil grossissant qui révèle les problèmes généraux de l'usage de l'écrit dans le monde de 1990 et dont les causes dépendent des rapports globaux de développement des peuples de même que les solutions passent par les transformations de ces rapports que les pays riches s'imposeront ou que les pays pauvres arracheront. Il n'est pas facile, sans parfois durcir le trait, de faire sentir que la vanité des propos de salon dans les instances internationales ou encore les modalités savantes de la lecture de ceux qui lisent, la nature de la production écrite et des instances littéraires, l'impossibilité d'augmenter le nombre des lecteurs⁸ ou bien la montée de l'analphabétisme fonctionnel, que tout cela est, dans les pays riches, ce qui accompagne un type de développement économique, lequel est lui-même parfaitement cohérent avec le sous-développement économique des pays pauvres et avec l'analphabétisme qui y règne.

Et ce n'est pas une question de vases communicants : la misère des pays sous-développés ne diminuerait pas si les pauvres en France renonçaient à revendiquer des salaires plus décents. La lecture dans le Tiers-Monde s'améliorerait-elle si les ouvriers français achetaient encore moins de livres ? Bien au contraire, c'est le même ordre, c'est la même logique de pillage et d'inégalité qui aboutit à ce que 70 % des gens alphabétisés dans les pays riches ne lisent pas et que 80 % des habitants des pays pauvres soient hors d'état de rencontrer l'écrit. Les problèmes sont communs et se vivent au même moment et se combattent de la même manière : aussi rien n'est plus faux que de croire que les stratégies pourraient être décalées.

Ce qui est en jeu, au Nord comme au Sud, à travers la lecturisation, c'est bien un autre partage de la propriété des moyens de produire du sens, des idées et du savoir, donc la maîtrise réelle de cet outil pour penser qu'est le langage écrit. L'alphabétisation avait consisté précisément dans les pays qui s'industrialisaient, à doter la multitude d'un système de marquage et d'un moyen de communiquer à distance⁹ afin d'éviter qu'elle ne s'approprie (ce qu'elle n'avait déjà que trop commencé à faire seule) un moyen de construire, à partir de l'action qui le transforme, de nouveaux points de vue sur le monde, construction qui correspond à *"l'effort pour s'affirmer, pour se nommer, pour explorer sa situation et répondre au discours tenu sur soi pour transformer l'écrit en instrument de sa lutte afin de prendre pied dans la responsabilité et le pouvoir."* (Françoise PARENT, 1982)

Aussi ce ne sont pas les pays développés en tant que tels qui aideront le Tiers-Monde à conquérir cet écrit, du moins tant qu'ils seront eux-mêmes dans la logique qui les a fait se développer grâce au

⁸ Voir à ce sujet le bilan que Jean GATTEGNO a donné lors de son départ de la Direction du Livre (Actes de Lecture n°2).

⁹ qui ne fonctionne d'ailleurs que du haut vers le bas.

pillage des trois autres quart de l'humanité. L'aide ne peut venir que du combat des classes sociales de ces pays développés qui sont, elles aussi victimes de la même exploitation et tout autant exclues de la maîtrise véritable de l'écrit. Et dans ce cas, ce n'est pas une aide, mais une entreprise commune, l'union des analphabètes de tous les pays ! En d'autres termes, le développement de la lecture est une idée neuve aussi bien pour les pauvres des pays riches que pour les pauvres des pays pauvres et ce développement se heurte aux mêmes intérêts et à la même volonté de maintenir l'inégalité entre les pays et au sein de chaque pays. Espérons que le coup de projecteur donné sur les pays en voie de développement fera mieux prendre conscience de l'enjeu que représente la lecture dans nos propres pays, pour eux comme pour nous.

Assurément, le plus sûr moyen d'aider aujourd'hui les analphabètes dans le monde est-il de faire avancer en France les idées et les pratiques de la lecturisation.

Jean FOUCAMBERT